

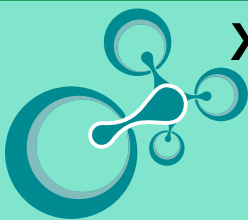
XIV JORNADAS DE MATERIAL DIDÁCTICO y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR



Miércoles 8 de agosto de 2018
Ciclo Básico Común, Sede Dr. Alberto Fernández
Ramos Mejía 841, CABA

ISBN 978-950-29-1730-6





XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior

Declarada de interés académico por Resolución (D) N° 502/18 (CBC-UBA)

Auspiciada y Declarada de interés educativo por Resolución -2018- 381- SSPLINED (Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Lugar: Sede "Prof. Alberto J. Fernández" del CBC - UBA, Ramos Mejía 841, CABA.

Fecha: 8 de Agosto de 2018

Informes: jornadamatdid@gmail.com /
<http://www.elementalwatson.com.ar/jornadamaterialdidactico.html>



ORGANIZACIÓN

Universidad de Buenos Aires

Rector: Prof. Dr. Alberto Edgardo BARBIERI

Ciclo Básico Común

Director del Ciclo Básico Común

Prof. Jorge FERRONATO

Director del Departamento de Ciencias Biológicas y de la Salud

Prof. JORGE FERNANDEZ SURRIBAS

Comité Académico

Lic. Isabel Hevia

Lic. María Donato

Dra. Ana Bedoya

Comité Científico

Dr. Manuel Alonso

Lic. María del C. Banús

Dra. Ana De Micheli

Prof. Jorge Fernández Surribas

Dra. Silvia Marquez

Dra. Andrea A. Rey

Comité Organizador

Departamento de Ciencias Biológicas y de la Salud

Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil

Coordinación general

Prof. María del Carmen Banús



INDICE

<u>PROGRAMA</u>	Página 2
<u>CONFERENCIAS</u>	Página 7
<u>POSTERS</u>	Página 32
<u>COMUNICACIONES ORALES</u>	Página 60
<u>AULA 728</u>	Página 61
<u>AULA 726</u>	Página 98
<u>AULA724</u>	Página 162
<u>AULA 722</u>	Página 213
<u>AULA 720</u>	Página 262
<u>ACERCA DE ESTE LIBRO</u>	Página 331

Las separatas de cada artículo o las imágenes de los posters podrán ser solicitadas a jornadamatdid@gmail.com



PROGRAMA

8:30 a 9:00 1º Piso - ACREDITACIÓN / Café de Bienvenida

9:00 a 9:20 Aula 715 (1º Piso) - APERTURA
Inauguración a cargo de Autoridades

9:20 a 10:20 Aula 715 (1º Piso) – CONFERENCIA

“RECURSOS DIGITALES DE INFORMACIÓN ACADÉMICA EN LA UBA”

Mg. Elsa E. Elizalde, Lic. Claudia E. Ferrando, Lic. Adriana Giudici, Florencia Vergara Rossi

El RDI-UBA se creó con la finalidad de reunir, registrar, divulgar y preservar la producción intelectual de la Universidad y posibilitar su difusión en línea y a texto completo, de manera de incrementar la diseminación e impacto del conocimiento generado en la UBA, aumentar la visibilidad de los autores y de la institución, y contribuir con el sistema de información científica y el libre acceso al conocimiento.

El conjunto de los servicios y productos que el SISBI ofrece, se pueden consultar individualmente o a través de una plataforma unificada (EDS) que permite a la comunidad UBA el acceso y la consulta centralizada de todos los recursos.

Modera: Ana de Micheli

10:20 a 11:05 Aula 715 (1º Piso) CONFERENCIA

“A CERCA DE LA NECESIDAD DE CAMBIOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS”

Mg. Julia Leymonié.

Necesitamos de la existencia de una didáctica especial para la universidad ¿Qué características posee?
¿De qué manera debería realizarse la formación de los docentes universitarios, para cumplir con el propósito de formar profesionales para la sociedad de la incertidumbre?

11:05 a 11:15 INTERVALO

11:15 a 12:45 Aula 715 (1º Piso) – CONVERSATORIO

**“CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN SOCIEDAD (CTS): EDUCACIÓN SUPERIOR
Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA”**

**Lic. Dolores Marino, Prof. Agustín Courtoisie, Dra. Gabriela Bortz, Dr. Diego Hurtado de Mendoza,
Dr. Gustavo Giuliano**

La ciencia y la tecnología son parte de la producción de conocimiento y conforman la cultura de nuestra sociedad. Los ciudadanos tenemos cada vez más relación con las prácticas y los productos de estas actividades y surge naturalmente el interés y la necesidad de estar informados para la toma de posición. Esto da lugar a diferentes reflexiones sobre la CTS, y en particular, como la enseñanza superior toma en cuenta el modo de abordaje de los contenidos sobre este enfoque.

En esta mesa se reúnen diferentes actores del área para conversar sobre el lugar del enfoque CTS en el saber ciudadano y en la formación superior.

Modera: Hernán Miguel

12.45 a 14.00 hs. INTERVALO ALMUERZO



EXHIBICIÓN DE POSTERS

14: 00 a 15:00 hs 2° piso Hall central.

Moderador: VÍCTOR PANZA

1) MODELOS INTEGRADORES COMO APORTES A LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SECUNDARIA AUTORES: Fernández de la Torre, Acosta, Manfreda
2) EL PAPEL DE LAS NUEVAS PLATAFORMAS MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE LA QUÍMICA AUTORES: Crespi, Hamer, Lázaro Martínez
3) LA AUTOEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER ACTIVIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA. REGIONAL VICENTE LÓPEZ DEL CBC- UBA AUTORES: Horan, Avigliano, Correa, Garófalo
4) ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS EN QUÍMICA DEL CBC-UBA AUTORES: Di Risio, Bruno
5) LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "DR. JOAQUIN V. GONZÁLEZ". ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA AUTOR: Lavalletto
6) HISTOFOLP: una aplicación para teléfonos celulares dirigida a la enseñanza aprendizaje de contenidos de histología AUTORES: Gigena, Saldías, Anselmino, Merlo, Belloni,
7) PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO DIGITAL SOBRE EL MÉTODO CIENTÍFICO AUTORES: Miglianelli, Sztainberg, Brihuega
8) ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA HUMANA DESDE EL ENFOQUE MAKER-STEAM: TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA Y CREATIVIDAD AUTORES: Miño, Egel, Monteverde, Pioli, Vallejos
9) LA NATURALEZA COMO AULA ABIERTA: CAMPAMENTO EDUCATIVO Y TIC. PROPUESTA DIDÁCTICA MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR AUTORES: Pioli, Monteverde, Miño, Egel, Vallejos
10) EL TRÁILER COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS CURSOS DE BIBLIOTECOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES AUTOR: Díaz Jatuf
11) ¿GRAFFITIS EN LAS CLASES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN? ¡OBVIO! ¿POR QUÉ NO? AUTOR: Díaz Jatuf
12) EL "ARBOL DE PROBLEMAS" EN SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA (SIB). IFTS N°13 AUTOR: Díaz Jatuf
13) EL 'CALENDARIO COMPROMISO' EN EL TALLER 'SERVICIO COMUNITARIO' EN BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DEL ESTERO AUTOR: Díaz Jatuf
14) EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL CON EL USO DE INDICADORES AUTOR: Pollicina, Mosconi
15) IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN UNA CARRERA DE PRE-GRADO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA AUTORES: Bas, FortVilla, Scarinci, Durán
16) ETNOMEDICINA: CONTEXTUALIZANDO A LOS ESTUDIANTES EN SU TERRITORIO, HISTORIA Y CULTURA PARA GENERAR CONOCIMIENTOS AUTORES: Vázquez, Beltramino
17) MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC AUTORES: Virginillo, Cohn, Felgueras, Pantuso
18) OBJETOS DIGITALES Y VISUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA UNIVERSITARIA AUTORES: Cafferata Ferri, Campillo, Kostov,
19) ENSEÑANZA DE MANIOBRAS QUIRÚRGICAS USANDO ESTACIONES DE TRABAJO Y MODELOS ARTIFICIALES DE BAJO COSTO AUTORES: Ciappesoni, Semichuch, Negro
20) UNA ACCIÓN DE RETENCIÓN EN LA CÁTEDRA DE INGLÉS: CURSO PRELIMINAR VIRTUAL AUTOGESTIONADO AUTORES: D'Anunzio, Konicki, Morena, Rosas, Saraceni



PRESENTACIÓN DE LIBROS

14.00 a 15.30 hs. AULA 728 (2do. Piso)

Moderador: MANUEL ALONSO

BESTIARIO EPISTEMOLÓGICO. METÁFORAS ZOOMORFICAS Y DE OTRAS ENTIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LA EPISTEMOLOGÍA

Ambrosini- Alonso- Beraldi

PENSAR LA CIENCIA HOY- 2DA EDICIÓN

Ambrosini- Beraldi

BIOLOGÍA. UN RECORRIDO POR LOS SERES VIVOS

De Micheli

HISTORIA SOCIAL DE LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA (1930-2003)

Elisalde-García-Scher

SOCIEDAD Y ESTADO: PROCESOS, TEORÍAS Y PEDAGOGÍA

Elisalde- García- De Luca

LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA: TRANSFORMACIONES Y TRANSNACIONALIZACIÓN. UN NUEVO PARADIGMA

Iriarte y col.

LA POLÍTICA HABITACIONAL PORTEÑA BAJO LA LUPA

Zapata

QUÍMICA BÁSICA, 6TA. EDICIÓN

Di Risio- Roverano- Vazquez

HISTORIA ECOLÓGICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Brailovsky

SOCIEDAD Y ESTADO ARGENTINO. Reflexiones sobre ambiente, territorio, símbolos y conflictos sociales

Brailovsky- Puga

COMUNICACIONES ORALES

Aula 728 (Segundo Piso) – 15:30 a 17:30

Moderadores: MANUEL ALONSO y VICTOR PANZA

DE LA REALIZACIÓN DE PARCIALES DOMICILIARIOS SOBRE LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO CON ENCUENTRO TUTORIAL A LA POSIBLE PUBLICACIÓN DE ALGUNOS TRABAJOS EN FORMATO ARTÍCULO DE ESTUDIANTES EN REVISTA DIGITAL INSTITUCIONAL. UNA EXPERIENCIA EN SOCIOLOGÍA DEL CBC-UBA

Autor: Diego Berenstein

CONVERSACIONES EN LÍNEA: UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL MEDIADA POR TECNOLOGÍA

Autores: García, García Morillo, Mazza, Rivero, Solano

MAS ALLÁ DEL PUPITRE: EJERCICIOS PSICODRAMÁTICOS COMO PUENTES ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Autores: Ayala, Gosende

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL Y DEL POSICIONAMIENTO DOCENTE EN LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Autores: Ayala, Carassai, Gómez, López

LEERSE Y ESCRIBIRSE PARA NARRARSE. EL VALOR DE LA NARRATIVA EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Autores: Marano, Sena, Bedia, Martinangeli, Sansón

DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS TRADICIONALES A LOS CONTENIDOS DIGITALES EN CURSOS DE ECONOMÍA

Autor: García G.



EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO ENTRE ASIGNATURAS DEL ÁREA ECONÓMICA PARA UN APRENDIZAJE VIRTUAL INTEGRADO
Autor: García G.

Aula 726 (Segundo Piso) – 15:30 a 17:30

Moderadores: ANDREA REY y ADRIÁN FERNÁNDEZ

ENSEÑANZA PRESENCIAL Y ENTORNO VIRTUAL. SU INTERACCIÓN

Autores: Derecho, Fernández, Genta, Macchi, Sassone

UN TALLER Y DOS ABORDAJES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Autores: Gentile, López Coda

EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Autores: Anselmino, Migoya

LOS VIDEOS DE CLASE COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE BASADO EN EL ESTUDIANTE EN ELECTROTECNIA GENERAL

Autores: Ferreira, Donzelli

DE LAS MANOS A MERCADO LIBRE. MULTIMODALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS

Autores: Colussi, Labeur

EL USO DE TEXTOS FICCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Autores: Saez, Vega, Marzioli, Carreras, Espósito

LA FORMACIÓN DE AUXILIARES ALUMNOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UAI

Autores: Maldonado, Torre, Di Tocco, Centurión, Abad, Paolucci

Aula 724 (Segundo Piso) – 15:30 a 17:30

Moderadores: SILVIA MARQUEZ

DESAFIOS DEL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO

Autores: Medina, Coscarelli, Bander, Lozano, Seara

ENSEÑANZA BASADA EN LA PROBLEMÁTICA SOCIAL COMO BASE DE LA PREVENCIÓN

Autores: Medina, Tissone, Jotko, Salvatore, Conte

PERFIL SOCIAL Y PARTICIPATIVO DE LOS EGRESADOS DE LA FOLP

Autores: Medina, Coscarelli, Seara, Salvatore, Papel, Saporitti

TRABAJO CON PROYECTOS DE LECTO-ESCRITURA SOBRE LITERATURA CON DOCENTES EN FORMACIÓN. EL CASO DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Autores: Carrió, Faroppa, Fieiras, Lasa, Lifschitz, Rondinone

DISEÑO DE MATERIALES PARA INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DESDE LA PERSPECTIVA GENÉRICA DE LA ESCUELA DE SIDNEY

Autores: Di Gesú, Gago, Colucci, Barbero

INFERENCIAS ELABORATIVAS POR PARTE DE FISIOLÓGIA DE LA FOUNLP

Autores: Peñalva, Tosti, Cecho, Dettbarn, Moneo

UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE INTERNET EN APOYO A LA MODALIDAD PRESENCIAL DE CURSADA. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE SU IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Autores: Alori, Cerra, Yazbek



Aula 722 (Segundo Piso) – 15:30 a 17:30	
Moderadores: JUDITH GARÓFALO y ALEJANDRO AYALA	
EL CELULAR INTELIGENTE EN CLASE COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Autores: Vázquez, Ventura, Yankilevich, Buschiazzi	
EXPERIENCIA DE TALLER DE TP: UNA PROPUESTA PARA ACERCAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE BIOLOGÍA Autores: Plaza, Rodríguez Vida, De Dios, Perez, Gonzalez Galli, Meinardi	
UN MODELO MECÁNICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA PRESIÓN OSMÓTICA Autor: Sztrajman	
EL JUEGO COMO DISPARADOR DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN VIROLOGÍA MOLECULAR Autor: Petrerá	
LA COMUNICACIÓN DE SABERES EN LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICA: UNA ESTRATEGIA PARA MEDIR SU ALCANCE Autores: Formica, Milicic, Torres, Martinez, Farjat	
PROYECTO "ANÁLISIS DE PEDAGOGÍAS DIGITALES: COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y NUEVAS NARRATIVAS". UNA PROPUESTA PARA PENSAR INNOVACIONES EN ESCENARIOS DIGITALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Autores: Lopez, Santoveña Casal	

Aula 720 (Segundo Piso) – 15:30 a 17:30	
Moderadores: GLADYS GALVEZ y CRISTINA RÖMER	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL Autor: Iriarte, Ferrazzino	
HACIA UN USO POTENCIADOR DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA EPISTEMOLOGÍA Autores: Di Sciullo, Tenaglia	
FILOSOFÍA EN UBA XXI. UNA PROPUESTA HERMENÉUTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON TIC EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Autor: Beraldi	
LA INDUSTRIA ARGENTINA. UN RECORRIDO HISTÓRICO ABORDO DEL RASTROJERO Autor: Stella	
AMBIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y ORIENTACIÓN: LA EXPERIENCIA DE LAS JORNADAS "CONOCÉ LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA" Autores: Virgili, CortijoAguirre	
ANÁLISIS EN CABA Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES SOBRE DOS CARRERAS DE BASE BIOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD, SEGÚN TIPO DE GESTIÓN: LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Autores: Frontera, Banús, Guerra	
OBJETIVOS TEMÁTICOS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN HISTORIA ECONÓMICA SOCIAL GENERAL Autores: Giuliani, Incarnato	



CONFERENCIAS



9:20 a 10:20 Aula 715 (1° Piso) – CONFERENCIA

[“RECURSOS DIGITALES DE INFORMACIÓN ACADÉMICA EN LA UBA”](#)

Mg. Elsa E. Elizalde, Lic. Claudia E. Ferrando, Lic. Adriana Giudici, Florencia Vergara Rossi

Modera: Ana de Micheli

10:20 a 11:05 Aula 715 (1° Piso) CONFERENCIA

[“A CERCA DE LA NECESIDAD DE CAMBIOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS”](#)

Mg. Julia Leymonié.

11:15 a 12:45 Aula 715 (1° Piso) – CONVERSATORIO

[“CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN SOCIEDAD \(CTS\): EDUCACIÓN SUPERIOR
Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA”](#)

Lic. Dolores Marino, Prof. Agustín Courtoisie, Dra. Gabriela Bortz, Dr. Diego Hurtado de Mendoza,
Dr. Gustavo Giuliano

Modera: Hernán Miguel



“RECURSOS DIGITALES DE INFORMACIÓN ACADÉMICA EN LA UBA”

Mg. Elsa Elena Elizalde, Lic. Claudia Eugenia Ferrando, Lic. Adriana Giudici, Florencia Vergara Rossi.

Resumen:

El **SISBI** es el Sistema de Bibliotecas y de Información de la Universidad de Buenos Aires dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Rectorado.

Desde 1942 trabaja integrando **recursos bibliográficos, tecnológicos y humanos** con el fin de brindar servicios y productos de información de **apoyo a la docencia, investigación y extensión** en la UBA.

Promueve el trabajo cooperativo de las **más de 60 bibliotecas** de todas las dependencias de la UBA.

De los servicios y productos que ofrece (eBooks, revistas electrónicas, bases de datos) queremos destacar en esta presentación, fundamentalmente, el **Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires (RDI-UBA)**.

El RDI-UBA se creó con la finalidad de reunir, registrar, divulgar y preservar la producción intelectual de la Universidad y posibilitar su difusión en línea y a texto completo, de manera de incrementar la diseminación e impacto del conocimiento generado en la UBA, aumentar la visibilidad de los autores y de la institución, y contribuir con el sistema de información científica y el libre acceso al conocimiento.

El conjunto de los servicios y productos que el SISBI ofrece, se pueden consultar individualmente o a través de una plataforma unificada (EDS) que permite a la comunidad UBA el acceso y la consulta centralizada de todos los recursos.

Palabras clave: Bibliotecas universitarias, Sistemas de bibliotecas, Servicios de información

EL SISTEMA DE BIBLIOTECAS Y DE INFORMACIÓN (SISBI)

Antecedente: El Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires

En diciembre del año 1941 se crea en la Universidad de Buenos Aires el Instituto Bibliotecológico, quien actuó fundamentalmente como:

- Centro de Información Bibliográfica y Catálogo Cooperativo Centralizado
- Compilador de la Bibliografía Argentina retrospectiva



- Coordinador y Centralizador de las funciones Técnico Biblioteconómicas
- Apoyo a la Escuela de Bibliotecarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

Para su organización inicial contó con fondos de la Fundación Rockefeller, de New York, y para su mantenimiento ulterior con recursos de la Universidad y de las Facultades.

Introducción: El Sistema de Bibliotecas y de Información (SISBI) de la Universidad de Buenos Aires

Precedido por el Instituto Bibliotecológico de la UBA, el 23 de diciembre de 1985 por Resolución N° 1913 (CS Provisorio) se creó el SISBI, dependiente del Rectorado a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica, con el objetivo de *“la integración de métodos, modalidades de organización, técnicas operativas, equipo y personal, cuyo coordinado funcionamiento brindará a la Universidad los medios, servicios bibliotecarios y de información que faciliten y estimulen el estudio, el apoyo a la investigación en todos sus niveles, la educación y formación de usuarios”*.

La misión de la Biblioteca Universitaria es ser una herramienta de apoyo a la enseñanza de grado, a la educación continua de posgrado y al desarrollo de la investigación y de la extensión.

El Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Buenos Aires (SISBI) se compone de un **Núcleo central** integrado por 18 bibliotecas: las bibliotecas centrales de las 13 Facultades, las bibliotecas del Colegio Nacional de Buenos Aires, de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, del Ciclo Básico Común, del Hospital de Clínicas y la del SISBI, y un **Núcleo extendido** integrado por más de 60 bibliotecas de Institutos, Departamentos y Laboratorios de la Universidad de Buenos Aires.

La **visión** del SISBI es ser reconocido como un Centro de referencia en la gestión, organización, desarrollo, preservación y disseminación del nuevo conocimiento producido en la Universidad a través de la creación de colecciones digitales y electrónicas propias; su **misión**: Coordinar, promover y liderar la cooperación entre las Unidades de Información del Sistema de Bibliotecas de la Universidad para brindar servicios y productos de excelencia a diferentes usuarios; y son sus **valores**: Vocación de servicio, libertad intelectual, comunicación, trabajo en equipo e innovación.

Para llevar adelante las tareas de **coordinación de los servicios bibliotecarios de la Universidad**, el SISBI elabora lineamientos para una política bibliotecaria de la Universidad, convoca y forma comisiones ad hoc, establece pautas para la normalización de los procedimientos técnicos, gestiona los catálogos colectivos y el



repositorio institucional, realiza tareas de alfabetización en información a través del Programa Permanente de Capacitación, gestiona la Compra Centralizada de Recursos Periódicos, elabora proyectos para la provisión de recursos y equipamiento, tiene una biblioteca especializada en Bibliotecología, Archivología, Ciencia de la Información, Educación Superior y Gestión Universitaria que, además de funcionar como depósito de las publicaciones de la UBA, realiza búsquedas bibliográficas, préstamos interbibliotecarios y distribuye entre las bibliotecas según la temática, el material que se recibe en donación, entre otros.

Otras actividades que el SISBI realiza en representación de la UBA son: integra Redes de bibliotecas, el Comité Asesor de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, y del Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Mincyt, el Subcomité de Documentación y de Procesamiento de Imágenes de IRAM; y hacia el interior de la Universidad efectúa las convocatorias para las reuniones con los Directores de las Bibliotecas y para las reuniones técnicas con el personal de las mismas, establece los contactos e intercambios con otras Dependencias del Rectorado de la Universidad, organiza la Jornada Institucional anual (JUBA) para todas sus bibliotecas, entre otras.

Servicios y Productos

Catálogo Colectivo de la Universidad de Buenos Aires

Los catálogos colectivos, gestionados por el SISBI, reúnen el acervo bibliográfico de las bibliotecas de la universidad e incluyen 5 colecciones: Monografías (+ de 500.000 registros), Seriadas (+ de 24.000 títulos de publicaciones periódicas), Tesis (+ de 23.000 tesis defendidas en la universidad), Tesoro (+ de 12.000 registros de libros antiguos y/o raros), Libros electrónicos (+ de 13.000 e-books adquiridos por la universidad). Las 4 primeras colecciones brindan información referencial de los documentos e indican la/s biblioteca/s en las que pueden consultarse y la última colección permite la consulta en línea de los e-books.

Actualmente utiliza el software Vufind y se consulta por Internet pero la compilación del Catálogo Colectivo se inicia en 1944-45 en soporte papel (fichas bibliográficas). En la década del '90 se inicia el proyecto de automatización del catálogo y a comienzos de 1998 se implementó la interface web para su consulta.



En cada etapa los catálogos conservan los mismos objetivos, informar al público de los recursos disponibles y facilitar el acceso a los mismos al usuario final, combinado con el espíritu de cooperación bibliotecaria (reúne el fondo documental de 36 bibliotecas), y orientado al desarrollo de más y mejores servicios, aprovechando las posibilidades que brindan los continuos avances tecnológicos tanto para el desarrollo de estos servicios como para su gestión, evaluación y mejora.

Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires

Creación del RDI-UBA: En el año 2013 el Consejo Superior dictó la Res. (CS) 6323 que establece “Crear el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires que permita reunir, registrar, divulgar, preservar y dar acceso a la producción intelectual y académica, en el cual los investigadores, docentes, becarios de posdoctorado y estudiantes de maestría y doctorado, depositarán o entregarán para su depósito, los documentos digitales (tesis, documentos de conferencias, artículos, informes técnicos, proyectos de investigación, entre otros) que sean resultado de la realización de actividades de investigación financiadas con fondos públicos, para ser difundidos en la Web” y “Designar a la Dirección General del Sistema de Bibliotecas y de Información – SISBI como la unidad responsable de gestionar, mantener, organizar y dar tratamiento documental a todas las colecciones que esta Universidad genere...” Esta misma resolución establece “el Acceso Abierto como política de apoyo e incentivo para elevar la visibilidad y el impacto de la producción científica-tecnológica institucional” y aprueba el Modelo de Formulario de Autorización de los Autores. De esta forma la normativa dio respaldo institucional a una larga etapa previa de planificación del repositorio.

Simultáneamente se aprobó la “*Ley de creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos*”, (ley 26.899 – 13/11/2013) que obliga a las instituciones del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que reciban financiamiento del Estado Nacional a crear repositorios digitales institucionales de acceso abierto y



gratuito, propios o compartidos, en los que se depositará la producción científico-tecnológica nacional y además establece que la versión final de la producción científico-tecnológica deberá depositarse en el repositorio de cada institución en un plazo no mayor a los 6 meses desde la fecha de su publicación oficial o de su aprobación. Previamente la Universidad de Buenos Aires había declarado mediante la Res. (CS) N° 1679/10 de interés institucional el anteproyecto de la mencionada ley.

Desarrollo del RDI-UBA: En el año 2003 el SISBI inicia el proyecto Portal Institucional de Tesis y Disertaciones Electrónicas de la UBA, antecedente directo del actual repositorio. En el año 2012 se inician las tareas tendientes al desarrollo del presente repositorio, que se inaugura en septiembre de 2014, con los objetivos de:

- Reunir, registrar, divulgar, preservar y dar acceso a la producción intelectual y académica de la Universidad de Buenos Aires
- Promover el conocimiento y uso de la producción académica de la universidad en todas las disciplinas
- Dar acceso a través de Internet a los resultados de la investigación científica universitaria
- Aumentar la visibilidad de los autores y la institución
- Difundir la producción intelectual de todas las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires y aumentar su uso e impacto
- Incentivar la creación y la utilización de la producción científica propia
- Facilitar el desarrollo y difusión de contenidos en acceso abierto

El repositorio se construyó con el conjunto de programas Greenstone, diseñado para crear y distribuir colecciones digitales, el cual permite indexar todo tipo de materiales, organizar los documentos en colecciones, armar cada colección con una estructura propia, realizar búsquedas en texto completo y en metadatos y además es multilingüe y utiliza el protocolo OAI-PMH.

Para el RDI-UBA Greenstone se personalizó tanto en su diseño como en su funcionalidad. El repositorio cuenta con una estructura organizada, cumple con los estándares y directrices nacionales e internacionales, brinda un servicio de valor agregado por la estructuración y descripción de sus contenidos, es interoperable, sustentable y abierto a futuros desarrollos y mejoras.

Para cumplir los objetivos del repositorio es fundamental el aporte de las bibliotecas de la universidad, constituidas en la pieza fundamental para incorporar en el repositorio la producción intelectual de su unidad académica, a lo que debe sumarse la necesidad de



integrar contenidos dispersos en páginas web y portales institucionales, por lo cual el repositorio central implementó diferentes estrategias y mecanismos para incorporar contenidos: cosecha de metadatos de las bibliotecas que poseen repositorio mediante el protocolo OAI-PMH, incorporación directa de contenidos en el repositorio central de las bibliotecas que carecen del mismo, a través de un gestor de carga en línea desarrollado en el SISBI para la RedUBA como complemento de Greenstone, cosecha de metadatos de los portales de revistas y de las publicaciones editadas electrónicamente y obtención de contenidos de las páginas web institucionales. Esta variedad de mecanismos de integración de documentos al repositorio posibilitó la presencia de las 13 facultades y de otras dependencias de la universidad y permite a los usuarios la consulta mediante un único punto de acceso.

Estructura del RDI-UBA: Para poder organizar eficientemente la variedad documental dentro del universo de la UBA se definieron tres niveles de organización de la información:

1. Una supercolección que integra la totalidad de los materiales (+ de 37.000 objetos digitales)
2. Cinco grandes conjuntos según el tipo de documento:
 - Tesis de Posgrado (+ de 8.700 tesis)
 - Revistas (106 publicaciones periódicas, + de 15.000 artículos de revistas)
 - Libros y documentos (+ de 10.900 documentos)
 - Fotografías (+ de 2.400 fotos)
 - Multimedia (+ de 500 audios y videos)
3. Colecciones de recursos que integran los conjuntos
 - ❖ *Tesis de Posgrado*
 - Tesis de doctorado
 - Tesis de maestría
 - ❖ *Revistas* (de cada publicación periódica se crea una colección)
 - ❖ *Libros y documentos*
 - Libros y capítulos de libros
 - Trabajos presentados en congresos y jornadas
 - Tesis de grado y trabajos finales
 - Documentos de trabajo



- Informes técnicos
 - Documentos de archivo
 - Normativa institucional
- ❖ *Fotografías* (fotos de interés histórico, académico y cultural)
- ❖ *Multimedia*
 - Audios
 - Videos

Estructura de las búsquedas: Desde la interfaz de consulta se pueden realizar búsquedas sobre todas las colecciones incluidas en el repositorio, por carga directa o cosechadas mediante el protocolo OAI-PMH.

También se puede buscar en los conjuntos definidos por tipo de documento (tesis de posgrado, revistas, libros y documentos, fotografías y multimedia). Los conjuntos se crearon para poder realizar búsquedas en todas las colecciones que los integran. Además se puede buscar en cada colección en particular.

Greenstone permite realizar búsquedas de dos formas:

- En el texto completo: el resultado recoge todos los documentos que contengan en cualquier lugar del texto los términos buscados.
- En los metadatos: las opciones ofrecidas son las búsquedas por título, autor, tema, fecha, tipo de documento y resumen.

El resultado de una búsqueda muestra un listado con información reducida de cada recurso recuperado: título, autores, fecha, temas, resumen (3 líneas), tipo de documento, tipo y tamaño del archivo, cantidad de páginas y biblioteca cooperante. Desde allí también se puede acceder al registro bibliográfico completo, a la cita bibliográfica y al documento en texto completo.

El registro bibliográfico completo amplía la información de los recursos (expone la totalidad de los metadatos correspondientes al recurso), incluye la tapa del texto, la cita



bibliográfica, la posibilidad de acceder al texto completo y de compartir la información en las diferentes redes sociales.

Todas las colecciones se procesaron utilizando el buscador Lucene. Las ventajas de utilizar este buscador son: poderosa sintaxis de búsqueda, indexación rápida, pronta capacidad de respuesta y ordenamientos por relevancia y campos como año, autor, etc. Además se incluyen referencias cruzadas de los siguientes metadatos: autor y temas. Son enlaces activos que al clicar en alguna palabra permiten recuperar las coincidencias.

También cada colección en particular se puede consultar navegando su contenido a través de listados ordenados de los recursos que la componen: Título, Autor, Tema y Fecha, entre otros.

A través de la navegación se accede a la visualización reducida, al registro bibliográfico completo, la cita bibliográfica y el documento en texto completo.

EDS SISBI-UBA

Las bibliotecas universitarias desde siempre se han ocupado del desarrollo de sistemas o herramientas para facilitar el acceso a sus colecciones: catálogos, índices, bibliografías, sistemas de clasificación, entre otros, han facilitado la búsqueda, uso, manejo y recuperación de la información.

Actualmente los usuarios cuentan con una amplia gama de contenidos en Internet, fácilmente recuperables mediante buscadores web. Ante esta realidad las bibliotecas han incorporado herramientas de descubrimiento que pretenden responder a esta situación ofreciendo un proceso de búsqueda sencillo, rápido e intuitivo desde una única y centralizada plataforma de consulta y que permite el acceso inmediato a todas sus colecciones.

Son los llamados “descubridores de información” o “servicios de descubrimiento”. Actualmente la UBA cuenta con el *Ebsco Discovery Service* (EDS), recientemente implementado. Esta herramienta permite la **búsqueda integrada** en los diferentes recursos de información académica y científica de que dispone la Universidad de Buenos Aires.

Desde un único punto de acceso es posible buscar y acceder a:



- Las colecciones incluidas en el Repositorio Institucional de la UBA
- Los registros incluidos en nuestro Catálogo Colectivo de la UBA
- Libros electrónicos adquiridos por la UBA/BECYT
- Artículos científicos, capítulos de libros, tesis de grado y posgrado, comunicaciones a congresos, etc. incluidos en bases de datos bibliográficas y revistas electrónicas suscriptas por la UBA/BECYT
- Otros contenidos incluidos en bases de datos, repositorios y plataformas de libros o revistas electrónicas, de Acceso Abierto.

Entre sus principales características podemos mencionar:

- Permite el **acceso único integrado** a los diferentes recursos de información.
- **Facilidad y rapidez** de acceso a los contenidos indizados.
- Posibilidad de **enlazar con el texto completo** de los documentos recuperados cuando están disponibles.
- Resultados ordenados por **relevancia**.
- Múltiples **criterios para limitar** los resultados y obtener mayor precisión.
- Herramientas para **manejar los resultados** de búsqueda: enviar a google drive, imprimir, citar, exportar a gestores bibliográficos, enviarlos por correo electrónico.
- **Aumento de la visibilidad y uso** de los catálogos, repositorios, libros, revistas, bases de datos, y todas las colecciones de las bibliotecas.

En cuanto al acceso al texto completo de los documentos, es importante conocer que sólo se podrá acceder al texto completo de aquellas publicaciones que la UBA suscribe o que estén disponibles en acceso abierto, como las colecciones del repositorio RDI-UBA.

Por otro lado, el EDS no recoge los contenidos de algunos recursos electrónicos de proveedores con los que la empresa no ha establecido acuerdos. Por ejemplo, los contenidos de las bases de datos *SciFinder* o *Compendex* deberán recuperarse directamente desde las plataformas originales.

Por último, es muy importante tener en cuenta que, si bien el EDS es una potente herramienta para la búsqueda y recuperación de información de una amplia variedad de contenidos, no sustituye las búsquedas en las plataformas originales de los recursos electrónicos como tampoco sustituye el acceso a los productos que elabora el SISBI, el



Catálogo Colectivo y el RDI. El acceso a todos los recursos de manera independiente continúa vigente y se encuentran disponibles desde la página web del SISBI.

Conclusiones

El SISBI brinda servicios de información al conjunto de la comunidad universitaria, motivo por el cual centra sus esfuerzos en el desarrollo de productos centralizados que permitan el acceso al conjunto de los recursos que la universidad pone a disposición de sus miembros: los Catálogos Colectivos reúnen los fondos bibliográficos de las bibliotecas, el Repositorio Digital Institucional integra la producción intelectual de la UBA y a partir de este año 2018 el servicio de descubrimiento EDS permite consultar desde un único punto de búsqueda la pluralidad de recursos de información (libros, revistas, bases de datos) que la universidad produce, adquiere y suscribe, mediante el uso de nuevas tecnologías que permiten proporcionar servicios de valor agregado para toda la comunidad UBA.

Bibliografía

Comisión Técnica de Estándares del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Buenos Aires (2013). *Estándares del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires. Sistema de Bibliotecas y de Información. [consultado: 6/8/2018] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositorioubasibsi.uba.ar/gsd/cgibin/library.cgi?a=d&c=libuba&cl=CL1&d=HWA_171

Fernández, Stella Maris (2004). *El Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires 1941-1985*. Buenos Aires : Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas

[volver](#)



TRANSFORMACIONES NECESARIAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Julia Leymonié Sáenz
jleymonie@claeh.edu.uy

Pregunta central

¿Dan respuestas las aulas universitarias de hoy a las exigencias de formación de los nuevos perfiles profesionales que exige la sociedad de la incertidumbre?

Otras posibles

¿Están nuestras aulas universitarias y nuestros profesores en condiciones de abordar estos desafíos?

¿Por qué es necesario desarrollar una Didáctica Universitaria?

¿Cuál es el perfil deseable del profesor universitario para el SXXI?

¿Cómo organizar la formación didáctica del profesorado universitario?

*“En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de **preparar a las nuevas generaciones** para vivir en semejante mundo”.*

Zygmunt Bauman (2008)

Los retos de la educación en la modernidad líquida



CANTIDAD Y COMPLEJIDAD: nuevos abordajes

"La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos".

Morin, 1999

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.



Nuevos perfiles profesionales

- autonomía,
 - manejo flexible del conocimiento,
 - toma de decisiones,
 - capacidad de trabajo en equipo,
 - creatividad
 - disposición hacia la formación permanente
 - comprender y comprometerse con la sociedad, para transformarla y/o ayudar a la transformación
- 



Algunas cosas para hacer...

- reformular los planes y programas de estudio,
- incrementar las oportunidades de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad,
- diversificar las metodologías de enseñanza
- incorporar nuevos contenidos (actitud científica, ética profesional, responsabilidad social, solidaridad, respeto a la diversidad...)



¿Están nuestras aulas universitarias y nuestros profesores en condiciones de abordar estos desafíos?

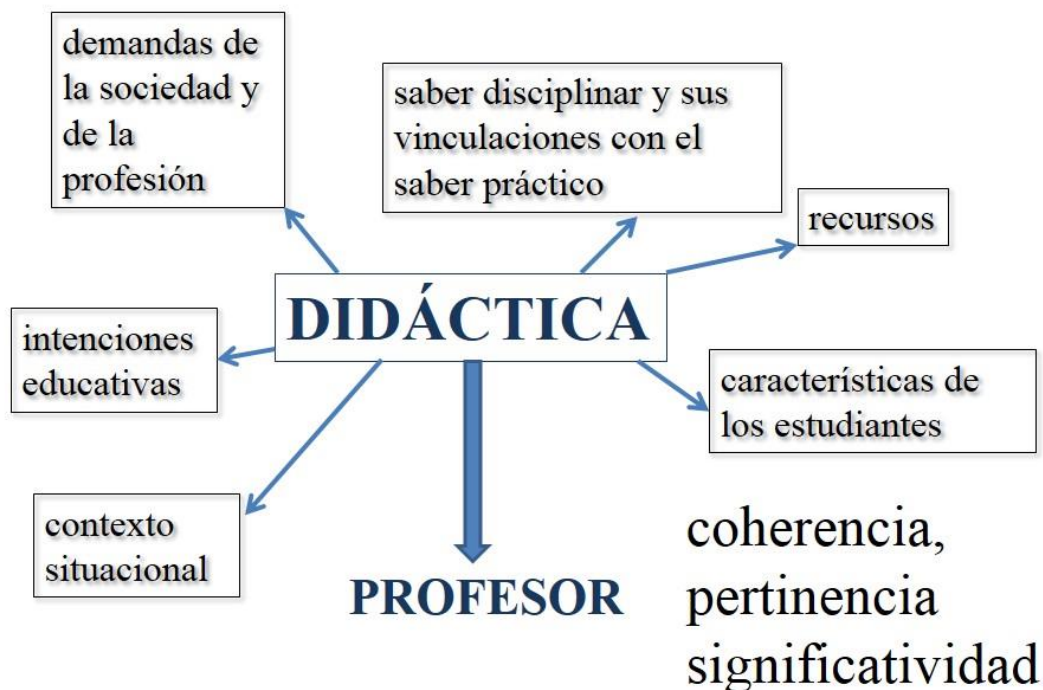
- la actividad docente: ámbito privado con un alto grado de discrecionalidad (“¿qué ocurre detrás de la puerta del salón de clase?”)/ no así la actividad científica
- Concepciones de los docentes que obstaculizan los cambios:
 - *Si se enseña bien los estudiantes deberían aprender, si no lo hacen es porque...*
 - *Para enseñar muy bien mi disciplina, es necesario y suficiente saberla muy bien.*
 - *La didáctica es buena para la enseñanza primaria y media, pero en la universidad ya no hace falta.*

¿Por qué es necesario desarrollar una Didáctica Universitaria?

“Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado”.

Edith Litwin, 1999

El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda.





ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

1. contexto de formación
2. los propósitos formativos
3. naturaleza del conocimiento a enseñar.
4. aprender a enseñar no depende de la práctica (La práctica sin reflexión no produce conocimiento didáctico, más bien instala rutinas).
5. competencias docentes específicas



¿Cuál es el perfil deseable del profesor universitario para el SXXI?

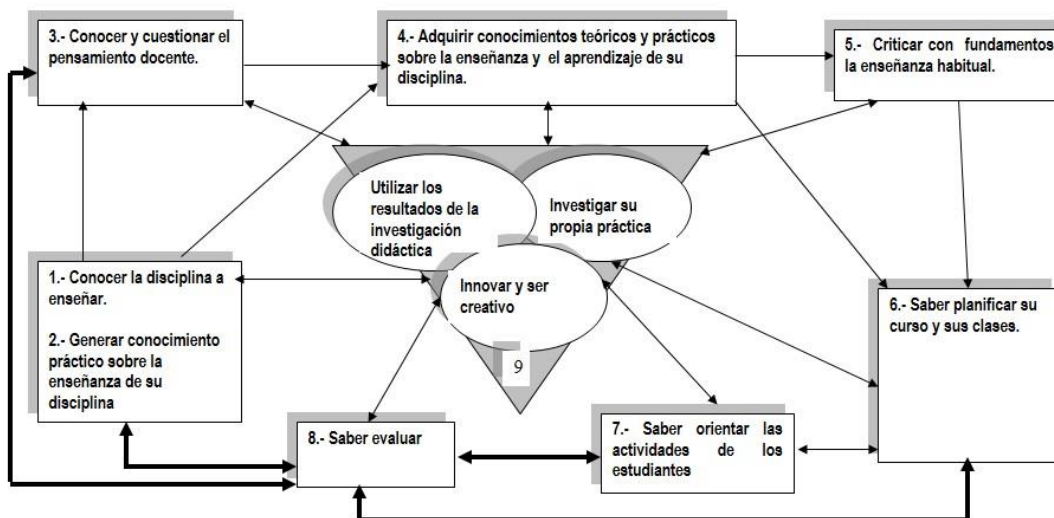
- conocimiento teórico y técnico, obviamente imprescindible
- conocimientos didácticos específicos en relación a la disciplina: conocimiento didáctico del contenido (CDC)
- competencias reflexivas y prácticas
- sensibilidad ética (valores pertenecientes a distintos universos)
- renovación y acomodación continua de su conocimiento profesional y sus prácticas docentes

saber y saber hacer, además de saber ser





LO QUE DEBE SABER Y SABER HACER UN DOCENTE



AREAS DEL CONOCIMIENTO DOCENTE	ALGUNOS ASPECTOS
CONOCIMIENTO DE LA DISCIPLINA	Tanto sus contenidos disciplinares como su epistemología y su historia.
CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL	Saberes sobre la planificación de la gestión en el contexto de aprendizaje, conocimiento de los estudiantes, sus intereses, motivaciones, características del currículo y de los perfiles profesionales
CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	Conocimiento de la comunidad educativa: facultad, estudiantes, colegas, ambiente, etc....
CONOCIMIENTO DIDACTICO DE LOS CONTENIDOS	Concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, conocimiento de estrategias didácticas y de aprendizaje, manejo de los recursos didácticos apropiados, uso de TIC y otros medios.



¿Cómo organizar la formación didáctica del profesorado universitario?

“Es conocido que la mayoría de los docentes universitarios asumen la tarea de investigación con una mejor disposición que la de enseñar y es notorio que las habilidades investigativas del docente muy pocas veces se ve reflejada en la planificación y ejecución de sus clases. Existe un abismo entre ambas tareas y los estudiantes se desarrollan en ambientes de enseñanza trasmisivos y demostrativos, beneficiándose muy poco de las posibilidades que brindan los servicios universitarios donde se realiza investigación tanto básica como aplicada. Muchísimos docentes de aula, teóricos y/o prácticos, son a la vez reconocidos investigadores, especialistas en temas importantes para el desarrollo de la ciencia en el país y en el mundo. Esta ventaja no se aprovecha en beneficio de la enseñanza sino más bien se ven como tareas totalmente separadas”

Leymonié & Míguez, 2005

Algunas conclusiones a partir de nuestra investigación

Las competencias específicas para la docencia universitaria no se desarrollan y perfeccionan en solitario: comunidad de pares.

“La I – A ofrece el camino para alcanzar una ciencia educacional crítica en la medida que ésta crea las condiciones para que los participantes de la educación colaboren activamente en el desarrollo y reforma de la misma”.

Fiore & Leymonié, 2014



Algunas conclusiones a partir de nuestra investigación

La teoría debe estar al servicio del análisis de las prácticas: La teoría por sí misma no genera conocimiento didáctico significativo para el profesor universitario

“después de leer a muchos teóricos de la educación...cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podrían trasladarse a mi escuela”.

Freinet, C. (1963)



[volver](#)



CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN SOCIEDAD (CTS): EDUCACIÓN SUPERIOR Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

RESUMEN

La ciencia y la tecnología son parte de la producción de conocimiento y conforman la cultura de nuestra sociedad. Los ciudadanos tenemos cada vez más relación con las prácticas y los productos de estas actividades y surge naturalmente el interés y la necesidad de estar informados para la toma de posición. Esto da lugar a diferentes reflexiones sobre la Ciencia y la Tecnología en Sociedad, y en particular, como la enseñanza superior toma en cuenta el modo de abordaje de los contenidos sobre este enfoque.

En esta mesa se reúnen diferentes actores del área para conversar sobre el lugar del enfoque CTS en el saber ciudadano y en la formación superior.

La mesa estuvo dedicada a la temática CTS y sus relaciones con la educación superior y la participación ciudadana; con la coordinación del Dr. Hernán Miguel, se convocaron cinco profesionales con una trayectoria muy rica para poder entablar un diálogo sobre estas temáticas

Dolores Marino: Profesora de Química, Licenciada en Educación, cuenta con dos Diplomaturas Superiores y se desempeña como capacitadora en el formación continua y profesora de nivel superior. Coordina el equipo de Acompañamiento para la Transformación Pedagógica en el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora y coautora de libros de texto para la enseñanza de las ciencias.

Agustín Courtoisie: fue Director Nacional de Cultura del Uruguay (entre 2002 y 2005), evaluador de los materiales educativos generados por los docentes en el Plan Ceibal, autor y coautor de libros sobre descubrimientos científicos en diferentes campos y descubrimientos locales de gran relevancia. Su experiencia docente en la Universidad de la República y en otras universidades privadas del Uruguay se ha ampliado al dedicarse actualmente a las temáticas de CTS, apropiación ciudadana o social de la ciencia, divulgación científica y periodismo científico.

Gabriela Bortz: Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad y Licenciada en Ciencia Política. Becaria posdoctoral del CONICET para Temas Estratégicos y docente en la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad Nacional de Quilmes.

Diego Hurtado de Mendoza: Doctor en Física, Profesor titular de Historia de la Ciencia y director del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Técnica José Babiní en la Universidad Nacional de San Martín. Fue secretario de Investigación de la UNSAM y desde 2009 es secretario de Innovación y Transferencia de Tecnología en



esta misma universidad. Fue Presidente de la Autoridad Regulatoria Nuclear y miembro del Directorio de la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Es autor de *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso (1930-2000)* y de *El sueño de la Argentina atómica. Política, tecnología nuclear y desarrollo nacional (1945-2006)*.

Gustavo Giuliano: Doctor en Epistemología e Historia de la Ciencia, Magíster en Epistemología e Historia de la Ciencia, Ingeniero en Electrónica. Profesor de Epistemología en carreras de Ingeniería y en posgrado. Es autor de libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas sobre temas de filosofía de la tecnología y CTS. Dirige la revista *Tecnología & Sociedad*.

Los ciudadanos tenemos cada vez más relación con las prácticas y los productos de las actividades de CTS y surge naturalmente el interés y la necesidad de estar informados para la toma de posición en los desarrollos futuros. Esto da lugar a diferentes reflexiones sobre CTS, y en particular, cómo la enseñanza superior toma en cuenta el modo de abordaje de los contenidos sobre este enfoque.

Para lograr una apertura de temas para la discusión, se preguntó a cada expositor por temas específicos de su experiencia, abriendo un panorama a través de respuestas para luego dar lugar al intercambio con los asistentes. Resumimos aquí algunos temas sobre los que conversamos con cada participante de la mesa:

Con Dolores Marino, pudimos aprovechar su experiencia muy rica en formar docentes en profesorado en su etapa de formación inicial y su trayectoria en la formación continua especialmente en el enfoque CTS a lo largo de varios años con alcance nacional.

Se refirió a cómo puede abordarse la formación continua para lograr que efectivamente cada docente ya formado anteriormente adquiriera un enfoque CTS que llegue a la formación de ciudadanos a través de sus aulas de primaria o secundaria. Mostró cuáles estrategias parecen potentes o recomendables para convocar la atención de nuestros docentes ya formados y qué resultados se pudieron obtener a lo largo de las experiencias concretas que llevó adelante.

Relató su experiencia en los trayectos de formación continua en el programa Nuestra Escuela, del Ministerio de Educación de la Nación a lo largo de los años hasta 2016 en que se cerraron estos trayectos, la formación en CTS se centró en la selección de alguna situación problemática ambiental que fuera compleja en el sentido de mostrar una riqueza multidisciplinar. Los docentes cursantes tenían que fundamentar la importancia de la elección del problema y mostrar su contextualización. Señala que el problema tiene



que ser relevante para esa comunidad. De ese modo el abordaje de una solución posible tiene el valor de cambiar el entorno en el que viven. Es fundamental también tomar la noción de investigación acción en la que los propios actores van definiendo lo que es relevante estudiar y profundizar y cuáles son los demás actores involucrados para poder lograr un cambio efectivo en el entorno y las prácticas instaladas. Para ello la estrategia didáctica se centró en la búsqueda y conceptualización de casos de interés en la región del país en la que se desempeña el cursante para que cada cursante como docente desarrolle recursos que involucren Grupos de discusión; Debates críticos; Grupos de mediación; Portfolio didáctico de medios (locales, nacionales); Entrevistas a especialistas; Desarrollo de talleres lúdicos para los más pequeños; Relevamiento de imágenes fotográficas; Murales digitales; Relatos e informes de pobladores; Muestras varias (aguas, suelos, etc); Monografías; Campañas de socialización de información en redes; entre otras.

Se capacitaron entre 500 y 600 docentes por bimestre, alcanzando un total de más de 5.000 docentes argentinos entre 2015- 2017, pensando en sus problemáticas ambientales a lo largo de tres años de especialización, presentando formatos pedagógicos-didácticos innovadores según los contextos y posibilidades de cada región.

Se llegaron a establecer lazos entre escuelas secundarias y universidades e incluso algunos de los proyectos llegaron a dar lugar a nuevas ONG. Un resultado muy rico y perdurable.

Con Agustín Courtoisie, fue interesante el cruce de miradas desde sus distintas experiencias, como la apropiación ciudadana de la ciencia y la tecnología, la divulgación científica, la gestión como Director Nacional de Cultura, la evaluación relativa al Plan Ceibal, entre otras.

Pudo referirse brevemente a ciertos aspectos institucionales y de financiamiento internacional para la educación formal y las estrategias para diseñar un plan de apropiación ciudadana de la ciencia que atienda a la dimensión social del desarrollo científico y tecnológico.

Señaló las proporciones de la población que están en diferentes segmentos, jubilados, trabajadores, en etapa escolar, y reseñó algunas medidas como las de otorgar dispositivos móviles (tablets) a personas de la tercera edad, que abre otras ventanas para su forma de vida. Por otra parte comentó sobre el uso de las notebooks del plan Ceibal, los efectos de transformación que tuvo en las familias de los niños y la necesidad de empoderar aún más a los docentes para su involucramiento para un mejor aprovechamiento de estos recursos.



Nos recordó que “las ceibalitas” (las notebooks) no tienen la metáfora del escritorio de Windows sino que son herramientas para el hacer, para hacer algo. El uso de las notebooks favorece el desarrollo de las capacidades de interpretación simbólica.

Enfatizó la necesidad de atender prioritariamente al estado psicofísico de los estudiantes, como una buena alimentación y un buen ambiente libre de violencia doméstica, para llegar a los centros educativos en condiciones mínimas de receptividad.

La conversación con Gabriela Bortz, nos permitió conocer que se ha dedicado en profundidad al estudio del caso del Yogurito escolar, que es un alimento cuyo consumo refuerza el sistema inmunológico y cuyo desarrollo tiene una serie de notas distintivas para la problemática de CTS.

Su una búsqueda amplia sobre proyectos de investigación y desarrollo en el país que se articularan con problemáticas socialmente relevantes y con las políticas públicas para abordarlos fue de cientos y cientos de proyectos. Seleccionó 66 en esa categoría, de los cuales solo 6 llegaron a un producto concreto aunque aplicable a contextos reducidos, como por ejemplo unas pocas empresas. A la vez, estos proyectos se presentaban como soluciones técnicas a problemas formulados en también en términos técnicos. El caso del yogurito constituyó una excepción a este tipo de formulaciones.

Fue desarrollado por un instituto público de I+D argentino, y es elaborado por una pyme, ambos ubicados en San Miguel de Tucumán. Desde 2008, el Yogurito escolar se ha integrado al Programa Probiótico Social, el cual forma parte del plan alimentario provincial. Actualmente es distribuido por el Ministerio de Desarrollo Social de Tucumán a 200.000 niños y niñas en escuelas públicas de nivel inicial de la provincia, los cuales reciben el probiótico tres veces por semana como complemento alimentario.

Puntualiza que parte de la problemática es la introducción de estos temas en la formación de profesionales ya que suelen ser trabajos y estudios separados de la malla curricular, pero señala que vale la pena prestar atención a las experiencias de extensión la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario, en que cada problemática social abordada junto con su propuesta de solución científica y tecnológica fue integrándose a la currícula de la formación universitaria. De este modo la inclusión de los temas se produce de forma gradual, significativa y perdurable para en la formación de los profesionales de la región.

La participación de Diego Hurtado de Mendoza permitióindagar en su experiencia en varios aspectos que son muy relevantes para la temática CTS, desde su lugar de historiador de la ciencia argentina en la que no falta la dimensión valorativa sobre la relevancia de ciertos desarrollos en el país para su propia gente, hasta su participación



en el directorio de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología, pasando también por haber sido Presidente de la Autoridad Regulatoria Nuclear.

Habló sobre la forma en que las políticas científicas a lo largo de los distintos períodos en Argentina han promovido un desarrollo y financiamiento que atienda a los problemas socialmente relevantes de los ciudadanos que aportamos al sistema de ciencia y tecnología de nuestro país.

Respecto a la dinámica de desarrollo personal de los investigadores, se refirió a la tensión entre atender y encontrar soluciones a problemas de nuestra región y nuestras comunidades por un lado, y, por otro lado estar sintonizados con la agenda científica y tecnológica internacional de modo que podamos estar en diálogo con los polos de construcción del conocimiento más avanzados del mundo, incluso poder trabajar indistintamente en programas de investigación binacionales, realizar estancias en otros laboratorios etcétera.

Desplegó el problema de la formación de científicos, la cultura y tradición de investigación en ciencia básica y la problemática de la evaluación de los investigadores en el marco de las políticas públicas en ciencia y tecnología. Señaló que aún cuando la ciencia y la tecnología nacieron siendo claramente diferenciables, hoy sabemos que donde hay ciencia, hay tecnología y donde hay tecnología hay ciencia. Por otra parte, la investigación científica se ha concebido en Argentina con un énfasis en la investigación básica y podría parecer que sería necesario redirigirla hacia productos concretos de desarrollo y patentes sobre procesos y productos tecnológicos. Claramente todo cambio de rumbo en las políticas públicas debe hacerse pensando en el largo plazo, de modo que es posible, si fuera una decisión ya tomada, que los científicos fueran dirigidos para enfocarse en el abordaje de problemas de ciencia aplicada, desarrollo tecnológico y registro de patentes. Pero sin duda ese cambio en la tradición instalada desde la fundación de nuestras primeras instituciones de ciencia y tecnología, debe contemplar cambios generacionales, capacitaciones, incentivos y formas de conversión. Sería poco probable tener éxito en generar un giro de los “papers” a las “patentes” con medidas que no contemplaran estos tiempos indispensables para un sistema complejo y fuertemente consolidado por la tradición. Por otra parte, el nudo del problema es político, en el sentido de que es necesario que todos nos involucremos en decidir un modelo de país y en ese modelo determinar el papel que se le otorga a la ciencia y a la tecnología para su crecimiento.

Gustavo Giuliano rescató su recorrido que lo llevó desde su profesión como ingeniero hasta su compromiso en la formación de estudiantes de ingeniería en los aspectos epistemológicos y filosóficos de la ingeniería y el diseño, lo cual sin duda abarca las



valoraciones de la tecnología como forma de construir un mundo distinto del que recibimos.

En este sentido su experiencia docente en el nivel universitario es muy relevante por el tipo de reflexión articulada con las temáticas CTS.

Se refirió a la problemática y perspectiva que cree que puede instalarse como reflexión entre quienes serán ingenieras e ingenieros del futuro. También en qué grado ese nivel de reflexión puede sobrevivir a la formación técnica que no atienda de manera transversal a estas preocupaciones, es decir, cómo puede establecerse desde las asignaturas introductorias una cuota de pensamiento reflexivo suficientemente arraigado como para que no sea eliminado por un paradigma técnico en la formación profesional y que tampoco atente contra la propia formación.

Por otra parte, a partir de su trayectoria como docente en la formación de posgrado y en la dirección de grupos de investigación pudo comentarnos también sobre cuáles son las temáticas o problemas que pueden servir de cohesión para que se forme cierta masa crítica de investigadores en la que confluyan intereses y que esos temas sirvan de hilo conductor para mantener al grupo reflexionando a pesar de sus diversos intereses.

Señala como un paso muy alentador la declaración del Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería de la República Argentina del año 2017 (CONFEDI) en la que se recomienda la necesidad de proponer un currículo con un balance equilibrado de competencias y conocimientos académicos, científicos, tecnológicos y de gestión, con *formación humanística*.

Sin duda toda formación en ingeniería que no tenga en cuenta el eje de la cultura y la naturaleza como en tensión con la racionalidad y la metodología, volverá a correr el riesgo de reducir la ingeniería a una racionalidad de medios a fines alejada de los valores de la sociedad en la que se implementan sus soluciones.

Los asistentes pudieron luego intercambiar preguntas, apreciaciones y reflexiones con la mesa, dando lugar a la apertura de nuevos aspectos, todos enriquecedores de la temática, lo cual muestra el interés de la comunidad en seguir profundizando sobre este tema.

Para mayor detalle sobre esta mesa recomendamos la lectura de http://www.elementalwatson.com.ar/Revista_EW_Agostol_2018.pdf, pag 50- 57

[volver](#)



POSTERS

Moderador: VÍCTOR PANZA	
1)	<u>MODELOS INTEGRADORES COMO APORTES A LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SECUNDARIA</u> AUTORES: Fernández de la Torre, Acosta, Manfreda
2)	<u>EL PAPEL DE LAS NUEVAS PLATAFORMAS MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE LA QUÍMICA</u> AUTORES: Crespi, Hamer, Lázaro Martínez
3)	<u>LA AUTOEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER ACTIVIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA. REGIONAL VICENTE LÓPEZ DEL CBC- UBA</u> AUTORES: Horan, Avigliano, Correa, Garófalo
4)	<u>ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS EN QUÍMICA DEL CBC-UBA</u> AUTORES: Di Risio, Bruno
5)	<u>LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "DR. JOAQUIN V. GONZÁLEZ". ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA</u> AUTOR: Lavalletto
6)	<u>HISTOFOLP: una aplicación para teléfonos celulares dirigida a la enseñanza aprendizaje de contenidos de histología</u> AUTORES: Gigena, Saldías, Anselmino, Merlo, Belloni,
7)	<u>PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO DIGITAL SOBRE EL MÉTODO CIENTÍFICO</u> AUTORES: Miglianelli, Szeinberg, Brihuega
8)	<u>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA HUMANA DESDE EL ENFOQUE MAKER-STEAM: TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA Y CREATIVIDAD</u> AUTORES: Miño, Egel, Monteverde, Pioli, Vallejos
9)	<u>LA NATURALEZA COMO AULA ABIERTA: CAMPAMENTO EDUCATIVO Y TIC. PROPUESTA DIDÁCTICA MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR</u> AUTORES: Pioli, Monteverde, Miño, Egel, Vallejos
10)	<u>EL TRÁILER COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS CURSOS DE BIBLIOTECOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES</u> AUTOR: Díaz Jatuf
11)	<u>¿GRAFFITIS EN LAS CLASES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN? ¡OBVIO! ¿POR QUÉ NO?</u> AUTOR: Díaz Jatuf
12)	<u>EL "ARBOL DE PROBLEMAS" EN SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA (SIB). IFTS N°13</u> AUTOR: Díaz Jatuf
13)	<u>EL 'CALENDARIO COMPROMISO' EN EL TALLER 'SERVICIO COMUNITARIO' EN BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DEL ESTERO</u> AUTOR: Díaz Jatuf
14)	<u>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL CON EL USO DE INDICADORES</u> AUTOR: Pollicina, Mosconi
15)	<u>IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN UNA CARRERA DE PRE-GRADO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA</u> AUTORES: Bas, FortVilla, Scarinci, Durán
16)	<u>ETNOMEDICINA: CONTEXTUALIZANDO A LOS ESTUDIANTES EN SU TERRITORIO, HISTORIA Y CULTURA PARA GENERAR CONOCIMIENTOS</u> AUTORES: Vázquez, Beltramino
17)	<u>MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC</u> AUTORES: Virginillo, Cohn, Felgueras, Pantuso
18)	<u>OBJETOS DIGITALES Y VISUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA UNIVERSITARIA</u> AUTORES: Cafferata Ferri, Campillo, Kostov,
19)	<u>ENSEÑANZA DE MANIOBRAS QUIRÚRGICAS USANDO ESTACIONES DE TRABAJO Y MODELOS ARTIFICIALES DE BAJO COSTO</u> AUTORES: Ciappesoni, Semichuch, Negro
20)	<u>UNA ACCIÓN DE RETENCIÓN EN LA CÁTEDRA DE INGLÉS: CURSO PRELIMINAR VIRTUAL AUTOGESTIONADO</u> AUTORES: D'Anunzio, Konicki, Morena, Rosas, Saraceni

[volver](#)



**MODELOS INTEGRADORES COMO APORTES A LA ENSEÑANZA
INTERDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SECUNDARIA**

Fernández de la Torre, G¹; Acosta, MC¹; Manfreda, VT¹.

¹ Facultad de Agronomía. UNCPBA. Republica Italia 780, Azul, Bs As.

RESUMEN

Palabras clave: diseños experimentales, vigor, semillas, modelo integrador, educación.

En líneas generales se observa que dentro del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNCPBA resulta complejo generar espacios de integración/interacción con diferentes áreas o disciplinas. Esto debido a la especificidad de cada una, los tiempos docentes y los ritmos del estudiante, resulta imprescindible el desarrollo de experiencias que generen aportes a las relaciones entre diferentes disciplinas desde un enfoque integral. En el proyecto de investigación de Fisiología Vegetal de la FAA (disciplina del tercer año), se realizan ensayos experimentales para estudiar el vigor de semillas. Este conocimiento, junto con herramientas metodológicas y teóricas de otras áreas, se combinó en un Trabajo Final. Sin embargo el objetivo no fue principalmente biológico sino generar un aporte a la enseñanza de las ciencias experimentales desde un enfoque integral.

Inicialmente se analizaron desde Fisiología Vegetal los resultados obtenidos de los ensayos de vigor. Luego se exploraron las disciplinas del plan de estudios del Profesorado que fundamentaran la metodología y/o marco teórico de cada ensayo, y se indagó dentro de cada disciplina qué temáticas aportaban a tal motivo. A partir de los aportes de cada disciplina para cada ensayo se realizó un modelo que integró dichos aportes. Posteriormente, y con la misma finalidad se exploraron los diseños curriculares de Educación Secundaria desde 1^{er} a 6^{to} año (orientación Ciencias Naturales). A partir de esto, se generó un segundo modelo integrador con temáticas de diferentes asignaturas.

Los pasos empleados en la elaboración de estos modelos se constituyen en una herramienta que articulan ensayos experimentales y conocimientos de diferentes áreas disciplinares, fomentando pensamientos complejos, indispensables en la formación docente. Dichos modelos se presentaran en el espacio de las prácticas docentes de manera que los estudiantes puedan implementarlos y evaluar su impacto en Educación Secundaria.

[volver](#)



EL PAPEL DE LAS NUEVAS PLATAFORMAS MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE LA QUÍMICA.

Ayelen F. Crespi¹, Mariana Hamer², Juan Manuel Lázaro Martínez¹.

¹Catedra de Química Orgánica II, ²Catedra de Química Analítica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, Junín 956 (1113), CABA. E-mail:

RESUMEN

Palabras clave: TIC, aprendizaje cooperativo, plataformas virtuales, nuevas tecnologías, propuesta interdisciplinaria.

El empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el ámbito educativo ha crecido exponencialmente en los últimos años. Es importante que tanto docentes como alumnos se interioricen en el uso de estas tecnologías para fomentar la comunicación e incentivar la interacción docente-alumno.

Partimos de la situación actual en la que el alumno actúa como un ser pasivo, receptor del conocimiento debiéndose emplear nuevos elementos y herramientas didácticas para fomentar la participación del alumnado en la comprensión y profundización de los contenidos teóricos con el fin de mejorar su aprendizaje. Acentuando el impacto que posee internet en los estudiantes universitarios, tanto en su vida social como académica, nuestro proyecto se fundamenta en el empleo de la plataforma virtual (modle – o como se llame-) que posee nuestra casa de estudios como una herramienta de apoyo, comunicación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello planteamos la realización de un trabajo interdisciplinario entre dos asignaturas del ciclo común de las carreras de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires que se dictan simultáneamente, Química Analítica y Química Orgánica II.

Con esta propuesta se busca que los alumnos integren conceptos propios de cada disciplina y encuentren un elemento conector que ponga de manifiesto la complementariedad entre ambas asignaturas. Como primer intento en este proceso de construcción del aprendizaje, hemos decidido emplear como eje central de análisis y nexo al “ácido acetilsalicílico” (Aspirina®). En los trabajos prácticos de Química Orgánica II se lleva a cabo la síntesis y la identificación del principio activo Aspirina®, mientras que en Química Analítica los alumnos llevan a cabo su cuantificación como así también la determinación del principio activo en dos muestras comerciales (Bayaspirina® y Cafiaspirina®). Dentro del eje de la innovación del material educativo y de las TICs, pretendemos al emplear este trabajo colaborativo en complementación con nuevas tecnologías, contribuir a la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva innovadora, favoreciendo el aprendizaje cooperativo entre los alumnos. Esta propuesta fue llevada a cabo en cursadas previas de dichas asignaturas. [volver](#)



**LA AUTOEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER
ACTIVIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA. REGIONAL
VICENTE LÓPEZ DEL CICLO BÁSICO COMÚN- UBA-**

Horan Laura*, Avigliano Luciana* Correa Daniela, Garofalo S.Judith

Departamento de Ciencias Biológicas, Ciclo Básico Común,
Universidad de Buenos Aires, Ramos Mejía 841, C1405CAE, CABA, Argentina

*contribuyeron en igual medida

RESUMEN

Palabras clave: Superior– Autoevaluación - Metacognición – Biología

La Evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje pero responde a premisas que dependen no sólo de cada modelo de enseñanza sino también de un conjunto de hábitos, procesos y contextos socio-históricos e institucionales. Desde una mirada constructivista la idea central de la evaluación es contribuir a mejorar los procesos educativos ayudando a los estudiantes a aprender más y mejor. En las aulas de Biología del Ciclo Básico Común (CBC) tenemos una población masiva de estudiantes, situación que condiciona nuestra forma de evaluar alejándonos del sentido didáctico antes descripto. La autoevaluación es un recurso potente que forma parte de las evaluaciones formativas y continuas y se diferencian de las tradicionales, que dan cuenta sólo del rendimiento académico, puesto que ésta última abarca la dimensión metacognitiva. Concebimos la metacognición como aquel proceso cuyo objetivo no es otro que el propio conocimiento y las estrategias acerca de cómo aprender. En este marco, los procesos metacognitivos pasan a ser aliados fundamentales del proceso de aprendizaje y por ende conocerlos es de suma importancia para aquellos docentes que tienen como meta lograr aprendizajes significativos e integradores en sus estudiantes. Con el objeto de obtener información para proyectar futuras estrategias docentes y así mejorar el aprendizaje de los alumnos, nos propusimos diseñar una actividad de autoevaluación. La misma se llevó a cabo en distintas instancias; la inicial el primer día de clases, y las posteriores luego de la entrega de notas de cada parcial (evaluaciones tradicionales) con el fin de promover procesos de reflexión metacognitiva. El análisis de las respuestas obtenidas permitió recoger información acerca de estrategias y conductas de estudio, hábitos, procesos, toma de decisiones conscientes e intencionales sobre cuándo y porqué activar determinados procedimientos para lograr el objetivo, que en este caso era, la aprobación de la materia.

Nuestro desafío es proyectar- en una segunda instancia y a partir de los resultados obtenidos en esta investigación exploratoria- propuestas didácticas que integren procesos de intervención metacognitiva que conduzcan a facilitar en los estudiantes el reconocimiento autónomo de las dificultades cognitivas para planificar su autocontrol y



estrategias de superación para el aprendizaje de los contenidos de Biología en el Ciclo Básico Común.

[volver](#)



ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS EN QUÍMICA DEL CBC - UBA

Di Risio, Cecilia - Bruno, Jorge

UBA, Ciclo Básico Común, Departamento de Ciencias Exactas, Cátedra Única de Química.
Ramos Mejía 841, C1405CAE Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: Química – CBC – Contenidos curriculares – Cinética Química

La Resolución CS 4226/16 modificó los contenidos mínimos de la asignatura Química del Ciclo Básico Común. Probablemente el cambio más distintivo fue la inclusión del tema Cinética Química. Esto representó un desafío importante para la Cátedra, tanto para la selección de contenidos de un tema complejo como para la trasposición didáctica de una amplia subdisciplina de la Química.

En 2017 fue necesario adecuar otros temas (fundamentalmente los referidos al Equilibrio Químico, ya que es pertinente y habitual la enseñanza de Cinética Química inmediatamente antes de abordar Equilibrio Químico).

Muchos de los casi 170 auxiliares docentes de la Cátedra solicitaron que se realizaran seminarios en los que se discutiera material teórico para actualizarse en el tema (siendo la primera vez que debían enseñarlo a estudiantes sin conocimientos previos de esta subdisciplina). A tal fin, los Profesores de la Cátedra dictaron varios Seminarios y se preparó una síntesis teórica, para que pudieran acceder no sólo a los contenidos a tratar sino a la profundidad prevista para abordar cada uno. Esta fue una cuestión de gran importancia dado que, como ya se mencionó, la Cinética Química es una subdisciplina particularmente amplia tanto en sí misma como en su transversalidad con otras, y el carácter propedéutico del curso del CBC requiere el abordaje introductorio aunque riguroso de éste y todos los contenidos disciplinares que integran el Programa de la asignatura.

Para ofrecer mayores facilidades a los estudiantes, se incluyó un módulo dedicado en las plataformas virtuales de la Cátedra, con material de estudio y autoevaluaciones (dado que en 2017 no se contaba con material disponible en la bibliografía básica sugerida, cuestión ya resuelta a partir del año lectivo actual, 2018). Los resultados de las evaluaciones formales fueron satisfactorios.

La impronta de nuestro proyecto de investigación sobre las variables que influyen en el modo de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura nos lleva naturalmente a reflexionar sobre estos datos y acercar algunas consideraciones al



respecto, ya que en asignaturas del CBC como ésta, los cambios curriculares y la innovación son importantes también como vehículo de reflexión de la tarea docente.

[volver](#)





**LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN EL PROFESORADO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO
"DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ" ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS QUE
ORIENTAN LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA.**

Lavalletto, María Mercedes.

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" - Ayacucho 632, CABA.

RESUMEN

Palabras clave: Profesorado de Ciencias de la Educación- formación en la práctica docente - Relación práctica docente-práctica de enseñanza- trayecto de formación.

En la presente comunicación se presentarán los fundamentos que orientan la formación en el campo de la práctica profesional del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Precisamente, se hará referencia a la unidad curricular, Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III, se encuentra en el tercer año del plan de estudios correspondiente al año 2009 del Profesorado de Ciencias de la Educación de carácter anual. Dicha unidad curricular, tiene la particularidad de articular dos ejes formativos de dicho plan: el disciplinar y el de aproximación a la realidad y de la práctica docente. En este espacio curricular, los futuros docentes - en formación- movilizan sus capacidades analíticas a través de la profundización en el estudio del campo disciplinar teniendo en cuenta los diversos espacios y ámbitos de injerencia profesional. Si sostenemos que la enseñanza es un problema ético-político es importante reconocer que su práctica no se desarrolla en el vacío sino dentro de un marco regulador del sistema educativo, a la vez que forma parte de una dinámica institucional singular. Por esta razón, el propósito del espacio curricular es ampliar la mirada sobre las prácticas de la enseñanza comprendiendo la dinámica institucional en la que se inscriben y toman significación dichas prácticas. Sobre la base de los fundamentos teóricos desarrollados por Gloria Edelstein (2011) referidos a la formación en la práctica docente, adherimos a la idea de que la práctica docente constituye una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, por lo que, más allá de sus atributos generales, en sus particulares modos de realización y manifestación inciden las peculiaridades propias de las culturas y los contextos en las que se inscriben. Para esta referente, resulta necesario destacar las relaciones entre prácticas docentes y de la enseñanza. Estas últimas tienen como propósito central intervenir orientando y facilitando la transmisión y apropiación de



contenidos, cuestión que resulta central para la formación en el campo de la práctica docente de los futuros profesores de Ciencias de la Educación y reveladora para sus trayectos de formación.

[volver](#)



HISTOFOLP: UNA APLICACIÓN PARA TELÉFONOS CELULARES DIRIGIDA A LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DE HISTOLOGÍA

Gigena Cintia- Saldías Alejandro- Merlo Diego- Belloni Federico- Anselmino Cristina.

Facultad de Odontología de la UNLP. Calle 1 y 50 s/n (1900) La Plata. Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: Histofolp- Aplicación para celulares- Enseñanza- Aprendizaje- Histología.

Las diferentes formas de acceso a la información nos interpelan como docentes desafiándonos a buscar nuevas estrategias a través de las cuales implementar nuestras prácticas de enseñanza.

El teléfono celular es en la actualidad una de las herramientas más usadas por los estudiantes para buscar la información requerida por parte del docente durante el desarrollo de las clases. Sin embargo el uso del celular en las aulas no es exclusivamente académica sino que también se hace presente como un elemento de distracción que interfiere durante el desarrollo de la clase en el aula.

Frente a esta situación, orientados por los nuevos modelos de aprendizaje que constituyen el Mobile Learning (1) es que desarrollamos, desde la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP, la aplicación HISTOFOLP para dispositivos móviles que permite a los estudiantes y docentes acceder a los contenidos de la asignatura de forma directa y sin conexión a internet.

La aplicación fue puesta en práctica durante el segundo semestre del año 2017 observando una inmediata aceptación por parte de los docentes y los alumnos, ofreciendo ventajas para el desarrollo de nuestras prácticas.

Durante el primer semestre del año 2018 fue nuevamente puesta en práctica, incorporándole, más contenidos, lo cual mejoró su utilidad.

El uso de la aplicación fue analizada con una herramienta disponible para desarrolladores que permite evaluar los resultados de una aplicación en tiempo real.

Así pudimos comprobar la cantidad de instalaciones por parte de los alumnos, el aumento de uso durante los días de cursada, continuando aún después de la finalización del ciclo lectivo, aunque con menor cantidad de usuarios activos.

Concluimos que el uso de la aplicación es positiva ya que, sin reemplazar los libros de texto, funciona como una herramienta de guía para los docentes en la planificación de la clase y a su vez ayuda a los estudiantes al momento de integrar y destacar los



contenidos de la asignatura. Asimismo, la necesidad de consultar la aplicación por parte de los estudiantes durante la clase evitó el uso de los teléfonos celulares como elemento de distracción y dispersión en el aula.

Referencias bibliográficas:

(1)- Tralbaldo, S, Soraide.M y Kamijo,M. (2017) Diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje personalizados en dispositivos móviles para diferentes asignaturas. Libro de Memorias. 4° Jornadas de TIC e innovación en el aula UNLP. Más Allá del Aula Virtual. “Otros horizontes, otros desafíos”. (p.49-55). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65078> Consultado 9/3/2018.

[volver](#)



**PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO DIGITAL
SOBRE EL MÉTODO CIENTÍFICO**
Mónica Miglianelli, Roxana Szeinberg, Miguel Brihuega

Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria. Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA. Chorroarín 280 - C.A.B.A

RESUMEN

Palabras clave: educación transmedia - virtualización - método científico - material didáctico - pedagogía participativa

La enseñanza por indagación es un modelo didáctico propicio para el aprendizaje de las Ciencias, orientado a activar e incorporar conocimientos, al desarrollo de competencias así como a familiarizar a los estudiantes con la manera de hacer ciencia y desarrollar el pensamiento crítico.

Desde dicho encuadre, los docentes de Proyecto Supervisado I, asignatura del 4° año de estudios, guían a los estudiantes por un trayecto que inquieta las prácticas pedagógicas tradicionales, al habilitar un modelo de aprendizaje autónomo, en el que los jóvenes asumen el rol protagónico del científico y son responsables en la construcción de conocimiento.

La secuencia didáctica se compone de fases sucesivas, que comienzan en la elección de un tema de interés agropecuario a investigar, la búsqueda de material bibliográfico para su contextualización, la exploración de fuentes de información que permitan profundizar, cuestionar, confrontar y categorizar los datos obtenidos a fin de aproximarse al planteo del problema y la hipótesis de investigación, puesta a prueba mediante la ejecución de diseños experimentales.

El trayecto se completa con la recopilación, organización y análisis de datos y resultados que habiliten la formulación de conclusiones y su posterior socialización. La comunicación de los hallazgos, en formato de artículo científico y de exposición oral formal, son instancias de cierre obligatorias para la acreditación.

Durante el ciclo 2017 la asignatura incorporó un taller, en el que se basa la experiencia presentada, orientado a la producción a cargo de los estudiantes de materiales didácticos digitales destinados tanto a afianzar los saberes adquiridos, como a difundir entre un público variado lo aprendido acerca del método científico y sus características.

El empleo de estrategias de narratividad brindó la oportunidad para pensar, por un lado, y para hacer visible ese pensamiento, por otro, valiéndose de materias expresivas diversas, que promovieron el pensamiento creativo e hicieron visible y comunicable lo aprendido, mediante formas de representación variadas y de un tratamiento de los



textos a partir de la palabra, la imagen fija o en movimiento, el sonido, entre otros lenguajes.

Las producciones constituyeron una herramienta propicia para consolidar los conocimientos adquiridos y para evaluar los aprendizajes.

[volver](#)



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ANATOMÍA Y FISIOLOGÍA HUMANA DESDE EL ENFOQUE MAKER-STEAM: TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA Y CREATIVIDAD.

Miño Carolina, Egel Alicia, Monteverde Norma, Pioli Mariana, Vallejos Ariana.

Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER – Facultad de Ciencia y Tecnología sede
Concepción del Uruguay

25 de Mayo 385. Concepción del Uruguay. Entre Ríos. Argentina

RESUMEN

Palabras clave: Maker-Steam, alfabetización científica, modelización, ciudadanía responsable, transversalidad

Las nuevas alfabetizaciones científicas plantean el desafío de innovar, tornando fundamental recuperar experiencias, elaborar explicaciones basadas en modelos, apropiarse de conocimientos científicos aplicables a situaciones reales y vincularlos con la futura participación ciudadana responsable y comprometida como miembros de la comunidad.

La implementación del enfoque MAKER-STEAM¹ en la cátedra Anatomía y Fisiología Humana del 2º año del Profesorado en Biología surge con la finalidad de socializar nuevas formas de enseñanza que trasciendan la mera transmisión de conocimientos científicos, potenciando la motivación hacia el aprendizaje de Ciencias Naturales y procurando simultáneamente incorporar transversalmente este enfoque al curriculum. Son objetivos: a)-socializar la potencialidad del enfoque MAKER- STEAM, promoviéndolo como modelo de enseñanza valioso, b)-apreciarlo como estrategia para la alfabetización científica, combinando habilidades cognitivas y lingüísticas; valores, actitudes, conceptos, modelos e ideas sobre los fenómenos naturales y formas de investigarlos, c)-diseñar y modelizar fenómenos para transmitir conocimientos científicos, valorándolos como recurso didáctico potente para vehicular contenidos conceptuales en ciencia escolar; contribuyendo significativamente a la comprensión de los mismos, d)-reflexionar y analizar el enfoque MAKER-STEAM como estrategia innovadora, incorporándolo en prácticas docentes futuras, e)-desarrollar en los estudiantes una formación integral, estimulando su autonomía, responsabilidad, conciencia social e identidad ciudadana, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

¹ STEAM: acrónimo de cinco disciplinas académicas: Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics, es decir que comprende ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática.



En modalidad taller, se incorporó el diseño de modelos didácticos desde el enfoque MAKER-STEAM, los estudiantes trabajaron temáticas como anatomofisiología de sentidos, sistemas reproductores, sistema urinario, entre otros; permitiendo poner en juego habilidades como creatividad, innovación, comunicación, colaboración, búsqueda de información, pensamiento crítico y resolución de problemas; adquiriendo y/o mejorando competencias claves, fortaleciendo las conexiones entre las mismas.

Se observó en los estudiantes motivación, protagonismo, propuestas metodológicas apropiadas para construir aprendizaje significativo; demostrado cuando explican inequívoca y autónomamente la anatomofisiología de sistemas propuestos como objeto de estudio.

Los nuevos desafíos en ciencia escolar demandan enfoques como MAKER-STEAM, que concibe la educación científica y tecnológica de modo interdisciplinar, extensible a otras áreas del conocimiento, y como medio de adquisición de competencias clave, fortaleciendo asimismo la conexión entre ciencia, creatividad, emprendimiento e innovación.

[volver](#)



. LA NATURALEZA COMO AULA ABIERTA: CAMPAMENTO EDUCATIVO & TIC PROPUESTA DIDÁCTICA MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Pioli Mariana, Monteverde Norma, Miño Carolina, Egel Alicia, Vallejos Ariana.

Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Ciencia y Tecnología.

Sede Concepción del Uruguay. 25 de Mayo 385. (3260) Concepción del Uruguay.

RESUMEN

Palabras clave: TIC. Campamento Educativo. Naturaleza. Multidisciplinariedad. Extensión Universitaria.

Esta propuesta surge de la necesidad de vincular diferentes contenidos que los estudiantes del Profesorado en Biología adquieren en su formación disciplinar, incorporando asimismo acciones de extensión al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación profesional requiere una visión holística de contenidos, tornando imprescindible que el docente trascienda el aula presencial, aplique conocimientos e interactúe en contexto de naturaleza, eduque en valores, trabaje en equipo, planifique y desarrolle acciones empleando TIC generando recursos educativos.

Siendo objetivos: a)-Promover el aprendizaje multidisciplinario mediante la observación de interacciones entre elementos que forman sistemas naturales, b)-Generar situaciones de enseñanza favoreciendo el aprendizaje usando TIC como herramientas pedagógicas, c)-Articular teoría y práctica en actividades desarrolladas en naturaleza, d)-Propiciar el conocimiento, respeto y protección del ambiente, su conservación y mejora, e)-Profundizar conocimientos de especies nativas concientizando sobre su protección, f)-Fomento de la importancia del trabajo en equipo en tareas docentes, g)-Generar archivos digitales (imágenes, videos y documentos de texto) para almacenamiento y uso compartido de cátedras participantes, h)-Socializar los resultados de la experiencia mediante el empleo de TIC con la comunidad educativa.

Se realizó una Jornada en Campamento Calá (Dpto. Uruguay, Entre Ríos), con acciones en la naturaleza de: a)-Exploración y demarcación de coordenadas, sitios de referencia histórica y ecorregiones a través de Google Street View, b)-Proyección de zonas de trabajo en imágenes aéreas, utilizando Google Earth Pro, c)-Creación de fotos de ecosistemas en 360° y posterior incorporación al mapa con Street View, d)-Construcción de claves de identificación taxonómica para reconocer especies nativas a través de AbaTax, e)-Elaboración de catálogo de flora y fauna mediante Flipsnack, f)-Redacción de informe digital considerando contexto histórico, estado actual y proyección de sustentabilidad del Campamento Calá, g)-Diseño proyectado de un recorrido fotográfico



de ecosistemas en formato digital para emplear complementando futuras visitas guiadas al sendero natural.

Resultados destacados: aprendizaje vivencial por descubrimiento, trabajo colaborativo, promoción de procesos socio-cognoscitivos, psicomotores y actitudinales, aplicar estrategias didácticas innovadoras y abordajes multidisciplinares de contenidos específicos, integrar ciencias naturales y sociales.

Estas acciones permiten incorporando TIC, complementar, complejizar y acrecentar el bagaje cognitivo, maximizar cuali-cuantitativamente los resultados obtenidos y fortalecer la formación de los futuros docentes, desde una mirada integral enfocada en construir conocimientos a través de la exploración y aprendizaje por descubrimiento en naturaleza.

[volver](#)





EL TRÁILER COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS CURSOS DE BIBLIOTECOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Mgter. Julio DÍAZ-JATUF

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra Libre
Bibliotecología Social (CaLiBiSo)

RESUMEN

Palabras claves: Bibliotecología Social – Material didáctico – Tráilers – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Se presenta una experiencia didáctica a partir del uso de los tráilers en los cursos de Bibliotecología Social en la Universidad de Buenos Aires, en el período 2012-2016.

El Diccionario de la Real Academia Española define como tráiler o avance cinematográfico a los “fragmentos de una película que se proyectan antes de su estreno con fines publicitarios”. La función principal del avance es hacer un breve recuento de la historia y despertar por así decirlo el “apetito” de querer ver la película completa, solo transmitiendo una muestra de la historia y sin contar los detalles. Su aplicación como recurso didáctico y en educación superior universitaria, es lo que se mostrará a través de este póster.

[volver](#)

¿GRAFFITIS EN LAS CLASES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN? ¡ OBVIO ! ¿POR QUÉ NO?

Mgter. Julio DÍAZ-JATUF

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Cátedra “Fuentes de Información en Humanidades y Ciencias Sociales”

RESUMEN

Palabras clave: Bibliotecología – Material didáctico – Graffitis – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Los graffitis son un recursos didáctico poco usados y su forma se implementación no están representados dentro de la Bibliotecología. Esta es una experiencia para revalorizar tal recurso. Los graffitis suelen ser formas o textos, que el alumno comprende fácilmente, realizados de forma espontánea y tienen la particularidad de la mensajería. La propuesta es mostrar como a partir de una consigna, representan a través de los graffitis, contenidos que perciben dentro de las Humanidades y Ciencias Sociales.

[volver](#)



**EL “ÁRBOL DE PROBLEMAS” EN SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN
BIBLIOTECOLÓGICA (SIB). INSTITUTO DE FORMACIÓN TÉCNICA SUPERIOR
(IFTS) N° 13**

Mgter. Julio DÍAZ-JATUF

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto de Formación Técnica Superior (IFTS) n° 13. Tecnicatura Superior en Bibliotecología

RESUMEN

Palabras clave: Investigación en Bibliotecología – Material didáctico – Árbol de problemas – Educación Superior No Universitaria – Instituto de Formación Técnica Superior (IFTS) n° 13

El “árbol de problemas” permite mapear una problemática determinada, pero su uso como recurso didáctico, constructivo y dinámico, no está representada en Bibliotecología. Esta es una experiencia desde la Educación Superior No Universitaria, de cómo se puede implementar en una materia clave que facilite a los alumnos a obtener mejores resultados en sus investigaciones.

[volver](#)

**EL ‘CALENDARIO COMPROMISO’ EN EL TALLER ‘SERVICIO COMUNITARIO’ EN
BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DEL
ESTERO**

Prof. Julio DÍAZ-JATUF

Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE-DASS). Licenciatura en Bibliotecología. Taller “Servicio Comunitario”

RESUMEN

Palabras clave: Bibliotecología Social – Material didáctico – Calendario compromiso – Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE-DASS) – Argentina

Los recursos didácticos se encuentran hasta en los lugares menos pensados. Hacer uso de ellos es parte de la estrategia docente para llevar a cabo con éxito sus objetivos de enseñanza, como es el “Calendario Compromiso” dentro del Taller Servicio Comunitario, de la Tecnicatura Superior en Bibliotecología del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En ese caso se presentará el uso de este recurso que publica el diario Clarín, en su versión impresa y digital, para fomentar el servicio social, desde la Información y el Conocimiento a diversas realidades sociales que se presentan en nuestro país y que también el bibliotecario debe ayudar a buscar respuestas y soluciones.

[volver](#)



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO GRUPAL CON EL USO DE INDICADORES

Pollicina Lilian; Mosconi Etel

Institución: Instituto de Investigación en Educación Superior (I.I.E.S.). Facultad de Odontología .UNLP.

RESUMEN

Palabras clave: evaluación- aprendizaje –desempeño-indicadores –objetivos

La evaluación es un proceso dinámico, que atraviesa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón impulsamos nuevas estrategias para que los estudiantes alcancen un aprendizaje dinámico e innovador. Esto nos llevó a replantearnos el diseño de los instrumentos de evaluación. Consideramos que la evaluación va más allá de la obtención de un resultado, cuando se evalúa no solo se miden los conocimientos, también las actitudes, valores, habilidades. Los objetivos del presente trabajo fueron evaluar el desempeño de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I en el año 2018, de primer año de la Carrera de Odontología de la UNLP y verificar el logro de los objetivos de clase propuestos. Se implementó una metodología descriptiva, aplicada a una población de 125 alumnos que cursaron la asignatura. En el estudio se combinaron técnicas de trabajo grupal, y se utilizaron recursos gráficos, prevaleciendo técnicas de trabajo colaborativo. El desempeño se registró en una primer planilla que contenía una serie de indicadores a evaluar, en una segunda planilla se consignó el logro de los objetivos de clase que se clasificaron en tres categorías. Los resultados fueron: para el indicador alumnos que investigan el tema el 65% lo hizo siempre, el 21% ocasionalmente y el 14% nunca investigo, para el indicador , interacción grupal , los valores obtenidos fueron siempre el 90%,ocasionalmente el 7% y nunca el 3% ,para el indicador aportan bibliografía los resultados fueron el 75% siempre apporto, el 19% ocasionalmente y nunca el 6%. Con respecto al análisis de la segunda planilla los resultados fueron: objetivos cognoscitivos el 72% los alcanzo totalmente, parcialmente el 16% y no logro el 12%.Para los objetivos procedimentales, el 87% los lograron totalmente, un 8 % en forma parcial y un 6% no lo logro. Los objetivos actitudinales fueron logrados en su totalidad el 77%, un 8 % parcialmente y el 15 % restante no lo alcanzo. Como conclusión podemos decir que el uso de recursos gráficos y técnicas de trabajo colaborativo, incidieron de manera favorable en el desempeño grupal. El logro de los objetivos, en la mayoría de los casos permitió a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y actitudes.

[volver](#)



IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN UNA CARRERA DE PRE-GRADO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Natalia Bas, Julieta Fort Villa, Guillermo Scarinci, Verónica Durán

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, Universidad Nacional del Litoral.

Ciudad Universitaria. Ruta Nacional N° 168 - Km 472,4. C.P. 3000 - Santa Fe

RESUMEN

Palabras Clave: Gamificación – Videojuegos – Sociedad – Educación – Virtual

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental socializar una propuesta de gamificación implementada en la asignatura Videojuegos y Sociedad de la Tecnicatura en Diseño y Programación de Videojuegos que integra la oferta académica a distancia de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. En el ámbito educativo, la Gamificación implica diseñar una propuesta de enseñanza basada en reglas y mecánicas propias de un juego. Los estudiantes suelen ser desafiados e incentivados a avanzar en el aprendizaje, mediante la implementación de herramientas tales como: puntajes, niveles, premios, reconocimientos, insignias, .etc. En la modalidad de Educación a Distancia suelen utilizarse distintos recursos disponibles dentro del entorno virtual que facilitan este proceso y el seguimiento de los alumnos.

La utilización de técnicas de gamificación en el diseño de estrategias de enseñanza permite, entre otras cosas, que el acercamiento al campo del conocimiento sea indirecto e incluso tangencial. Se propone un nuevo contexto de interacción creado en base a metáforas operantes en donde es posible establecer analogías con el campo disciplinar y recuperar saberes previos de distinto orden (académico, experiencial y emocional). Los estudiantes pueden poner a prueba sus marcos de pensamiento y repertorios cognitivos sin temor al fracaso. Lo importante no es evitar equivocarse sino saber qué se hizo mal y por qué para poder avanzar. El error o la falta se convierten en la energía que impulsa la maquinaria cognitiva.

Una de las principales acciones del equipo docente consiste en la curación y en la enseñanza de todos aquellos contenidos considerados relevantes en el proceso de resolución de tareas que integran las distintas instancias de evaluación.

En lo que concierne a los contenidos, éstos deben ser concebidos como la fuente de insumos para la acción. Las tareas propuestas exigen su actualización, su puesta en uso para evaluar sus límites y alcances. La enseñanza se enfoca así en la operatividad de lo aprendido y en la necesidad de aprender lo aún desconocido.

[volver](#)



**ETNOMEDICINA: CONTEXTUALIZANDO A LOS ESTUDIANTES EN SU
TERRITORIO, HISTORIA Y CULTURA PARA GENERAR CONOCIMIENTOS**

Prof. María Belén Vázquez - Dr. Juan B. Beltramino

Escuela Agropecuaria Provincial N° 1 - Ruta 27 S/N - Gobernador Gregores, Santa Cruz

RESUMEN

Palabras Clave: Pepsina - “pesina” – ventriculina

La etnomedicina es un campo de investigación muy prolífico, especialmente en Patagonia Sur. En la ciudad de Gobernador Gregores, la Escuela Agropecuaria N° 1 ha sido pionera en la organización e implementación de los estudios sobre la flora medicinal de la región. De esta forma se favorece una articulación entre espacios curriculares formativos disciplinares y el estudio de medicinas nativas que representan una parcialidad del conocimiento tradicional y constituyen valiosos elementos de análisis. El concepto general que se ha planteado con este enfoque en el laboratorio escolar es, abordar un mundo de relaciones relativamente dinámicas entre lo teórico y lo metodológico. Tal dinamismo cognitivo es necesario especialmente cuando el trabajo práctico de laboratorio está orientado hacia la resolución de problemas, hacia una perspectiva investigativa, hacia trabajos abiertos, para emular en el alumnado el quehacer científico propio de estudios en un nivel superior terciario o universitario. Este trabajo de investigación permite desarrollar una primera aproximación científica a un remedio muy utilizado hasta hoy en estancias o puestos como medicina alternativa: La “pesina”: Este compuesto medicinal es la membrana interna del estómago muscular del *Rhea pennata pennata* (choique patagónico) que luego de desecada en condiciones de ambiente natural, es finamente pulverizada para preparar con ella una infusión. Esta sustancia ha estado en uso desde hace unos 50 años o más por pueblos originarios de esta región de Patagonia sur, en especial tehuelches y se menciona también en la medicina china. La medicina popular utiliza la “pesina” como digestivo fundamentalmente luego de que el paciente haya ingerido comidas pesadas o abundantes. Según las determinaciones químicas desarrolladas en este estudio en el laboratorio escolar, la “pesina” contiene Pepsina y posiblemente ventriculina, ambas sustancias que actúan favoreciendo la digestión mediante una acción proteolítica y también estimulado la secreción de pepsinógeno y ácido clorhídrico. El estudio de las características, propiedades y composición de la ventriculina, posiblemente presente en la “pesina”, abre un campo de acción muy amplio y necesario de profundizar, además es posible hacer el trabajo comparado con la membrana interna del estómago muscular de las gallinas. [volver](#)



MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC.

S Virginillo; C.D. Cohn; S. Felgueras; F.S. Pantuso.

Escuela de Agronomía, Universidad del Salvador.

RESUMEN

El nivel de desarrollo mental o nivel psicoevolutivo del estudiante influye de manera significativa sobre el aprendizaje. Se afirma que no se puede asimilar conceptos y principios científicos sin haber alcanzado el denominado nivel de operaciones formales. La carencia de destrezas apropiadas de razonamiento hipotético-deductivo serían la principal fuente de dificultad. Así mismo el conocimiento previo de los estudiantes está relacionado, de manera estadísticamente significativa, con los resultados en las actividades de alto nivel cognitivo como, por ejemplo, la resolución de problemas. El objetivo del presente trabajo es alcanzar la paulatina integración de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar en los estudiantes valores éticos, morales y habilidades cognitivas de nivel superior que le permitan adquirir aprendizajes significativos. Se comenzó a trabajar en la asignatura Seminario de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Escuela de Agronomía de la Universidad del Salvador del Campus Ntra. Sra. del Pilar en marzo de 2018. Esta asignatura es anual y corresponde al tercer año de la carrera, con una carga horaria de 4 horas semanales. Se implementaron distintas herramientas como Dropbox, chat on line, correo electrónico, grupos de wap sap y el sistema de evaluación continua, a través del seguimiento de los temas desarrollados una vez finalizados los mismos. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran un mejor desempeño de los estudiantes al tener un seguimiento de los temas desarrollados y poder aplicar las TICs para mejorar la comunicación y búsqueda de elementos didácticos para su aprendizaje, además de consultar las dudas en la medida que transcurre el calendario académico, utilizando para ello las herramientas informáticas implementadas. Obteniendo una mejora notable en el rendimiento de los estudiantes.

[volver](#)



OBJETOS DIGITALES Y VISUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA UNIVERSITARIA

Silvina Cafferata Ferri – Andrea Campillo – Gabriela Kostov – Yalile Srouf

Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional

Medrano 951 – CABA

RESUMEN

Palabras clave: Teoría de la Visualización, Software libre, Objetos Digitales de Aprendizaje

La teoría de la visualización se ha convertido en un tópico importante de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, pues muchos conceptos y procesos podrían vincularse a interpretaciones visuales. Investigaciones especializadas han puesto de manifiesto que las actividades que fomentan la construcción de imágenes pueden mejorar notablemente el aprendizaje matemático y la comprensión profunda de los conceptos.

La visualización para Arcavi (2003, p. 217) es “la capacidad, el proceso y el producto de la creación, interpretación, uso y reflexión sobre figuras, imágenes, diagramas, en nuestra mente, sobre el papel o con herramientas tecnológicas, con el propósito de representar y comunicar información, pensar y desarrollar ideas previamente desconocidas, y avanzar en la comprensión”.

El manejo de los registros visuales en Matemática por parte de los alumnos no es fácil ni natural, por lo que los docentes debemos conceder importancia a su aplicación y fomentar su uso. Las representaciones visuales de los conceptos y de sus relaciones son útiles desde el punto de vista de su presentación a los demás, su manipulación en la resolución de problemas, en la investigación de propiedades y regularidades, y en la justificación de estas propiedades.

Para incorporar la visualización en la enseñanza de la Matemática en la Universidad pueden utilizarse Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA) disponibles en repositorios de libre acceso en Internet, y realizar un análisis de los mismos para que su implementación resulte lo más efectiva posible, y se realicen conversiones eficaces entre distintos registros de representación semiótica (Duval, 1999).

En el presente poster se exponen algunos ejemplos de ODA analizados, relativos a contenidos de Análisis Matemático y de Álgebra y Geometría Analítica, con el objeto de poder ser implementados en carreras de Ingeniería y que han sido desarrollados en software libre.



Bibliografía

ARCAVI, A. (2003). *The role of visual representations in the learning of mathematics*. Education Studies in Mathematics, 52 (3), 215-224.

DUVAL, R. (1999). *Representation, vision and visualization: cognitive functions in mathematical thinking. Basic issues for learning*. En F. Hitt y M. Santos, Proceeding of the 21st. North American PME Conference. México. Vol. I, 3-26.

[volver](#)





ENSEÑANZA DE MANIOBRAS QUIRÚRGICAS USANDO ESTACIONES DE TRABAJO Y MODELOS ARTIFICIALES DE BAJO COSTO

José Luis Ciappesoni, Gabriela C. Semichuch, Viviana B. Negro

Facultad de Ciencias Veterinarias, Cátedra de Cirugía, Universidad de Buenos Aires
Chorroarín 280. CABA. Argentina. E-mail: jciappesoni@fvvet.uba.ar

RESUMEN

Palabras clave: Enseñanza cirugía, modelos artificiales bajo costo, enseñanza en estaciones.

La enseñanza de maniobras quirúrgicas usadas rutinariamente, es complicada en cursos con muchos alumnos y que se enfrentan, por primera vez, con técnicas nuevas. En el curso de Cirugía, dictado en el primer cuatrimestre de 2018, se agregaron, a las maniobras quirúrgicas básicas, otras maniobras de uso frecuente.

Los alumnos fueron divididos en grupos de 8, rotando por diferentes mesas (estaciones), donde se practicaron distintas maniobras, cada una a cargo de un docente.

Se usaron modelos artificiales, con el fin de que cada alumno pudiera realizar, al menos una vez cada maniobra y repetirla las veces que fuera necesario. Los modelos usados fueron para: inyecciones; punción de vejiga; castraciones; laparotomías; y vendaje de Robert Jones. Los materiales usados para cada modelo son de bajo costo: goma eva, silicona, goma espuma, cartón, látex, tela, madera, etc.

El objetivo del presente trabajo ha sido evaluar el impacto de estas modalidades de enseñanza, (rotaciones en grupo y uso de simuladores) tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los docentes.

Al finalizar el curso se realizó una encuesta (a los alumnos y a los docentes) que participaron del Trabajo Práctico, a fin de recabar su opinión sobre las metodologías utilizadas. De los 120 estudiantes, respondieron a la encuesta 90 (75%) y del total de los 19 docentes, la contestaron el 100%.

Resultados: El 100% de los alumnos, consideró las rotaciones como útil; entre los docentes, 94,7% (18) la consideraron útil y solo el 5,3% (1), no. Respecto del uso de modelos artificiales, 98,9% (89) alumnos consideraron útil su empleo y 1,1% (1) no estuvo de acuerdo con su utilización. En cuanto a las estaciones de trabajo, se preguntó en cada una si el uso de simuladores para la maniobra fue: malo, regular, bueno, muy bueno o si no realizó la maniobra. En ambos casos (alumnos y docentes), los resultados entre bueno y muy bueno superaron el 80%, (alumnos - 80% y docentes - 89,47%).



De los resultados obtenidos en este trabajo, podemos concluir que tanto la metodología de rotaciones en grupo por las diferentes estaciones, como el uso de simuladores fueron exitosas, aunque todavía se necesitan ajustar los tiempos dedicados a cada estación y mejorar algunos modelos.

[volver](#)



**UNA ACCIÓN DE RETENCIÓN EN LA CÁTEDRA DE INGLÉS: CURSO
PRELIMINAR VIRTUAL AUTOGESTIONADO**

**D'Anunzio, Gabriela Inés- Konicki, Bárbara Andrea- Morena, Iris Susana- Rosas,
María Ofelia- Saraceni, Ana Claudia**

Universidad Nacional de La Matanza

Florencio Varela 1903 - San Justo - La Matanza - Prov. de Bs. As.

RESUMEN

Palabras clave: retención; inglés; universidad; curso preliminar virtual autogestionado

La retención estudiantil se ha convertido en uno de los temas de mayor interés investigativo en el ámbito de la Educación Superior (ES) mundial. En Argentina, el artículo 13 de la Ley de ES 25.573, establece que los estudiantes de las instituciones estatales de ES tienen el derecho de obtener “apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado [...]” En la UNLaM, la deserción y el fracaso en la cursada de Inglés I representan una demora en el trayecto académico, porque se deben aprobar cuatro niveles de inglés, lo cual dilata la culminación de la carrera. En atención a este problema y en el marco del Sistema de Tutorías Integrado, la cátedra de Inglés ha conformado un equipo de docentes que dictan tutorías desde el año 2007. Si bien se han evidenciado resultados favorables, se observa que Inglés I, a pesar de esta estrategia, representa el nivel con mayor grado de deserción en la cursada. Aunque los motivos de este problema sean multicausales, por ejemplo, factores socio-económicos, desde esta Cátedra no se puede desatender esta realidad e ignorar la incidencia que tiene el nivel de inglés con que ingresan los alumnos en dicha deserción. Este Proyecto surge como una nueva acción para revertir el problema de la deserción y el fracaso en la cursada de Inglés I, basados en la hipótesis de que la participación de los estudiantes de la UNLaM en un curso preliminar virtual de autogestión (CPVA) antes de cursar Inglés I favorece la retención, permanencia y rendimiento de los/las estudiantes que cursan dicha materia. Durante el corriente año, se continuarán evaluando las causas de la deserción a Inglés I a través de encuestas y entrevistas. Los resultados pertinentes al ámbito académico que emerjan de esas herramientas serán aplicados a los contenidos y metodología del CPVA, que se implementará en el primer cuatrimestre del año académico 2019 y cuyo impacto se valorará a través de la actuación de los usuarios del CPVA en los resultados obtenidos en la cursada del segundo cuatrimestre [volver](#)



COMUNICACIONES ORALES





AULA 728

Moderadores: MANUEL ALONSO y VICTOR PANZA	
DE LA REALIZACION DE PARCIALES DOMICILIARIOS SOBRE LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO CON ENCUENTRO TUTORIAL A LA POSIBLE PUBLICACION DE ALGUNOS TRABAJOS EN FORMATO ARTICULO DE ESTUDIANTES EN REVISTA DIGITAL INSTITUCIONAL. UNA EXPERIENCIA EN SOCIOLOGIA DEL CBC-UBA Autor: Diego Berenstein (sólo exposición oral)	
<u>CONVERSACIONES EN LÍNEA: UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL MEDIADA POR TECNOLOGÍA</u> Autores: García, García Morillo, Mazza, Rivero, Solano	
<u>MAS ALLÁ DEL PUPITRE: EJERCICIOS PSICODRAMÁTICOS COMO PUENTES ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE</u> Autores: Ayala, Gosende	
<u>LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL Y DEL POSICIONAMIENTO DOCENTE EN LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES</u> Autores: Ayala, Carassai, Gómez, López	
<u>LEERSE Y ESCRIBIRSE PARA NARRARSE. EL VALOR DE LA NARRATIVA EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN</u> Autores: Marano, Sena, Bedía, Martinangeli, Sansón	
DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS TRADICIONALES A LOS CONTENIDOS DIGITALES EN CURSOS DE ECONOMÍA Autor: García G. (sólo exposición oral)	
EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO ENTRE ASIGNATURAS DEL ÁREA ECONÓMICA PARA UN APRENDIZAJE VIRTUAL INTEGRADO Autor: García G. (sólo exposición oral)	

[volver](#)



CONVERSACIONES EN LÍNEA
UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL MEDIADA POR
TECNOLOGÍA

GARCÍA, A.; GARCÍA MORILLO, N.; MAZZA, A.; RIVERO, M.L.; SOLANO, M. L.

Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante.
Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. UBA
Pte. J.E. Uriburu 950 - Entrepiso- Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RESUMEN

Palabras clave: Orientación Vocacional – TIC – Chat – Información- Innovación

En este trabajo se relatará una experiencia innovadora en Orientación Vocacional y Ocupacional (OVO): un Servicio de orientación en línea (Chat) abierto a la comunidad, desarrollado por el equipo profesional de la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE - UBA).

La implementación del Chat con un psicólogo orientador es un recurso novedoso. El Chat representa un gran desafío y abre interrogantes sobre el rol del psicólogo y sus modos de intervención, siendo un aporte original en el ejercicio profesional.

Las herramientas de la Web 2.0 permiten adoptar nuevos formatos de interacción, siendo el Chat uno de los principales medios de comunicación digital que se han desarrollado con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC). De esta manera, las TIC nos posibilitan ampliar nuestro campo de acción y multiplicar los servicios de OVO, especialmente para quienes no pueden acceder de forma presencial, beneficiando de este modo a una población mayor.

La consulta mediada tecnológicamente es pensada como una oportunidad para capitalizar las posibilidades de orientación. El objetivo en definitiva es fomentar la posición activa del consultante en su proceso de orientación.

El hecho de que el dispositivo de orientación en línea esté a cargo de psicólogos orientadores, favorece la pertinencia de los contenidos, así como la confiabilidad de las fuentes. En cada intervención se procura que los sujetos que se conecten participen de manera activa. Asimismo, en cada caso se brinda información adecuada, constituyendo la consulta una de las instancias del proceso de orientación vocacional. Además de resolver la pregunta específica de información, el encuentro consultante-orientador se propone como un espacio de exploración y construcción de estrategias para promover el posicionamiento subjetivo antes mencionado.

El reto podría situarse en la paradoja de utilizar una herramienta que apunta a la inmediatez pero que a partir de la intervención del psicólogo, se promueva la re-pregunta



que abra puertas para futuras intervenciones de orientación. En este contexto virtual, el desafío es generar la idea de diálogo y colaboración, cuyo resultante sea un saber enriquecido.

1. Introducción y Objetivos

En este trabajo se relatará la experiencia de un Servicio de orientación en línea (Chat) abierto a la comunidad, desarrollado por el equipo de profesionales del departamento DOE VIRTUAL (DOE - UBA).

El Chat es uno de los medios de comunicación digital que ha surgido con las nuevas tecnologías. La palabra “chat” proviene del inglés que significa charla o conversación, y al trasladarla al mundo de Internet se trata de un sistema que permite que dos o más personas puedan conversar entre ellas mediadas tecnológicamente.

Nuestro propósito fue incluir esta herramienta novedosa en nuestra práctica profesional, con el objetivo de ampliar nuestro campo de acción, multiplicar los servicios de OVO, especialmente para quienes no podían acceder de forma presencial, beneficiando de este modo a una población mayor.

En tiempo de redes sociales, y con la presencia cada vez mayor de la tecnología digital en la vida cotidiana, incorporar la Tecnología de la Información – TI es imperativo. El concepto de e-orientación pretende explotar las posibilidades de orientación en un contexto atravesado por las TIC y sitúa a la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica el sujeto, facilitando el intercambio de información entre todos los implicados en el proceso orientador.

Nuestras acciones se sostienen desde una perspectiva teórica en la que la actividad del orientador se inscribe en un contexto histórico y social determinado, y la OVO en línea resulta producto del mismo. Desde el enfoque de Orientación Educativo-Ocupacional basado en el Construccionismo Social (Gergen, K. 2011), se plantea que la realidad no es una verdad objetiva, sino que se construye socialmente al comunicarnos unos con otros y los significados se crean y se negocian en las relaciones sociales mediante el trabajo colaborativo, eje central del abordaje de orientación en entornos virtuales.

2. Antecedentes y Metodología

Con el objetivo de realizar una línea histórica en relación al uso del dispositivo podemos mencionar el origen de esta práctica en la utilización del dispositivo Chat en la Plataforma Moodle utilizando este recurso en el marco de los talleres virtuales que se realizan en la DOE y donde se disponía un día y horario de encuentro para habilitar un



espacio de consultas en relación al proceso de orientación que estaban llevando a cabo. Esta modalidad se podría ubicar desde la lógica de un entorno cerrado y grupal (sala de Chat).

El actual dispositivo de Chat comenzó a funcionar en abril 2015 bajo la necesidad de responder a la demanda de una consulta espontánea y en tiempo real utilizando un dispositivo acorde a la modalidad de comunicación que utilizan los jóvenes que reciben nuestros servicios. A diferencia de lo mencionado previamente, podemos entender a esta modalidad desde un entorno abierto, público e individual (1 a 1).

Aprovechando el caudal de visitas a nuestra página web, se resolvió facilitar el acceso desde allí, sin necesidad de generarse un usuario. Se dispuso la creación de un banner visible y se buscó una herramienta gratuita on line, accesible desde la pc, tablet y celulares.

En una primera etapa, se realizó el entrenamiento a los profesionales mediante simulaciones de consultas que confluyó en la elaboración de un manual de procedimientos y de un documento compartido con preguntas frecuentes y sus correspondientes respuestas standard indexadas para facilitar la dinámica. De todos modos, cada respuesta se construye con las particularidades de cada consulta. Se definió un estilo comunicacional, una modalidad de respuesta.

En el año 2017 suministramos una encuesta de opinión a fin de recibir un feedback de las consultas con el objetivo de mejorar cuestiones relacionadas al dispositivo y las intervenciones.

Si bien en un principio el espacio de Chat se diseñó específicamente como una herramienta para brindar información sobre la UBA, con el tiempo las consultas recibidas nos posibilitaron ampliar nuestros objetivos, dando lugar al planteo de dudas e inquietudes relativas a la construcción del proyecto educativo-laboral de los consultantes. También el chat se transformó en un medio para la difusión e inscripción a actividades de la DOE.

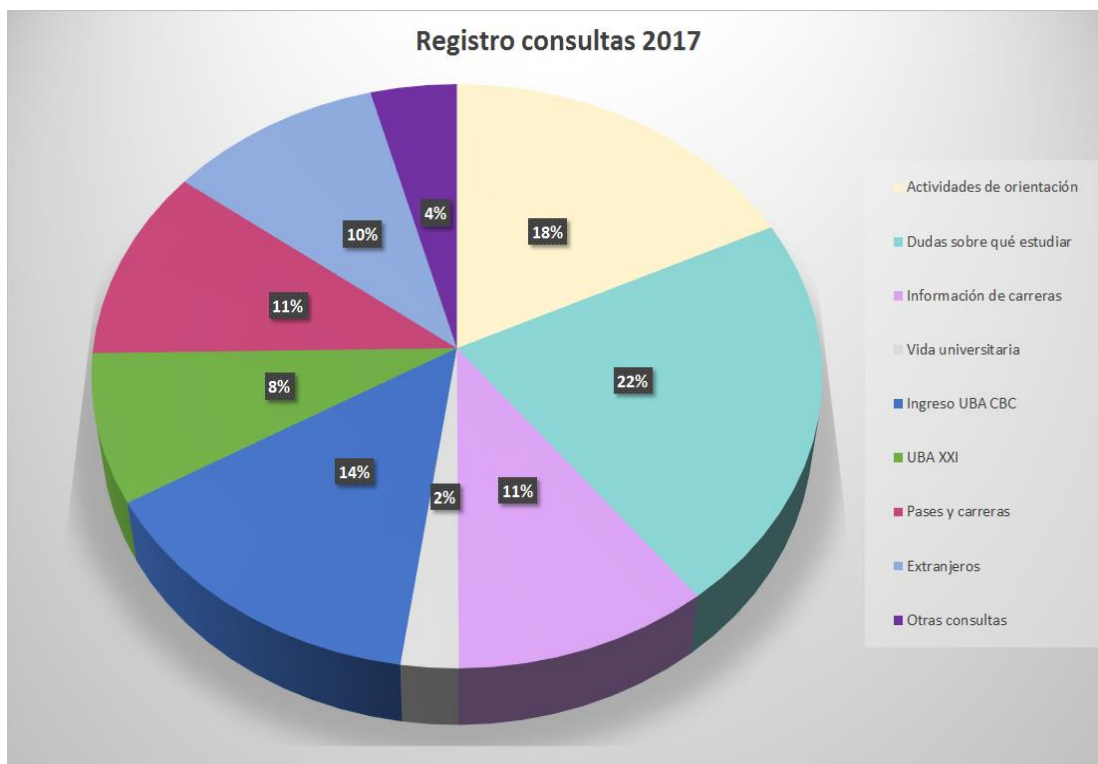
3. Algunos números

Según los registros efectuados desde el comienzo de la implementación del dispositivo chat en 2015 hasta la fecha, se han efectuado cerca de 2000 consultas, observándose la consolidación de esta nueva modalidad de intervención.

La edad de los participantes comprende un rango que abarca desde los 14 a 74 años, observándose la mayor concentración entre los 17 y 23 años.



Tomando como referencia los motivos de consulta registrados el año pasado, en el período 2017 podemos resaltar que las temáticas que presentaron mayor prevalencia están ligadas a dudas sobre situaciones vocacionales de los consultantes, como así también, consultas sobre las distintas actividades de orientación que desarrolla la DOE. Podemos observar, en una primera apreciación, que los participantes encuentran en el dispositivo de chat un espacio en el cual es posible trabajar temáticas vinculadas a sus procesos personales de orientación vocacional.



Según los datos procesados de las respuestas a la encuesta de opinión, el 94,7% de los consultantes consideró que pudimos responder su consulta, el 98,3% recomendaría el chat, el 96% volvería a utilizar el servicio.

Dentro de la misma encuesta, los participantes tienen la opción de responder una pregunta abierta acerca de su experiencia en dicho espacio. En términos generales, estas respuestas son congruentes con la evaluación positiva del servicio. El dispositivo es evaluado como un medio por el cual se crea un acceso rápido a información objetiva y clara, que además permite el intercambio con profesionales que acompañan el procesamiento de la misma, y que posibilita la adquisición de herramientas para continuar con una búsqueda más autónoma.



4. Desafíos y dificultades de orientar en línea

El chat es una herramienta valiosa para intercambiar información en tiempo real. La conectividad disponible para acceder a internet en la mayoría de los hogares o en lugares públicos, a través de las pc tradicionales y/o los dispositivos móviles que permiten navegar y operar en la red, posibilitan una amplia variedad de opciones para conectarse, resultando esta una ventaja que se suma a la posibilidad de elegir además, cuándo conectarse.

Quien se conecta suele formular una consulta, que en términos generales es planteada a modo de pregunta por algo que no sabe, pero en algunos casos tiene la intención de confirmar cierta información con la que ya cuenta. Muchas veces esta primera consulta es formulada de manera general y/o confusa. En estos casos, las intervenciones del psicólogo orientador serán importantes para ayudar a esclarecer y ordenar aquello que se quiere conocer. El psicólogo orientador en línea, tomará esta pregunta acerca de una situación personal, como punto inaugural de otros interrogantes que, conjuntamente con el consultante, podrán construir durante el desarrollo de la consulta.

Aunque en menor medida, también recibimos consultas en las que no hay una pregunta explícita enunciada. En estos casos, los consultantes describen su situación: *“Estoy en último año y no sé qué estudiar”*. Es aquí donde nos encontramos convocados, como un paso previo, a ayudar en el armado de una pregunta que allane el terreno del consultante, para que este pueda registrar el motivo de su consulta de una manera más clara para sí mismo, esto es: qué es lo que querrían trabajar, en qué podemos ayudarlos a pensar, etc. Algunas veces es una tarea compleja, debido a que algunos consultantes, sesgados por la inmediatez esperada, responden con monosílabos, podemos decir, esperan de un otro-virtual la respuesta que cierre y resuelva. Encontrarse con un otro que invite a pensar y a abrir, algunas veces no es lo “esperado” para este espacio. Es allí donde nos encontramos con un gran desafío, que nos convoca a elegir la manera más apropiada de trabajar: algunas veces será construyendo un espacio de reflexión, otras será convocando a continuar la orientación de manera presencial, y en otros será necesario trabajar desde la información. Podemos decir entonces que el proceso de orientar en línea es cada vez, uno a uno.

Por otro lado, una de las consecuencias de la intervención escrita es que muchas veces, los psicólogos orientadores nos vemos en la necesidad de “convocar a leer”. Esto es, que así como la escritura a la hora de preguntar y de intervenir tiene un efecto ordenador, también podemos afirmar que el consultante suele leer de una manera superficial, no comprender o comprender de otra manera nuestras intervenciones escritas. Es por eso que nos resulta sumamente importante, por un lado, proponerles



leer detenidamente algunas intervenciones en particular, invitar a “guardar la información en algún documento” como para poder disponer de ella en el momento en que así lo requiera el consultante (en caso de consulta informativa), así como preguntar y repreguntar como modalidad de la dinámica, (si hay dudas, si se va comprendiendo la información, etc.).

Cada intervención del psicólogo orientador, sea una pregunta o la información ofrecida, apuntan a ayudar al sujeto a “orientarse”, promoviendo el pensamiento crítico necesario para el análisis de la información. Consideramos que a través del chat, se brinda información pertinente, constituyendo la consulta una de las instancias del proceso de orientación.

El rol del psicólogo orientador en el espacio de chat puede ser pensado en función de la consulta. De esta manera, pueden diferenciarse dos modos de orientar del psicólogo:

- **Desde la información:** en donde el psicólogo orientador asume un rol de mediador entre la información más “dura” y el consultante, donde su tarea puede pensarse en función de ordenar y clarificarla, así como también en redireccionar cuando es necesario.
- **Desde la reflexión:** En este caso pueden pensarse dos líneas a seguir en la consulta, dependiendo de la singularidad del consultante. Por un lado, la intervención como un primer paso, un disparador, que luego avanzará hacia un proceso de orientación prolongado en el tiempo, sea presencial o virtual, en el que se trabajarán temáticas relativas a las elecciones, los intereses, etc. Por otro lado, es probable que la consulta comience y finalice en el espacio del chat, y pueda ser pensada como una “micro intervención”, sobre una temática o situación singular. Sin embargo, en ambos casos, el rol del psicólogo orientador tiene un mismo objetivo: comenzar a generar alguna pregunta en torno al proyecto educativo y/o laboral de los consultantes.

5. Conclusiones

Para el equipo orientador, la experiencia de “orientar en línea” representó un gran desafío y despertó interrogantes sobre el rol del psicólogo orientador, los tiempos y modos de intervención, así como el efecto ordenador que implica la enunciación escrita de una consulta en orientación, sin perder de vista las particularidades de la lógica virtual.

El reto podría situarse en la paradoja de utilizar una herramienta que apunta a la inmediatez pero que a partir de la intervención del psicólogo en cada caso, se promueva la re-pregunta que abra puertas para futuras intervenciones de orientación.



A través del chat, se brinda información pertinente, pudiendo constituirse la consulta virtual en una de las instancias del proceso de orientación. De todos modos, en algunos casos es factible pensar la intervención en el espacio en línea como una intervención en sí misma, donde hay algo de cierre en juego.

Cada vez se hace más evidente que no es suficiente para el sujeto acceder a la información sino que es imprescindible que esta sea puesta en sentido para el sujeto. Se hace necesario comparar, corroborar, recortar, organizar, y en el espacio de chat esto puede ser abordado al menos en una primera instancia.

La consigna será construir y prestigiar el espacio de chat, desde sus potencialidades, con una lógica propia y no como una intervención “pasajera”, no presencial. La inmediatez no anula la profundidad, sino que otorga diferentes niveles.

El concepto de e-orientación pretende capitalizar las posibilidades de orientación en un contexto atravesado por las TIC. Incorporar estrategias de innovación es fundamental. El impacto de los espacios de orientación mediados tecnológicamente, conllevará a repensar nuestro marco teórico.

Bibliografía

Aisenson, D. *et al.* (2011). “Prácticas grupales en la psicología de la Orientación”. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 13-17.

Aisenson, D. (2007). “Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación”. En Diana Aisenson, José Antonio Castorina, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (comps.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, Cap. III, pp. 71-98. Buenos Aires: NOVEDUC.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate. Colección Fundación Ceibal.

Fernández Rey, E.; Nogueira Pérez, M. y Couce Santalla, A. (2013). “El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España”.



En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3º época, Vol. X Número 24, Enero-Junio, pp. 45-56.

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Guichard, J. (1997). "El tema de la pertinencia cognitiva". *Revista Psicología Iberoamericana*, Vol. 5, Nº 1, pp. 24-38.

Lion, C. (2005). "Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos". En Edith Litwin (comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 181-212.

Pantoja Vallejo, A. (2002). Por las sendas de la E-Orientación. Universidad de Jaén. Disponible en <http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/orientaci/cive02.pdf>

Quattrocchi, P; García, A. y García Morillo, N. (2016). "Innovar en Orientación Vocacional". Presentado en Virtual USATIC 2016 "Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC". Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación de la Red Interdisciplinar de Investigación Educativa en Entornos uLearning en Educación Superior, Red EuLES.

Quattrocchi, P.; Flores, C.; Pereda, Y.; García, A. y Cassullo, (2015). "Orientar en el siglo XXI. Un desafío frente a los cambios sociales". Presentado en III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria "Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles", Salta.

Santana Vega, L. (2011). "La aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la orientación profesional". Universidad de La Laguna. En González González, C.S (Dir.), *Nuevas tendencias en Tic y Educación*, Vol I. España, Bubok Publishing, pp 57-70.

[volver](#)



MÁS ALLÁ DEL PUPITRE: EJERCICIOS PSICODRAMÁTICOS COMO PUENTES ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

LAURA AYALA², EDUARDO GOSENDE³

Universidad Nacional de Quilmes

RESUMEN

Palabras clave: ESI / Taller / Estudiantes / Docente / Cuerpos / Dispositivos pedagógicos / Problematicación / Formación Docente.

El presente trabajo pretende dar cuenta de la importancia de ciertas técnicas psicodramáticas (ejercicio del caldeamiento y la presentación de escenas) para el desarrollo de los Talleres de Educación Sexual Integral y Género en la Formación Docente, en tanto estrategias de índoles formativa y de aprendizaje. Consideramos que si bien éstas constituyen un trabajo corporal, revelan y/o suscitan improntas o potenciales improntas de reflexión y análisis acerca de la propia sexualidad, que se movilizan de manera grupal y a partir de allí, de la mano del reconocimiento de una otredad. Asimismo, y en el marco del trabajo áulico, consideramos oportuno destacar la relevancia de la *confianza pedagógica* (Cornu, 2002) que se suscita en este tipo de esta actividad.

Estas técnicas, además de conformar un dispositivo pedagógico muy dinámico para la participación explícita en clase por parte del conjunto de estudiantes, conforman un mecanismo que aporta a desvanecer la inhibición y/o falta de empatía o de voluntad de empatía con lxs compañerxs en temas referidos a: a) la propia sexualidad, en un sentido particular, y b) respecto de los contenidos curriculares del espacio del "Taller de Educación Sexual y Género en la Formación Docente", que sin ir más lejos, son los que se abordarán -de manera contextualizada y actualizada- en sus propios espacios de trabajo docente. Nuestra intención, desde la práctica docente, es interpelar a lxs estudiantes con la finalidad de problematizar esas situaciones emergentes que lxs atraviesan, suscitando así interés y compromiso por los contenidos de la Ley de ESI. Consideramos que así como estas situaciones emergentes lxs atraviesan, lo mismo puede ocurrir con los contenidos de la ESI, y estas estrategias -las técnicas

²Lic. en Educación (UNQ), Dipl. en Ciencias Sociales (UNQ), estudiante avanzada del Prof. de Educación (UNQ) y Becaria del Dto. de Ciencias Sociales de la UNQ.

³Eduardo Gosende es Psicólogo (UBA), Docente (UNQ, UBA, UCES) e Investigador (UNQ).



psicodramáticas- aportan a la reflexión sobre dichos contenidos en relación a la propia subjetividad y la propia práctica de la enseñanza en esta temática.

Daremos cuenta de lo que señalamos presentando y analizando relatos compartidos - vía *mails*, diálogos en clase o audios de *What's App*- de 45 estudiantes cursantes del Taller de este primer cuatrimestre de 2018, provenientes todxs ellxs de los Profesorados de Educación, Ciencias Sociales, Comunicación Social y de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

Antecedentes

El presente trabajo se adscribe al Proyecto de Investigación ***Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual*** dirigido por Eduardo Gosende, el cual se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes en el marco del Programa de Investigación denominado ***Problemáticas del Cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*** dirigido por la Dra. María Cristina Chardón. El mismo se basa en analizar las experiencias e información obtenida en los Talleres de Educación Sexual Integral, los cuales se vienen desarrollando desde el año 2013 y hasta la actualidad, como parte del Proyecto de Extensión-Universidad Nacional de Quilmes denominado ***De sexo sí se habla!*** dirigido por Eduardo Gosende y co-dirigido por Mariela Carassai. Este proyecto educativo está dirigido a adolescentes de escuelas secundarias de la Región IV de la Provincia de Buenos Aires, es decir, los partidos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, y se integra al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, creado por la Ley Nacional Nro. 26.150 (2006). La metodología de intervención que se despliega en estos talleres es participativa, favoreciendo la expresión de las ideas previas de lxs adolescentes, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Los contenidos fundamentales que se trabajan en los talleres a partir de tres encuentros son: Género: Estereotipos de lo masculino y lo femenino en el proceso de socialización. Sexualidad: mitos y creencias sobre la sexualidad. Iniciación sexual. Salud Reproductiva: métodos anticonceptivos, ETS (enfermedades de transmisión sexual). Prevención y cuidado. Derechos reproductivos y de género: equidad de género. Diversidad de género y de orientaciones del deseo sexual. La violencia de género y el fortalecimiento de relaciones de buen-trato. Paternidad y Maternidad responsables. A partir de la sanción de la Ley Nacional 26150, Res CDF 45/08, que sienta las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Educación Sexual se incluye en los lineamientos curriculares de todas las jurisdicciones del país, adquiriendo la reflexión, el debate y la sistematización curricular especial relevancia. La inclusión de la Educación Sexual



Integral en el currículo reafirma la responsabilidad del Estado como garante de los derechos de niños y adolescentes y como generador de condiciones para igualar el acceso a la información y la formación.

La Educación Sexual Integral debe ser abordada desde sus múltiples aspectos, los cuales conforman los 5 ejes conceptuales: 1. *Respetar la diversidad*; 2. *Valorar la afectividad*; 3. *Reconocer la perspectiva de género*; 4. *Cuidar el cuerpo y la salud* y 5. *Ejercer nuestros derechos*.

Los Talleres de ***De sexo sí se habla!*** en el cual se focaliza el estudio “El cuidado de sí y del otro en Educación Sexual”, y los cuales constituyen el punto de partida académica y pedagógicamente hablando para el Taller en el marco de los Profesorados y Licenciatura mencionados, parten de la premisa en la cual se establece que la constitución de los conocimientos sobre Sexualidad y Género se producen por dos vías: a) la educación primera, que es el trabajo de los adultos a cargo (padres, madres, etc.) para introducir a los niños a las formas, movimientos y maneras “correctas”, y b) por la acción escolar, que es el trabajo pedagógico racional que interioriza los saberes y normas culturales.

Los talleres permiten evidenciar y deconstruir los conocimientos y prácticas constituidos por estas dos vías, promoviendo una toma de conciencia reflexiva intermedia entre ambas. A partir de la participación activa y grupal de los estudiantes en el Taller, se promueve la generación de saberes propios y colectivos en relación a la sexualidad integral y a temáticas referidas al género. Así, se espera que la ejecución del proyecto permita ampliar el impacto social, la escala de intervención y la consistencia de las acciones que ya se han realizado en proyectos previos. Se propone, además y desde sus inicios, atender a la demanda social y de organizaciones educativas con situaciones de riesgo que afectan a estudiantes y familias, en relación a género, sexualidad, salud reproductiva, tratando de promover relaciones igualitarias entre géneros. También tiene como meta contribuir a mejorar la práctica profesional docente en el área fomentando la *colegialidad* (Hargreaves, 1996) y la reflexión colectiva en y desde el Equipo de trabajo, y promover una mayor articulación con los proyectos de investigación, las carreras, áreas disciplinares y áreas administrativas de la Universidad Nacional de Quilmes vinculadas.

Objetivos

- Constituir y desarrollar desde la cursada un espacio para reflexionar, discutir, prevenir, concientizar sobre el género, la sexualidad, los derechos de salud y reproductivos, con los directivos, docentes y alumnos de las escuelas medias, a



través del diseño, implementación y evaluación de talleres y/u otros dispositivos de educación sexual y género, en los cuales participarán de diferente forma.

- Desarrollar herramientas de formación, detección, análisis e intervención para las distintas situaciones, riesgos y problemáticas que puedan estar atravesando lxs adolescentes, en cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género, para ayudar a los profesionales y docentes a pensar y diseñar formas más adecuadas de abordaje de la educación sexual y del género en el ámbito educativo.

Metodología

Las técnicas psicodramáticas: el caldeamiento y la puesta en escena. La experiencia que será descrita a continuación, dará cuenta de un cambio en los comportamientos de los estudiantes a partir de la puesta en marcha de estos ejercicios. Eduardo Gosende trabaja con estos ejercicios en el espacio formativo de la ESI desde hace aproximadamente 10 años, nos obstante, nuestro foco está puesto en esta experiencia áulica por las razones de que se trata de la más reciente y la que más reflejó un cambio en las actitudes de los participantes, al ser éstos muy tímidos y estar, desde nuestro punto de vista y en términos generales, bastante alejados y desinformados de los contenidos de la Ley de ESI.

Las técnicas se aplican de la siguiente manera: los estudiantes son convocados, primeramente a “romper con la cuadrícula”, moviendo los pupitres del aula para crear un espacio en el cual todos poder recorrer el aula al máximo de espacio. En ese momento, lo que ocurre es que empiezan a mirarse como si esperaran a que alguna tome la iniciativa; es como si se tratase de alguna consigna que pudo ser malinterpretada y se teme tomar la iniciativa haciendo “lo indebido”. Con la insistencia, se logra que los primeros estudiantes comiencen a mover los pupitres y entonces así continúa el resto, imitando a los que primero lo comenzaron a realizar.

El caldeamiento. Luego de lo descrito, el docente les solicita que comiencen a caminar por todo el espacio libre, acompañados por música, invitándolos a relajarse vía la respiración profunda, y guiándolos con una premisa: la de ir recordando eventos en sus etapas escolares pasadas durante la infancia y adolescencia en relación a los temas referidos a la Educación Sexual. El ejercicio dura unos cinco minutos aproximadamente, para luego finalizarlo con una respiración y así continuar con la clase. Este ejercicio se trata del *caldeamiento*: abarca el momento de relajación de lxs participantes y en el que a través de las miradas y en silencio, se van reconociendo unxs con otrxs- con la guía del docente que orienta en la relajación e instancia de silencio. Lo que sigue de esta



instancia, es la reflexión conjunta acerca de esa experiencia -de minutos- por grupos, para luego pensar cada uno una escena que deberán representar ante la clase. Para ello, el docente facilitó unos 15-20 minutos, promoviendo así el diálogo y confianza pedagógica entre compañerxs, la cual luego se convierte en acción incorporando a lxs docentes (titular y becaria).

Resultados obtenidos

Las escenas. En general todas fueron de menos de un minuto de duración, si bien fueron significativas y bien ilustrativas de lo que tuvieron como objetivo reflejar.

La primera escena muestra/exhibe cómo una de las estudiantes, durante su tránsito por la secundaria, fue abusada y agredida por un hombre adulto en la parada de ómnibus en el que acudía a diario para llegar a la escuela y en donde veía siempre a ese hombre: el sujeto le “tocó la cola” y ella nunca contó nada a nadie, excepto hasta esta clase en la que se animó a hacerlo y a prestar ese recuerdo como recurso para una escena junto a unxs otrxs.

La segunda escena muestra a una estudiante adolescente que escondía su panza tras una faja, y que se descubre cuando la menor ya estaba a punto de dar a luz. Se trató de una experiencia que marcó a una de nuestras estudiantes y que por eso eligieron con sus compañeras interpretar y llevarlas al cuerpo, para ser a su vez, un recurso de reflexión para ellas y la clase.

La tercera escena se trató de una estudiante que es foco de *bullying*: una adolescente ex compañera de una de nuestras estudiantes sufría y padecía burlas y humillaciones constantes por parte de sus compañeros de aula. A la víctima la interpretaron con ánimos de tristeza profunda dada no sólo esa violencia explícita ejercida, sino la ausencia de límites por parte de los docentes que presenciaron durante un tiempo prolongado esa agresión hacia la joven con mucha naturalidad, según el posterior relato.

La cuarta escena vislumbra cómo una menor de edad se mancha la ropa con su menarca y el resto de las compañeras la tapan de manera exagerada. Según los relatos posteriores, se trató del caso de una ex compañera de secundaria de una de las estudiantes del Taller. A la protagonista de la escena se la veía muy avergonzada y ansiosa por la situación al igual que a las compañeras.

La quinta escena muestra cómo en una clase de Educación Sexual la educadora pregunta a la clase: “Chicos, saben lo que es un preservativo?” y los estudiantes se ríen e incomodan. “Yo no quiero ver un parto!” comenta un estudiante que interpreta a un adolescente nervioso. Relatan luego que se trató de una experiencia real en la que el parto que mostraron en esa clase fue tan cercano a la zona vaginal de la mujer que daba



a luz, y tan abruptamente al inicio de la clase, que generó mucho rechazo por parte de lxs estudiantes secundarixs.

Observaciones. Todxs lxs estidiantes “pusieron el cuerpo” ante todos. Todxs participaron activamente en esa jornada, algo que no ocurría en el resto de las clases. El clima de *confianza pedagógica que se suscitó* fue elemental. El diálogo y aportes que suscitaron las puestas en escenas fue intenso e interesante, el cual fue aprovechado por el docente para interactuar con la clase haciendo mención de los contenidos que se imparten en los Talleres de la Región IV y los que están en el Programa del Taller. Desde su rol de psicólogo y psicoanalista, y gracias a la confianza pedagógica suscitada, realizó abordajes que calmaron ciertos ánimos e incertidumbres, bregando siempre por los derechos de las personas atacadas y/o abusadas, y en detrimento de comportamientos violentos por parte de personas atravesadas por una cultura machista y patriarcal. Remembraron experiencias de rumores de abusos, de incesto, de acoso sexual laboral y en el seno de familias, en contextos educativos y muchas experiencias sobre lo poco o “nada” que se hablaba con los padres y madres sobre sexualidad. Hablaron sobre el tabú de la menstruación y los métodos anticonceptivos por los que atravesaron y sobre los rumores que éstos generaban en las aulas y familias. Un tema recurrente fue el legado del “pecado”, “lo prohibido”, “lo asqueroso”, “lo impensado sobre la sexualidad” más allá de la heterosexualidad y la heteronormatividad. En virtud de esta observación, se hizo mención a los roles estereotipados en el seno de las familias y en la sociedad “de por entonces” y en la actualidad (cómo perduran ciertos mandatos). La cosificación de la mujer y de los cuerpos femeninos y la banalización de “lo femenino” también en varones homosexuales fueron temas que la clase puso en tela de juicio. Notamos que muy escuetamente se habló del aborto. En este punto, más tarde descubrimos que ésto se pudo deber a las diferencias entre posturas políticas/morales al respecto. No obstante y luego de la media sanción en la Cámara de Diputados el 13 de Junio para el Proyecto de Ley de IVE - Interrupción Voluntaria del Embarazo bajo el lema “Aborto Seguro, Legal y Gratuito”, el docente retomó el tema llevándolo a las aulas en tanto un tema que hace a una política de Estado que pretende bajar el nivel de muertes de mujeres pobres y en riesgo de vida, y que asimismo busca terminar con las prácticas abortivas clandestinas ilegales. Este abordaje se llevó a cabo en un clima muy ameno en el aula, que sin la confianza pedagógica construida de forma colectiva y sin el contexto sociopolítico actual, hubiera sido un asunto controversial.

“(...) la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto,



sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.” (Cornu, 2002)

Estas observaciones realizadas nos proveen elementos a tener en cuenta en la Evaluación, ya que se trata de la participación y el compromiso de lxs estudiantes con el Taller, con los contenidos de la Ley 26.150 y con su propia formación docente:

“El tiempo de clase, convertido en tiempo de clase facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración”. (Álvarez Méndez, 2001).

El Taller en tanto espacio derivado de una práctica de la *Educación No-Formal (ENF)*. El Taller posee características del ámbito educativo no-formal. Si bien se dicta en los profesorados de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes, el Taller posee rasgos de origen que se corresponden con otra arena educativa bien distinta a la conocida como “formal”, y se trata de la que corresponde a los talleres de ESI de Extensión Universitaria y que dieron impulso a la creación de este Taller como Curso Electivo en las carreras de grado mencionadas.

Para María Teresa Sirvent y otros (2006), la complejidad y especificidad de las experiencias educativas, van más allá de la escuela. Es por ello que para nosotrxs, tanto este Taller como el Taller de referencia (Región IV) constituyen arenas de altos grados de formalización en sus tres dimensiones: *sociopolítica, institucional* y *del espacio de enseñanza-aprendizaje*.

Consideramos que un rasgo sobresaliente de ENF que constituye un dispositivo pedagógico necesario, es la búsqueda de una *acción problematizadora*. Las dinámicas trabajadas fueron pensadas para la creación de sentido; que lxs participantes del encuentro puedan, con sus propias herramientas crear sentido, transformar esa realidad percibida en sus áreas de incumbencia, pero ante todo, en sus propias vidas. Su principal característica es la posibilidad de llevarse a cabo fuera de los ámbitos de la formalización académica. Los tiempos son más flexibles y no discrimina edad alguna. Estos rasgos de “soltura” y *flexibilidad* caracterizan al espacio del Taller en el marco de la Universidad.



El Psicodrama Pedagógico como dispositivo pedagógico. El mismo es, en primer término, un método derivado del psicodrama. Como método, implica un camino que persigue un fin mediante ciertas técnicas, apoyado en un determinado encuadre. Este abordaje realizado por Forselledo (2011), nos resulta pertinente y explicativo de nuestra experiencia pedagógica con los ejercicios psicodramáticos para el trabajo y tratamiento de los contenidos de la ESI en el Taller de ESI en la Formación Docente. Para este autor, el psicodrama pedagógico es una metodología educativa que utiliza el juego dramático como factor esencial para integrar los diversos aspectos involucrados en la temática o situación de aprendizaje. Para ello, se apoya en el encuadre clásico del psicodrama (contextos, etapas, instrumentos). Utiliza un variado despliegue de técnicas, siendo las fundamentales el juego de roles y las imágenes reales y simbólicas. La dinámica de grupos es una metodología complementaria que investiga la estructura interna del funcionamiento de los grupos. Así, la dinámica de un sistema, en este caso un grupo -o varios-, supone determinar mediante la observación y la experimentación, qué fuerzas lo hacen funcionar y según qué procesos y leyes. Para el encare pedagógico, se basa fundamentalmente en la dinámica de la comunicación. Comunicación que va a ser facilitada y dirigida hacia los objetivos educativos preestablecidos. En nuestro caso y como ya lo señalamos, se trata del abordaje de los contenidos de la ESI para la formación docente. Asimismo, implica un desafío en el aprendizaje que a nuestro entender implica una auto-exploración de cada participante y un gran nivel exposición personal ante lo grupal y de la mano de una otredad, lo cual es “ambicioso” y superador:

"El rendimiento general de un individuo o de un grupo que posea un alto nivel de espontaneidad, se caracteriza por la relación desproporcionada entre su capacidad creativa y productiva y el poco esfuerzo realizado" (Rojas Bermúdez, 1984, en Forselledo, 2011).

Conclusiones

Esa toma de conciencia y compromiso en la reflexión y diseño del dispositivo que enfatizamos, implican el compromiso educativo y el *posicionamiento del docente* (Contreras, 1990) respecto de los contenidos o dispositivos que emplea, siempre concebidos como parte de una construcción social y de un compromiso educativo orientados a la equidad. A partir de la puesta en marcha del “caldeamiento” psicodramático en el inicio de los Talleres de “Educación Sexual Integral y Género en la formación docente”, lxs estudiantes prestaron escenas basadas en experiencias negativas (traumáticas) que en muchos casos recordaron en esa actividad y luego de muchos años. A partir de esas experiencias narradas y compartidas ante el resto de la



clase, el clima de confianza pedagógica comenzó a cobrar un protagonismo interesante al momento de interactuar entre ellxs y también al analizar y tratar, vía los trabajos presentados en equipos, los contenidos de la ESI; es decir: estos ejercicios psicodramáticos, desarrollados en tanto dispositivos pedagógicos, constituyeron un *punto* entre los contenidos de la Ley 26.150 y los distintos aprendizajes construidos individual y colectivamente en el marco de la formación docente. Consideramos esencial compartir esta experiencia con colegas de la educación superior para que cuenten con ella como recurso didáctico y pedagógico clave en la formación docente y en instancias democratizadoras de reflexión colectiva propia de una *colegialidad* solidaria.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J., “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, Editorial Morata, Madrid, 1990.

Blog: “De Sexo sí se habla!” <http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/>

Contreras, D., Enseñanza, Curriculum y profesorado. Introducción a la crítica didáctica, Akal, Madrid, 1990.

Cornu, L., “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compu.). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativas, Editorial 21, SRL, Buenos Aires, 1990.

Forselledo, A., “El Psicodrama Pedagógico”, Temas de Psicodrama - UNESU, Montevideo, 2011.

Hargraves, A., Profesorado, Cultura y Posmodernidad, Editorial Morata, Madrid, 1996.

Jaco Ordóñez, S., Las Técnicas básicas del Psicodrama. www.campusgrupal.com
Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006).

Morgade, G. y Alonso, G., Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia”. Paidós. Buenos Aires, 2008.

Programa del “Taller de Educación Sexual Integral y Género en la Formación Docente”. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor: MPhil. Eduardo Gosende, Primer Cuatrimestre de 2018.

Sirvent, María Teresa y otros, “Revisión del concepto de Educación no-formal”, Cuadernos de Cátedra de Educación no formal, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2006.

[volver](#)



LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL Y DEL POSICIONAMIENTO DOCENTE EN LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

AYALA LAURA; CARASSAI MARIELA; GÓMEZ NERINA; LÓPEZ M. MERCEDES

Universidad Nacional de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352, Bernal, Bs As, Argentina

RESUMEN

Palabras Clave: prácticas docentes / dispositivos de la formación docente / reflexión / colegialidad / posicionamiento docente

El presente trabajo pretende focalizarse en el análisis del modo en que, en el espacio del Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente, se construye el rol docente y el posicionamiento docente que caracteriza el trabajo cotidiano de quienes ejercerán la tarea de enseñar como un ejercicio profesional. Es decir: considerando a la práctica de la enseñanza no sólo como la acción llevada a cabo por un docente, sino como una acción específicamente profesional; acción que implica tomar decisiones pedagógicas, políticas y éticas, siendo éstas producto de la experiencia y de la reflexión en el campo de una práctica de una enseñanza democrática. La reflexión es, a nuestro entender, un dispositivo clave en la formación docente en tanto tarea comprometida con una educación en la democracia. No se trata, pues, de una mera transmisión de contenidos escolares o “saberes”. Como señala Davini: *“esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que se trata de una práctica no sólo social, sino profesional, con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las escuelas”* (2016:29)

De esta manera, la reflexión y el análisis tanto de sus prácticas de enseñanza como de sus propias trayectorias escolares, son aspectos centrales y constitutivos en nuestro trabajo de acompañamiento y guía de los docentes en formación para que logren dar cuenta de los diferentes modos de ser y quehacer docente.

Antecedentes de la experiencia

A fin de lograr mayor contextualización, consideramos apropiado describir el perfil de los estudiantes de las carreras de los profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes que realizan sus prácticas educativas a quienes denominamos, comúnmente, *practicantes* o *docentes en formación*. En su mayoría, son egresados de las carreras de Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Educación y Licenciatura en



Ciencias Sociales. A partir de la propuesta curricular del Profesorado, desarrollan sus implicancias en los procesos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria desde distintos campos del conocimiento, como la Sociología, la Filosofía, la Comunicación, la Psicología y la Educación, entre otros. Estos estudiantes y a la vez docentes en formación, llegan al espacio del Taller de Prácticas, en su mayoría, finalizando la carrera del Profesorado y con una cantidad de supuestos inmensurables con respecto a la práctica docente; supuestos adquiridos de las teorías conocidas o de su propia experiencia en sus trayectorias escolares como estudiantes. Lo cierto es que, durante la cursada (anual) del Taller, estas representaciones sociales del trabajo docente se comienzan a *desmitificar* a través del proceso de reflexión pedagógica.

La escuela tradicional moderna, hegemónica y homogénea, propuso un modelo de ser y quehacer docente, ese quehacer del docente refiere a la práctica de la enseñanza como un mero trabajo de transmisión de contenidos. Así, los y las docentes eran pensados como simples ejecutores, portadores de conocimientos que, con buena voluntad y mínimas indicaciones, lograrían transmitir/depositar en sus alumnos/as lo que les enseñaran.

Distantes del modelo tradicional propuesto del ser y quehacer docente, consideramos que *las prácticas de la enseñanza son el ejercicio del profesional docente*. Por lo tanto, como en toda profesión, las prácticas se construyen, reconstruyen y constituyen en un espacio específico con el acompañamiento, guía y retroalimentación de un profesional en ejercicio. De este modo, entendemos que durante las primeras prácticas de enseñanza, en el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencias Docentes, los docentes en formación comienza a conformar-se una construcción del rol y del posicionamiento docente. Entonces, en el Taller, en el que se forman estudiantes de las distintas carreras de los profesados de la Universidad Nacional de Quilmes, los docentes profesionales acompañan la construcción de los nuevos aprendizajes prácticos, didácticos, pedagógicos y reflexivos del futuro docente, quienes comienzan a construir-se en sus primeras prácticas de la enseñanza. Los docentes profesionales constituyen un andamiaje para cada uno de ellos.

Cuando referimos a la construcción del rol docente durante la formación docente, aludimos, como propone Davini, al proceso de aprendizaje acerca de cómo se construye el quehacer del docente reflexivo en el ejercicio de aprender a enseñar; la acción de la enseñanza como eje central de la formación docente. No obstante, el quehacer de un docente reflexivo no se reduce al modelo de enseñanza del quehacer de un docente



tradicional, reconociendo en éste la tarea de realizar la mera transmisión de contenidos escolares.

Tal como lo mencionara Davini (2016), “es común pensar que la ‘práctica’ representa el ‘hacer’ como la actividad en el mundo de lo ‘real’ y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen *“...sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultados de diversas experiencias anteriores, sociales y personales”* (2016).

En este sentido, Huergo (2015) nos recuerda que, *“las prácticas cargan con tradiciones enmudecidas que hablan en gestos, posiciones, quehaceres, pensamientos, hábitos, relaciones”*.

Y que las tradiciones, como sostiene Raymond Williams (1997), *“pueden ser residuales cuando, producidas en el pasado, siguen teniendo repercusiones significativas en el movimiento cultural del presente”*. Por eso señala que *“nuestras prácticas y los sentidos que a ellas les otorgamos cargan con rastros de otros tiempos, sobre todo de los tiempos en que se constituyeron. En nuestras prácticas se han incorporado, se han hecho cuerpo, sentidos que las empapan y que respondieron a modos de vincular la educación con la sociedad, de concebir a las culturas, de pensar a los sujetos, de organizar a los espacios educativos, de situar a los educadores y a los educandos”*.

Repensando lo señalado por Huergo, durante el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente de los Profesorados, los y las docentes en formación, luego de brindar sus primeras clases, logran advertir estos aspectos que el autor señala, ya que los mismos tienen un gran peso y relevancia en el ejercicio de la práctica docente. Así, los docentes en formación, al reflexionar sobre sus propias biografías escolares, dan cuenta de la manera en que la escuela tradicional moderna los ha impregnado y cómo han llegado a naturalizar y reproducir ciertas prácticas docentes. Sin embargo, a pesar de dar cuenta de ello mediante el proceso reflexivo pedagógico que se realiza en el Taller, la mayoría manifiesta percibir que difícilmente estas prácticas docentes logren modificarse de manera inmediata y radical, ya que hacia el interior de las escuelas prevalece la institucionalidad, las normas, los modelos de ser y hacer instituidos, entre otros dispositivos. De este modo, no sólo las prácticas de enseñanza de los docentes en formación se encuentran limitadas sino que durante las primeras inserciones



laborales es un trabajo arduo y casi desafiante para el docente recientemente egresado lograr llevar a cabo nuevas propuestas de enseñanza.

Teniendo este antecedente a lo largo de varios años de docencia en el marco de los Profesorados; antecedente investigado y estudiado por el Equipo Docente, sostenemos que la reflexión planteada en los términos prácticos que señala Anijovich (2009), es clave en la formación docente, al, justamente, ser el y la estudiante quienes toman partido en la propia formación, siempre de la mano del acompañamiento de los profesionales formadores y co-formadores. Bregamos por la autonomía de su formación, por ende, estas experiencias constituyen la base de nuestro trabajo.

Objetivos

- Demostrar que la reflexión constituye un dispositivo didáctico clave en el tratamiento de los contenidos curriculares.
- Demostrar que el posicionamiento del docente constituye un proceso de aprendizaje en el que el o la estudiante construye, madura y reflexiona junto a otros/otras, el compromiso con la enseñanza formal. Consideramos que esta cuestión es clave en el tratamiento de todo contenido curricular.
- Compartir nuestra experiencia áulica con la comunidad docente universitaria, en tanto recurso educativo valioso para el intercambio con colegas y para su reflexión conjunta.
- Lograr dar cuenta la relevancia del proceso reflexivo de la práctica docente para mejorar el ejercicio profesional docente.
- Nutrirnos de los aportes, observaciones y/o comentarios de los y las colegas con la intención de mejorar nuestro Proyecto de trabajo centrado en la práctica de la enseñanza, teniendo como eje didáctico la reflexión sobre la propia práctica y formación docente.
- Que nuestra experiencia le aporte a otros y otras colegas de otras áreas del conocimiento en sus prácticas áulicas.

Metodología de trabajo

Las prácticas de enseñanza realizadas por los estudiantes de los Profesorados durante su formación inicial, son comentadas y puestas en diálogo, durante el Taller, con los docentes formadores y con los compañeros, como experiencia formativa. Posteriormente de haber realizado la práctica, los docentes en formación narran las experiencias de las mismas, implicando de esta manera un proceso de reflexión en la



acción y germinando, día a día y de esta forma, esa confianza pedagógica buscada. Es muy importante para el Equipo Docente considerar dicha confianza, también como una estrategia de enseñanza: *“La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y de comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.”* (Cornu, 1999).

Del mismo modo, en el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencias Docentes, se propone que los estudiantes de los profesorados, mediante la reflexión de sus primeras prácticas, compartan lo que les acontece con la pareja pedagógica, muy especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones en el aula. Asimismo, con los aportes y las sugerencias recibidas por parte de los docentes formadores, de los docentes co-formadores, de sus compañeros/as, de las experiencias y de lecturas realizadas en otros espacios curriculares del Profesorado, etcétera, para aportar a generar espacios de construcción colectiva del quehacer docente. Desde el Equipo de Trabajo Docente, se acompaña para que esa experiencia constituya una *impronta* que oriente a lo largo de todo el proceso formativo, al tratarse, justamente, de uno de nuestros propósitos en la formación docente. Así *“La formación docente apunta por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, se proponen estrategias tendientes a desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas”* (Leguizamón, Medina y López, 2011). Ergo: *“Las formas de trabajo cooperativas, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva de conductas de explicación, de anticipación, de justificación, de interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo”* (Perrenoud, 2007).

Resultados obtenidos o esperados

Por lo señalado, nos interesa destacar que en la Formación Docente de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes, el espacio del Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente ocupa un lugar distintivo en el trayecto formativo de la carrera. Esta distinción la realizan los/as estudiantes de los profesorados, quienes en sus trabajos narrativos sobre el hecho de haber transitado experimentalmente el espacio del Taller, ponen en palabras su experiencia señalando que ha sido en este espacio donde pudieron tomar distancia de la teoría, sin abandonarla, para aprender, conocer y poner en juego conocimientos prácticos sobre el quehacer docente, logrando



así reconocer todas y cada una de sus acciones en un marco teórico pedagógico y didáctico. De este modo, es que los docentes en formación, mediante la cursada en el Taller, consiguen otorgar y reconocer el valor que conlleva la práctica de la enseñanza para quienes ejercerán la docencia, valor que tradicionalmente ha sido invisibilizado, particularmente en el ámbito universitario, en donde siempre ha adquirido mayor relevancia el conocimiento académico. Davini, citando a Schön, refiere a que *“el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de “segunda categoría”. Hay otro pensamiento privilegiado, y que es el conocimiento académico. El saber “empaquetado” en materias tiene algunas ventajas nítidas: es controlable, es medible, es administrable. La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la práctica, no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones”* (2016).

A nuestro entender, para ejercer el rol docente no se pueden disociar el conocimiento académico (teórico) del conocimiento práctico (acción). Es necesario que ambos estén juntos. *“La enseñanza tiene efectos sustantivos no sólo por los contenidos que se enseñan, sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discurso y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando todo una gama de comportamientos.”* (Philip Jackson, 1975).

Partiendo de esta premisa, tomamos en cuenta las variables comunicacionales que nos atraviesan tanto a docentes como a sujetos que aprenden *“(...) Para Freire era esencial al método, que la praxis acompañe a la reflexión. La una sin la otra hace que pierdan sentido las dos. Se trata de construir un mundo, no sólo de pensarlo o actuarlo con espontaneísmo y sin reflexión. En tiempos de hipertextos, Internet y redes sociales, las ideas de Freire continúan vigentes.”* (Morat y Alzamora, 2013).

Así, cada una de las prácticas de enseñanza, cada una de las acciones que son llevadas a cabo por los docentes implica que como sujetos sociales asuman un posicionamiento ético político y pedagógico con respecto a cómo abordarán la clase. El *“posicionamiento ético político y pedagógico de los/as docentes”*, implica reconocer un horizonte formativo en el que la apariencia de neutralidad, la indiferencia y la *ajenidad* no son atributos buscados ni deseables, más bien es todo lo contrario: la asunción de una *“ética del compromiso con los otros”* es el rasgo más saliente de este tipo de formación. La pregunta acerca de cuánto de nuestro tiempo y conocimiento de nosotros mismos somos capaces de poner al servicio, de entregar por otros, es vertebradora de ese posicionamiento ético político. Y es insoslayable. Detengámonos un momento en la



noción de posicionamiento docente. Es necesario distinguirla de la idea de “posición” que, como señalara Anthony Giddens, ya que *“está asociada a la de rol y, en paralelo, a la existencia de un actor “depositario” de dicho rol/posición. Por ello, mientras que esta última refuerza el carácter de lo predefinido, lo “dado”, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos”* (cf. Giddens, 1995).

El “posicionamiento” asume el carácter activo de la docencia, porque es aquél que el propio docente construye, individual y colectivamente, en la institución y en el sistema escolar. No es, por lo tanto, algo heredado ni fijo, no se impuesta ni se reduce a un solo acto: el posicionamiento docente se construye y a su vez se convalida; se activa y concreta en la acción pedagógica a través de la reflexión como estrategia primera.

Advertimos así que, desde nuestros roles docentes y a través de nuestros aportes, los estudiantes puedan pensar reflexiva, colectiva y críticamente, con el fin de mejorar las capacidades y competencias necesarias para integrarse en la sociedad desde actitudes y miradas más comprometidas y empoderadas. A este respecto, Elías (2011) señala, *“la identidad profesional de los docentes no debe ser vista de ninguna manera como una esencia inmutable y original, algo que los profesores pueden haber recibido y asimilado pasivamente de una vez y para siempre. Por el contrario, en esta concepción es una construcción dinámica, activa y continua; al mismo tiempo individual y social, y que es el resultado más o menos estable y evolutivo de un proceso de socialización biográfico y relacional anclado en contextos particulares”* (2011:4)

Conclusiones

Nos interesa señalar, una vez más, que resulta de gran importancia la *confianza pedagógica* (Cornu, 1999), confianza que nos es preciso generar en nuestras aulas en tanto responsables de nuestra labor docente ante los estudiantes que también son practicantes y que se van asumiendo de forma progresiva y “acumulativa” en los espacios de las prácticas y residencias como profesionales en formación. Consideramos que sin la *confianza pedagógica*, nos resultaría imposible llevar a cabo nuestros propósitos, ya que se trata de una tarea profundamente democrática que se genera, sostiene y extiende sólo mediante el intercambio constante, consciente y creciente; a partir de una reflexión que además de ser individual, siempre requerirá del aporte colectivo, por ende se construye colectivamente. *“La confianza pedagógica es constitutiva de toda relación”* entre docentes y estudiantes y estudiantes y docentes, la cual pretende hacerse extensiva luego en la arena laboral y profesional.



A partir de la experiencia y vivencias del Taller de Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente, como desde otros en los cuales trabajamos conjuntamente en la formación docente de los Profesorados, asumimos que la responsabilidad de educar, del *Ser Docente*, invita a los docentes de hoy a priorizar no sólo el contenido y el método, sino también, la forma, los vínculos, la interacción, el diálogo, la *colegialidad* de la mano de la solidaridad, la apertura hacia nuevos y distintos saberes -incluso y en algunos casos, desconocidos por ellos-. Para el abordaje de este conjunto de elementos, tratándose éste de un compromiso con una educación democrática y con un desempeño profesional, consideramos que es de vital importancia la *reflexión pedagógica* en un marco de trabajo docente colectivo, conformando ésta un dispositivo de actualización y profesionalización docente constante, muy especialmente en estos tiempos en el que la individualización de las prácticas sociales se exhibe en la agenda económica y política del país.

Bibliografía

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Cornu, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Bs. As. Edit.21 SRL.

Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para Maestros y Profesores*. Aula XXI. Santillana. Argentina.

Elías, M.E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Conferencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Universidad de la Plata, Argentina. Consultado en junio de 2018 en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Elias- Maria Esther.pdf>

Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Greco, M.B; *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc, Buenos Aires, 2012.

Hargraves, A. (1996) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*, Editorial Morata, Madrid.

Huergo, J. y Morawicki, K. (1995) "Re-leer la escuela. La Escuela como espacio social", Buenos Aires.



Huergo, J. (2015). La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Ediciones de Periodismo y Comunicación. ISBN 978-950-34-1272-5. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/node/5825>

Leguizamón, Griselda; López, María Mercedes; Medina, Miriam Emilia (2011); NUEVAS CONFIGURACIONES EN EL TRAYECTO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, Argentina. Consultado en junio de 2018 en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/212.pdf>

Morat, M. y Alzamora, G., “Paulo Freire en tiempos de TIC’s”. <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-218191-2013-04-17.html>

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó.

[volver](#)



LEERSE Y ESCRIBIRSE PARA NARRARSE. EL VALOR DE LA NARRATIVA EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

**MARANO, CARLOS A.; SENA, SELVA D.; BEDIA, ALBERTINA; MARTINANGELI,
PABLO L.; SANSÓN DALILA;**

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología - Profesorado de Enseñanza
Media y Superior en Psicología.

Domicilio: Hipólito Yrigoyen 3242, CABA

RESUMEN

Palabras clave: Formación docente – Dispositivos – Narración – Prácticas.

En este trabajo queremos compartir el conjunto de experiencias realizadas desde la Cátedra Didáctica Especial de la Psicología, en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología, de la Facultad de Psicología (UBA).

El dispositivo de trabajo ofrece categorías conceptuales, recursos y herramientas teórico-prácticas para la implementación y transformación de las prácticas de la enseñanza del campo, constituyéndose en una estrategia que permite la búsqueda de recorridos alternativos en el trabajo de y con los estudiantes –sujetos del aprendizaje, practicantes–, en trayectorias educativas que les permiten posicionarse como profesores/as en formación del campo disciplinar de la Psicología. En este caso, enfatizamos en la formación docente de profesionales de la Psicología abordando aquellas vinculadas a los dispositivos narrativos basados en la lectura y la escritura, en tanto instancias capaces de promover la transformación de las prácticas docentes.

Los dispositivos para la formación docente que se implementan están basados en narraciones y en las interacciones (Anijovich, 2009). En el presente trabajo se pone el énfasis en aquellos basados en narraciones, tales como: la construcción por escrito de una autobiografía escolar, la recreación de dichos relatos en la redacción de una autobiografía grupal que permite el despliegue de una multiplicidad de sentidos. Asimismo, se recuperan las memorias de clases y las evaluaciones de la cursada, en términos narrativos.

Los dispositivos basados en narraciones se entrelazan, durante el desarrollo de la cursada, con los dispositivos basados en las interacciones, tales como los espacios de ensayo para la práctica, los talleres de integración, los grupos de reflexión. Todos ellos generan condiciones de posibilidad para el trabajo sobre la dimensión de lo grupal, en tanto producciones colectivas.



Antecedentes de la experiencia:

El dispositivo grupal, como estrategia didáctica, permite incluir la lectura desde el paradigma de la complejidad en los procesos educativos. Durante la cursada se implementa la función de registro y observación de la dinámica del grupo-clase, para un análisis posterior en el equipo de cátedra de las producciones grupales. Con estos insumos introducimos reformulaciones del dispositivo formativo y modificamos, en el día a día, las planificaciones de las futuras clases, en función de los acontecimientos propios de los diferentes grupos.

Nuestra hipótesis toma como referencia lo advertido por Ferry (1997), retomado por Nicastro (2009), en relación con la construcción de un tiempo para “repasarse” en el encuentro con pares, articulando la experiencia con los aportes propuestos por el equipo de cátedra, tanto en términos teóricos como de abordaje grupal, generando la posibilidad del trabajo formativo a partir de la reflexión, análisis y reformulación de las propias prácticas en los espacios educativos.

En la cátedra Didáctica Especial de la Psicología, desde hace unos años, hemos desarrollado estrategias promotoras de la reflexión crítica en la formación de docentes.

Esta es la tercera vez consecutiva que presentamos un trabajo en el marco de estas Jornadas, organizadas por el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. En cada encuentro se abordaron diferentes aspectos de nuestro trabajo.

En la Jornada XII la presentación *“Dispositivo grupal como estrategia de enseñanza: una experiencia de formación universitaria de profesores para el nivel Medio y Superior”* se focalizó en las observaciones del grupo de observadores silentes en las comisiones de trabajos prácticos y su posterior análisis multirreferenciado del grupo clase.

En la jornada XIII la ponencia *“Dispositivo grupal como estrategia de enseñanza: interacción y narración en la formación universitaria de profesores para el nivel Medio y Superior”*, se enfocó en las narraciones realizadas por los estudiantes, enmarcadas en el dispositivo de evaluación de la cursada. En el marco de dicho dispositivo, ubicándonos en las instancias de cierre de la cursada, se solicita al estudiante que escriba una carta dirigida a alguna persona de su elección comentando diversos aspectos de la cursada (su experiencia en la misma: los contenidos y los temas propuestos en el programa; el tratamiento de dichos contenidos durante las clases; la bibliografía seleccionada para el abordaje de esos contenidos; las instancias de evaluación; las actividades que se llevaron a cabo; los espacios de ensayo para la práctica (EEP), el desempeño del equipo docente; los aspectos considerados valiosos; los aspectos que deben mejorarse). Con dichos materiales se realiza un análisis reflexivo desde el equipo de Cátedra para la incorporación de modificaciones en las consignas de trabajo con vistas al siguiente cuatrimestre.



Objetivos:

- Desarrollar los marcos teóricos conceptuales y las herramientas metodológicas para la investigación, la reflexión, la mirada crítica y la producción de conocimiento, sobre la práctica docente, en el ámbito de los niveles medio y superior del sistema educativo.
- Diseñar e implementar dispositivos técnico-pedagógicos para un abordaje de las prácticas educativas, desde la integración de enfoques teóricos diversos en la comprensión y el análisis de las situaciones de formación.
- Resignificar las autobiografías escolares de los participantes como herramientas para la construcción de una autobiografía grupal que permita el despliegue de una multiplicidad de sentidos, en términos narrativos para una revisión de la función docente.

Metodología de trabajo:

En función de una **intencionalidad pedagógica**, que es la de facilitar el aprendizaje y la formación, el dispositivo genera, “dispone” las condiciones de posibilidad para presentarse como revelador, analizador, organizador técnico y provocador.

Los dispositivos pedagógicos, en su implementación, permiten desplegar potencialidades formativas, objetivar la experiencia propia para convertirla en objeto de estudio y rescatar aspectos “invisibilizados” de la práctica para resignificarla. Asimismo, permiten “poner en acto” un ambiente facilitador y de continencia, un encuadre que crea condiciones de seguridad psicológica para llevar adelante la tarea propuesta.

Nuestra propuesta, en términos de metodología de trabajo, se apoya en la implementación de dispositivos grupales basados en las narraciones y las interacciones; contruidos a la manera de un espacio de trabajo e intercambio de saberes y experiencias, así como de transferencia de herramientas y multi-recursos teórico-técnicos.

Estos dispositivos –incluidos de manera estratégica en distintos momentos de la cursada– están destinados a ofrecer a los profesores/as en formación las condiciones de posibilidad para la exploración, trabajo y estudio de trayectorias educativas y experiencias singulares ya transitadas, en situaciones de grupo, como parte de su inserción en ámbitos educativos.

La participación en dichos dispositivos se propone como un espacio de transmisión de experiencias, pensamientos, vivencias y reflexiones posteriores sobre las prácticas profesionales en ámbitos educativos.



Dicha metodología de trabajo, como parte de la nueva agenda didáctica, considera la construcción del **conocimiento** en términos de **interacción**. El **conocimiento** con relación al saber ligado a lo conceptual, al saber-hacer en la práctica y al saber-ser relacionado con la construcción y revisión de un posicionamiento subjetivo en la tarea docente. La **interacción** con relación al dispositivo grupal como estrategia de enseñanza, y al equipo de cátedra como parte de la instancia de la formación continua.

Se recuperan las narraciones de los estudiantes para propiciar un espacio de interacción que permita la reescritura, a partir de la reflexión sobre la práctica como futuros docentes, y a partir del análisis del Equipo docente para una reescritura de nuestra tarea en la historización de las prácticas educativas como Cátedra.

En esta instancia se hace necesario expresar y desarrollar algunas ideas referenciadas por diferentes autores como parte de los marcos conceptuales desde donde trabajamos.

“Lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quiénes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos, y a lo que podríamos ser.” (Alliaud, 2004, 92)

El trabajo con autobiografías escolares es desarrollado a lo largo de la cursada a partir de consignas presentadas a los futuros docentes. Dichas consignas son de carácter abierto y están dirigidas a recuperar situaciones vivenciadas en los diferentes trayectos formativos, así como el contexto de producción de las mismas. Posteriormente son reelaboradas en función de las “marcas subjetivas que han dejado”, para una posterior formación en instancias grupales, en las que se comparten y amplían. A posteriori, se habilita un espacio de re-escritura de cada uno de los participantes, articulado con referencias teóricas y aportes reflexivos.

Desde esa perspectiva amplia, la autobiografía cumple un rol relevante para la investigación de la enseñanza. En contraposición a la oralidad, el lenguaje escrito propone una comunicación a destiempo entre el emisor y el receptor. En este aspecto radican las posibilidades que ofrece la función epistémica de la escritura. La producción narrativa, el trabajo de planificar el texto y revisarlo brinda la oportunidad de volver a pensar “nada menos que la propia historia”.

En su trabajo, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Paula Carlino afirma que *“la naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz”* (Carlino, 2005, 28). Este es el desafío que asumimos al momento de decidir la escritura de este artículo.



En primer lugar podemos pensar que los actores institucionales del dispositivo encontramos un espacio facilitador para escribir con conciencia retórica y dar así consistencia a nuestro propio pensamiento. Sin embargo, el factor clave gravita en la tarea misma. En estos términos, creemos que problematizar lo implícito a través de lo escrito es sinónimo de cuestionar lo que somos en una práctica que nos implica como profesionales en formación.

El registro narrativo de experiencias pedagógicas no sólo puede cumplir una valiosa función en términos de reflexión autobiográfica, sino como herramienta para el análisis de las prácticas. En este marco se inscribe la propuesta de esta ponencia, en tanto registro de la reflexión grupal acerca de un dispositivo de formación docente. Los efectos cualitativos que emergen a partir de la utilización de la narrativa, como herramienta privilegiada dentro de la metodología de trabajo que se plantea en la Cátedra, hacen visibles las marcas subjetivas de las trayectorias educativas en términos intra e interpersonales.

A través de las autobiografías escolares indagamos acerca de las marcas que dejaron los docentes que nos ayudaron a aprender. Los relatos autobiográficos facilitan la visualización y toma de conciencia de las marcas subjetivas, para luego reflexionar sobre su incidencia en las prácticas.

El enfoque interactivo de lectura supone un paso interpretativo; no es meramente receptivo. La lectura interactiva de las autobiografías permite visualizar las enseñanzas implícitas de los docentes en formación, transformándose en una guía que favorece la autonomía de la reflexión sobre la propia práctica docente (Carlino, 2005).

Siguiendo a Steiman, vivimos en una trama de relatos. Las narraciones atraviesan nuestras vidas y específicamente el espacio áulico y el acto pedagógico.

La narración en el acto pedagógico cumple una función epistemológica y una función transformadora. Consideramos que la propuesta de este autor, acerca de analizar diversas situaciones narradas por los docentes (Steiman, 2007), establece un paralelo con las producciones autobiográficas grupales. Las mismas son narraciones que sirven de modelo de análisis y se articulan con los diversos sentidos de los docentes en formación en el dispositivo grupal. Al compartir la autobiografía grupal con los profesores/as en formación relevamos en nuestra práctica frases como: “a partir de diferentes trayectorias la autobiografía grupal parece ser una” o “a pesar de las distintas experiencias relatadas que no corresponden a mi historia personal, me siento representada, encuentro un sentido”.

Sobre la base de estas experiencias, se considera que el dispositivo grupal en su dimensión instrumental propuesto por la Cátedra se construye y se recrea en los



procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la articulación de saberes y experiencias.

La autobiografía escolar grupal favorece la reflexión sobre la práctica de los docentes en formación. En la misma se observan diversos contextos sociohistóricos y cómo los mismos impactan en la narración.

Según lo planteado por Alliaud (2017) en *Los artesanos de la enseñanza*, se considera que la autobiografía grupal mantiene estrecha relación con el lado artesanal de la práctica para la construcción del oficio de enseñar, en términos de qué y de cómo se transmite dicho oficio, para la retroalimentación de lo que denominamos “Espacios de Ensayo para la Práctica” que realizan los/as profesores/as en formación, en el último tramo de la cursada de la asignatura para habilitarse como futuros artesanos.

Por su parte, el dispositivo grupal propuesto por Souto posibilita la construcción en la diversidad, en un espacio y tiempo compartidos, de historias y narraciones que se abren en una multiplicidad de sentidos, a través de los cuales se observa la función transformadora atravesada por lo imprevisto y lo emergente de las producciones del grupo clase (Souto, 1999).

La autobiografía grupal es una experiencia narrativa del proceso experimentado en la comunidad de aprendizaje. Su elaboración surge de la recopilación de fragmentos realizada por los observadores silentes del equipo de cátedra, luego de la lectura de las producciones autobiográficas individuales. Dicha experiencia facilita en el equipo de cátedra la habilitación de instancias de reescritura y relectura como procesos metacognitivos de aprendizaje.

Se trata de una herramienta narrativa propia del dispositivo de la materia *Didáctica Especial de la Psicología*, en tanto específica e innovadora, ya que fue creada con el objetivo de plasmar las configuraciones identitarias de un grupo clase. Se aborda a dicho grupo en ese aquí y ahora, espacio y tiempo de la comunidad de aprendizaje que construyen, en un texto-narración que resulta ser un relevamiento de fragmentos individuales de sus autobiografías, nunca neutral, azarosa o arbitraria sino, por el contrario, deliberada y dedicadamente pensada.

Dicho recorte de los diferentes fragmentos de todas las autobiografías individuales es entrelazado coherentemente en un “*colage narrativo*”. De ese modo podríamos definirlo en tanto otorga identidad y significación a ese devenir –ser siendo– de esa comunidad de aprendizaje en particular.

Esta presentación hace foco en la herramienta creada desde el equipo docente denominada “autobiografía escolar grupal”, que supone una recreación de fragmentos de relatos –a partir de las autobiografías escolares realizadas por los estudiantes– y



confluye en una historia colectiva de los distintos sentidos de la experiencia resignificados por los participantes de un grupo de aprendizaje.

A modo de ejemplificación nos parece pertinente compartir fragmentos de las elaboraciones por parte de los observadores silentes, ya que clarifican lo anteriormente expuesto. A continuación presentamos las autobiografías grupales, correspondientes a dos cursos del segundo cuatrimestre de 2017 y del primer cuatrimestre de 2018.

Autobiografía grupal

...En la Universidad escuchar hablar a mis primeros profesores me hizo sentir muy segura de estar en el lugar que tenía que estar. Recuerdo la profesora que no sólo daba clase, también hacía chistes, era un ida y vuelta, nos invitaba a participar, nos brindaba el tiempo que necesitábamos. Pero fue mucho más que sólo darme el tiempo que necesitaba. Me sentí tratada como persona y no como un número.

Creo que había algo de pasión por lo que hacía... fue una de las profesoras que más me transmitió pasión por lo que hacía. Transitó muchas sensaciones diversas: me emocioné, me reí y enojé durante esa cursada. Aprendí a involucrarme y a poner el cuerpo. A partir de entonces, elegí con mucha más seguridad y claridad la orientación que quería darle a "mi" profesión.

Otra docente logró que reflexione y mucho. Nos leía cuentos y trataba como colegas. Realizaba actividades en grupo y nos hacía debatir. Habló mucho de los docentes y de las condiciones en las que estaban trabajando. Me movilizaba con un discurso que a veces me sonaba pesimista. No fue neutral.

Sus clases no constaban sólo de exposiciones, metodología de enseñanza más común en nuestra Facultad, sino que también las combinaba con ejemplos de vida y permitía que se crearan espacios de intercambio de ideas en un clima totalmente distendido, donde nos sentábamos con los bancos ubicados en círculo, lo que propiciaba una mayor cercanía entre todos.

Hasta el día de hoy no deja de sorprenderme cómo un mismo contenido puede ser enseñado de maneras distintas por profesores de la misma disciplina, provocando resultados opuestos en la misma persona o favoreciendo la construcción entre las personas.

Lo que termino concluyendo es que cuánto más emoción haya en la enseñanza, se facilita el aprendizaje. Será una tarea en constante movimiento, pensar sobre cómo uno lleva a cabo la tarea docente.

Noviembre, 2017.

Autobiografía grupal



...Voy a contar una historia, mi historia, de cómo fue mi camino por el estudio. Esta es mi autobiografía. Algunos podrían decir que no está completa. Es mi primera invitación a pensar y reflexionar sobre mi autobiografía escolar y estoy convencido de que es un proceso que comenzó hoy, pero que no terminará nunca. Habrá idas y venidas.

La tarea me genera incomodidad y entusiasmo, de esa incomodidad que motiva a moverse a hacer, pero a un hacer reflexivo y no a una escritura hecha hábito, sino a escribir para quitar la etiqueta pegada al cuello de la remera de algodón que pica.

Tengo algunos recuerdos bastantes vívidos del jardín. Ahora que lo pienso, estuve escolarizado desde pequeño...tienen un tinte medio difuso y poco claro...Tengo una imagen de ir al patio del jardín, y estar con las plantas buscando caracoles...

...En la primaria, hasta la vestimenta se complejiza porque “ahora somos grandes”. Ya no hay juegos de plaza en la escuela y vamos a tener tarea...Cuando escribíamos la fecha en el cuaderno podíamos hacer dibujitos...De esta etapa tengo imágenes mucho más nítidas...una maestra que era exigente pero capaz de explicar tantas veces como alumnos haya en el grado... la maestra que antes de salir, nos hacia relajarnos... la maestra recuerdo que se percató de lo que me sucedía...

En la secundaria siempre me senté en el fondo. Era una cuestión de pertenencia...un profesor que dejó una huella imborrable en mi memoria. Utilizaba muchos recursos motivacionales acordes a la etapa de la vida en la que estábamos... una profesora... “Entonces vas a tener que ir a particular, porque yo no puedo atrasar a todo un curso por una persona”... algunos profesores que bajaron muchísimo el nivel de curso, no nos prestaban atención...el EGB, esa fue la época en que se reestructuraron los cursos... “ustedes son muy chiquitos”...El día de la prueba tenía preparadas al menos siete evaluaciones distintas porque respetaba que eligiéramos según nuestros intereses... un profesor era el que más interesante hacia sus clases, nos hacia trabajar en grupo...la profesora que siempre tenía paciencia y se esmeraba para que entendamos aunque no voy a negar me dormía en sus clases porque eran a las 7.35...recuerdo la profe que en silencio empezó a sacar una nariz de payaso y un antifaz y se los puso. Luego nos dice que como se trataba de otro año más con nosotros no sabía qué hacer para llamar nuestra atención. Risas y aplausos. Genia... A otros profesores no los recuerdo con tanto cariño... otra profesora me preparó para la Universidad, cultivó el deseo por la lectura... la profesora que finalizaba “me voy porque está por llover y no saqué la ropa de la sogá”,

Julio, 2018.



La autobiografía grupal se vislumbra como aquella estrategia que facilita y promueve, en los/as profesores/as en formación, la reflexión cuidadosa, constante y organizada de sus acontecimientos.

Se trata de un recorrido investigativo, de asumir gradualmente una nueva actitud que la autobiografía propicia: el ejercicio de auto-reflexión.

Nos definimos como el resultado de un cúmulo de experiencias de vida y a través de las narrativas podemos contarlas, explorarlas y organizarlas de manera tal de vincularlas con nuestras prácticas. La autobiografía es de construcción personal aunque compartida en el marco de la comunidad de aprendizaje.

Tal como sostiene Carlino: *“La labor de escritura no fue llevada a cabo sólo con fines de comunicación, sino de reflexión personal: escribir acerca de lo hecho me ha ayudado a pensar mejor la tarea docente porque al escribir no sólo relataba sino que descubría”*.

En el dispositivo grupal se ponen de manifiesto y se trabajan las tensiones entre lo particular y lo colectivo, lo tradicional y lo innovador, las teorías y las prácticas, lo previsto y lo emergente.

Resultados obtenidos o esperados:

A partir de la lectura de la autobiografía grupal, se observó cómo los diferentes sentidos de las trayectorias educativas de los estudiantes construyen, por un lado, una convergencia de experiencias en las que se identifican y, por otro lado, cómo dichas experiencias se resignifican produciendo múltiples sentidos a la manera de una obra abierta y generando un plus en su condición de participantes de un dispositivo grupal.

Asimismo, se apreció la transformación de las prácticas docentes a partir de la reflexión sobre los escritos elaborados por los estudiantes, como producciones individuales en su inicio y como parte de una lectura reelaborada en la autobiografía grupal, desde la recreación realizada por el equipo docente.

En términos de dar continuidad a esta metodología de trabajo, se podrían señalar como resultados esperados a futuro:

- Sostener y afianzar un espacio de reflexión y discusión sobre la función docente, interpelando y reconstruyendo las prácticas de enseñanza en contextos institucionales diversos.
- Desarrollar un repertorio mayor de dispositivos, estrategias y herramientas de intervención, para los/as profesores/as en formación en sus prácticas educativas futuras.



Conclusiones

A través de las autobiografías escolares indagamos acerca de las marcas que dejaron los docentes que nos ayudaron a aprender. Los relatos autobiográficos facilitan la visualización y toma de conciencia de las marcas subjetivas, para luego reflexionar sobre su incidencia en las prácticas.

La autobiografía grupal mantiene estrecha relación con el lado artesanal de la práctica para la construcción del oficio de enseñar, en términos de qué y de cómo se transmite dicho oficio, para la retroalimentación de lo que denominamos “Espacios de Ensayo para la Práctica”.

El dispositivo grupal –que ha incorporado la herramienta de la autobiografía grupal como un componente valioso– posibilita la construcción de un “plus grupal” en la diversidad, en un espacio y tiempo compartidos, de historias y narraciones. Éstas se abren en una multiplicidad de sentidos, a través de los cuales se observa la función transformadora potenciada por lo emergente de las producciones del grupo clase.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004): “La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica”, en Cuaderno de Pedagogía Rosario, año 7, Nº 12. El Zorzal. Rosario.
- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 4.
- Anijovich, R. y cols. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la Educación.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Caps. 1 y 2. Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: serie Los Documentos Nº 6, Formación de Formadores, FFyL-UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: serie Los Documentos Nº 10, Formación de Formadores, FFyL-UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Steiman, J. (2007) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Cap. 4. “La narrativa en la enseñanza”. Buenos Aires, Jorge Baduino Ediciones, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

[volver](#)



AULA 726

Moderadores: ANDREA REY y ADRIÁN FERNÁNDEZ

[ENSEÑANZA PRESENCIAL Y ENTORNO VIRTUAL. SU INTERACCIÓN](#)

Autores: Derecho, Fernández, Genta, Macchi, Sassone

[UN TALLER Y DOS ABORDAJES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS](#)

Autores: Gentile, López Coda

[EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD](#)

Autores: Anselmino, Migoya

[LOS VIDEOS DE CLASE COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE BASADO EN EL ESTUDIANTE EN ELECTROTECNIA GENERAL](#)

Autores: Ferreira, Donzelli

[DE LAS MANOS A MERCADO LIBRE. MULTIMODALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS](#)

Autores: Colussi, Labeur

[EL USO DE TEXTOS FICCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE](#)

Autores: Saez, Vega, Marzioli, Carreras, Espósito

[LA FORMACIÓN DE AUXILIARES ALUMNOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UAI](#)

Autores: Maldonado, Torre, Di Tocco, Centurión, Abad, Paolucci

[volver](#)



ENSEÑANZA PRESENCIAL Y ENTORNO VIRTUAL. SU INTERACCIÓN.

ELISABET DERECHO, VERÓNICA GENTA, AMPARO FERNÁNDEZ, CECILIA MACCHI, HAYDÉE SASSONE

Taller de Dibujo, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

Ramos Mejía 841, CABA

RESUMEN

Palabras clave: Tecnología educativa - Aprendizaje colaborativo- Sociedad del Conocimiento- Pensamiento crítico- Resolución de problemas

Frente al contexto de avances tecnológicos, es necesario construir propuestas didácticas que incluyan entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que interactúen y enriquezcan la modalidad presencial del cursado, considerando por lo tanto el Aula Virtual, como un escenario de oportunidades para promover la construcción de conocimiento. Presentamos una experiencia desarrollada en la Materia Taller de Dibujo en la modalidad Anual y Cuatrimestral del Ciclo Básico Común, introductoria a las carreras que se dictan en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo.

Vivimos en la Sociedad de la Información, modelada por los continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización económica y cultural, que cuenta con una difusión masiva de la informática y los medios audiovisuales de comunicación en todos los estratos sociales y económicos, por lo tanto, es usual ver en nuestros estudiantes una gran aptitud en el manejo de los elementos que la actual tecnología les ofrece.

"Aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto", dice Juan Ignacio Pozo. Frente a los avances tecnológicos, nuevas identidades y nuevas culturas, surge el desafío de atender a estas nuevas realidades, con el desarrollo de propuestas didácticas con tecnología que apuesten a un enriquecimiento del trabajo en el aula-taller.

Es una necesidad *"procurar construir propuestas de enseñanza mediadas por tecnología, con el propósito de construir caminos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes"*, afirma Edith Litwin.

Antecedentes de la experiencia. En el año 2011, se inicia la capacitación del equipo docente, en ese momento a cargo de la profesora titular Arquitecta Haydée Sassone en



el aula virtual del CITEP, Centro de Innovación Tecnológica y Pedagógica, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, con la asistencia a reuniones desarrolladas en la sede de Ciudad Universitaria, FADU.

La creación en el año 2015 del aula virtual Taller de Dibujo Derecho Anual y Cuatrimestral, concebida para interactuar con la cursada presencial, impuso el re-diseño de la planificación de la materia, elaborando nuevos materiales didácticos para el espacio, acorde a los nuevos recursos tecnológicos que brinda la plataforma. Suma a la clase presencial, de contenidos teóricos y prácticos, un espacio para la información, la actividad de aprendizaje y la comunicación entre estudiantes y estudiantes- docentes.

Objetivos. Enseñar significa diseñar estrategias para que otro adquiera ciertos conocimientos, mientras que aprender implica un proceso de consolidación de saberes, procedimientos y actitudes. Es necesario que, en el transcurso de la materia, el estudiante logre un aprendizaje autónomo, es decir pueda resolver con independencia los problemas que se plantean en la planificación del curso, lo que implica que adquiera responsabilidad, autonomía y confianza en sus propias capacidades. Interesa que el aprendizaje sea significativo, es decir que se articulen sustantivamente y no de forma arbitraria lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, en procesos de transferencia a la resolución de situaciones nuevas.

Rodríguez Learte, Ana Isabel y Fernández Vaquero plantean *“El gran reto actual para los educadores (...) es pasar de ser meros dispensadores de conocimiento a verdaderos diseñadores de actividades que incluyan la buena asimilación de los conceptos básicos para la superación de la asignatura y el desarrollo de competencias en el alumno. (...) Los docentes se enfrentan a la difícil tarea de guiar a sus estudiantes en el desarrollo de un aprendizaje crítico, (...) a la vez que se debe perseguir el uso de nuevos métodos didácticos que ofrezcan al estudiante la posibilidad de diseñar su propio camino a la hora de obtenerlos y que pueda además autoevaluar dichos conceptos”*.

Las interacciones de los entornos virtuales con las prácticas de enseñanza presencial logran:

- Favorecer el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes que intervienen en el proceso educativo
- Flexibilizar espacios para la adquisición de conocimientos, con materiales digitales a disposición para la consulta.



- Crear comunidades organizadas en torno al aprendizaje.

Aunque los contenidos de la materia se estructuran en unidades, por una razón operativa, éstos se desarrollan sin solución de continuidad a lo largo del curso en un eslabonamiento de experiencias que van incorporando enfoques particulares en el eje VER- MIRAR- IDEAR- COMUNICAR, con la intención de interconectar diversas formas del lenguaje.

Las instancias de aprendizaje, se desarrollan según dos alternativas: la actividad individual, formalizada en la presentación de determinados modelos gráficos representativos que relatan el proceso de aprendizaje del estudiante – láminas, maquetas, textos- y la actividad grupal, donde interesa el **aprendizaje colaborativo**, que fortalece el desarrollo de la comunidad educativa: todos trabajan juntos para aprender y son responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. La colaboración, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a transitar la experiencia en conjunto, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado. En el aprendizaje colaborativo, el énfasis está en **el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento**.

La metodología en la presentación de los temas del curso, comprende recursos convencionales, de modalidad presencial, con un fuerte acento en "aprender haciendo" en los talleres, que paulatinamente van incorporando experiencias virtuales innovadoras, entrelazadas e integradas constituyendo un escenario de oportunidades para promover la construcción del conocimiento.

Metodología de trabajo

PRESENTACIÓN DE UN CASO. FENOMENOLOGÍA DEL COLOR

El mundo que nos rodea es percibido en color. El color es una experiencia visual, una impresión sensorial que recibimos a través del sentido de la visión y condiciona de modo especial la comunicación, presente en todos los elementos visuales del entorno natural y artificial. El concepto de color varía de acuerdo al ámbito que es utilizado. En el campo de las disciplinas proyectuales, el color es primordial calificativo para los objetos, se erige como protagonista. Es portador de expresión y significado.

El tema del color y las diversas formas de acercarse a su conocimiento es el seleccionado del curso para ser desarrollado en estas jornadas, recordando que en el 1º Encuentro de Docentes del CBC, en el año 1998, se presentan los primeros estudios



experimentales del tema Color, antecedentes de la actual propuesta y realizados por la cátedra de la arquitecta Haydée Sassone.

A. Introducción

1. Modalidad presencial.

1.1 Recursos convencionales. Teórica con presentación en Power- point, donde se explican los contenidos teóricos, bibliografía, objetivos, pautas de evaluación de la unidad y rúbrica. Se exhibe un recorte de la Película “El globo rojo” que será el disparador para la actividad introductoria grupal en el aula virtual.

2. Modalidad virtual.

2.1 Material digital. Reproductor de los materiales convencionales, que permiten un contacto fluido e inmediato a partir del uso de los dispositivos móviles: teórica, bibliografía seleccionada, guías de actividades prácticas en formato pdf; videos o links con material que interactúa con la modalidad presencial. Herramientas que pretenden mejorar la accesibilidad y comprensión de los contenidos, a partir de su disponibilidad permanente.

2.2 Foro de consulta de estudiantes disponible para realizar para guiar y orientar en situaciones problemáticas

2.3 Muestreo digital de material gráfico, seleccionado, pertinente a los conceptos teóricos presentados, con recursos digitales como Padlet, pizarra colaborativa.

B. Presentación en taller

1. Modalidad presencial.

1.1. Recursos convencionales. Se proporciona a los estudiantes actividades para aplicar el nuevo contenido, que es explicado a nivel taller de modo interactivo, materializado con la realización de una serie de láminas, que reúnen los conceptos esenciales teóricos de color, que serán transferidos a otros escenarios. El estudiante a partir de uno de los principios básicos en el funcionamiento de un taller “aprende haciendo” la actividad propuesta. Rol activo del estudiante constructor- re- constructor del conocimiento / Rol activo del docente, coordinador de procesos. Muestras comparativas realizadas en color pigmento y lápiz color- grafito.



2. Modalidad virtual

2.1 Material digital. Similar al propuesto en la Introducción.

2.2 Muestreo digital de material gráfico Pizarra colaborativa, Padlet. Búsqueda grupal de diferentes modelos de Color Digital y Catálogos de Color según disciplina.

2.3 Práctica interactiva integrando el modelo presencial- virtual.

2.3.1 Instancia Inicial introductoria. Actividad grupal. Film El Globo Rojo

Desarrollo. A partir de 3 preguntas disparadoras se convoca a la reflexión en grupo de estudiantes acerca del film, en los aspectos relacionados con el fenómeno del color. Interesa la toma de contacto del estudiante con esta nueva manera de ver, en forma espontánea y en relación a lenguajes ya conocidos, aunque no sistematizados, considerando al lenguaje gráfico como medio para comunicar IDEAS. **Publicación en el Foro.** Reflexiones y aportes representativos del grupo. **Devolución.** El docente redacta un breve informe, reconociendo aspectos positivos de la producción grupal y reforzando los conceptos necesarios.

Foro de presentación de actividades grupales y colaborativas. Actividades programadas concebidas como encuentro e intercambio de experiencias de la comunidad educativa.



El Globo Rojo
de Elisabet Liliana Derecho - sábado, 21 de abril de 2018, 18:16



Por grupo, reflexionaremos acerca del film en sus aspectos relacionados con el fenómeno del color.

- Indicar paleta predominante y su significado. ¿Qué tipo de contraste utiliza? ¿Porqué piensan que el director Alberto Lamorisse la eligió? ¿Cuál es el efecto que logra en el relato visual?
- El globo inicial es rojo. Podría ser de otro color... ¿Cuál color y porqué?

Finalizando, comenten que les pareció el film, un relato visual puro, que tiene como escenario la ciudad de París, y los gestos y las elocuentes miradas del niño protagonista y su globo.

Editar | Borrar | Responder

Publicación de un Grupo de Estudiantes



XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior



Re: El Globo Rojo

de Joaquín Arnold - sábado, 5 de mayo de 2018, 10:28

Reflexiones del film "El globo rojo"

Grupo: "Tetraedros"

El director Alberto Lamorisse utiliza una paleta de colores poco saturados, con muchos grises y grises de color. Esos colores están presentes en los edificios parisinos, la indumentaria de los personajes y en el cielo. Los grises predominantes se contrastan con el globo rojo, que está presente desde el inicio de la película.

El color cálido y saturado del globo; su forma y sus movimientos, contrastan claramente con el entorno, alterando la frialdad y la severidad de los espacios por dónde transita.

El rojo es un color primario saturado e intenso, distinto de todos los otros elementos presentes en la ciudad. Más allá del contraste por la saturación, está el contraste por la temperatura, así es posible imaginar otras opciones de color en los análogos del naranja, sea más amarillento o más rojizo, aunque no lograría la misma carga simbólica.

El globo rojo es un film sencillo pero bello con un lindo mensaje, el cual a nuestro entender trata de los sueños, de la amistad, de la curiosidad y de la inocencia de la niñez, materializados en un globo al cual se le da voluntad propia para que deje de ser un objeto inanimado y pase a ser un personaje con el cual podemos tener simpatía. La película nos muestra que estos valores representan una molestia para algunas personas e instituciones (como la escuela o la iglesia, ya que el globo fue echado de ambos), y hasta pueden ser destruidos por la envidia de otros. A pesar de ello, se trata de nuevos sueños que nos llevan hacia un nuevo horizonte alejándonos de una ciudad gris.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Devolución con Evaluación Docente



Re: El Globo Rojo

de Amparo Fernández - lunes, 7 de mayo de 2018, 18:21

DEVOLUCIÓN - Foro El Globo Rojo - Grupo "Tetraedros"

Docente: Fernández Amparo

Coincido en que la paleta predominante se compone de grises, revisen el concepto de "acromía" para definirla apropiadamente. Recuerden que cuando hablamos de acromía, no nos referimos a "colores" cito: "Esos colores están presentes en los edificios parisinos, la indumentaria de los personajes y en el cielo". Ciertamente el color rojo genera un contraste que llamaremos cualitativo: de saturación y luminosidad. Ustedes bien señalaron la temperatura del color rojo, que siendo un color cálido, positivo; tiene la propiedad de conferirle a la forma un aspecto saliente extendido y pesado. Los colores cálidos cualitativamente capturan más la atención, aunque se encuentren en menor proporción.

Me parece muy valiosa la reflexión acerca de la carga simbólica que reconocen en el color. Ciertamente el color connota, transmite ideas, sensaciones, se asocia a emociones, eventos, etc. según el contexto cultural. Los invito a leer el apunte del Citep: "Breve historia de los colores", para profundizar acerca del aspecto comunicacional del color.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

2.3.2 Instancia de Proceso. Actividad grupal. La Forma y el Color

La instancia de proceso, inicia con el uso de recursos convencionales: teórica en aula con presentación Color Digital. Se presentan los modelos RGB/CMYK/SPOT. Impresión offset y digital. Armado de carta de color y pruebas de impresión. Editores de color. Repaso acerca de los programas de vectores y de edición de imágenes. Práctica demostrativa.

Desarrollo. A partir de la búsqueda de diferentes propuestas de diseño correspondientes a las diferentes carreras de la FADU, analizar los aspectos del uso del color en cada una de los ejemplos. **Propósito.** Transferencia de conceptos de la teoría del color a otros contextos. El uso del color en objetos diseñados según disciplinas de la FADU. **Actividad.** Cada grupo de estudiantes, realizará la búsqueda de 3 diseños correspondientes a las diferentes carreras de la FADU y analizará los aspectos del uso del color en cada una de los ejemplos. **Análisis Forma y color.** Criterios establecidos por el diseñador. Armonías y contrastes. Contexto cultural- histórico. Paleta de color: seleccionar 3 a 5 muestras significativas. **Plazo:** 3 semanas con devoluciones y cierre final. **Modalidad de la presentación.** 1er Etapa - Entrega en Citep - Correcciones y



devoluciones en Foro del CITEP / 2da Etapa - Entrega de láminas impresas en los talleres - Devolución Presencial.

Apertura del Foro de Presentación

Estimados estudiantes:

En este espacio realizaremos la presentación grupal del tema propuesto.

LA FORMA Y EL COLOR

Cada grupo de estudiantes, realizará la búsqueda de 3 diseños correspondientes a las diferentes carreras de la FADU y analizará los aspectos del uso del color en cada uno de los ejemplos.

- Análisis: Forma y color. Criterios establecidos por el diseñador. Armonías y contrastes. Contexto cultural - Paisajístico. Paleta de color: definirla y seleccionar 3 a 5 muestras significativas.
- Carreras: Arquitectura/ Diseño Gráfico/ Diseño de indumentaria y Diseño Textil/ Diseño de Imagen y Sonido / Diseño Industrial/ Diseño del paisaje
- Presentación : 3 módulos A3. Diagramación clara y organizada. 2 carreras por A3.
- Técnica: manual o digital.
- Presentación: 1 copia color por grupo (buena calidad)
- Presentación digital: En CITEP foro La forma y el color.

La actividad tendrá evaluación grupal. Fecha de entrega a confirmar.

Por favor, subir los trabajos en JPG insertándolos en el cuerpo del mensaje. Indicar docente y datos de los integrantes del grupo. NO ABRIR OTRO TEMA DE DISCUSIÓN, sino que subir los trabajos al ya abierto.

Publicación del Grupo de Estudiantes



LA FORMA Y EL COLOR

de Gonzalo Rodrigo García Nikilson - martes, 26 de junio de 2018, 12:14

Día: Martes - Taller: 223 - Docente: Cecilia Macchi

Grupo: 137

- Gómez Milagros
- García Nikilson Gonzalo



Editar | Borrar | Responder



Devolución con Evaluación Docente



Re: LA FORMA Y EL COLOR
de Cecilia Macchi - lunes, 28 de junio de 2018, 15:47

DEVOLUCIÓN - La Forma y el Color - Grupo 137
Docente: Cecilia Macchi

Diagramación: es muy bueno el criterio de organización. La composición es equilibrada, la lectura unificada y trabajan con imágenes de buena resolución. Para mejorar la presentación ordenen las pastillas de color con algún criterio, basándose en los conceptos aprendidos. Sería interesante que puedan extraer una cantidad similar de muestras de todas las imágenes. Contenido: mencionan a los autores y hacen referencia al contexto de la obra. El análisis y/o reflexión acerca del color es bueno en casi todos los ejemplos. Revisen que en todos los casos el análisis del color corresponda a la obra, y no a los elementos del contexto. Revisen redacción y ortografía.

Pueden volver a corregir las láminas por este medio, o la próxima clase con las láminas impresas en el taller. La entrega formal será el 03-07

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

C. Verificación de conocimientos teóricos adquiridos. Actividad individual.

La evaluación no se reduce a la asignación de una nota, sino que se plantea como una estrategia pedagógica, que tiene por objetivo no solo valorar el conocimiento, sino buscar los desajustes para poder subsanarlos, determinando en qué grado se han alcanzado los objetivos propuestos. Se implementó la toma de parcial on-line, a partir del uso del recurso de los Formularios Google. Este sistema, permite una evaluación rápida, eficaz, estadística de toda la comunidad de estudiantes, habilitándonos a realizar devoluciones precisas y re-formulaciones programáticas

Modelo de parcial

Parcial Unidad COLOR

CBO: Cátedra Derecho - Taller de Dibujo Cuatrimestral 2018

**Obligatorio*

Docente *

☐ Corbelle Alejandra

☐ Fernández Amparo

☐ Ricci Andrea

☐ Verdón Marilina

☐ Zaia Ignacio

Apellido *

Nombre *

Nunca envíes respuestas a través de Formularios de Google

Parcial Unidad COLOR

**Obligatorio*

Indique la opción correcta.

El alto contraste nos permite entender... *

☐ Las formas.

☐ Los colores.

☐ Ambas respuestas.

☐ Ninguna de las anteriores.

Acromia es... *

☐ La ausencia del color.

☐ La presencia de un solo color.

☐ La oscuridad.

☐ El negro.

Los colores análogos a un color dado son... *

☐ Los colores opuestos.

☐ Los que surgen de la mezcla con su color opuesto.

☐ Los colores muy próximos en el círculo cromático que tienen ese color en común como denominador.

Defina criterios y paletas para cada imagen... *

CasaForum - Barcelona



☐ Colores análogos del rojo.

☐ Acromia.

☐ Oposición complementaria con neutralización.

☐ Policromía con predominio de tintes cálidos.

☐ Monocromía, del tinte al negro.

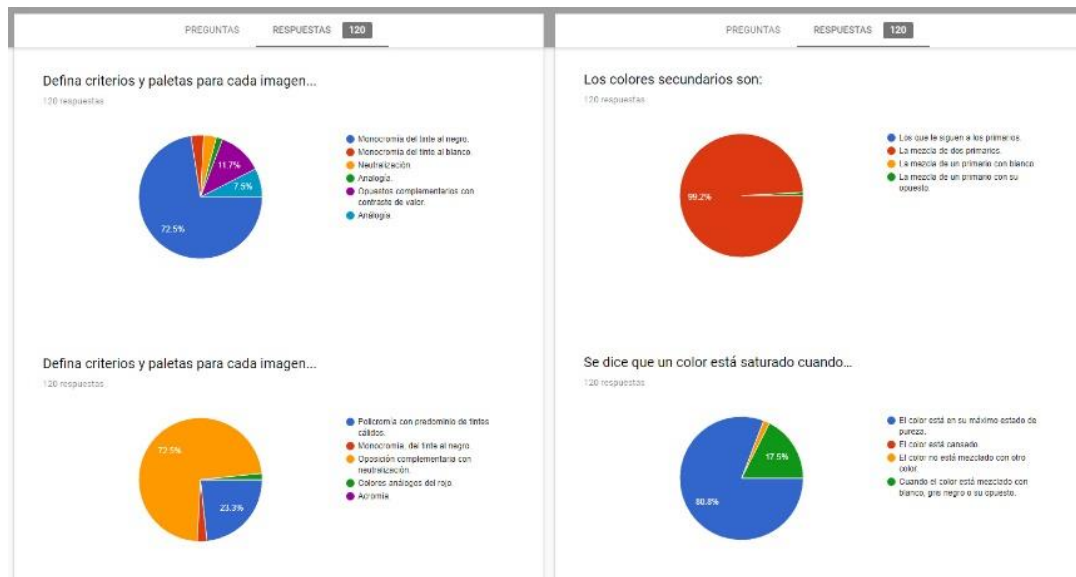
Defina criterios y paletas para cada imagen... *

Henri Cartier-Bresson - Fotografía





Resultados del parcial



Resultados obtenidos o esperados

La interacción entre la enseñanza presencial y los entornos virtuales facilitan la comunicación pedagógica entre los participantes que intervienen en el proceso educativo y permiten crear comunidades organizadas en torno al aprendizaje, facilitando la mejora de los índices de permanencia, la continuidad del estudiante ingresante y su evolución formativa en la educación universitaria.

Reconocemos que los resultados obtenidos re-afirman los supuestos iniciales en cuanto a que la flexibilización de espacios con materiales digitales seleccionados a disposición para la consulta y la posibilidad de realizar consultas online en los foros, favorece la comunicación pedagógica, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. La comunidad educativa comparte dudas y certezas en la Sociedad del Conocimiento.

Conclusión

Diseñar experiencias virtuales que interactúen con la cursada presencial, es una premisa que desarrolla la cátedra desde hace varios años, con distintas modalidades, que se van re- formulando periódicamente, atendiendo a los intereses particulares de cada curso, creando nuevos desafíos para estudiantes y docentes.

Entendiendo, además, como afirma Edith Litwin, que *“A la hora de formular proyectos recuperamos nuestras mejores aspiraciones, pero también nos interrogamos acerca de los límites, las condiciones, las realidades y el sentido. Alcances, límites, condiciones y efectividad requieren estudios, consultas, comparaciones y propuestas alternativas que confronten su eficacia. Alcances, límites y posibilidades, nos hace desovillar la madeja*



que nace en los sueños bien intencionados de muchos y atraviesa un largo camino hasta llegar, con sentido educativo a las aulas de todos”.

Bibliografía

Juan Ignacio Pozo y M. de Puy Pérez Echeverría. Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata, S L, 2009.

Ana Isabel Rodríguez Learte y Fernández Vaquero Almudena. Desarrollo de metodologías de flippedclassroom para asignaturas de ciencias básicas. Departamento de Ciencias Biomédicas Básicas Facultad de Ciencias Biomédicas Universidad Europea de Madrid. XI Jornada Internacional de Innovación Universitaria "Educar para transformar", 2014.

Víctor M. López Pastor. Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid, 2009.

Edith Litwin. Tecnologías educativas en tiempos de internet. Amorroutu Editores. Buenos Aires, 2005.

Edith Litwin. El oficio de enseñar. Editorial Paidós, 2008.

[volver](#)



UN TALLER Y DOS ABORDAJES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

EJE TEMÁTICO: INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

ARQS. ANGELA MABEL GENTILE Y MARÍA SILVIA LÓPEZ CODA

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires

Pabellón III. Ciudad Universitaria. Avda. Intendente Cantilo s/n. CABA

RESUMEN

Palabras claves: ABP, Problemas arquitectónicos, proceso proyectual, espacio arquitectónico, espacio urbano

Esta ponencia plantea la adaptación de la estrategia de enseñanza denominada Aprendizaje Basado en Problemas a partir de dos abordajes distintos de índole conceptual y metodológica. Esta experiencia se desarrolla por segundo año consecutivo en la instancia de taller del dictado de la materia Historia de la Arquitectura 2, de la Cátedra Gil Casazza.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

Al tratarse de una materia eminentemente teórica en la carrera de grado de una profesión liberal, de marcado carácter práctico en su desempeño profesional, los antecedentes de la aplicación de la estrategia de enseñanza ABP, se circunscriben al planteo de problemas teóricos de carácter histórico y cultural en la instancia de taller entendida como lugar de nuevos aprendizajes. En la actualidad, esta experiencia se desarrolla en varias universidades latinoamericanas en base a cuestiones conceptuales referidas al corpus disciplinar o aspectos contextuales históricos-culturales a partir de trabajos prácticos grupales.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Fomentar procesos de comprensión epistemológicos y procesos reflexivos a fin de lograr la construcción del conocimiento.
- Lograr la construcción de Capacidades de Desempeño de Comprensión del corpus disciplinar y de la práctica profesional.
- Referir la práctica profesional como contenido de la materia, a fin que el alumno desarrolle competencias profesionales.



- Articular los contenidos de la asignatura con “Arquitectura” –materia troncal de la carrera para transformarlos en herramientas proyectuales del alumno en la carrera de grado y dar sentido orgánico a “Historia de la Arquitectura” dentro de la currícula

METODOLOGÍA DE TRABAJO EN AMBOS TALLERES

La cátedra dirigida por el Arq. Carlos Gil Casazza propone la asignatura Historia de la Arquitectura en términos de Historia de las Cuestiones de la Arquitectura (Gil Casazza, 2016). Este planteo presenta la materia como objeto de pensamiento, donde se articula el análisis de la práctica arquitectónica en distintos contextos históricos con contenidos del corpus disciplinar en cada civilización involucrada. Este enfoque abarca tres esferas de contenidos: los objetos –tanto sea edificios o ciudades–; los procesos de diseño o conformación de los mismos; y los conceptos que intervienen en dichos procesos, es decir, la Teoría disciplinar. Esta propuesta se inserta dentro de la currícula en tres niveles: Historia de la Arquitectura 1, 2 y 3 correspondientes a segundo, tercero y cuarto año respectivamente, siendo anual el cursado de los niveles 1 y 2, y cuatrimestral el nivel 3. Cada nivel responde al Programa General institucional, abarcando la producción edilicia y urbana desde la Antigüedad hasta el Medioevo en nivel 1, desde la Edad Moderna hasta el Siglo XIX en nivel 2, y la producción disciplinar en la Edad Contemporánea en nivel 3. Por su parte, la cátedra respeta este planteo haciendo hincapié en: los Elementos Arquitectónicos -objetos arquitectónicos- en Nivel 1, el Espacio –Teoría disciplinar- en Nivel 2 y los Procesos Proyectuales -conformación del edificio - en Nivel 3. A esta propuesta se suma otro objeto de estudio -la Arquitectura Japonesa- compartido por los tres niveles, desarrollado en lo que denominamos taller vertical a partir de un trabajo práctico -TP1- durante las primeras semanas de cursado.

A partir de este enfoque, se hace necesario innovar las estrategias de enseñanza a fin de lograr un aprendizaje significativo en el alumno. Entendiendo estas estrategias como las decisiones que toma el docente en base a “orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando *qué* queremos que nuestros alumnos comprendan, *por qué* y *para qué*” (Anijovich, 2012) es necesario seleccionar contenidos concretos.

En respuesta al primero de estos interrogantes, queremos que nuestros alumnos comprendan que la disciplina arquitectónica es compleja y autónoma aunque interdisciplinaria, por tanto involucra problemáticas y conceptos que exceden lo meramente constructivo. Con respecto al segundo planteo, de índole causal,



consideramos el hecho arquitectónico dentro del ámbito cultural, ergo es necesario ampliar los significados y límites del edificio o de la ciudad en sí. En relación al tercer ítem, referido al sentido de la materia, es evidente que los contenidos planteados son necesarios para el desempeño de la profesión a futuro y del aprendizaje del proceso proyectual -desarrollado en la materia troncal de la carrera: “Arquitectura”- durante el cursado de grado.

Ahora bien, aunando el planteo de la cátedra con las causas y sentido de los contenidos que consideramos necesarios que los alumnos comprendan, se propuso en 2016 una primera aproximación a la estrategia denominada Aprendizaje Basado en Problemas - ABP- (Correa y Rua, 2009) como opción válida para desarrollar el trabajo de taller de carácter masivo –entre 150 y 200 alumnos- haciendo énfasis en la interacción e instancias de debates entre docentes y estudiantes. A partir del resultado positivo obtenido en esta instancia –denominado Taller General-, se decidió hacer una segunda adaptación de esta estrategia en 2017 –denominado Taller Integrador- de manera simultánea. Desde 2017 se trata de la articulación de dos instancias distintas de taller en un mismo nivel de la materia. Dada la cantidad de alumnos, fue posible este desdoblamiento del taller y la adaptación de dicha estrategia en dos versiones: un taller de cursado general siguiendo la linealidad cronológica del programa institucional y un taller integrador de los contenidos conceptuales de los tres niveles; ambos talleres con alumnos de nivel 2. Esta decisión radica en el hecho que los alumnos de este nivel cuentan por un lado, con la madurez cognitiva necesaria para este enfoque y por el otro, con el aprendizaje –de los contenidos desarrollados en nivel 1- requeridos para el abordaje de esta estrategia. No obstante, al tratarse de una experiencia piloto, la cantidad de alumnos del Taller Integrador es significativamente menor a la del Taller General.

Las diferencias entre ambos talleres abarcan dos esferas: el abordaje conceptual y el abordaje metodológico del ABP.

Si bien, al igual que los antecedentes de la aplicación del ABP en materias teóricas de la misma carrera, se trata de problemas teóricos de carácter histórico y cultural, el abordaje conceptual, en relación con el planteo de la cátedra se propone desde contenidos conceptuales disciplinares en el Taller General y desde procesos proyectuales –especificidad del oficio- en el Taller Integrador como contenido conceptual por fuera de la linealidad cronológica histórica.

El Taller General aborda la materia desde los contenidos conceptuales de la Teoría disciplinar, a partir de un concepto clave: el Espacio arquitectónico y urbano, entre los



siglos XV y XIX. El Taller Integrador, propone el abordaje desde los Procesos Proyectuales que generan el Espacio arquitectónico y su relación con los elementos constructivos - H1-, aunando los tres bloques de contenidos de la cátedra, por fuera del orden cronológico. Dado que la estrategia de enseñanza es el ABP, en el nivel 3 de la materia se proponen otras problemáticas al alumno.

En relación con el abordaje metodológico, el enfoque de la estrategia ABP se propone a partir de problemas de inducción en el Taller General y de problemas de combinación en el Taller Integrador, siendo como ya se ha mencionado, cuestiones teóricas de índole histórica y cultural (Duffield,1991). En paralelo, se plantea otra diferencia en la metodología de trabajo grupal en base a la disparidad en la cantidad de alumnos en cada taller. En el Taller General los estudiantes se organizan en tres comisiones de aproximadamente doce grupos –de tres alumnos- cada una, contando con instancias de metodología de taller integral de las tres comisiones en momentos claves del aprendizaje. Por el contrario, en el Taller Integrador de contenidos conceptuales, el alumnado constituye una sola comisión de diez grupos –de tres alumnos- como máximo dada la profundización y complejidad de los problemas planteados.

TALLER INTEGRADOR DE CONTENIDOS CONCEPTUALES

Este planteo de taller integrador responde a la aplicación del modelo constructivista a partir de la construcción de Capacidades de Desempeño (Perkins,1999) a fin de lograr un aprendizaje significativo donde el alumno internaliza el conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognitivas en base a un repertorio de desempeños de comprensión. En este modelo se transforma en protagonista de su proceso de aprendizaje en relación con su propia experiencia en la materia troncal de la carrera, con la guía-mediación del docente. Lo que se persigue es un aprendizaje con sentido, es decir, lograr un conocimiento disponible a ser utilizado en varias situaciones, integrando los nuevos contenidos a las habilidades del pensar (Morales Rodríguez, 2013). En esta instancia el profesor debe construir el andamiaje que acompañe la construcción del conocimiento por parte del alumno. Este proceso parte de la interpretación y análisis de la información a partir de un marco teórico propuesto por el docente que le permitan al estudiante confrontarla con problemáticas tendientes a la integración de asignaturas –en especial Arquitectura y Teoría de la Arquitectura- a fin de desarrollar habilidades de análisis, comparación, inferencias, aplicación y reflexión sobre cuestiones disciplinares actuales de manera integral.



Este modelo de aprendizaje requiere la elección de una propuesta didáctica acorde a sus fines. Como ya se mencionó, se consideró apropiada la adaptación del ABP para inducir el desarrollo de competencias práctico-conceptuales a partir de problemas de combinación que permitan la integración y construcción de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales propios de la disciplina arquitectónica.

En base a esta propuesta resulta necesario trascender las fronteras del desarrollo cronológico propias de la organización horizontal de la materia en sus tres niveles a fin de generar cuestiones organizadas concéntricamente para posibilitar la profundización y articulación de las tres esferas temáticas propuestas por la cátedra.

Los alumnos de este taller se integran al Taller General en dos instancias: el ya mencionado taller vertical sobre Arquitectura Japonesa y clases teóricas sobre el tema Espacio Arquitectónico y Ciudad en momentos claves del cursado. Este planteo, como ya se mencionó, propone tres tipos de contenidos: procedimentales, actitudinales y conceptuales; haciendo especial hincapié en los primeros.

Los contenidos procedimentales son propuestos para favorecer el aprendizaje significativo de problemáticas proyectuales a fin de, por un lado, identificar, analizar, relacionar, argumentar y justificar un discurso lógico de la forma y el espacio arquitectónicos en distintos momentos históricos partiendo de la contemporaneidad, y por el otro, permitir a los alumnos aplicar estos conceptos en su propio proceso de diseño en la materia Arquitectura.

Para ello los núcleos temáticos se basan en problemas de combinación que plantean una situación a partir de preguntas concretas realizadas por el docente sobre cuestiones disciplinares que demanden reflexión y que sean propias del quehacer profesional. Esta propuesta debe presentarse de manera integrada, dando cuenta del contexto cultural donde se inserta para poder inferir contenidos a ser aplicados a lo largo de la carrera. Por su parte, las preguntas abarcan varios niveles de complejidad y de criterios. En cuanto al nivel de pensamiento que se quiere estimular se proponen preguntas de comprensión y de orden cognitivo superior. En base a su forma se plantean preguntas abiertas a fin de contribuir al pensamiento crítico (Anijovich, 2012).

A partir de estos cuestionamientos, el docente formula una hipótesis previa en relación con un caso concreto: en esta propuesta se trata del proceso proyectual en maestros de la Arquitectura Moderna –un arquitecto por TP-. De esta forma, la materia se inserta dentro del ámbito cultural de cada profesional, y da al alumno la posibilidad de reflexionar sobre los desafíos disciplinares que éstos enfrentaron. Los procesos proyectuales -en tanto experiencias disciplinares- son puntos de partida en el planteo



de las hipótesis conceptuales dado que el objetivo de este enfoque es la comprensión de los principios básicos en los que se fundamenta el oficio del arquitecto.

De los siete pasos elementales del ABP, la adaptación propuesta en este taller consta de dos instancias, la primera a cargo del docente y la segunda desarrollada conjuntamente alumnos-docente.

Primera instancia:

- Planteo de los conceptos a trabajar.
- Definición del problema en base a las preguntas que definan una situación.
- Planteo de las hipótesis a manera de construcción conceptual.

Segunda instancia:

- Búsqueda de información.
- Debate y categorización de conceptos e ideas.
- Exposición de resultados y conceptualización del problema planteado.

De esta forma el trabajo de taller y su articulación con clases teóricas se transforma en instrumento didáctico para construir conocimientos y competencias necesarias en el quehacer profesional. Se trata de guiar al alumno en la construcción de competencias en análisis crítico de la Arquitectura y en la formación de principios de diseño, al margen de temas encapsulados históricamente.

Con respecto a los contenidos actitudinales, la metodología ABP permite diseñar situaciones que demanden la reflexión del alumno, a fin de generar criterios éticos a plasmar en su futura profesión.

En relación con los contenidos conceptuales, este abordaje al partir de la contemporaneidad, hace posible la articulación de conceptos disciplinares de los contextos culturales entre los tres bloques propuestos por la cátedra en la construcción del objeto de estudio -considerado acontecimiento revelador de las cuestiones arquitectónicas abordadas-. Al plantear problemas arquitectónicos, los contenidos conceptuales rompen la linealidad cronológica propia del planteo conductista y positivista tradicional en el dictado de la materia.

Objetivos conceptuales generales

- Identificar cuestiones arquitectónicas que los proyectistas re-elaboraron de los edificios y las ciudades en momentos concretos de la Historia.
- Considerar la Historia de la Arquitectura como fuente disciplinar y referencial en el proceso proyectual.



- Educar la mirada para poder ver y percibir el edificio y la ciudad como acontecimientos civilizatorios y culturales, expresados dentro del ámbito disciplinar.

Propuesta temática

Las cuestiones abordadas son desarrolladas en tres trabajos prácticos, y cada uno de ellos, a su vez, trata tres aspectos del proceso proyectual: historiográfico, contextual y disciplinar. En el primero de los trabajos prácticos -El Espacio renacentista sin Renacimiento- se proponen las siguientes cuestiones:

- Las diferencias entre la Historia de la Arquitectura y la Teoría disciplinar.
- La universalidad de conceptos y principios proyectuales arquitectónicos en caso concretos en el presente y en el pasado.
- La escala arquitectónica como expresión de principios proyectuales en momentos significativos de la historia.

En el segundo de los trabajos prácticos -La dinamización del espacio arquitectónico- se proponen las siguientes cuestiones:

- La relación e incumbencias entre la Historiografía de la Arquitectura y la Teoría Disciplinar en base de las distintas acepciones de un mismo concepto.
- Los principios proyectuales subyacentes en la dinamización del espacio arquitectónico -proyecto moderno- y su diferencia con la percepción dinámica del espacio -proyecto barroco-. La diferencia entre percepción y espacio arquitectónico como decisión proyectual.
- La contemporaneidad de criterios proyectuales a partir de la resolución de un problema arquitectónico concreto -la escalera- en un edificio barroco.

En el tercero de los trabajos prácticos -La Práctica Histórica en la Arquitectura- se proponen las siguientes cuestiones:

- El rol de la Historia de la Arquitectura en el oficio del arquitecto.
- El análisis comparativo de la Composición, la Tipología y la Mímesis como conceptos claves del proceso proyectual en momentos concretos del pasado en relación con el proyecto moderno.
- La conceptualización del Espacio Arquitectónico como resultante del proceso proyectual o como determinante de él.



TALLER GENERAL

Esta propuesta de taller general responde a otras alternativas de aproximación de la estrategia ABP, en los dos abordajes ya mencionados – conceptual y metodológico-, en pos de lograr un aprendizaje significativo del alumno en los términos ya planteados.

Objetivos conceptuales generales

- Analizar el espacio en edificios del Clasicismo occidental incorporando los elementos arquitectónicos - aprendidos en H1- y posibles referentes orientales.
- Aprender a cuestionar los edificios a partir de la visión, percepción y relaciones espaciales en las respectivas obras.
- Aprender y profundizar conceptos y teorías disciplinares propios de los siglos XV al XIX.
- Inferir problemas arquitectónicos inherentes a los siglos XV al XIX.
- Construir un argumento conceptual disciplinar en base a cuestionamientos propios que propongan nuevas instancias de análisis.

Propuesta temática

Dado que el abordaje conceptual hace hincapié en las distintas variantes de la concepción espacial desde el siglo XV al XIX, tanto arquitectónica como urbana, la aproximación a la estrategia ABP se combina con la construcción de conocimiento como diseño (Perkins,1985) donde los contenidos clave –espacio arquitectónico y urbano- , y los argumentos conceptuales son significativos para el análisis de variables: uso de la geometría, escalas, materiales, lenguaje arquitectónico, referentes tipológicos de la Antigüedad y uso de la luz, como herramientas de diseño.

Los contenidos conceptuales específicos de cada TP, al margen de objetivos y cuestiones propias de cada contexto histórico-cultural de los períodos considerados cronológicamente, se centran en el Espacio abordado en dos escalas: la edilicia y la urbana, en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente.

En el primer cuatrimestre se desarrollan los TP2, 3 y 4 abarcando la producción edilicia de los siglos XV al XVII, considerando el espacio arquitectónico del Clasicismo desde el Renacimiento al Barroco en Europa.

En los TP restantes –TP5, 6 y 7- se considera el Espacio en base al pasaje escalar del edificio a la ciudad a partir de un punto de inflexión: la transformación de la fachada edilicia en su doble rol arquitectónico y urbano analizada en TP 4 del primer cuatrimestre. El abordaje del espacio urbano se desarrolla desde el siglo XVII al XIX en situaciones específicas: las plazas y los atrios, en Europa y América Latina.



Respecto de los contenidos procedimentales, como en el Taller Integrador, el TP 1 responde al denominado taller vertical sobre Arq. Japonesa.

El resto de los trabajos prácticos reproducen en su estructura la aproximación a la estrategia de enseñanza -ABP-, llevada a cabo en dos instancias del Taller General:

La primera de ellas se desarrolla en cada comisión docente a partir de la:

- Búsqueda de información bibliográfica sobre la problemática planteada.
- Generación de preguntas de inducción por parte de los alumnos en base a la información recabada.
- Materialización de los contenidos de dicha problemática, planteados en una maqueta conceptual que represente estos conceptos de manera abstracta.

La segunda se desarrolla en el denominado taller integral a partir de la puesta en común de los resultados de la instancia anterior para producir nuevos aprendizajes. En esta integración grupal de todo el taller general se trabaja por descubrimiento. El registro textual de esta instancia de aprendizaje se incorpora a cada trabajo práctico realizado. A partir de una situación problema, alumnos y docentes identifican los conceptos analizados en ejemplos materializados en maquetas a fin de descubrir significados y relaciones conceptuales en cada problemática planteada. Este recurso recurre a la creatividad y entrenamiento de los estudiantes en la construcción de maquetas e incorpora la complejidad de materializar un concepto de manera abstracta a ser argumentado en la exposición grupal del taller integral.

En cuanto a los contenidos actitudinales, en coincidencia con el Taller Integrador, el ABP permite plantear contenidos que demanden la reflexión del alumno.

Evaluación en ambos talleres:

Los criterios de evaluación son compartidos por ambos talleres. La misma se plantea en tres instancias, diagnóstica, formativa y sumativa, dando capital importancia a los procesos actitudinales y procedimentales. La primera instancia se lleva a cabo en el taller vertical sobre la Arq. Japonesa en base a la elaboración de una maqueta conceptual y análisis de textos. La segunda consta de trabajos prácticos y debates grupales planteados en taller, la participación en los mismos y el cumplimiento con los tiempos de entrega. La tercera instancia consiste en un trabajo integrador de las problemáticas tratadas en base a una serie de preguntas sobre el trabajo de carpeta anual en la fecha de examen final.



RESULTADOS OBTENIDOS EN 2017 A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta primera experiencia articulada entre ambos Talleres –aún estamos transitando la segunda- fueron muy satisfactorios. En primer lugar es evidente la flexibilidad de la estrategia no sólo para adaptarse a circunstancias de cursado diferentes, sino también para proponer instancias de articulación entre ambas. En segundo término, estos abordajes permiten incorporar conceptos de otras disciplinas a las cuestiones específicas arquitectónicas y urbanas, hecho que coincide con la interdisciplinariedad del oficio. En tercer lugar, el planteo de problemas teóricos arquitectónicos permite a los alumnos integrar el aprendizaje de la materia con otras asignaturas, en especial, Arquitectura. En cuarto lugar, el trabajo y debate grupal permite entrenar a los alumnos en el quehacer profesional. También cabe destacar el evidente interés y motivación de los alumnos por el cursado de la materia, dado el alto promedio de asistencia a taller y las respuestas dadas por los estudiantes a las encuestas anónimas realizadas a fin de curso. Por su parte, el Taller Integrador permite un planteo metacognitivo del proceso proyectual –especificidad del oficio- tanto propio como de los arquitectos propuestos. En cuanto al Taller General, éste permite un enfoque alternativo al dictado tradicional de la materia a partir de considerar los contenidos como desafío disciplinar y se vale del carácter masivo del curso para enriquecer el debate y el intercambio de diferentes miradas frente a las cuestiones planteadas.

En relación con las posibles desventajas de estas estrategias, se podría mencionar el recorte de contenidos conceptuales en comparación con el planteo panorámico del dictado tradicional de la asignatura. Sin embargo, en la práctica permite mayor profundidad al momento de encararlos. Además, al hacer hincapié en los contenidos procedimentales, el alumno cuenta con herramientas de abordaje de aquellos problemas o contenidos no tratados en el curso, tanto en ésta como en otras materias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Mora, S. (2012) “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Correa, C. y Rua, J.A. (2009) “Aprendizaje basado en problemas en la educación superior”. Sello Editorial. Medellín.
- Duffield, J. Designing computer software for problem-solving instruction. Ed. Tech. Res. and Development. 39(1),50-62 <http://doi.org/10.1007/BF02298106>
- Gil Casazza, Carlos. <https://historiagilcasazza.wordpress.com>



- Morales Rodríguez, José A. (2013) “Metodología para la Enseñanza de la Historia y la Teoría de la Arquitectura” Tesis de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Pontificia Univ. de Ecuador. Quito.
- Perkins, D.N. (1985) Conocimiento como diseño. En “Colección Psicología” Vol. 12. Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Perkins, D.N. (1999) “¿Qué es la comprensión?”, en Wiske Stone, M. (comp) “La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.” Paidós. Bs.As

[volver](#)



EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACION EN LA UNIVERSIDAD

ANSELMINO, CRISTINA. MIGOYA, MARÍA ALEJANDRA

Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata. Calle 1 y 50 s/n° (1900)
La Plata, Bs. As. Argentina.

. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Calle 60 y 119 s/n°. CC 31. (1900)
La Plata, Bs. As. Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: Evaluación - ilustración - observación - enseñanza - aprendizaje

Las prácticas de evaluación forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buscar diferentes modos de evaluación específicas para cada disciplina y para una misma disciplina en las distintas instancias del trayecto educativo, es un desafío constante para los docentes universitarios.

La evaluación a través de imágenes constituye una práctica frecuente, sobre todo en las ciencias morfológicas. En esta área disciplinar los dibujos realizados por los estudiantes son una valiosa herramienta para evaluar el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno, ya que permiten la retroalimentación inmediata con la posibilidad de corregir errores durante el desarrollo de la clase. También contribuyen a la coevaluación entre pares y a la sociabilización del conocimiento de nuevos saberes o formas de representación.

En este trabajo, analizamos los beneficios y aportes de la evaluación a través de representaciones gráficas producidas por los propios estudiantes. Relatamos dos experiencias de evaluación a través del dibujo de los alumnos y de la descripción de los mismos, una en una asignatura de grado, y otra en un curso de extensión.

A través del desarrollo de cada una de las experiencias, comparando los procesos y los resultados en una y otra, concluimos que la práctica del dibujo es una habilidad que merece ser enseñada e incentivada en la universidad ya sea en las carreras de grado como en extensión, siendo un medio de comunicación válido además de las prácticas de escritura y expresión oral.

Antecedentes

Enseñar, aprender y evaluar a través del dibujo.

El uso del dibujo para enseñar y aprender ciencia ha sido analizado por varios autores. Falcón Rodríguez, Juárez Orozco, Utariz Cano y Bizarro Nevares (2012:2) expresan que: *El dibujo es una herramienta ampliamente recomendada como método de estudio, ya que proporciona al alumno el desarrollo y el refuerzo de su memoria visual y descripciones que mejoran el aprendizaje.*



Desde la perspectiva del docente, los dibujos que realizan los estudiantes son una valiosa herramienta para evaluar el proceso de aprendizaje que realiza el alumno, ya que permiten la retroalimentación inmediata con la posibilidad de corregir errores durante el desarrollo de la clase. También contribuyen a la coevaluación entre pares y a la sociabilización del conocimiento de nuevos saberes o formas de representación que pudieran surgir, sobre todo si se trabaja en forma grupal.

De esta manera, a través del dibujo, se propicia la evaluación formativa permitiendo recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo, en forma simultánea a los de aprendizaje, y la información obtenida permite mejorar los evaluativos.

También esta práctica nos da la posibilidad de producir *verdaderas evaluaciones* (Celman 1998) entre el docente y los alumnos al ir relacionando datos, intentando la formulación de hipótesis y la emisión de juicios sobre el material disponible. Juntos, alumnos y docente, pueden ir analizando qué ocurre, cómo ocurre, por qué y para qué ocurre. A su vez las producciones de los alumnos permiten al docente recapacitar acerca de por qué son esos los resultados y no otros, vislumbrando coincidencias y heterogeneidades en el grupo y así decidir qué medidas posibles y necesarias existen para mejorar el proceso y el producto.

Las representaciones gráficas propias favorecen dos procesos valiosos a la hora de aprender y avanzar sobre lo aprendido: la retroalimentación, tanto con el docente como entre pares, y la autoevaluación.

La retroalimentación es un proceso que impacta sobre los conocimientos y sobre sus procesos de aprendizaje, favorece la motivación e influye en acciones futuras. Es un espacio de diálogo inmediato y continuo que orienta al alumno a fin de lograr una mejora en el tiempo. A su vez la retroalimentación entre pares favorece la metacognición dado que el alumno debe hacer explícitas sus estrategias de aprendizaje, razonando acerca de decisiones y actitudes tomadas.

La autoevaluación se produce ante la posibilidad de que el alumno coteje sus producciones gráficas con las fuentes y con las de sus compañeros, además de analizar la retroalimentación provista por el docente. A través de la autoevaluación el alumno monitorea y autorregula sus propios aprendizajes, reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite juicios de valor en base a criterios preestablecidos con la intención de mejorar su experiencia. El docente a través de la retroalimentación dará las pautas que ayuden a clarificar los objetivos, los criterios y los estándares a aplicar.

La evaluación entre pares y la retroalimentación llevan a formar *un aprendiz autónomo* (Anijovich 2010), objetivo primordial en la tarea del docente universitario.



Con una misma estrategia, que consiste en la posibilidad de que el estudiante realice una representación gráfica de un objeto o estructura que opere como producto final requerido para ser evaluado, se diseñaron dos secuencias de trabajo para ser puestas en práctica en distintas situaciones áulicas.

Objetivos:

Los objetivos planteados para nuestra intervención son:

Generar una práctica de evaluación a partir de representaciones gráficas generadas por los estudiantes.

Incentivar a los alumnos a crear sus propios dibujos generando resultados positivos en el aprendizaje.

Favorecer la comprensión de las estructuras seleccionadas a través de la experiencia mediatizada por la representación icónica.

Exteriorizar el conocimiento, haciendo explícito el pensamiento de manera tal que pueda producirse el aprendizaje a través de la crítica, de la claridad y la coherencia con la que se dibujó.

Aprender a ver, a analizar e interpretar detalles, formas y relaciones, plasmándolo en un dibujo que ayude a comprender y a comunicar lo comprendido.

Dotar al alumno de una herramienta de estudio.

Implementar prácticas de evaluación significativa, autoevaluación y coevaluación.

Generar en el alumnos la posibilidad de concientizar la metacognición, indagar acerca de cómo, para qué, en base a qué, realizan las ilustraciones en el curso.

Favorecer la autoevaluación invitándolos al análisis de las obras logradas a partir de lo aprendido en el curso, tanto individualmente como en la interrelación con sus pares.

Metodología

1.- Experiencia de aplicación en una asignatura de grado

En la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2016 se puso en práctica en dos comisiones del curso I de Histología y Embriología, (asignatura básica de primer año de la carrera de Odontología) una intervención para facilitar la comprensión de determinados contenidos que por su grado de complejidad estructural son difíciles de comprender en su organización tisular. Esta acción se basó en la producción por parte de los estudiantes de sus propias representaciones gráficas referentes a las estructuras que debían conocer. De este modo las mismas actuaron como un facilitador de la comprensión. Esta intencionalidad en la práctica es buscada en referencia a lo expresado por Peresan, Coria y Aduriz Bravo (2012), indicando que uno de los obstáculos más recurrentes a los que se refieren los alumnos es la



imposibilidad de interpretar la tridimensionalidad y la falta de discriminación de elementos ubicados en distintos planos al cambiar la orientación o en contextos diferentes.

Así, la intervención destaca la importancia del contenido desarrollado y, a través de la experiencia mediatizada por la representación icónica, provee al alumno de una herramienta que favorece la comprensión de las estructuras seleccionadas.

La secuencia de la práctica propone distintas actividades de aprendizaje que posibilitan la asimilación y la organización de la información mediante procesos reflexivos, evitando la memorización y la repetición. Comprende cinco momentos a saber:

Un primer momento de introducción y encuadre en el cual a través del diálogo entre docente y estudiantes se recupera información previa acerca del tema a desarrollar.

En un segundo momento de análisis y profundización, donde el estudiante toma contacto con la nueva información ya sea a través de la explicación expositiva del docente o a través de los libros de texto realizando una lectura comentada de los contenidos teóricos y analizando las ilustraciones que acompañan la teoría. Para esto se conforman pequeños grupos de no más de cuatro estudiantes cada uno.

En un tercer momento de profundización e integración, en forma individual cada estudiante coordina sus ideas, las reformula en sus propios términos a fin de generar un dibujo de las estructuras analizadas.

En un cuarto momento de aplicación y desarrollo, a modo de autoevaluación, cada estudiante efectúa comparaciones y contrastes entre su producción, los contenidos del texto y las representaciones gráficas en las cuales se apoyó para comprender la organización histológica de la estructura estudiada.

En un quinto y último momento, culmina la experiencia a través de una coevaluación entre pares donde se intercambian los dibujos generados, se comparan con las fuentes de información para luego compartir los resultados con el docente y con el resto de la clase.

A lo largo de la intervención, el docente acompaña a los estudiantes en el aula, monitoreando las actividades que se van desarrollando en los distintos momentos de la secuencia. Con este seguimiento se genera la retroalimentación inmediata, posibilitando corregir errores durante el proceso de producción y fijación de los conocimientos.

Conclusiones de la intervención

Esta práctica permitió reflexionar con el conjunto del alumnado acerca de la importancia de representar lo leído como un modo de expresar y compartir lo comprendido, visualizar errores, comprender detalles de la organización de la estructura representada y utilizar la representación gráfica como un elemento de interrelación que complementa la



comunicación oral y escrita e incluso en determinadas circunstancias puede reemplazarlas.

Consideramos conveniente aclarar que no se trata de que los estudiantes desarrollen habilidades artísticas sino que a través de sus representaciones puedan comprender visualmente lo que se aprende y entender que las ideas pueden expresarse en esquemas, diagramas, bocetos, etc. y que incluso se pueden intentar nuevas maneras de reflejar conceptos clásicos, para demostrar que se han comprendido cabalmente.

2.- Experiencia de aplicación en Extensión

En la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, fue implementado un curso de ilustración botánica a partir de la Secretaría de Extensión, titulado *Ilustración en el Jardín Botánico*. El mismo fue desarrollado en ocho clases a lo largo de dos meses en el año 2017, orientado a público adulto en general interesado en ilustrar la naturaleza. Existe el antecedente del curso dictado en 2014 con similares características.

En relación a esta experiencia, abordaremos los objetivos propuestos, la metodología de trabajo empleada y las conclusiones del curso.

Las conclusiones generales a las que arribamos serán conjuntas de ambas docentes de ambas experiencias consideradas en el presente trabajo, y aparecen al finalizar la descripción de las mismas.

Objetivos

El presente curso tuvo por objetivo que los alumnos logren ilustraciones de material vegetal, planteado por la docente pero elegido finalmente por cada participante, que pudiera ser individualizado como tal por cualquiera de ellos. También se consideró la aplicación de una técnica de dibujo final en lápiz o en tinta. Por último, se solicitó la descripción escrita de las habilidades incorporadas y las diferencias con sus concepciones previas al curso.

Metodología

Durante su desarrollo se analizó el proceso que se lleva a cabo en la realización de una ilustración, lo cual incluye numerosas actividades. En primer lugar se debe definir una mirada (Dussel 2008), en esta área la del ilustrador científico, que instala al realizador en un lugar determinado, con un marco definido por pautas y requerimientos propios para la aplicación del dibujo a la ciencia. En el caso presentado los alumnos tenían formaciones diversas: Diseño y Producción de Indumentaria, dedicada a ilustración infantil; estudiante de Ingeniería Forestal; Arquitecta; estudiante de Humanidades y profesora en nivel Primario; Lic. en Biología; Lic. en Economía; estudiante de Lic. en Artes Plásticas, Or. Grabado y Arte Impreso; Profesora en Artes Plásticas, Or. Pintura



y Dibujo; Estudiante de Pintura al óleo y Técnico Superior en Fotografía; estudiante de Profesorado en Artes Plásticas, Or. Pintura; dos bordadoras en tela. Es enfrentando esa heterogeneidad, que la definición de la forma específica de mirar el objeto de estudio es importante y marca el encuadre de todo el curso. Cada disciplina que ilustre la naturaleza, ya sea Diseño en Comunicación Visual, Bellas Artes, Arquitectura, tienen su propia mirada y de la misma manera la Ilustración Científica.

Luego se resalta la importancia de la observación del objeto de dibujo; la clarificación de ideas a la hora de definir cuáles va a plasmar a través de la línea; el conocimiento y la aplicación de un sistema de perspectiva a la hora de adaptar a dos dimensiones lo que se observa tridimensionalmente. Crear una ilustración científica de alta calidad exige un entendimiento a través de procesos biológicos, anatomía y diversidad estructural (Landin 2005: 3). Como una referencia concreta se les da la información necesaria acerca del material elegido, pero además el alumno debe investigar en la bibliografía específica a fin de conocer de antemano las características de aquello que va a dibujar. En clase se cuenta con libros como enciclopedias y floras, así como indicaciones de páginas confiables de internet para tomar datos de interés.

A la vez que van trabajando con la planta seleccionada, es importante que puedan intercambiar esas imágenes generadas con sus pares. Los primeros productos se realizan en lápiz de grafito y se denominan bocetos. Sin embargo, a diferencia de ese concepto en la formación de grado de Bellas Artes, los bocetos para ilustración científica son dibujos definidos, de líneas claras, minuciosos en cuanto a los detalles, con información acerca del sombreado de cada zona (si bien el curso no versa sobre esta disciplina, toma sus características aplicadas a ilustración naturalista que es la forma de dibujo que caracteriza esta experiencia).

Posteriormente aplican una técnica de dibujo final determinada, dentro de las presentadas, e igualmente ponen sus ilustraciones a disposición de los compañeros.

A fin de lograr el citado intercambio de saberes, durante el desarrollo del curso implementamos la práctica de que cada estudiante deje su trabajo sobre su tablero así cada uno puede verlo, analizarlo y compararlo con la propia forma de concretar las ideas en el papel a través de un discurso visual como es el dibujo. De esta manera se invita a una forma de aprendizaje colaborativo a través de la decodificación de cada obra y de su análisis tanto de la técnica empleada como de la claridad del mensaje y la precisión del dibujo. En ese sentido se los invita a intercambiar acerca de cómo los hicieron, qué elementos de trabajo usaron, cómo emplearon la línea, hasta qué punto clarificaron la imagen, cómo lograron el sombreado con diferentes valores tonales.



Este último accionar es de gran importancia y remite a la coevaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces coincidimos con Landin al expresar:

El logro de mi curso de ilustración biológica no es el producto, es el proceso. El poder de mi curso está en su naturaleza interdisciplinaria – no justamente porque combina biología e ilustración, sino porque obliga a los estudiantes a reconocer sus propias debilidades en toda una serie de conocimientos y habilidades (Landin 2005:6).

Al final, para realizar la evaluación escrita, se les presentó una serie de cuatro preguntas de variada modalidad. En esta edición del curso, se incluyó una cuarta pregunta de elaboración personal con el fin de que cada uno pudiera revisar las diferencias conceptuales, descriptivas, prácticas y/o analíticas que cada uno hubiera incorporado después del curso, en relación a sus conceptos antes del mismo.

Conclusiones del curso

Más allá del interés que demostraron los cursantes por la modalidad innovadora en cuanto a la evaluación del curso, se pudo intercambiar acerca de un abordaje diferente del dibujo, no sólo desde la realización, como fue desarrollado en la primera parte de las actividades, sino también desde un ángulo de reflexión sobre la acción de dibujar.

En este sentido, pudieron reconocer varios conceptos implicados en la práctica de la ilustración científica como ser, la utilidad de los dibujos, la importancia de saber decodificar una imagen visual para acceder a su contenido, destacando la necesidad de desechar los implícitos en el lenguaje visual de manera que el dibujo se explique a sí mismo sin necesidad del lenguaje escrito. Valoraron la elaboración minuciosa de los bocetos como base para la ilustración final, lo cual pudieron realizar gracias a una concienzuda observación y al conocimiento disciplinar de las plantas elegidas.

Otro aporte significativo fue el descubrimiento por parte de los alumnos de la importancia de compartir la producción hecha en el curso. En este sentido fue de gran importancia el aporte de diferentes formaciones dado por un alumnado heterogéneo pero con los mismos objetivos de aprender a mirar de otra manera.

Conclusiones finales

Dada la infinidad de conceptualizaciones posibles frente a un mismo objeto de dibujo, y teniendo en cuenta los estudios de Peirce y Eco (2004) en su análisis de ese tema que denominaron semiosis infinita, es importante definir la forma en que se está abordando la observación en la disciplina desde la que se enseña. A través de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje, se muestra la necesidad de ampliar la mirada propia para abrirla a nuevas maneras de plasmar el mismo o diferente objeto de dibujo, con la misma



o diferente técnica lo cual influirá sin duda en nuestras prácticas de evaluación a través de representaciones gráficas. Esa necesidad se refiere tanto a los alumnos como a los docentes, ya que todos y cada uno se ven modificados por la participación en la realización de la práctica. Se producen aportes tanto de los estudiantes entre sí como con quienes brindan los contenidos, existiendo un intercambio de saberes que da lugar a nuevas concepciones y maneras de ver tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Tal como afirma Ainsworth (2011) verificamos que dibujar es una estrategia de aprendizaje ya que favorece la comunicación y la circulación del conocimiento. Al dibujar los estudiantes pudieron clarificar sus ideas, exteriorizar lo comprendido y difundir sus conocimientos facilitando los procesos de evaluación por parte del docente.

A través del desarrollo de cada una de las experiencias, comparando los procesos y los resultados de cada una de ellas, podemos concluir que la práctica del dibujo es una habilidad que merece ser enseñada e incentivada en la universidad ya sea en las carreras de grado como en el posgrado como medio de comunicación junto con las prácticas de escritura y expresión oral.

Bibliografía

- Anijovich, R (comp.) (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ainsworth, S. E., Prain, V. and Tytler, R. (2011). *Drawing to learn in science*. Science, 333 (6046). pp. 1096-1097. ISSN 0036-8075.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Dussel, I. *¿Qué significa educar la mirada hoy?* (2008). En Revista Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía. Artículo del mes. Flacso. Consultado en julio de 2018. Disponible en:
<http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy>
- Eco, U. (1995). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Indiana, University Press. USA. ISBN 0-253-20318-X.
- Falcón Rodríguez; Juárez Orozco, S; Ustarroz Cano, M y Bizarro Nevares, M. (2012). Análisis de los dibujos histológicos en la práctica de alumnos de medicina. Primer



Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas. Primera Jornada Científica de la Cátedra Santiago Ramón y Cajal. UNAM. Ciudad de México.

- Landin, J., (2015). *Redescubriendo los beneficios olvidados de dibujar*. <http://blogs.scientificamerican.com/symbiartic/rediscovering-the-forgotten-benefitsof-drawing/>
- Peirce, C. S., (1931-1966). Eds. Charles Hartshorne, Paul Weiss y Arthur W. Burks, 8 vol., Cambridge (Massachusetts), Belknap Press. Disponible en: http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_2_20?lang=es (2004).
- Peresán.L; Coria,SH y Adúriz Bravo,A., (2012). La imagen de la célula: el caso de las fibras musculares representadas por alumnos universitarios. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata: 649-659.

[volver](#)



LOS VIDEOS DE CLASES COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE BASADO EN EL ESTUDIANTE EN ELECTROTECNIA GENERAL

FABIANA FERREIRA Y LUIS M. DONZELLI

Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires
Paseo Colon 850, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Palabras Clave: aprendizaje centrado en el estudiante, videos didácticos, Ingeniería, redes sociales, Youtube, Whatsapp

Los nuevos estándares para la formación de ingenieros se proponen como objetivo consolidar un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. Para comenzar a experimentar con este modelo desde hace varios años venimos desarrollando un conjunto de experiencias didácticas en el Área de Electrotecnia General de la FIUBA con diferentes recursos TIC y aprendizaje basado en Proyectos. En estas experiencias surgió la necesidad de virtualizar las clases presenciales de explicación, utilizando el tiempo de asistencia a clases para la adquisición de competencias prácticas en el laboratorio, la resolución de problemas abiertos y la elaboración de Proyectos. Se optó por elaborar videos, acompañados por un sistema de tutorías presenciales y virtuales a través de grupos Whatsapp y materiales didácticos digitalizados. Esta experiencia se viene desarrollando hace dos años, incorporando gradualmente más unidades didácticas. En dos de los cuatrimestres se realizaron la totalidad de las clases de explicación en forma virtual, pero este modelo presentó dificultades para los estudiantes por lo que se optó por la modalidad semipresencial. Los resultados fueron mucho más allá de los objetivos planteados, ya que no sólo los materiales fueron utilizados por los estudiantes del cuatrimestre en curso sino que permitieron la recuperación de alumnos atrasados que no habían podido comprender los conceptos básicos de la asignatura, pudiendo estudiar a su propio ritmo y en función de sus necesidades personales de aprendizaje. Los estudiantes fueron adquiriendo competencias para el auto aprendizaje, y los docentes debimos adaptarnos a nuestro nuevo rol de acompañantes en el aprendizaje. En este trabajo narramos estas experiencias, y obtenemos algunas conclusiones que pueden aportar para la enseñanza de otras disciplinas.



1. Antecedentes de la experiencia

El progreso de la tecnología influye en las formas de comunicarnos y abrir posibilidades para los procesos de socialización y aprendizaje. Para que los profesionales universitarios puedan desempeñarse exitosamente, se requieren competencias de auto aprendizaje y para poder resolver problemas nuevos en contextos de incertidumbre y en sistemas sociales cada vez más interdependientes [Tenti Fanfani E., 2009]. Los lenguajes han cambiado: los estudiantes se comunican mediante herramientas y recursos audiovisuales, con un lenguaje distinto al que manejamos los docentes en las clases universitarias tradicionales. [Crespo K, 2015], por lo que los docentes universitarios debemos replantear la forma en que enseñamos incorporando en nuestras clases los nuevos dispositivos tecnológicos y culturales que marcan desde una perspectiva cognitiva a nuestros alumnos [Maggio M, 2016].

Para enfrentar estos nuevos desafíos, el CONFEDI [2018] ha realizado una nueva propuesta para estándares de las carreras de Ingeniería uno de cuyos objetivos es "consolidar un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante". Para aprender a aprender, los estudiantes deben involucrarse en su propio aprendizaje en un proceso activo, en el cual el alumno se involucra con la tarea, buscando su propio y básico significado. Así puede considerarse como aprendizaje activo "cualquier cosa que involucre a los alumnos en hacer cosas y pensar en lo que están haciendo" [Bonwell, C.C., y Eison, J.A., 1991].

Para implementar estos cambios pedagógicos son necesarios "nuevos enfoques teóricos alimentados por la práctica de quienes ya se encuentran inmersos en acciones formativas sostenidas en sistemas y redes digitales" [Salinas, J., Darder, A., y De Benito, B.; 2015]. Para aportar a estas prácticas reflexivas en la enseñanza de la Ingeniería desde hace varios años venimos implementando un conjunto de experiencias en la enseñanza de Electrotecnia General⁴ [Ferreira F., Veliz M., y Donzelli L., 2017] en las que combinamos el uso de TIC con estrategias docentes de aprendizaje activo, aprendizaje basado en problemas y en Proyectos [Thomas, 2000; Alcober, Ruiz y Valero, 2004]. Se habían realizado, con el mismo equipo docente, experiencias previas en la modalidad a distancia, en estas y otras asignaturas [Musso G, Ferreira F., 2017]. En este trabajo nos enfocamos en la virtualización de las clases de explicación, que fueron transformadas a formato video. La experiencia se desarrolló en tres cursos en

⁴ La "Electrotecnia General" es una disciplina que desarrolla los contenidos conceptuales básicos de Electrotecnia y Máquinas Eléctricas para estudiantes de carreras no especializadas en la Energía Eléctrica. En la FIUBA los alumnos de esta disciplina son de Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Naval, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Civil.



tres etapas: primero y segundo cuatrimestre del año 2017 y el primero del año 2018. Dos de estos cursos ya venían trabajando con evaluación continua y aprendizaje basado en Proyectos, mientras que otro trabajaba en la modalidad tradicional.

Previamente a la experiencia se había desarrollado una importante cantidad de material digitalizado que acompañaba las clases de explicación. Los docentes que la implementaron, ya habían participado de otras experiencias en el uso de TIC, y algunos poseían formación específica en recursos TIC en enseñanza.

La motivación para realizar estas experiencias fue nuestra preocupación por las actitudes que observamos en las clases presenciales: el estudiante escucha, "copia" en su cuaderno lo que dice el docente, y luego intenta volcarlo tal cual en las evaluaciones para lograr la acreditación de la asignatura. Nuestra intención era provocar situaciones que movilicen a los estudiantes, logrando que se involucren en su propio aprendizaje y participen activamente de la clase, sea esta virtual o a distancia.

2. Objetivos

El objetivo principal fue desarrollar competencias para el auto aprendizaje, proponiendo una serie de actividades didácticas organizadas a través del campus y centradas en los videos de las clases de explicación de conceptos.

Como objetivo secundario se propuso optimizar el uso del tiempo de asistencia a clase, dedicándolo a actividades de resolución de problemas abiertos, adquisición de competencias prácticas en el Laboratorio y realización de un Proyecto.

Otro objetivo, dado que la experiencia abarcó sólo tres cursos de una asignatura que tiene nueve cursos, era mostrar que era posible cambiar el modelo pedagógico e incentivar a otros docentes a realizar cambios tendientes al aprendizaje centrado en el estudiante.

Nos propusimos también realizar nuestras primeras experiencias con dispositivos móviles para ir aproximándonos al aprendizaje ubicuo [Burbules N., 2014], adaptando los materiales que ya se disponían al formato multimedial para que los estudiantes los pudieran acceder a través de dispositivos móviles.

3. Metodología de trabajo

Se elaboró un dispositivo didáctico cuyo componente central era un repositorio de las clases teóricas en video. Estos videos se acompañaron con evaluaciones, tutorías virtuales a través de grupos de Whatsapp, clases presenciales y una guía de contenidos y actividades de enseñanza a través del campus y grupo Whatsapp.

La asignatura la cursan aproximadamente 200 alumnos por cuatrimestre distribuidos en nueve cursos de práctica y tres clases teóricas. En la primera etapa (1er cuatrimestre



de 2017) se optó por implementar la modalidad a distancia para la totalidad de las clases teóricas de un curso, manteniendo la modalidad presencial para las clases prácticas. Se incorporó una modalidad de evaluación continua, con evaluaciones por unidad temática cada dos semanas y la realización de un Proyecto Integrador. En la segunda etapa (2do cuatrimestre de 2017) se amplió el mismo esquema a tres cursos, uno de ellos trabajando con evaluación continua y Proyecto Integrador, y los otros dos con la evaluación tradicional⁵. En la tercera etapa (1er cuatrimestre de 2018) se siguió trabajando con los tres cursos pero se volvieron a incorporar las clases teóricas en modalidad presencial, aunque enfocadas en el desarrollo de los conceptos centrales de la asignatura que presentaban mayor dificultad para el aprendizaje. Se implementó la evaluación continua en los tres cursos: un parcial, con dos recuperatorios, y una evaluación integradora.

A partir de los resultados de la primera etapa, se decidió cambiar la modalidad incorporando en la segunda etapa clases presenciales semanales. Estas clases se concentraron en el desarrollo de ciertos conceptos y tuvieron el objetivo de realizar un seguimiento continuo del aprendizaje. En esta etapa los tres cursos trabajaron con evaluación continua.

Las clases teóricas se grabaron en video, para lo cual se utilizó la plataforma Adobe Connect, provista por el Centro de Educación a Distancia de la FIUBA. Las clases teóricas presenciales suelen estar organizadas para una duración de entre 120 y 150 minutos, con lo que fue necesario reformular la trasposición didáctica de los contenidos en unidades más pequeñas que mantuvieran coherencia interna y correlación entre sí, para limitar la duración de los videos a no más de 30 minutos. Resultaron así 26 videos, organizados en grupos por unidades temáticas, tal como se presenta en la Tabla 1. Se puede observar que hubo temas en los cuales no fue posible realizar un fraccionamiento que resultara consistente con los conceptos a aprender. Se indica también la cantidad de clases teóricas presenciales en que se desarrollaba cada tema. En general, se puede observar que la duración de la unidad didáctica es menor en video que en clases presenciales.

⁵ Las Reglamentaciones de la FIUBA establecen una modalidad de evaluación con un parcial, dos recuperatorios y una evaluación integradora.



Tabla1- Videos organizados por unidades temáticas

Unidad	Videos	Duración del video(min)
Circuitos Monofásicos (2 clases)	1-Circuitos Eléctricos	30
	2- Magnitudes en CA	23
	3- Ejemplos de circuitos en CA	22
	4- Potencia en CA	21
	5- Ejemplos de Potencia en CA	11
	6- Corrección de FP	25
	Total : 132	
Circuitos Trifásicos (2 clases)	7- Fuentes trifásicas	27
	8- Cargas trifásicas	29
	Total : 56	
Circuitos Magnéticos (1 clase)	9- Circuitos Magnéticos	26
	10- Pérdidas en el hierro	40
	Total: 66	
Transformador (2 clases)	1- Introducción	28
	2- Trafo real	20
	3- Regulación y rendimiento	21
	4- Ensayos Trafos	19
	Total: 88	
Introducción a motores eléctricos (1 clase)	1- Introducción a motores	26
	2- Campo rotante	17
	Total : 43	
Máquina de Corriente continua (2 clases)	1- Maq de CC : intro y Generador	47
	2- Motores CC	47
	Total: 94	
Máquina Asíncrona (2 ó 3 clases)	1- MAT : características constructivas	16
	2- Principio de funcionamiento	19
	3- Circuito equivalente	30
	4- Arranque MAT	34
	5- Variación de velocidad	31
	Total : 130	
Máquina Síncrona (1 ó 2 clases)	1- Maq Síncrona : características	15
	2- Generador síncrono	30
	3- Motor síncrono	31
	Total : 76	

Los videos se basaron en las presentaciones en Power Point que ya se utilizaban en las clases teóricas, adecuándolas al nuevo formato y duración. Estas presentaciones se grabaron con el audio correspondiente en la plataforma Adobe Connect y luego se transformaron en videos Youtube, disponibles en forma pública en el canal "Clases de Electrotecnia y máquinas eléctricas". En el campus se indicó el link a cada video, tanto en Adobe Connect como en Youtube. Por el grupo de WhatsApp se indicaba cuando debía visualizarse cada video. Para cada video se subieron al campus las transparencias con que fueron realizados, incluyendo las anotaciones manuscritas (Figura 1). En cuanto al registro, para que los videos resultaran amenos se optó por un registro similar al de las clases, coloquial e informal.

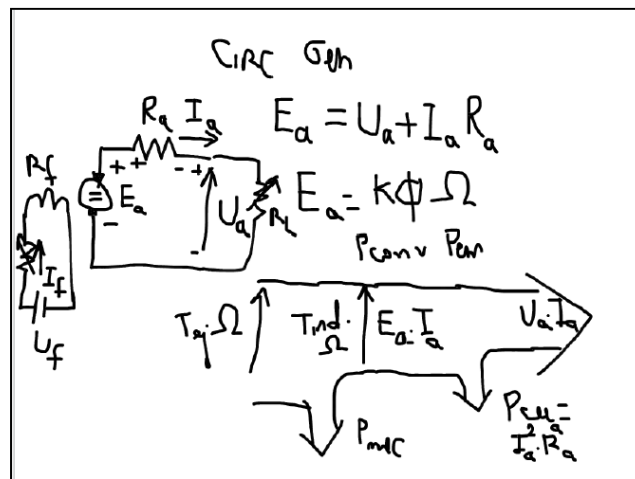


Figura 1- Ejemplo de transparencia con anotaciones manuscritas

A través del campus se organizaron los contenidos y actividades que los alumnos debían realizar. Cada aula se estructuró por unidades, dentro de las cuales se listaron ordenadamente los recursos disponibles (Videos y presentaciones). En la Figura 2 se presenta una de esas unidades.

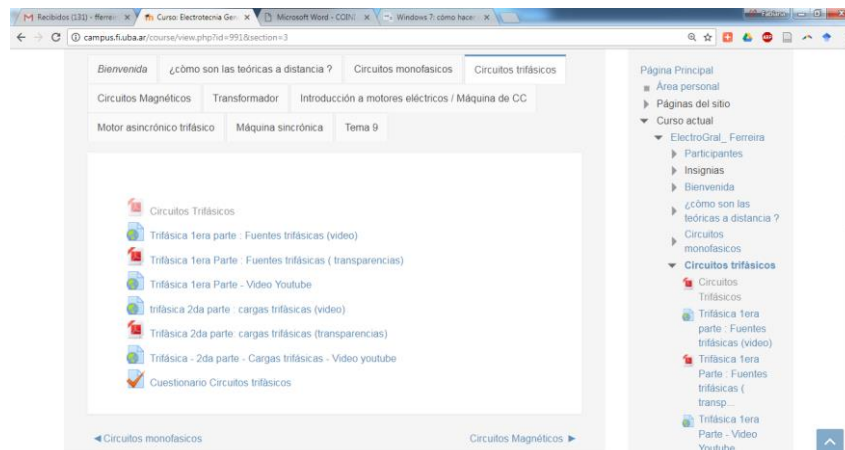
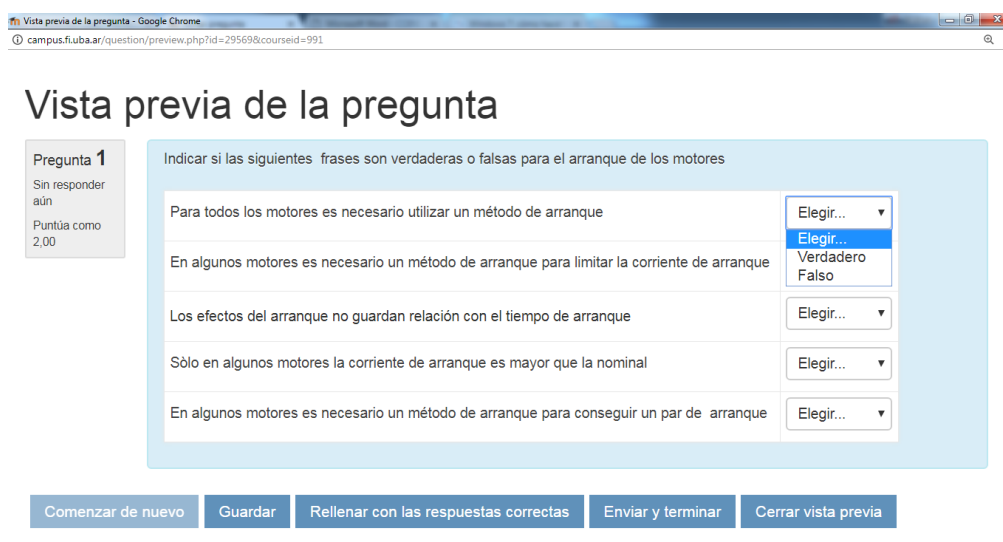


Figura 2- Unidad didáctica en el campus

Si bien en el campus se presentaba la organización de las actividades, fue necesario complementar esta plataforma con los mensajes de aviso a través de los grupos de Whatsapp. Cada vez que se subía un video o una evaluación se avisaba a través de estos grupos que el video estaba disponible, cuando lo debían ver y como se vinculaba con las actividades de práctica. Si bien estos avisos también se daban por el Foro de “Novedades” en el campus, el medio que más utilizaron los estudiantes fue el chat. Además de los grupos de WhatsApp se implementaron Foros por unidad temática en los que los estudiantes podían realizar consultas y ver las respuestas a sus preguntas y a los de los otros. Estos foros prácticamente no fueron utilizados.

Por cada unidad temática se implementó un cuestionario cuyo objetivo era la autoevaluación sobre la comprensión de los conceptos de los videos. Los estudiantes disponían de tres intentos para resolver cada cuestionario. En caso que persistieran dudas podían consultar por cualquiera de los medios disponibles y volver sobre el cuestionario para terminar de resolverlo. Las preguntas eran del tipo de emparejamiento, verdadero falso (Figura 3) o multiple choice.



Vista previa de la pregunta

Pregunta 1
Sin responder aún
Puntúa como 2,00

Indicar si las siguientes frases son verdaderas o falsas para el arranque de los motores

Para todos los motores es necesario utilizar un método de arranque	Elegir...
En algunos motores es necesario un método de arranque para limitar la corriente de arranque	Elegir... Verdadero Falso
Los efectos del arranque no guardan relación con el tiempo de arranque	Elegir...
Sólo en algunos motores la corriente de arranque es mayor que la nominal	Elegir...
En algunos motores es necesario un método de arranque para conseguir un par de arranque	Elegir...

Comenzar de nuevo Guardar Rellenar con las respuestas correctas Enviar y terminar Cerrar vista previa

Figura 3- Pregunta de verdadero /falso

4. Resultados obtenidos o esperados

Para evaluar los resultados se realizó una encuesta breve de doce preguntas con un formulario de Google, en las que además de seleccionar una opción, se pedía que justificaran su respuesta. Estos resultados se confirmaron a través de entrevistas. Los resultados más relevantes fueron:



- Si bien un 30 % respondió que no había visto la totalidad de los videos, ninguno contestó que no los había usado. El 63% destacó la utilidad de disponer de las transparencias correspondientes a los videos, formato al que están más habituados. El 52 % respondió que vio los videos sólo una vez. En las justificaciones indican que tomaron apuntes escritos de los videos y estudiaron de sus apuntes y las transparencias.
- En cuanto a la duración de los videos, el 84 % consideró que la duración de media hora es adecuada, aunque algunos opinaron que les resultaron más amenos los videos más cortos.
- En cuanto al repositorio de los videos, se consultó sobre la preferencia por Adobe Connect o Youtube. El 86% prefirió Youtube porque se pueden bajar los videos y son más fáciles de visualizar en teléfonos celulares.
- Los estudiantes destacan la posibilidad de acceder en forma permanente a los videos: nunca estuvieron ausentes y pudieron volver a ver las clases cuando tenían dudas. No se "perdieron" contenidos, como sucede en las clases presenciales.
- El 100 % opinó positivamente sobre el acompañamiento mediante el grupo de WhatsApp, valorando la posibilidad de una comunicación directa con el docente, y poder resolver dudas en todo momento. Lo consideraron muy importante para estar al tanto en forma inmediata de las novedades del curso, plantear las dudas y resolverlas. Mencionaron también la posibilidad de intercambiar con sus compañeros, y la facilidad para manejarse con audios y fotos.
- En las opiniones generales sobre la cursada, si bien se destaca la utilidad del formato video, muchos alumnos mencionan la utilidad de un encuentro presencial periódico para aclarar las dudas en grupo y personalmente. Fue por esto que para la tercera etapa se volvieron a incorporar clases presenciales.
- Las evaluaciones virtuales les fueron muy útiles para detectar errores que los obligaron a volver a "repasar" temas que no habían comprendido bien.

Además de estas opiniones se relevó el uso de las distintas herramientas. Se destaca el uso del grupo WhatsApp, que si bien estaba pensado para que los docentes comunicaran a los alumnos las instancias administrativas de las clases teóricas (semana para ver cada video, avisar sobre subida de archivos y videos, linkearlos, etc.) y para resolver las consultas sobre estas clases, funcionaron como espacios colaborativos entre los estudiantes, no sólo para las clases teóricas, sino para resolución de problemas, elaboración de informes de laboratorio, etc. Surgió espontáneamente en la implementación un espacio de consulta personal directa al profesor: aquellos que no se



animaban a hacer consultas frente a sus compañeros, lo pudieron hacer por este medio, incluyendo muchas consultas por audio.

En la opinión de los docentes, el formato en video permitió sincronizar mejor el desarrollo de las explicaciones teóricas con las actividades de práctica. Si en la evaluación individual de un alumno o en su desempeño en la práctica se detectaban problemas, se le pedía que vuelva a ver las explicaciones, lo que permitió “personalizar” el aprendizaje. También observaron una mejora en el aprendizaje ya que en la modalidad presencial los alumnos suelen estudiar los contenidos teóricos para el parcial (luego de la mitad de la cursada) siendo necesario realizar algunas explicaciones de conceptos teóricos para poder desarrollar las prácticas. Las evaluaciones on line aportaron a que los alumnos siguieran el cronograma del curso, ya que para responder la evaluación debían estudiar los temas teóricos.

La posibilidad de disponer del horario reservado para la teórica para actividades de práctica permitió dedicar mayor tiempo a las prácticas de laboratorio y problemas.

Una de las preocupaciones principales para los docentes es el tiempo que insumió la elaboración de los videos de clase, si bien en este caso se disponía de una importante cantidad de materiales previamente elaborados. Los docentes se sintieron obligados a mejorar la preparación de clases, para que “no se deslice ningún error”. Esto los obligó también a volver a estudiar los temas y a profundizar sus conocimientos, reflexionando sobre la transposición didáctica y los objetivos de las clases.

La otra cuestión es la disponibilidad para la atención de los alumnos en forma permanente, mucho mayor al tiempo que se hubiera dedicado si sólo se hubieran realizado clases presenciales. Destacan que surgieron consultas que no suelen realizarse en las clases presenciales, evidenciando los temas de mayor dificultad conceptual. Se facilitó también el conocimiento con los estudiantes: el grupo de Whatsapp disminuyó la distancia entre docentes y alumnos, generándose relaciones más personales. También se incrementaron las comunicaciones entre los docentes, incentivadas por las alternativas que se iban dando en el curso.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados indica que la utilización de videos facilitó el auto aprendizaje. Hubo un mejor aprovechamiento de los tiempos presenciales, que se dedicaron a mejorar las actividades de práctica y de los tiempos de estudio autónomo, ya que los estudiantes disponen de materiales en un formato más adecuado a sus



necesidades comunicativas y en disponibilidad inmediata. Se cumplió así el objetivo de desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo.

Con la virtualización de las teóricas y la utilización de redes sociales se realizó una primera aproximación al aprendizaje ubicuo, los estudiantes pudieron “asistir” a clase desde sus teléfonos celulares en cualquier momento y lugar.

Se destaca el rol del grupo de Whatsapp. Si bien fue creado como espacio de tutoría y organización, generó un espacio de aprendizaje colaborativo entre estudiantes y con los docentes. Este espacio fue importante para que los alumnos no demoren su aprendizaje, pero a costa de una importante dedicación de los docentes.

Consideramos que esta experiencia puede replicarse en otros cursos de la Facultad. Ya hemos comenzado nuevas experiencias en otras asignaturas. Una de las dificultades para incorporar mayor cantidad de asignaturas es la disponibilidad de docentes con la formación pedagógica adecuada para implementar la modalidad y la falta de una normativa institucional que contemple este tipo de cursos.

Si bien los videos fueron un factor importante en la mejora de los aprendizajes, fue importante acompañarlos con metodologías de evaluación continua. Se propone diseñar un dispositivo didáctico integral que incluya además de los videos, una estrategia de evaluación y actividades de aprendizaje que fomenten el aprendizaje activo.

6. Referencias

- Alcober J., Ruiz S., Valero M.: Evaluación de la implantación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la EPSC. (2004)
- CONFEDI: Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de Ingeniería en la República Argentina, Confederación de Decanos de Ingeniería, 2018.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A: Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development. (1991).
- Burbules, N. C.: El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Entramados: educación y sociedad, 1(1), 131-134 (2014)
- Crespo, K.: Módulo 1: En la génesis. Audiovisuales 2.0 en educación. Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía Universidad de Buenos Aires (2015).



- Ferreira F., Veliz M. y Donzelli L.: Los enfoques curriculares de la Electrotecnia en Ingeniería Industrial e Ingeniería Química. 1er Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Paraná, Argentina. (2017)
- Maggio, M.: Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como una oportunidad, 1a ed, Paidós, Buenos Aires (2016)
- Musso G., Ferreira F. et al.: Experimentando la semipresencialidad en un curso de laboratorio de Ingeniería Electrónica. 1er Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Paraná, Argentina. (2017)
- Salinas, J., Darder, A., y De Benito, B: Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning, y m-learning. En J. Cabero y J. Barroso (Coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (153-173). Madrid: Síntesis. (2015).
- Tenti Fanfani, E.: Sociología de la educación, 1era ed., Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal (2009)
- Thomas, J. W.: A review of research on project-based learning. 2000.

[volver](#)



**DE LAS MANOS A MERCADO LIBRE.
MULTIMODALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS
ROMINA COLUSSI y PAULA LABEUR**

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Palabras clave: libro entrañable, modos de leer, multimodalidad y formación docente

El presente trabajo da cuenta de las modificaciones que –con los años e internet– fueron ocurriendo alrededor del trabajo práctico que la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (UBA) propone para que lxs estudiantes reflexionen acerca de sus modos de leer, de su relación con la lectura, del tipo de lectorxs que son. Y lo rarifiquen, lo vuelvan extraño en el sentido de poder verlo de una manera nueva y desautomatizada. La intención es que descubran, al objetivarlas, características puntuales de este modo, cuando lo ponen en correlación con otros modos posibles de leer que quizás sostenían antes, cuando no eran estudiantes de Letras.

El presente trabajo da cuenta de las modificaciones que –con los años e internet– fueron ocurriendo alrededor de un trabajo práctico que la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (UBA) propone a sus alumnxs en relación con los modos de leer adelantándonos a la tensión que surgirá entre los modos académicos y los escolares cuando estxs estudiantes ocupen el lugar de docentes.

El objetivo

Nos proponemos que lxs estudiantes reflexionen acerca de sus modos de leer, de su relación con la lectura, del tipo de lectorxs que son. Y lo rarifiquen, lo vuelvan extraño en el sentido de poder verlo de una manera nueva y desautomatizada. La intención es que descubran, al objetivarlas, características puntuales de este modo, cuando lo ponen en correlación con otros modos posibles de leer que quizás sostenían antes, cuando no eran estudiantes de Letras.

Metodología

Este trabajo práctico se planteó siempre como multimodal y en ese sentido representa una especie de quiebre en un ámbito en el que se privilegia (casi exclusivamente) la relación con los libros como texto más allá de su realización concretizada en objetos de circulación material que ocupan un lugar en el espacio, con



formato, color, olor y montones de decisiones de edición que suelen invisibilizarse. (Alvarado, 1994; Genette, 2001)

Otro quiebre está dado por el modo en el que se dice el conocimiento en estas actividades que fuimos planteando: no se trata de los acostumbrados textos escritos sino que las propuestas de trabajo implican animarse a pensar que el saber puede ponerse en circulación en otros códigos.

La primera consigna: un libro en el aula

En la primera consigna que inventamos, este trabajo práctico consistía en pedir a lxs estudiantes que concurrieran a la comisión de prácticos acompañados de un libro que consideraran entrañable y significativo en su autobiografía lectora. La consigna causa sorpresa: siempre resulta inesperado que sea el/la estudiante el/la que elija un libro por fuera de los programas de las cursadas y lo lleve a la facultad para exponerlo. Insistíamos en que el libro debía estar presente en la clase y cada alumnx debiera sostenerlo entre las manos al presentarlo a los compañerxs. No valía recordarlo o describirlo en el aire. El libro tenía que estar ahí y poder ser manipulado mientras se hablaba de él y se contaba cómo había llegado hasta este lector/a que lo presentaba. Esta restricción permitía poner en escena recuerdos asociados a ese libro –cuándo había llegado al lector/a, quién se lo había regalado, en qué circunstancias lo había leído, cuántas veces, qué sensaciones le había despertado, qué había pasado para que hoy, terminando la carrera de Letras, lo considerara significativo en una biografía repleta de libros.ⁱ

Permitía también despertar los recuerdos de lxs compañerxs y sobre todo, empezar a pensar en modos de lectura ajenos a los de la lectura académica que lxs estudiantes sostienen como parte de su formación. La consigna, entonces, obligaba a hablar y a mostrar; a escuchar, comentar y mirar y cada estudiante que exponía su libro entrañable a lxs compañerxs iba hilvanando sus propias relaciones con la lectura por fuera del ámbito de la formación específica. Esto resultaba sumamente operativo para poner en el tapete las diversas formas en las que lxs sujetxs se relacionan con los libros en las que la académica es solo una más (Privat, 2001). Un objetivo de la tarea era visibilizar esos otros modos para pensarlos más adelante en función de la formación de lectorxs que resulta una de las responsabilidades de un profesor/a de Letras en la escuela media y otros ámbitos en los que tienen lugar prácticas de lectura y escritura de variados textos, entre ellos, los literarios.



Transcribimos aquí dos breves testimonios de los pocos que quedaron de esta actividad ya que excepcionalmente durante una cursada solicitamos a lxs alumnxs que pusieran por escrito lo que habían expuesto en la clase.

El libro que elegí son las *Narraciones extraordinarias* de Poe. Es una edición barata que circuló gratuitamente con la revista *Siete Días*. No sé cómo llegó a casa. Recuerdo que cursando el primer año del secundario en una escuela estatal de Merlo, la institución había destinado una hora de clases donde todas las actividades se suspendían y se dedicaba únicamente a la lectura. La consigna era la práctica de la lectura, el texto el libro que deseáramos leer. Ya en casa, en una improvisada biblioteca, escogí este libro cuyo título me atrajo. Enseguida me apasionaron los relatos fantásticos y policiales, aunque muy poco conocía del autor.

Al año siguiente me cambiaron a un colegio privado. Y un trabajo de investigación me llevó a consultar su biblioteca. Allí encontré otro libro de Poe que contenía más narraciones. Lo pedí prestado, pero ya no lo pude devolver... Ahora, no sin vergüenza, confieso que lo robé. Durante un tiempo pensé en el episodio de la biblioteca, en qué era lo me llevaba a robar un libro y qué significaba ese o todos los libros de una biblioteca... Tiempo después terminé por convencerme de que en esa acción – vergonzosa, pero que me llenaba de orgullo– había entablado una fuerte relación con la Literatura.

Cuando escuché la consigna, no tuve que pensar. En un instante, yo ya sabía cuál era mi elección: mi libro entrañable y significativo era, sin duda, *El club de los perfectos* de Graciela Montes. Ese librito, de no más de veinte páginas, marcó mi historia de lectura en más de un sentido, no sólo porque fue uno de mis primeros acercamientos a la literatura, sino, sobre todo, por ser un gran libro, en ese momento pero también hoy, a mis veintitrés años y con algunas páginas recorridas más. De hecho, llego a preguntarme si esa ruta de lectura hubiera sido la misma de no haberme encontrado con *El club de los perfectos*, de no haber hallado, como en ese cuentito, miles de razones por las cuales vale la pena seguir leyendo. Me atrevería a decir que todavía hoy *El club de los perfectos* es uno de mis libros de cabecera.

Tengo además otras razones de peso para amar este libro. En primer lugar debido a que se convirtió en un clásico de mi familia no sólo porque lo leímos y releímos y lo transmitimos a los más chicos como una herencia valiosa, sino porque en buena medida en esa historia graciosa y simple resuenan muchos de los mandatos que en la familia se nos han hecho creer, de manera que, si todos pudimos enamorarnos este libro, es porque, de manera impensada, mucho dice de nosotros, de nuestra identidad y de nuestras creencias. Incluso la frase “el club de los perfectos” pasó a ser una expresión de la familia, una réplica segura que usamos para desacreditar las objeciones de los perfeccionistas.

Estos textos permiten ver lo que observábamos durante las clases presenciales: los recorridos de lectura (que incluyen el delito, algo no extraño a lxs lectorxs entusiastas) y las decisiones de las lectoras autoras de los relatos ponen en escena modos alternativos a los legitimados en la cursada de la carrera. Un “cuentito” de una colección infantil, un libro en un colección de una revista de circulación general, leer para aprender acerca de la vida, leer sin conocer al autor y su contexto de producción, leer por gusto: estos modos entran en colisión con los académicos y sin embargo las



casi profesoras en Letras los declaran como las puertas de ingreso a la institución literaria.

La segunda consigna: describir la biblioteca

Cursadas más tarde, modificamos este trabajo práctico y reemplazamos la presencia del libro en clase por la solicitud de un texto escrito en el que cada estudiante contara/describiera cómo es o cómo se formó su/s biblioteca/s. Aunque el texto era requerido de manera virtual en el campus en el que trabajamos desde el 2013– las producciones se leían en voz alta en clase, otra práctica poco frecuente en las cursadas en las que lo que se lee (poco) son siempre los textos editados y legitimados, no los textos de lxs alumnxs. Como un aparte agregamos que el envío digital del texto aseguraba su existencia: lxs estudiantxs le dan a los textos escritos una obligatoriedad que no le dan a aquellos que solo se reclaman en los encuentros presenciales. Se nos hizo evidente que la permanencia de lo escrito actúa como una constricción a cumplir con la tarea que no ocurre cuando los textos oralizados se confunden más o menos en un grupo de trabajo y que resultan, entonces, más prescindibles.

La tercera consigna: describir la biblioteca (+ foto)

Tímidamente y suponiendo (mal) que nadie iba a aceptar la invitación, en 2016 modificamos levemente la consigna e invitamos a lxs estudiantes a acompañar el texto de la biblioteca con una foto. Y aparecieron las fotos. No solo de una biblioteca sino de esos espacios que lxs lectorxs consideraban bibliotecas (una esquina, unas cajas, los estantes de un placard en un pasillo, la mesada no usada de la cocina, entre otros); las bibliotecas más “tradicionales” fueron ordenadas para la foto. Y no faltó quien comentara que su madre estaba más que contenta con esta actividad ya que, por una vez en mucho tiempo, el estudiante había hecho la cama y acomodado un poco su cuarto.

La cuarta consigna: la foto de la biblioteca y el texto breve

La aceptación gozosa de la propuesta nos animó a radicalizar la consigna que se volvió al revés: dimos primacía a la foto y propusimos la redacción de un texto que sirviera prácticamente de epígrafe. La consigna desde 2017 entonces dice: “Imaginamos una situación: querés vender tu biblioteca en Mercado Libre, entonces, subí tu foto acompañada del texto que subirías a internet”. Cómo la foto da cuenta de los recorridos lectores, qué repone o no repone el escueto texto lingüístico es –además de la desnaturalización de la relación con la lectura– una pregunta por otras formas de conocer que no radican siempre y solo en la primacía de lo verbal. Las proporciones entre lo verbal y lo icónico son similares a las de los mensajes de bienvenida al campus



virtual: desde el inicio, hacemos una apuesta a la lectura como práctica multimodal que permite repensar la relación entre el texto y la imagen y animarse a desplazar –como modo privilegiado de conocimiento- lo lingüístico para aventurarse a esas otras lógicas presentes en la imagen. Nada más y nada menos que con la biblioteca, allí donde se acumulan, se ordenan o desordenan los objetos de la cultura impresa.

Otra cuestión que fuimos modificando fue la entrega a través de la plataforma. Si en un inicio las descripciones de las bibliotecas y sus imágenes se entregaban en un documento adjunto como respuesta a un foro de discusión, este año–empezamos a utilizar el padlet – un corcho virtual- que nos permitió resolver algunos problemas técnicos que veníamos teniendo con la plataforma. Por un lado, la capacidad para colgar imágenes que, a veces, excedían la capacidad de la plataforma. Por el otro, compartir una aplicación de escritura colaborativa en la que, de manera aleatoria, lxs alumnxs iban publicando sus artículos y que, a su vez, nos permitía de manera sencilla imprimir esas intervenciones (para los que todavía no podemos independizarnos del todo del papel y pasarnos al celular, algo que los alumnos hacen sin problemas) para poder reflexionar en el encuentro siguiente acerca de la lectura y de los criterios de sus propietarios a la hora de presentar esa colección ante un hipotético comprador.

Resultados obtenidos

Las intervenciones de lxs alumnxs en el corcho virtual y la posterior discusión presencial nos/les permite extrañar los criterios con los que organizan sus bibliotecas: criterios histórico/nacionales que son los que marcan las cursadas de la carrera y en los que empieza a aparecer como disruptiva la mirada de género:

Se puede empezar por una visita a la polis griega, allí por el estante más alto de la izquierda. Si desciende, podrá sumergirse en castillos medievales y catedrales góticas del territorio francés. Puede saltar (la estructura de la biblioteca lo permite) a la poesía argentina contemporánea, en el centro de la biblioteca, o bajar hacia la derecha y compartir la filosofía con rusos y alemanes.

Libros rigurosa y estáticamente canónicos de la literatura del siglo XX y XXI (algunas excepciones. a saber: Sábato, Di Benedetto, Denevi, Correas, Alarcón, Álvarez Blacha, etc.). 32 autores hombres; 5 autoras mujeres (esperamos que esto se revierta en el siglo corriente y los subsiguientes a él). todos los libros son de habla hispana exceptuando *Mitologías* de Roland Barthes que azarosamente quedó en la selección

Los mismos criterios se respetan cuando la biblioteca se encierra en un Lector electrónico Kindle Paperwhite 2 generación con dos años de antigüedad, único dueño. Con caja original, cable usb y funda semirígida y que resulta en 150 textos organizados



en Literatura nacional/ internacional y libros de estudio de lingüística de dudosa legalidad como indica honestamente el vendedor.

Podemos también reflexionar acerca de la relación que entablan con ese objeto como colección de libros cuando objetivan ese vínculo en un género que tiene como finalidad vender (Bourdieu, 2005). Estos “mapamundi en forma de historias y páginas para aquellos que gusten viajar en aviones y barcos inmateriales” señalan amorosas posesiones que parecen correr al libro de su circulación como mercancía cuando la integran a los mundos ficcionales que constituyen su valor simbólico. Lxs vendedorxs incluyen enunciados que dan cuenta de esa relación particular con estas colecciones cuando se trata de desprenderse de ellas: “vale mucho más de lo que cuesta”, “la legalidad de su obtención no es garantida” o una venta que se anuncia “ante la inminente muerte de su dueña (antes muerta que vender esto)”.

La doble acepción de biblioteca, tanto la colección de libros como los estantes (tecas) que la sostiene- permite poner en evidencia el carácter social de una práctica (Privat, 2001). Los libros, que refieren casi exclusivamente a sus lectorxs, dejan paso a otros actores o a otros aspectos de la vida de los lectorxs cuando la mirada está puesta en las tecas y cómo se armaron esos estantes que sostienen a los libros. Son estantes *ecofriendly* cuando se trata de una tabla de skate reciclada para una nueva función que no es reversible, excepto que su comprador intente poner a prueba su integridad física y/o psicológica; también están las de madera empotradas en la pared construidas por un padre preocupado por liberar el acceso a una habitación en la que los libros se iban acumulando que pone en escena otro aspecto de la acumulación de libros: el uso del espacio.

Asimismo podemos analizar -en el esfuerzo que significa el ejercicio de imaginación que es embalar esas colecciones para que se las lleven otros, y ahí reaparece un modo de la relación simbólica con los libros que a lxs alumnxs les cuesta mucho objetivar- algunas cuestiones que iluminan la compleja relación entre los modos lingüísticos y los icónicos a la hora pensar un texto.

Si nos detenemos en la restricción de la consigna -un texto para vender en Mercado Libre- las descripciones resultan demasiado extensas (en algunos casos se acompañan por un pedido de disculpas de quien reconoce la falta de adecuación al género). Se presentan además construidas a través de una serie de recursos que también se alejan del objetivo que el texto persigue (excepto que su comprador persiga poéticas más que objetos, algo que lxs alumnxs reconocen, divertidos, cuando se discuten las propuestas). Escribir textos adecuados al género y la dificultad de cumplir



la consigna para estudiantes que pronto serán profesorxs en Letras permite alertar sobre tantos de los desafíos que vendrán más tarde: enseñar a escribir a otrxs se presenta en una complejidad inesperada cuando de pronto quien enseñará se ve “superado” por un texto de circulación frecuente que –podemos imaginar- sus futurxs alumnxs manejan con bastante o superior idoneidad. El texto requerido pone además en juego la exploración de posibilidades ricas a la hora de enseñar los textos de la cultura letrada en el universo de una cultura en la que la imagen –lejos de los discursos apocalípticos- dice el conocimiento y debe poder ser apropiada para decirlo y también poner en cuestión lo dicho por otrxs.

Conclusiones

Un distanciamiento que permite la objetivación para reflexionar acerca de un objeto cotidiano que se vuelve casi invisible de tan visto y que da cuenta de un modo de organizar el conocimiento. Un reto para animarse a explorar modos de la escritura y la lectura que interpelan a los de la formación en vistas a un futuro cercano en el que el saber estará en función de otrxs, lxs alumnxs de estos futurxs docentes. Tales son las aventuras en las que se sumergen quienes en una comisión de trabajos prácticos imaginan como vender sus bibliotecas.

Bibliografía:

- Alvarado, M. (1994) *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Genette, G. (2001) *Umbrales*, México, Siglo XXI.
- Privat, J. M. (2001) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura”, *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, N°1

[volver](#)



EL USO DE TEXTOS FICCIONALES EN LA FORMACION DOCENTE

Los relatos en la formación docente en relaciones del trabajo.

La ficción, es un sistema de símbolos o de metáforas
que intentan ayudar a mirar, a descifrar la
realidad escondida de la realidad aparente.

Juan Gelman

VIVIANA VEGA¹ ; VIRGINIA SAEZ² ; ISABEL MARZIOLI¹ ; LILIANA CARRERAS¹ ;

ISABEL ESPÓSITO¹

¹Facultad Ciencias Sociales- UBA ²CONICET / Facultad Ciencias Sociales- UBA

Marcelo T. de Alvear 2230 - C1122AAJ CABA – Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: Relaciones del trabajo - reflexión - metáfora - cuentos

Esta experiencia surge en un contexto de formación docente en el Profesorado de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires para nivel medio y superior. La misma se encuadra en el diseño de una propuesta de enseñanza que sitúe a los futuros docentes en un rol activo y protagónico de sus aprendizajes.

Por tanto, participaron y participan de la propuesta el equipo docente de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica de las Relaciones del Trabajo y los estudiantes que cursaron dicho espacio curricular.

En el marco de la experiencia se propusieron variadas actividades educativas y comunicativas: elaboración de un registro semanal sobre los encuentros (diarios de formación); actividades ligadas a la producción de planificaciones; microclases; talleres de distintas temáticas destinados a los estudiantes de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS); confección de cuadernillos de actividades para diferentes materias; distintas investigaciones de orden cualitativo y cuantitativo; tareas de tutorías, entre otras. Todas estas estrategias de formación surgen a partir de observar, de manera sistemática, que los futuros educadores, en sus prácticas docentes, proponen escenarios de enseñanza donde predominan las clases expositivas y no se da lugar a la voz y a la producción de los sujetos del aprendizaje.

Esta experiencia, que comenzó en el año 2008, sigue en vigencia, y la intención es ir analizándola para poder mejorar las intervenciones y desafiar los modelos reproductivos que rigen en la enseñanza del nivel superior.



Los distintos formatos se fueron introduciendo en las diferentes cursadas en el afán de búsqueda de alternativas que pudieran movilizar el pensamiento y la reflexión sobre la diversidad de modalidades de enseñanza en el espacio áulico.

De la experiencia participaron todos los estudiantes que cursaron la materia, las docentes integrantes de la cátedra, los estudiantes, docentes y directivos de las Instituciones dónde los futuros docentes realizan sus prácticas y personalidades destacadas en distintos ámbitos de conocimiento.

En particular, en este trabajo se abordará el uso de textos ficcionales en como promotor del pensamiento crítico y lateral.

La experiencia se va retroalimentando año tras año con la evaluación de cada actividad para detectar dificultades que permitan ir perfeccionándola.

Antecedentes de la experiencia

La asignatura Didáctica Especial de la Relaciones del Trabajo se ubica en el tramo final de la formación de Profesores de la Carrera de igual nombre en los niveles medio y superior. Está diseñada dentro del Plan de Estudios del Profesorado en Relaciones del Trabajo como una asignatura que aporta los conceptos, recursos y herramientas necesarios para la implementación de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas.

El campo de la didáctica de las ciencias sociales ha logrado consolidarse y posicionarse como un escenario formativo, de investigación y de construcción de propuestas. Este escrito pone en valor la importancia de este campo en la formación de los docentes en ejercicio para afectar las prácticas y las tradiciones instituidas del escenario escolar. De allí, la necesidad de caracterizar este campo en relación con el proceso de configuración de las ciencias sociales escolares, la producción de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las problemáticas contemporáneas y las experiencias que han ido transformado las prácticas y rutinas en la enseñanza de estas disciplinas escolares. En esta perspectiva, desde Didáctica de las Relaciones del Trabajo nos proponemos como un ejercicio formativo de los estudiantes que asuman la dinámica de indagación y sistematización de sus prácticas de enseñanza desde la óptica de las ciencias sociales. Esto conlleva un proceso reflexivo y crítico de la práctica profesional para, de esta manera, contribuir en la toma de posición a cerca de los contenidos, objetivos y metodologías en las disciplinas escolares.

En esta comunicación se ha optado por presentar el **uso de los textos ficcionales** y los fundamentos teóricos que lo sostienen como herramienta a la que recurrimos para



formar a nuestros estudiantes, licenciados en Relaciones del Trabajo como profesores de enseñanza media y universitaria.

La metáfora del rizoma en la formación docente

En estos momentos en que muchas veces las palabras aparecen bastardeadas y reina el vacío de significación y hasta el sinsentido, en que se distancia cada vez más el decir del hacer, la metáfora como condensación de sentido resulta ser un buen recurso para la formación docente.

El lenguaje figurativo fue reconocido o desconocido en la historia, pero siempre estuvo presente la problemática de la comprensión, descripción y explicación de los hechos con palabras y construcciones lingüísticas directas o indirectas.

Una metáfora es una figura retórica en la que se hace referencia a un objeto, fenómeno o suceso en forma indirecta. En ella se alude a algo sin nombrarlo directamente. Etimológicamente la palabra metáfora viene del griego “metaphorá”: traslación, transferencia (de “metapherein”: trasladar, transferir, cambiar).

En este punto queremos plantear la **metáfora del rizoma**, que es un tallo horizontal, un tubérculo que tienen algunas plantas tales como el lirio. Así, el rizoma se convierte en un conjunto de galerías que pueden configurar un laberinto, *una madriguera*.

Esta metáfora fue creada por Deleuze y Guattari en 1994 y da cuenta de un modelo teórico para representar la realidad: un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte pero siempre recomienza sobre esta o aquella línea y sobre otras (Deleuze y Guattari, 1994, p. 22). Así pues, se puede entrar por cualquier extremo a estudiar una realidad o noción, uno no es mejor que el otro; ninguna entrada tiene prioridad incluso si es un callejón sin salida, un angosto sendero. De este modo, se puede buscar por qué otros puntos se conecta aquél por el cual entramos, qué encrucijadas y galerías hay que pasar para unir dos puntos, cuál es el mapa del rizoma y cómo se modificaría inmediatamente si entráramos por otro punto. El principio de las entradas múltiples impide “cristalizar sentidos” en la medida que rompe con la posibilidad de considerar sólo uno de los significados; es decir, la interpretación única (Devalle de Rendo y Vega, 2004).

Entendemos que la metáfora del rizoma plantea un modelo de formación docente que quiebra la linealidad y la uniformidad típicas del pensamiento único. En este marco se plantean los textos ficcionales como recurso de formación, como disparadores de pensamiento crítico, de capacidad interpretativa, como movilizadores de la sensibilidad (Devalle de Rendo y Vega, 2005).



Objetivos

- Generar un espacio de reflexión respecto de las experiencias de comunicación en las aulas universitarias en escenarios neoliberales.
- Analizar la implementación de los relatos ficcionales como recursos para promover el pensamiento crítico en las aulas universitarias.

Metodología de trabajo

Se llevó a cabo un enfoque metodológico basado en la investigación acción. Es decir, la dinámica de lectura de textos ficcionales fueron motivo de análisis y reflexión, como así también de sistematización con vistas a generar un modelo de intervención tanto en lo concerniente a lo educativo escolar, como en lo atinente a lo estrictamente participativo.

Dadas las dificultades existentes para relacionar la teoría y la práctica directamente (de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría), parece necesario crear un nuevo enfoque que tienda puentes entre ambas, dando cabida al establecimiento de relaciones dialécticas y dialógicas entre ambos mundos.

Ni el modelo científico-tecnológico ni el modelo hermenéutico-interpretativo por sí mismos resuelven satisfactoriamente las relaciones entre la teoría y la práctica porque son reduccionistas y colocan a una y otra en posiciones de valor diferentes. En el primer caso la teoría trata de dominar la práctica y en el segundo, es la práctica la que intenta dominar la teoría. No es posible promover relaciones armónicas entre ambas si se coloca a una de ellas en situación de superioridad. Como afirma Clandinin y Connelly, (1988:24); “el empeño de dar prioridad a la teoría o a la práctica ha impedido entender sus relaciones”. Para buscar relaciones dialógicas entre ambas hay que comenzar por situarlas en planos de igualdad.

Esta ponencia suscribe a este enfoque que intenta superar los reduccionismos planteados. Nuestra estrategia de utilización de textos ficcionales al finalizar cada clase se torna en una instancia que interpela teoría y práctica al tiempo que intenta ponerlas a dialogar, a compartir, a diferenciar, a contradecir.

Resultados obtenidos o esperados

Esta asignatura, en el marco del Profesorado de Relaciones del Trabajo, adquiere un rol protagónico específico por cuanto se propone que el graduado en Relaciones del Trabajo se constituya en promotor, en el ámbito educativo formal y no formal, de todo lo concerniente al mundo del trabajo: en sus diferentes perspectivas sociológicas, históricas, administrativas y legales. Es decir, se pretende habilitarlo para que aplicando



los conocimientos académicos disciplinares adquiridos en su proceso de formación pueda difundir y fundamentar el trabajo y el derecho al mismo como uno de los derechos humanos básicos intrínsecos a la construcción de una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

Por otro lado, el egresado en Relaciones del Trabajo tiene como una de sus principales incumbencias profesionales la Capacitación laboral, formación contemplada en uno de los seminarios optativos de la Carrera. Tal situación lleva a la necesidad de un análisis y conceptualización exhaustivos de las diferencias y semejanzas entre los procesos de capacitación laboral y el circuito de educación formal y no formal. En definitiva, producir conocimiento acerca de la enseñanza y de aprendizaje escolar y laboral supone abordar el análisis de una práctica social compleja.

La práctica de la enseñanza es una práctica social históricamente condicionada y como tal se va modificando en función de contextos históricos, políticos, económicos y de las teorías científicas y posiciones filosóficas y éticas predominantes. Desde esta perspectiva la complejidad de dicha construcción requiere el aporte de diferentes saberes que le dan sentido y comprensión. En este carril el uso de los textos ficcionales es un recurso relevante para el desarrollo del pensamiento crítico.

La Didáctica Especial constituye uno de esos saberes que, apoyado en un conjunto de disciplinas científicas, sin perder su especificidad, intenta la construcción de una propuesta de enseñanza que articule la estructura conceptual y metodológica que caracteriza a cada campo de conocimiento y su correspondiente transposición didáctica, la estructura cognitivo-afectiva del sujeto que aprende y el contexto grupal, institucional/organizacional y social específico.

Este enfoque se aleja de una posición meramente instrumentalista que diluye la dimensión política de las prácticas pedagógicas y laborales limitando el debate de uno de los puntos centrales en el campo de la didáctica: el espacio del conflicto que genera la transmisión de todo saber técnico o socio-históricamente legitimado.

Desde los inicios de la Cátedra de Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo se ha propuesto ofrecer a los estudiantes un repertorio diferenciado de estrategias para enseñar a enseñar. Entre ellas, *microclases diario de formación y tutoría*.

En este contexto el uso de textos ficcionales al finalizar cada clase teórica constituye una dinámica en la estrategia de enseñanza que interpela a los estudiantes al desarrollo del pensamiento lateral, al tiempo que los incentiva, al contacto con “otros lenguajes” por fuera del académico.



La lectura de textos ficcionales es una experiencia que se lleva a cabo encada una de las clases teóricas de la materia. La experiencia podríamos dividirla en tres fases o momentos:

- A. Clase propiamente dicha
- B. Lectura del texto ficcional al finalizar la clase
- C. Trabajo cognitivo por parte de los estudiantes

Para esta última fase, no se les da indicación a los estudiantes sobre cómo interpretar el texto y su relación con los contenidos abordados en la clase. La propuesta es generar un espacio de reflexión personal donde los futuros docentes desarrollen una hipótesis sobre esta relación y los movilice a un pensamiento lateral.

El uso de los textos ficcionales es un recurso interesante para trabajar con los estudiantes porque desarrollan la creatividad. Estudios como el de Lorenzatti, (2007) afirman que están ausentes en las prácticas docentes en tanto se consideran que no aportan un contenido “útil”. Entendemos que aumentar el uso de estas prácticas en la formación docente constituye un requisito importante para la formación de subjetividades críticas.

Tras el análisis de las primeras experiencias se ha podido observar una actitud de sorpresa en el estudiantado frente al hecho de que una docente en la universidad les lea un cuento. Al mismo tiempo también ofrecen cierta resistencia, en tanto esperan de los encuentros clases expositivas. En el ámbito didáctico se espera que la cátedra dé una respuesta lineal al “¿cómo dar clase?”, buscando una receta “aplicable” a todas las experiencias de enseñanza. En el campo conceptual, nos encontramos en algunas ocasiones con dificultades en el análisis crítico del contexto social, político y económico en que la sociedad está inserta. El uso de los textos ficcionales apunta a poder habilitar una mirada de los contenidos abordados de la clase en clave problematizadora de la coyuntura.

Stenhouse (1984, p. 195-196) plantea dos concepciones contrapuestas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia. El profesional restringido poseería, entre otras, las siguientes características:

- Tener un elevado nivel de competencia en el aula.
- Estar centrado en el niño/joven/adulto, aprendiz (o bien, a veces, en la materia).
- Demostrar un elevado grado de capacidad para comprender y tratar con los aprendices.
- Obtener gran satisfacción de sus relaciones personales con los estudiantes.
- Evaluar el rendimiento y las realizaciones de los estudiantes
- Asistir a cursos de índole práctica



El profesional amplio posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos tales como las que se detallan a continuación:

- Considerar su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.
- Participar en una serie amplia de actividades profesionales.
- Preocuparse por unir la teoría y la práctica.
- Establecer un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación.

En este sentido, el uso de los textos ficcionales tiene como propósito colaborar en la formación de un profesional docente amplio. Aquel que pretende no sólo enseñar, sino también actuar políticamente en la educación implicándose en la transformación de las deficiencias del sistema: el fracaso escolar, la convivencia, el pensamiento crítico, etc. La experiencia ha permitido que los futuros profesores, en ocasiones, incluyan en sus clases de residencia la lectura de textos ficcionales, que buscan esmeradamente, para que sean coincidentes con el tema a tratar en sus clases. En ocasiones son utilizados como disparadores, en otras en el momento del cierre para generar espacio de reflexión crítica sobre el contenido abordado, o como lo que denominamos “plan B” en la planificación en caso que quede tiempo de clase o por motivos de fallas en la tecnología se deba recurrir a una estrategia diferente a la planificada.

Conclusiones

Aprender a enseñar o “más precisamente” enseñar a enseñar es un problema claramente enmarcado en el campo del pensamiento práctico.

Según Schön (1987) en el pensamiento práctico pueden identificarse tres fases o elementos que lo componen. Así, es posible reconocer el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y finalmente, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El uso de los textos ficcionales y la demanda cognitiva que habilitan apuntan a fortalecer la reflexión sobre los nudos problemáticos de la formación docente en los futuros educadores en Relaciones del Trabajo.

Por lo tanto, podemos concluir que esta práctica, no sólo nos permite el abordaje en nuestras clases de la reflexión crítica de los temas específicos de Didáctica, sino también la incorporación de la estrategia en el aula por parte de los futuros profesores para el desarrollo específico de los temas de Relaciones del Trabajo.



Máscaras y paradojas

“Hay tres maneras de enseñarle una cosa a alguien: *decirle una cosa, probarle esa cosa, sugerirle esa cosa*. El primer procedimiento es el *procedimiento dogmático*; se emplea legítimamente para enseñar cosas sabidas a criaturas incapaces, por infancia o ignorancia, de comprender las pruebas si se les presentasen. Así se enseña la gramática a los niños o a los pocos instruidos, sin entrar en explicaciones, que serían inútiles y resultarían frustrantes, sobre los fundamentos lógicos o filológicos de la gramática.

El segundo procedimiento es el *procedimiento filosófico*; se emplea legítimamente para transmitir a personas con plena formación mental ciertas enseñanzas; o científicamente probadas, pero desconocidas del discípulo, o puramente teóricas y que él por tanto ha de comprender en sus fundamentos para poder criticarlos.

El tercer procedimiento es el *procedimiento simbólico*; se emplea legítimamente para transmitir a personas con plena formación mental enseñanzas que exigen la posesión de cualidades mentales superiores al simple raciocinio, y el símbolo se les da para que esas personas, recurriendo a lo que en ellas pudiera haber de embrionario de esas cualidades, al mismo tiempo las desarrollen dentro de sí y vayan comprendiendo, por ese mismo desarrollo, el sentido del símbolo que les fue dado.

El primer procedimiento se dirige a la *memoria* y se le llama *enseñanza*; el segundo a la *inteligencia* y se llama *demonstración*; el tercero a la *intuición*. A este tercer procedimiento se le llama *iniciación*”.

Fernando Pessoa

De: La vida en las aulas: memoria de la escuela en la literatura,
de Carlos Lomas (comp) Buenos Aires Paidós, 2003

Bibliografía

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planers: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Rizoma*, México, Coyoacán. 2º edición.
- Devalle de Rendo, A. Vega V (2004) *Diversidad en la docencia* Buenos Aires, Troquel.
- Devalle de Rendo, A. Vega V (2005) *La diversidad es y está en la docencia* Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata
- Lorenzatti, M.C. (2007) Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación* 44 (01).
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Stenhouse, L (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Vega, V. (2015) (coord.) *Hacia la construcción de una Didáctica de las Relaciones del Trabajo*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- <http://didacticaespecial.sociales.uba.ar/>

[volver](#)



LA FORMACIÓN DE AUXILIARES ALUMNOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UAI

MALDONADO, RUTH C.; TORRE, VALERIA; DI TOCCO, CECILIA S.; CENTURIÓN,
ALDO A.; ABAD, LEANDRO H.; PAOLUCCI, MARCELO A.

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA.

Av. Pte. Perón 5179 (esq. Av. Mitre) - Berazategui.

RESUMEN

Palabras clave: Formación universitaria- Psicología- Epistemología- Práctica profesional- Auxiliar docente.

El presente escrito tiene como propósito compartir la experiencia de incorporación de auxiliares y/o docentes a la materia Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación científica, de la carrera de psicología en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de dicha asignatura es que los alumnos conozcan las diferentes posturas epistemológicas, su contexto de surgimiento y sus consecuencias metodológicas y disciplinares.

Creemos que el papel del auxiliar alumno y/o docente, es de suma importancia, porque se vincula con la formación de futuros docentes en el nivel superior.

La formación de auxiliares permite en campo generar profesionales que conozcan el currículum de la materia, las herramientas y los procedimientos, así como también la cultura UAI, o sea que accedan a una formación integral. Lo cual permite que funcionen de sostén para la clase, como intermediario entre el profesor y el alumno.

Antecedentes de la experiencia

La asignatura Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Científica, se encuentra integrada dentro del plan de estudio aprobado por la CONEAU (Resolución N.º 1028 / 13) para la Licenciatura en Psicología, la misma corresponde al segundo año de la carrera. Se cursa en el primer cuatrimestre, con una carga de cuatro horas semanales. No requiere como requisito materias aprobadas con anterioridad, pero sí posee tres materias correlativas posteriores tales como Metodología de investigación (diseños Cuantitativos), Metodología de la investigación (diseños cualitativos) y Estadística Aplicada a la Psicología.



Esta asignatura aporta a la formación de los futuros psicólogos herramientas teóricas y estrategias adecuadas para la construcción de conocimiento científico incluyendo el trabajo interdisciplinario.

La universidad se propone desarrollar un profesional capaz de realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico en lo individual, lo vincular y lo social. Formado en una amplia gama de escuelas y corrientes psicológicas que le permiten integrarse a una mirada interdisciplinaria y plural. Capaz de enfrentar los desafíos de la sociedad actual en los distintos campos de inserción laboral. (UAI, 2018)

La carrera de Psicología fue incluida en el art. 43 de la Ley de Educación Superior que determina que “los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades”. (Ley N°24521)

Cabe mencionar que el perfil profesional propuesto por la UAI se corresponde con los estándares exigidos por la CONEAU.

Como antecedente, se encuentra el trabajo de Xantakis, Cornejo, y Comatto (2017), que se tuvieron como objetivo describir los procesos de inclusión de ayudantes alumnos en la cátedra de Psicología Social II, en el cual se pusieron en juego las propias representaciones sociales acerca de qué significa ser ayudante alumno, como espacio intersticial entre los estudiantes de la materia y los docentes. Utilizaron un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad. Pudieron conocer distintas perspectivas, de diferentes personas en el transcurso del proceso de incorporación a la materia, posibilitando que emerja lo propio y singular de cada caso.

Metodología de Trabajo

La asignatura Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos, propone 7 unidades de desarrollo de sus contenidos, las que se despliegan a lo largo de todo el cuatrimestre, teniendo un tiempo relativo para cada uno de los temas (de 2 a 3 clases), según el grado de complejidad de los constructos a ser desarrollados. Si bien la bibliografía es extensa, a modo de ejemplo se nombra a continuación algunos de los autores principales propuestos por la cátedra son: Pardo, R., Samaja, J., Díaz E., Rivera, S., Laso, E., Luque, S., Morin, E. y Bottinelli, M., quien fue profesora titular de la materia por varios años. Creemos que el papel del auxiliar alumno y/o docente, es de suma importancia, porque se vincula con la formación de futuros docentes en el nivel superior. Para la



incorporación a la cátedra, el aspirante debe cumplir con una serie de requisitos formales, que una vez cumplimentados pasa a formar parte de esta; cabe destacar que algunos de ellos son de índole administrativa y formal, otros se focalizan en la formación por parte de la cátedra o de la UAI.

De acuerdo con el reglamento UAI, los ayudantes se dividen en dos categorías:

1) Los auxiliares alumnos deben ser alumnos regulares y haber cursado el año anterior al de la designación a la materia, y haber aprobado no menos del 70% de las asignaturas de dicho año y tener un promedio no inferior a 7.

2) Auxiliar docente, debe ser graduado en Psicología, con un promedio de 7 o superior.

En ambos casos deben estar a cargo del adjunto o titular de la materia, no pueden quedar solos al frente de la clase, es decir, sin la presencia de los titulares o adjuntos. Y ambos cargos son ad honorem. Participan de diversas actividades, como compartir una comisión de trabajos prácticos, jornadas, asistir a las reuniones de cátedra y formar parte de equipos del proyecto de investigación de la cátedra.

Con respecto a la capacitación docente, la universidad ofrece cursos de formación a cargo del área de pedagogía y capacitación. Estos son módulos obligatorios por aprobar que incluyen contenidos pedagógicos como puede ser aprendizaje, evaluación y además la planificación y dictado de una clase, pueden ser dos, y observación por parte de los docentes a cargo de la capacitación.

El cargo del auxiliar se renueva con la presentación de la Planilla de evaluación científica disciplinar por parte del docente a cargo, cuando finaliza la cursada. Dicha planilla evalúa al aspirante por parte del adjunto y/o titular, formando parte del C.V. de la universidad, permitiendo la renovación de su nombramiento.

Objetivos

Esperamos que a lo largo de la cursada de esta asignatura tanto los estudiantes como los auxiliares alcancen las siguientes metas:

- 1) Que conozcan las diferentes posturas epistemológicas en producciones de distintas corrientes teóricas, así como también su contexto de surgimiento y sus consecuencias metodológicas y disciplinares.
- 2) Que se apropien de conocimientos conceptuales epistemológicos y metodológicos para que logren formular un diseño de investigación
- 3) Que construyan el pensamiento crítico y reflexivo desde el marco científico asistiendo a uno de sus preceptos que implica problematizar los saberes adquiridos.
- 4) Trabajar en equipo tomando conciencia de los beneficios del mismo.



Objetivos específicos

- 1) Que interpreten que se entiende por ciencia y cuales son sus características fundamentales.
- 2) Que logren identificar los aspectos centrales de las corrientes epistemológicas paradigmáticas, tales como el naturalismo, positivismo, comprensivismo, historicismo y la hermenéutica.
- 3) Que puedan diseñar en equipo un proyecto de investigación definiendo los objetivos, palabras claves, hipótesis y metodología a utilizar.

Metodología

En las clases se propicia la lectura reflexiva, incorporando la discusión y el debate de los temas propuestos, considerando los conocimientos previos de los alumnos; a su vez se emplean guías de lectura acerca de los contenidos de la asignatura y guías de trabajos prácticos individuales y grupales que son suministrados por la cátedra.

Los alumnos deben realizar en grupos durante la cursada un proyecto de investigación bajo la supervisión docente y de auxiliares alumnos.

Es de gran relevancia la inserción del auxiliar alumno en la cátedra, porque posibilita el reconocimiento de errores típicos de los estudiantes dada la proximidad con ellos. A su vez recibir del docente o adjunto formación metodológica, formación conceptual, apuntalamiento en las correcciones, es decir, oficiar de tutor con el novato (auxiliar alumno) que es mediador, entre el experto (adjunto) y el estudiante aún más novato de segundo año. En este punto, el auxiliar alumno y/o docente debe además generar un lenguaje que traduzca dudas, problemas, errores que haga puentes entre el adjunto y el alumno UAI.

Es posible asociar la teoría socio – histórica de Vygotsky, donde el ayudante se incorpora hacia el camino de la docencia, empleando como instrumento mediador la ayudantía, proceso en el cual irá incorporando el material curricular, juntamente con los instrumentos pedagógicos empleados por el docente a cargo. (Vygotsky, 1999).

Desde las primeras clases, se presenta material didáctico, y se solicita a los alumnos presentación de fichajes teóricos de artículos académicos, articulando así de manera práctica lo aprendido. El interés de la cátedra es que conozcan las distintas formas de búsqueda bibliográfica e informática. Se posibilita el acceso a los recursos de la biblioteca de la UAI, libros online, base de datos y suscripción a revistas científicas, entre otras.



Se espera que los conocimientos adquiridos en esta asignatura inicien a los alumnos en la investigación científica, y que sean un elemento de apoyo en la elaboración de trabajos prácticos, informes escritos y monografías durante la carrera.

En este sentido, según Castro, Guzmán, y Casado (2007) en la sociedad posmoderna, no es posible “aprender toda la información disponible”, porque algunas estrategias como el uso de la memoria, “no resultan adecuadas”, en esta época se requieren distintas habilidades que resulten más pertinentes que la acumulación indiscriminada de datos. Por lo tanto, la habilidad de rastrear información relevante, para evaluarla de manera crítica o para que pueda implementarse en la resolución de “problemas concretos” es de gran relevancia.

Con respecto a la formación de los auxiliares, la cátedra realiza reuniones con todos los integrantes, y se distribuyen tareas tales como preparar exposiciones sobre contenidos de la materia, por sub-grupos distribuidos por las distintas sedes de la UAI, para integrar las experiencias y conocimientos específicos de la asignatura. La tarea general es coordinada y supervisada por el Jefe de Cátedra, Preuss, M., y los profesores adjuntos. A su vez, se evalúa, como trabajan los auxiliares con el programa de la asignatura y con las actividades planificadas para cada unidad.

Además, se promueve en los futuros docentes universitarios el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica profesional en el marco de la asignatura, para el aporte de casos prácticos y analogías durante las clases.

Los docentes a cargo propician en los auxiliares el desarrollo de habilidades vinculadas con la investigación científica: búsqueda bibliográfica e informática, uso de base de datos, biblioteca online y fichajes teóricos con el fin de lograr un uso autónomo. Y a su vez, para que puedan transferir estos conocimientos a los alumnos.

Con respecto a la formación académica metodológica, se promueve la participación en proyectos investigativos, presentación de trabajos en jornadas y congresos.

Resultados obtenidos o esperados

Con respecto a los resultados evaluados por la UAI, mediante la planilla de “Evaluación de los auxiliares en docencia – Módulo de capacitación científico-disciplinar”, que consta de 15 ítems puntuados en una escala Likert que va de 1=siempre a 4=nunca; el cargo de auxiliar solo es renovado si este obtiene una calificación superior a 4.

Los ayudantes actuales han aprobado dicha evaluación que estipula la UAI y que se realiza antes del inicio de la cursada regular. De manera que los resultados obtenidos han sido en general satisfactorios y esto ha permitido la continuidad de los mismos hasta la fecha.



Los resultados evaluados por la cátedra, pero también propuestos por la UAI, de carácter cualitativo, pueden agruparse en tres áreas: una, al interior de la materia y la clase (interés, currículum, formación, dinámica clase, participación en actividades de la materia); la segunda, aprendizaje de habilidades, procedimientos y contenidos estudiante auxiliar que favorecen su propia formación y la participación en las tareas asignadas; la última, implica la relación del auxiliar con la Universidad, normas y sus autoridades y su participación como miembro UAI en actividades o eventos científicos. Cómo puede verse, las áreas coinciden con los objetivos de la formación prevista desde la materia para la formación de auxiliar. Esto marca un horizonte común hacia dónde el aprendizaje, la formación y la posterior evaluación debe apuntar, pero no podemos desconocer, que a pesar que los estudiantes que están en este proceso cumplen con pautas comunes y homogéneas para ingresar, no tienen la misma trayectoria previa ni pueden ser evaluados ni formados uniformemente.

Cabe aclarar, que para cada área, la materia, cuenta con actividades, y ayudas específicas, que se ajustan como un “andamiaje” a los puntos de inicio disimiles de nuestros auxiliares, ayudas que van permitiendo evaluar de modo específico, cualitativo y personal los progresos de cada ayudante. Esto además informa a los profesores que ajustes proponer para mejorar el proceso de formación de los auxiliares. A partir de esta información se flexibiliza, cambia, diversifica los soportes y las propuestas formativas. Por ende, los resultados medidos de manera individual muestran una disparidad entre los ayudantes debido a sus experiencias previas en docencia, los años de antigüedad en la cátedra y la formación previa de cada uno, cuestión que sabemos que se replica en los estudiantes universitarios. Esto lejos de ser un problema, permite a partir de la interacción y el aprendizaje colaborativo, utilizar esto como potenciador de la formación, es decir una fortaleza.

Conclusión

La formación de auxiliares permite en campo generar profesionales que conozcan el currículum de la materia, las herramientas y los procedimientos, pero además la cultura UAI, o sea que accedan a una formación integral. Lo cual permite que funcionen de sostén para la clase, como intermediario entre el profesor y el alumno. Esto genera futuros profesores de calidad con herramientas de intervención específicas vinculados no sólo con los contenidos de la materia, sino además con la posibilidad de proyección exterior a la universidad a través de la participación en eventos científicos.



Bibliografía

Acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la Universidad Abierta Interamericana. Resolución N°: 1028/13 CONEAU. Disponible en:

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res102813E804160011.pdf>

Castro, S; Guzmán, B; Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus. Revista de Educación*. Vol 13, N°23. pp 213-234

Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos. Programa de la asignatura (2018). UAI. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Carrera Lic. en Psicología. Disponible en:

<https://www.uai.edu.ar/facultades/psicolog%C3%ADa-y-relaciones-humanas/licenciatura-en-psicolog%C3%ADa/>

Ley de Educación Superior N° 24521. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.html>

Universidad Abierta Interamericana (2018). Perfil, Misión e Inserción Laboral de la Carrera Licenciatura en Psicología. Consultado el 1 de julio de 2018. Disponible en:

<https://www.uai.edu.ar/facultades/psicolog%C3%ADa-y-relaciones-humanas/licenciatura-en-psicolog%C3%ADa/>

Universidad Abierta Interamericana (2018). Resolución C.S. N° 3.930 / 12. Escuela de Formación de Auxiliares en Docencia. Disponible en:

<https://www.uai.edu.ar/docencia/escuela-de-auxiliares/>

Vygotsky, L.S. (1999). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Xantakis, I; Cornejo, R, A. y Comatto, N, M. (2017). La formación del ayudante alumno en la Facultad de psicología de la UBA. ¿Qué representaciones se ponen en juego? IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

[volver](#)



AULA 724

Moderadores: SILVIA MARQUEZ	
DESAFIOS DEL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO	
Autores: Medina, Coscarelli, Bander, Lozano, Seara (sólo presentación oral)	
ENSEÑANZA BASADA EN LA PROBLEMÁTICA SOCIAL COMO BASE DE LA PREVENCIÓN	
Autores: Medina, Tissone, Jotko, Salvatore, Conte (sólo presentación oral)	
PERFIL SOCIAL Y PARTICIPATIVO DE LOS EGRESADOS DE LA FOLP	
Autores: Medina, Coscarelli, Seara, Salvatore, Papel, Saporitti	
TRABAJO CON PROYECTOS DE LECTO-ESCRITURA SOBRE LITERATURA CON DOCENTES EN FORMACIÓN. EL CASO DEL PROFESORADO DE INGLÉS	
Autores: Carrió, Faroppa, Fieiras, Lasa, Lifschitz, Rondinone	
DISEÑO DE MATERIALES PARA INGLES CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DESDE LA PERSPECTIVA GENÉRICA DE LA ESCUELA DE SIDNEY	
Autores: Di Gesú, Gago, Colucci, Barbero	
INFERENCIAS ELABORATIVAS POR PARTE DE FISIOLÓGÍA DE LA FOUNLP	
Autores: Peñalva, Tosti, Cecho, Dettbarn, Moneo	
UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE INTERNET EN APOYO A LA MODALIDAD PRESENCIAL DE CURSADA. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE SU IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS	
Autores: Alori, Cerra, Yazbek	

[volver](#)



PERFIL SOCIAL Y PARTICIPATIVO DE LOS EGRESADOS DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

MEDINA, MARÍA MERCEDES; COSCARELLI, SEARA, SERGIO EDUARDO;
SALVATORE, LUIS ALBERTO; PAPEL, GUSTAVO; SAPORITTI, FERNANDO

Facultad de Odontología-U.N.L.P. (50 e/ 1 y 115) La Plata, Provincia de Buenos Aires

RESUMEN

Palabras clave: educación-calidad-servicio-solidaridad

La Articulación-Docencia-Extensión-Investigación es una propuesta innovadora para formar recursos humanos en Odontología utilizando la Investigación-Acción como estrategia participativa, que favorece el desarrollo de acciones comunitarias transformadoras. La investigación eje de la docencia e instrumental básico de la práctica permite vincular al estudiante durante su formación con el mundo real del trabajo y con la sociedad a la que debe ofrecer respuestas eficaces para problemas reales. Este programa tiene como objetivos: Mejorar la salud bucal de la población cubierta generando acciones comunitarias transformadoras y formar odontólogos con conciencia social, humanística y sanitaria para promover la salud y prevenir las enfermedades. La nueva práctica educativa surge con un modelo de Educación Odontológica basado en el aprendizaje-servicio como método de trabajo básico para la formación de los estudiantes, y al servicio de las necesidades de salud oral comunitarias. Se reemplazó lo ficticio del aprendizaje áulico por el “aprender haciendo y hacer aprendiendo”, docentes y alumnos se insertaron en la comunidad, contactaron con la población y sus líderes, promovieron su participación y autodiagnóstico, identificaron y evaluaron su salud bucodental, participaron en programas de atención primaria y educación para la salud; ejecutaron programas preventivos individuales y comunitarios. Desarrollaron conductas, formaron agentes multiplicadores de salud y reconvirtieron perfiles epidemiológicos. La participación social, es necesaria en programas dirigidos a reconvertir perfiles epidemiológicos; requiere de un importante compromiso por parte de los involucrados y la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad, con la doble finalidad de generar conocimiento colectivo y promover modificaciones en las condiciones que afectaban la vida cotidiana de los sectores populares, sobre todo aquéllos con mayores necesidades. Las prácticas solidarias en Educación Odontológica contribuyen además a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.



DESARROLLO

Esta presentación tiene por objeto compartir algunas reflexiones sobre de la experiencia de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata en aprendizaje-servicio y los resultados de un trabajo en el que se evaluó su impacto en la comunidad y en el rendimiento académico de los alumnos. El programa comienza a desarrollarse a partir de un nuevo modelo de Educación Odontológica centrado en la salud bucal de la población que conlleva al diseño de un perfil profesional enmarcado en las necesidades que la misma sociedad está señalando.

La salud de la población constituye el eje de la formación profesional y el problema a partir del cual, se desarrollan las teorías científicas y las estrategias de enseñanza y capacitación profesional específica. Los datos disponibles en Argentina revelan que existen elevadísimos valores en los indicadores de patologías prevalentes y que los programas de promoción y prevención aplicados no fueron suficientes para modificar esta situación. Concientes de la responsabilidad que compete a una institución formadora de recursos humanos, se consideró que el cambio debía gestarse a través de ella, produciendo un profesional capacitado para participar efectivamente en la solución de los problemas del presente y en las condiciones que se deberían dar en el futuro.

En ese marco la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, encaró una Reforma Curricular, asociada con una nueva estructura organizativa, eje de su organización académica para la enseñanza que imparte, la asistencia a la comunidad que desarrolla y la investigación que realiza. La finalidad de este profundo cambio no se agotó en los límites de lo meramente educativo, exigió una actitud participativa y comprometida de todos los estamentos de la Facultad (autoridades, docentes, graduados, alumnos, personal técnico y administrativo), tendiente a ejercitar una conciencia crítica y abierta a los cambios sociales.

La innovación fue una tarea compleja que exigió adoptar una posición frente al hecho educativo, manejar una metodología que permitiera clarificar supuestos en diversos niveles de análisis y elaborar una teoría que hiciera operantes estos propósitos:

1. Promover la integración del conocimiento en forma estructural, orgánica y con una dimensión social.
2. Jerarquizar el nivel académico a través de un cambio filosófico y metodológico profundo acorde a la realidad socio-política de nuestro país.
3. Comprometer la participación activa de todos los estamentos de la Facultad, cada uno en el rol de su competencia.



4. Optimizar la organización y el rendimiento de los recursos humanos y materiales disponibles.

Como en todo currículo su estructura organizativa condicionó las decisiones que se tomaron para su diseño y su organización de acuerdo con un determinado modelo que influyó de manera decisiva con el tipo de experiencias de aprendizaje, la forma de evaluación, el tipo de Profesores y de apoyos materiales y didácticos.

La Facultad de Odontología adoptó la organización por áreas del conocimiento como eje de su planificación académica, bajo la concepción del aprendizaje como un proceso activo, como un cambio en la conducta producido por la experiencia.

El diseño curricular elegido tiene características particulares y puntualmente diferentes del modelo por materias que se había aplicado en los 40 años de la vida institucional.

1°. Su Filosofía fue una integración del conocimiento que evitara la atomización del aprendizaje, clarificara el concepto de Ciencia, y superara un tratamiento fragmentado del hecho educativo con todas las implicancias que ello tiene para la enseñanza, la investigación y la proyección comunitaria de la Universidad.

2°. Su objetivo fue formativo. Se trató de formar ciudadanos participativos y solidarios. En la nueva organización, el alumno se apropia de la información y guiado por el docente aprende a elaborarla e incorporarla como experiencia de aprendizaje. De este modo desarrolla la capacidad de pensar, de formar conductas, de desarrollar valores.

3°. Su metodología de la enseñanza responde a los objetivos propuestos: Se trabaja en pequeños grupos de 15 a 20 alumnos y docentes fijos, para lograr una mayor y mejor comunicación, diálogo permanente y una enseñanza personalizada que revaloriza la ética y el crecimiento personal. Se utilizan estrategias que posibilitan el análisis, la reflexión, la problematización, la discusión, la observación objetiva, el razonamiento crítico y la creatividad. Se redescubre el conocimiento. Se promueve una integración total, real, que pasa por lo filosófico, lo pedagógico y lo práctico, en que las ciencias básicas se enseñan en función de su proyección clínica y las clínicas se edifican sobre la estructura de las básicas; interactúan entre sí y se extienden a la comunidad. Todo esto permite generar en el alumno una visión holística del aprendizaje, introducirlo en la problemática social desde su ingreso a la institución y hacerlo partícipe durante su tránsito por ella, de la planificación, ejecución y evaluación de planes comunitarios de salud y el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias, a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativos.

4°. Su metodología de evaluación: mancomunada con la enseñanza y concebida como estudio integral del hecho educativo, es permanente, total, conceptual, grupal,



individual, recíproca y recreativa, en que la acreditación de un número como medida de ciertos aspectos del proceso es consecuente y está implícita dentro de la evaluación misma.

5°. Su estructura consta de un eje troncal de cursos Básicos (obligatorios) que definen el perfil profesional y una oferta de cursos Complementarios (optativos) que potencian las aristas que el alumno desea resaltar en ese perfil.

6°. Sus contenidos no abarcan solamente aspectos cognoscitivos, desarrollan todos los valores que integran la vida social del hombre, considerado como unidad biopsicosocial. De esta manera se proporciona al estudiante una visión de conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad. Es muy importante este aspecto socializante, encarado con el trabajo grupal activo, para desarrollar en los alumnos habilidades personales que faciliten su integración a equipos de trabajo.

7°. El Profesor deja de ser un emisor de información y se convierte en guía, conductor, consejero, orientador, formador. La labor docente está dirigida y contempla al individuo de tal modo que el centro de la clase es el alumno y la medida del resultado de la enseñanza, su formación.

8°. El Alumno deja de ser un ente pasivo, un almacenador y repetidor de información, un objeto de enseñanza y se convierte en un sujeto de aprendizaje activo, participante, creativo, consciente de la relatividad del conocimiento, de la necesidad de educación continua, capaz de emitir opinión y de resolver problemas.

La elaboración del proyecto con participación de autoridades, docentes, graduados, alumnos, personal técnico y administrativo, demandó 3 años. Luego se prepararon los recursos humanos afectados al mismo a través de Cursos, talleres, Seminarios, Debates, etc. Finalmente se implementó en forma global, con la incorporación en forma voluntaria del 98% de los alumnos en el primer año y el 2% restante en el siguiente.

Actualmente se transita la etapa de ejecución, evaluación y ajustes.

Este proyecto se desarrolla en el marco de un programa en el que se articulan la docencia, la extensión y la investigación como propuesta innovadora para formar recursos humanos en Odontología utilizando la Investigación-Acción como estrategia participativa, que favorece el desarrollo de acciones comunitarias transformadoras.

La investigación eje de la docencia e instrumental básico de la práctica permite vincular al estudiante durante su formación con el mundo real del trabajo y con la comunidad a la cual ofrece un servicio concreto y una respuesta eficaz para una problemática real a



partir del paradigma “aprender haciendo y hacer aprendiendo”. Esta innovación en Educación Odontológica tiende a formar profesionales preocupados por el problema de la salud bucal de la población, centrando el planteo de su formación en la problemática de la salud comunitaria, fortaleciendo la investigación integrada a la experiencia cómo método básico para el aprendizaje y orientación al futuro Odontólogo para el trabajo en equipo, el servicio a la comunidad y la educación permanente desde enfoques realistas.

En el análisis de la formación de recursos humanos en el campo de la odontología, no puede dejarse de lado una primera reflexión crítica sobre el modelo de salud vigente en nuestra sociedad que no considera las condiciones de producción y reproducción económico-social de los grupos y clases en relación con los perfiles epidemiológicos. Así mismo, se conoce poco sobre el rol que desempeñan los valores y las creencias de los actores comunitarios, que los acercan o los alejan de las prácticas curativas. Debido a esto fue necesario detectar, con claridad los modos, niveles, grados y matices en los que dichas prácticas erróneas se manifestaban en el plano institucional, en actitudes de los agentes sanitarios, en creencias de la población demandante y en programas de asistencia a la comunidad. Nos referiremos al concepto de prácticas erróneas en dos sentidos:

a) En un sentido amplio, aparece vinculado a un enfoque de salud, que deja de lado, en el campo de la científicidad, aspectos teóricos imprescindibles para la comprensión global del proceso de salud-enfermedad impidiendo, el aporte interdisciplinario que llevaría a una convergencia de conocimientos, para entender de un modo más global el problema que nos preocupa, la falta de salud.

b) En un sentido restringido y referido al campo odontológico, los errores se manifiestan en el campo clínico, como un tipo de práctica que impulsan prestaciones de un modo u otro mutilantes. Se hace hincapié en acciones destinadas a los efectos y no sobre las causas de la enfermedad. Frente a esta situación busca avanzar hacia las causas que inciden sobre la salud bucal y encontrar criterios alternativos de abordaje y tratamiento que priorizan un determinado tipo de práctica odontológica, para lo cual fue necesario impulsar un cambio de las actitudes y creencias poniendo énfasis en las tareas educación sistemática y permanente de la población y la necesidad de un enfoque multidisciplinario capaz de impulsar un abordaje bio-psico y socio-cultural de las teorías y prácticas odontológicas. También se enfatiza, en la necesidad de que se diluyan los límites de los centros asistenciales con programas comunitarios, para construir proyectos capaces de incorporar otras disciplinas, que faciliten el relevamiento integral, de los problemas socio-odontológicos de comunidades urbanas y rurales. En la Facultad de Odontología de la UNLP se trata de formar recursos humanos, con una



base muy sólida de conocimientos, pero a su vez flexible y capaz de ofrecer respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la comunidad, sin dejar de lado, la alta calidad científica – técnica y humanísticas.

Para concretar este propósito, se realiza:

A) Un primer nivel de capacitación y formación para la integración y entrecruzamiento de saberes y disciplinas tendiente a una comprensión integral del proceso de salud-enfermedad que logre vincularlo al conjunto de las actividades sociales. Dentro de este contexto, se realiza una adecuación del conocimiento científico con el propósito de complementarlo, con las prácticas y hábitos ya existentes en los diferentes grupos sociales. Esto se hace de modo tal que posibilita la cooperación efectiva, de alumnos, docentes, y la población participante, con el propósito de alcanzar soluciones eficaces a los problemas sanitarios más urgentes. Se construye un eje articulado de conocimientos alrededor del Departamento de Odontología Preventiva y Social. Se programan actividades comunitarias en Unidades Operativas instaladas en diferentes barrios, tendientes a mantener o lograr el estado de salud bucal. En esta situación, el docente, junto con los alumnos, integran conocimientos, los intercambian, generando instancias de reflexión crítica, sobre las actividades, que serán ejecutadas y evaluadas, en el seno de la comunidad. Se toma conciencia, de los procedimientos y técnicas de diagnóstico y el autodiagnóstico, que pueden utilizarse en distintas comunidades, en diferentes etapas del proceso. El alumno ya desde su primer año va perfilando, una nueva visión mucho más amplia y más crítica de su carrera, a fin de que a su egreso, esté en condiciones de poder ejercer su profesión en cualquier comunidad, no solamente desde el punto de vista teórico, sino práctico. Se generan instancias autoevaluativas, y se promueven nuevas propuestas de trabajo participativas, lo que genera expectativas de investigación por parte de los alumnos. Se produce un entrecruzamiento de saberes y disciplinas que convergen en la interpretación crítica del modelo de salud vigente; lo que implica una comprensión de sus propósitos y objetivos. Para ello se intenta, comprender sus aportes y limitaciones construyendo respuestas alternativas que permitan obtener, un cambio cualitativo, en los agentes sanitarios, en la población demandante y en las políticas sanitarias de las instituciones.

B) Se forman grupos interdisciplinarios. El concepto de interdisciplinario supone la convergencia disciplinaria en distintos núcleos de integración teórico-metodológica, a partir de la construcción de un marco de referencia común. La formación de recursos humanos en una concepción interdisciplinaria no puede desligarse de la investigación científica. Se impulsan modos de pensamiento más abarcativos y críticos que los tradicionales con el propósito de lograr una comprensión más adecuada de los



fenómenos a estudiar. Se procura lograr respuestas más eficaces a los interrogantes y problemas planteados por la realidad. La construcción de un común denominador teórico entre varias disciplinas, permite un abordaje más abarcativos y profundo de los diferentes sectores y grupos sociales de una comunidad. Por lo que se obtiene un diagnóstico más riguroso y respuestas más eficaces para el desarrollo de la práctica odontológica. El impacto social se evalúa a través de los cambios o variaciones deseadas en los destinatarios del proyecto, en el medio institucional en el cual se gestan y en el contexto en el cual se inscriben las acciones y los actores sociales que las respaldan. La medición se orienta a los procesos y a los resultados. Para ello se utilizan diversos indicadores, de cuales hemos tomado como referentes: la reconversión de patologías prevalentes y la generación de agentes multiplicadores de salud en la propia comunidad.

El impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes también reconoce varios ejes de análisis, tanto del proceso como del resultado, de los cuales hemos referenciado las calificaciones obtenidas (promedio, media y mediana) durante el período considerado, que resultan de la evaluación integral del hecho educativo.

METODOLOGÍA

Docentes y alumnos definen las áreas de trabajo, se insertan en la comunidad, estudian su perfil y organización social. Contactan con organizaciones representativas y con líderes comunitarios. Realizan el reconocimiento geográfico y construyen mapas barriales señalando las principales instituciones y servicios. Se obtiene información de antecedentes históricos, poblacionales y ocupacionales. Se utilizan fuentes documentales secundarias como censos, estadísticas, etc. también se recogen datos sobre saneamiento básico de cada zona. Informan y discuten el proyecto con la población y sus representantes e inducen su participación y autodiagnóstico, simultáneamente se construyen instrumentos, se seleccionan y capacitaron grupos estratégicos con referentes comunitarios. Se promueve en los involucrados un conocimiento objetivo de su situación bucodental, se identifican y priorizan los problemas a solucionar constituyendo círculos de estudio con animadores sociales para representar, cuestionar y replantear el problema. Se planifica un programa de Salud Bucal dirigido a la familia encarado a partir de la promoción y educación para la salud, determinación de índices epidemiológicos; clasificación de demanda; identificación, análisis y selección de factores de riesgo homogéneo y específicos; participación de líderes y abordaje integral, se reorienta la práctica odontológica generando modos más eficaces de intervención específica e impacto sobre la calidad de vida de las personas.



Se constituyeron 135 Unidades Operativas Permanentes situadas en el área de influencia de la Unidad Académica (La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Magdalena, Punta Indio, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes) en las que anualmente desarrollan actividades Docentes y Alumnos de 1° a 5° año y Unidades Operativas Periódicas en diferentes localidades del país (Misiones, Chaco, Formosa, Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca, Río Negro, Neuquén, Chubut, La Pampa y municipios de la Pcia. de Buenos Aires) en las que anualmente desarrollaron actividades docentes y alumnos de 4° y 5° año. La población cubierta fue de 98480 personas.

RESULTADOS

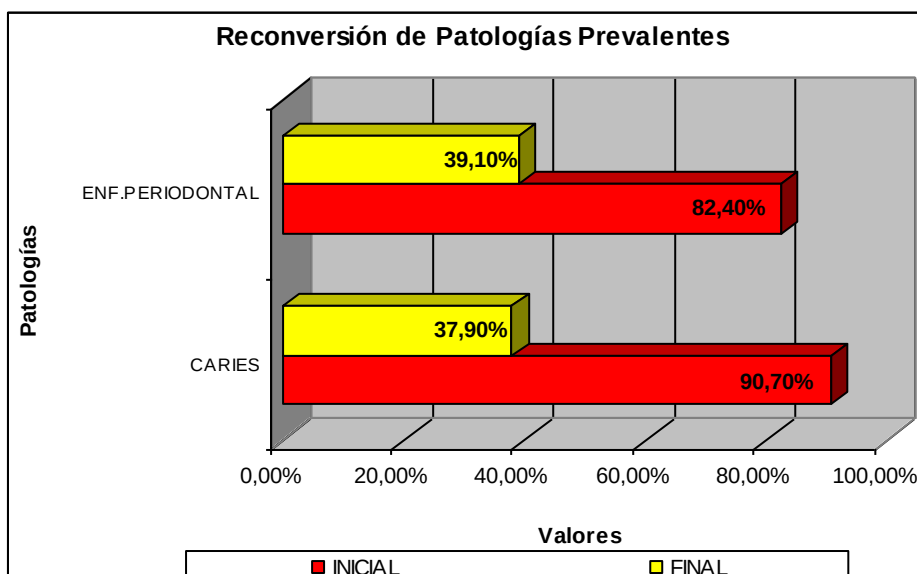
Se realizó un corte entre el año 2000 y 2005 a efectos de evaluar el impacto, obteniendo los siguientes resultados:

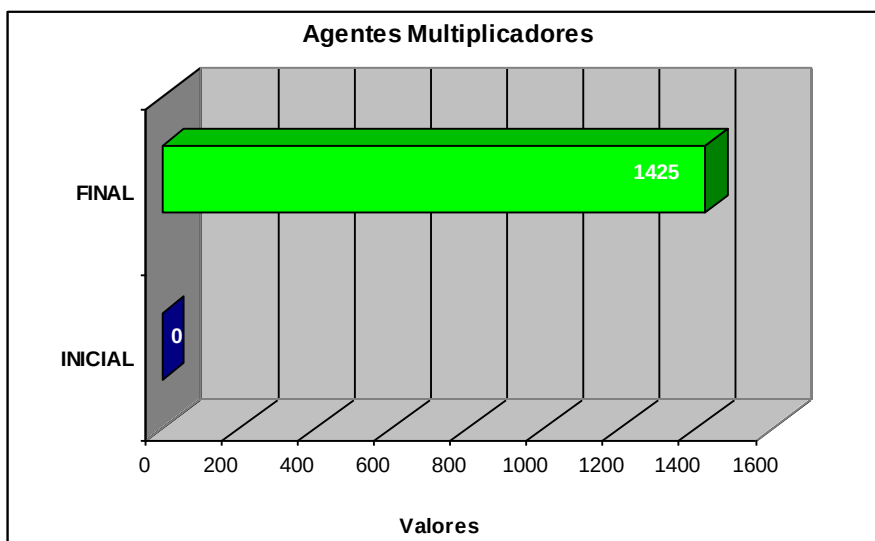
Variable 1: Impacto Social

Indicadores: 1.- Reconversión de Patologías prevalentes

2.- Formación de agentes multiplicadores de salud bucal

Los índices epidemiológicos revelan que el porcentaje de caries al comienzo del proyecto era del 90.40 %, mientras que los índices de placa muestran que el 82.40 % de la población tienen placa y problemas periodontales. Al realizar este corte después de 6 años los datos revelan que: los índices epidemiológicos se redujeron notablemente. El porcentaje de caries pasó a ser del 37.90%. El índice de placa y enfermedad periodontal pasa al 39.10% cuando finalizan las acciones. La población cubierta fueron 98480 personas y se detectaron 1425 agentes multiplicadores entre los referentes comunitarios.





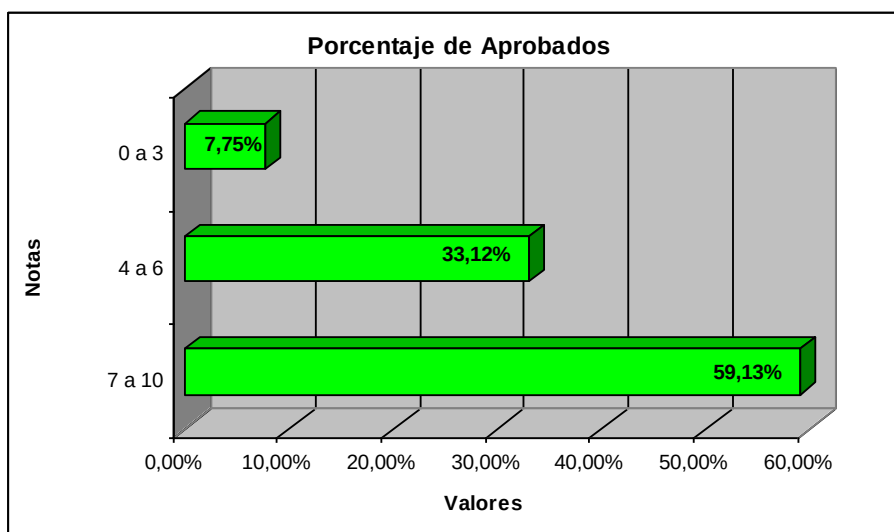
Variable 2: Rendimiento Académico

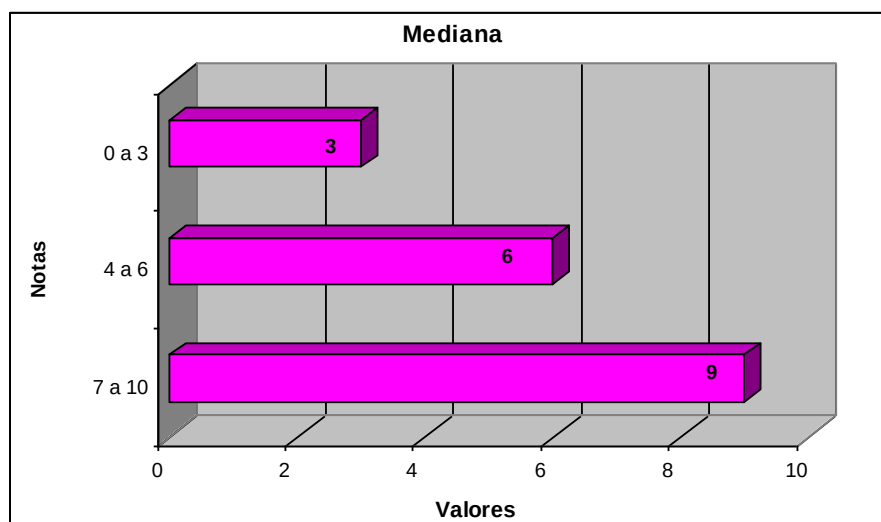
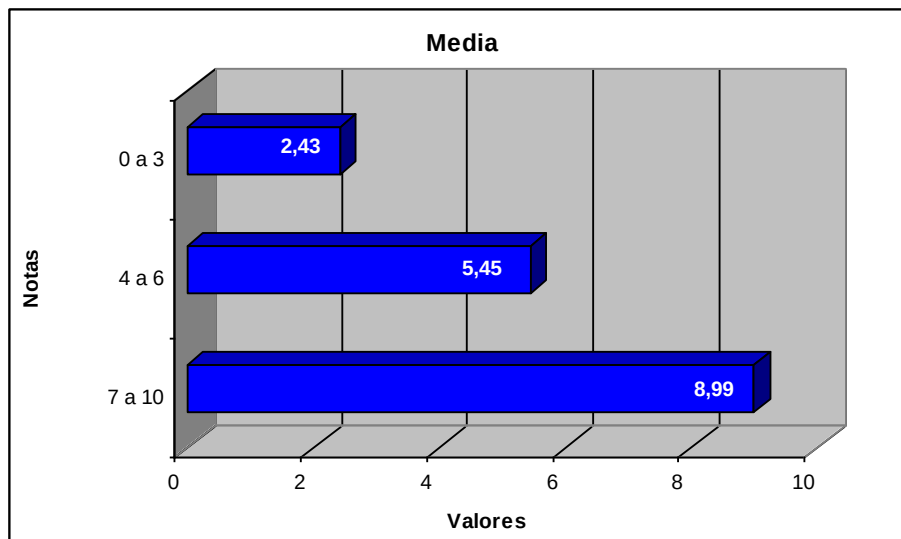
Indicadores: 1.-Porcentaje de alumnos aprobados

2.-Media Aritmética

3.-Mediana

Se realizó evaluación permanente de conocimientos, de habilidades y de actitudes durante los 6 años que se exploró la experiencia. Se registró el promedio de calificaciones, la media y la mediana, obteniéndose los siguientes resultados: 59,13% fueron promovidos al ciclo superior con más de 7 puntos de promedio, media 8.99 y mediana 9; 33.12% obtuvieron entre 4 y 6 puntos, media 5.45 y mediana 6, mientras que 7.75% debieron repetir algún curso por no alcanzar los objetivos mínimos esperados (promedio de notas entre 0 y 3 puntos, media 2.43 y mediana 3).





Conclusiones

La práctica educativa solidaria parte del concepto de salud como derecho de todos los habitantes. La participación social es un componente necesario en programas dirigidos a reconvertir patologías prevalentes; esa reconversión requiere un importante compromiso por parte de los involucrados y la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento colectivo y de promover modificaciones en las condiciones que afectaban la vida cotidiana de los sectores populares, sobre todo aquéllos con mayores necesidades. Las prácticas solidarias en Educación Odontológica contribuyeron a la



formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

- Eisnerw, L. et. al. *Cinco concepciones del currículo, Raíces e implicaciones para la planeación curricular*. Revista DIDAC, México UIA, No. 11. 1987
- Ezpeleta, J.; Furlan, A. *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO-OREALC. Santiago, 1992.
- Gómez Campos, V.M. *Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica Profesional. Antología de Evaluación Curricular*. México, UNAM. 1990
- Medina, A. Y Vilar, L. M. *Evaluación de programas educativos, centros, y profesores*. Universitas. Madrid, 1995.

[volver](#)



TRABAJO CON PROYECTOS DE LECTO-ESCRITURA SOBRE LITERATURA CON DOCENTES EN FORMACIÓN. EL CASO DEL PROFESORADO EN INGLÉS

**FLORENCIA CARRIÓN, SABRINA FAROPPA, AGUSTINA FIEIRAS, CECILIA LASA,
CAMILA LIFSCHITZ, MELINA RONDINONE**

INSTITUTO SUPERIOR DE PROFESORADO “Dr. Joaquín V. González”

Ayacucho 632, CABA

RESUMEN

Palabras clave: Formación docente - Inglés - Literatura - Proyectos - Lecto-escritura

En la formación de profesores en inglés, la literatura suele revestirse de una fuerza instrumental que la desplaza a un espacio secundario: se la emplea para transmitir contenidos gramaticales o valores socioculturales pre-establecidos. Esta práctica ignora las dimensiones críticas y artísticas de los textos literarios así como la tarea de los docentes como alfabetizadores de estudiantes críticos. Con el propósito general de formar a futuros docentes en lengua extranjera inglés en tanto lectores y escritores críticos que puedan constituirse como mediadores de lecturas de sus propios estudiantes, proponemos una metodología específica a la formación de formadores y al análisis literario: el trabajo con proyectos de lectura y de escritura. Si bien cada uno de estos conceptos -mediaciones de lectura (Montes, 2006), diseños de proyectos (Frigerio y Poggi, 1996; Glozman, 2016), enseñanza de la literatura (Bombini, 1989 y 2006), alfabetización de futuros profesores en inglés (Ministerio de Educación del G.C.A.B.A., 2010)- cuenta ya con una tradición que los avala, su entrelazado no es habitual. Esta relación es la que los diversos proyectos narrados en el presente trabajo intentan recuperar a partir de la experiencia de lectura de textos literarios clásicos y la escritura sobre ellos con estudiantes de la materia Literatura Inglesa II del Profesorado en Inglés del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Introducción: problemática, objetivos, marco teórico y antecedentes

El quehacer docente es una tarea de alfabetización: siempre enseñamos a leer y a escribir. Mediante esta labor la materia Literatura Inglesa II del ISP “Dr. Joaquín V. González” intenta participar en la formación de futuros docentes del Profesorado en Inglés. La asignatura cubre la literatura británica de los siglos XVII, XVIII y XIX, de acuerdo con los planes curriculares institucionales. En el abordaje de estos contenidos



intentamos, como equipo de trabajo conformado por la docente a cargo y cinco adscriptas, pensar propuestas para encarar un problema habitual: en la enseñanza de lenguas extranjeras, la lectura de textos literarios y la escritura sobre ellos se piensan como aspectos subsidiarios de la enseñanza de gramática y de la transmisión de valores preestablecidos. Esta concepción actúa en detrimento de las dimensiones artísticas y críticas de la literatura, que tratamos de recuperar mediante el planteo de objetivos diferentes a los que motivan las prácticas habituales. En este sentido, el propósito de Literatura Inglesa II es formar a futuros docentes en lengua extranjera inglés en tanto lectores y escritores críticos que puedan constituirse como mediadores de lecturas de sus propios estudiantes. De aquí se desprenden objetivos específicos: identificar procedimientos formales constitutivos de los textos literarios y categorías relevantes para sus análisis literarios; explicar cómo tales aspectos contribuyen a las temáticas y problemáticas de cada obra; conceptualizar qué figuras de lector y escritor propugna cada pieza; relacionar dichas conceptualizaciones con las disquisiciones teóricas en torno al estatuto de la literatura según cada momento histórico; vincular sus conceptualizaciones y las discusiones teóricas de la época con rasgos culturales, sociales, económicos, políticos, sexuales y genéricos de los períodos estudiados.

El desarrollo de los objetivos propuestos nos conmina a adoptar una metodología de trabajo específica: el trabajo por proyectos. Glozman así lo entiende:

Una primera respuesta que aparece con claridad es el papel de la inquietud, de la interrogación, de la problemática [...]. En un proyecto [...], lo más importante es que haya una inquietud genuina [...]: no presenta resultados, sino que tiene una dimensión fundamentalmente programática (2017: s. n.).

El diseño y la implementación de proyectos nos sustrae de una concepción de enseñanza y de aprendizaje exitista. Proyectar permite evaluar cuáles son las dimensiones de los problemas a abordar, qué objetivos nos proponemos, por medio de qué actividades los desarrollaremos y cuál es el estatuto de las personas involucradas.

Los problemas –en el sentido de problemáticas– y los objetivos que de allí se derivan son [...] la base que organiza un proyecto. Para hacer un proyecto hay primero que tener algo que nos inquiete y oriente propósitos, deseos; querer intervenir para crear un espacio, para transformar prácticas, para reunir grupos, para imaginar algo que no está visible, para realizar algo que no está aún presente de manera concreta (s.n.; énfasis en el original).

Nuestra intervención docente adopta una modalidad adecuada a la complejidad de los actos de leer y de escribir. Convocadas por el deseo de implicarnos en la formación de



profesores desde la especificidad de la literatura, encontramos en el trabajo por proyectos la herramienta teórica y práctica para abordar el problema planteado.

En virtud de nuestros objetivos y metodología, proponemos otra subjetividad para docentes en formación en el área de las lenguas extranjeras en lo que respecta a su relación con la literatura. Graciela Montes concibe esta mediación como la “gran ocasión” (2006): “Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que [...] no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante” (8). La relevancia de la ocasión de la lectura es tal que, en el año 2007, en la Pcia. de Buenos Aires, el concepto se aborda en el documento *Los docentes como mediadores de lectura*, del programa “La escuela lee más”. Si bien corresponde a otra jurisdicción, su propuesta sintetiza la tarea que intentamos realizar:

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. [...] Los docentes jugamos este papel [...]: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante (2007: 17).

Mediar entre piezas literarias y futuros alfabetizadores es dar a conocer y compartir herramientas y modos de leer y de escribir. Supone crear las condiciones para que nuestros estudiantes puedan apropiarse de esos saberes y mediar las lecturas de sus propios aprendices. Entre nuestros antecedentes, consignamos la labor que Bombini expresa en *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (1989) y *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006). Son fundamentales las contribuciones de Frigerio y Poggi para pensar el desarrollo de proyectos en un marco institucional (1996). En cuanto a la normativa específica a las lenguas extranjeras, rescatamos el documento del G.C.A.B.A *La Lectura en Lengua Extranjera: Perspectivas Teóricas y Didácticas* (2010). Nuestra iniciativa, que hemos narrado en el libro de reciente publicación *Literatura y formación docente. Proyectos de lectura y de escritura en el Profesorado en Inglés* (2018), intenta entrelazar la especificidad del análisis literario mediante el trabajo con proyectos en el contexto de una institución formadora de futuros alfabetizadores en lengua extranjera inglés.

Desarrollo de los proyectos

El corpus para la implementación de proyectos está compuesto por “El cuentista”, de Saki; *Drácula*, de Bram Stoker; *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll; una antología de poemas románticos; *Frankenstein*, de Mary Shelley; *Robinson Crusoe*,



de Daniel Defoe; *Oroonoko*, de Aphra Behn y una selección de poesía de los siglos XVI y XVII. Abordamos estos textos en ese orden, en dirección opuesta a la cronología de su publicación. Esta inversión temporal permite a los estudiantes formular interrogantes que ellos mismos pueden explorar y responder a medida que avanzan con sus lecturas y retroceden en el tiempo. Estos movimientos se recuperan en una primera consigna de escritura: a principio del ciclo lectivo, se informa a los las estudiantes que, a lo largo del año, deben diseñar un mapa literario que reúna los contenidos estudiados que juzguen relevantes para su construcción como lectores y necesarios para su estatuto como mediadores de lectura. Este proyecto anual se nutre de siete proyectos de lectura y de escritura que se desarrollan a lo largo del año 2017, que describiremos a continuación. Con la letra B aludiremos a una bitácora en la que ha quedado registrado el desarrollo de las clases.

El primer proyecto es “Lecturas y escrituras ‘horriblemente buenas’”. Es una propuesta de carácter introductorio que, en torno al relato enmarcado “El cuentista”, recupera saberes previos de los estudiantes y los familiariza con nuevas herramientas y modalidades de análisis. La dinámica de lectura es en grupos a los que llamamos “vagones”, ya que el cuento se desarrolla en un tren. Hay un vagón por cada narrador que presenta el texto, analizado a la luz de consignas que involucran material teórico. Luego proponemos la escritura de ensayos académicos sobre otros relatos de Saki, que eventualmente se comparten con la comunidad educativa en un ciclo de charlas en la Biblioteca de nuestra institución. Adoptamos la escritura por proceso para el desarrollo de estos ensayos, para lo cual también dedicamos parte de las clases para formular hipótesis, pensar el desarrollo de argumentos y discutir las devoluciones que se reciben en diversas instancias. “Horrible” es uno de los calificativos que los estudiantes suelen adjudicar a sus primeras incursiones en la escritura, pero “buenas” es el adjetivo con que han caracterizado sus participaciones en la Biblioteca.

La segunda propuesta es “Lecturas y escrituras vampíricas”. Este proyecto se desprende de un personaje de *Drácula* que atraviesa un proceso de vampirización interrumpido: Mina Harker, una maestra que evalúa con perspicacia el conflicto que presenta la novela, desencadenado por el conde que le da nombre. Asimismo, su escritura resulta fundamental para dar cacería al vampiro aristócrata. En virtud de la caracterización de Mina, el proyecto se orienta en dos direcciones, por lo que deviene en dos subproyectos: la escritura de una ponencia, puesto que este género se sustenta en los esfuerzos analíticos de quien escribe, y el diseño de un taller literario, que requiere que los estudiantes se desempeñen como docentes y como mediadores de lecturas en el escenario de la escuela media. Cada ponencia se presenta luego en las “Primeras



Jornadas de Literatura en Institutos de Formación Docente”, que se desarrolla el 21 de abril de 2018 en C.A.B.A. En cuanto al taller, su objeto es la literatura en sí misma, por lo que los futuros docentes desarrollan en grupos secuencias didácticas en torno a alguna temática de *Drácula* que propicie la lectura y el análisis crítico por parte de adolescentes y que dé lugar a reflexiones sobre nuestro contexto inmediato. Los dos proyectos de escritura insumen tiempo extra-áulico, lo cual no implica que no dediquemos clases exclusivas a su desarrollo. Tanto las ponencias como los talleres giran en torno al estatuto de lo gótico y lo sobrenatural, cuestiones de género y de clase así como la presencia de lo ominoso.

El proyecto “Aventuras en la modalidad semiótica” se presta a la escritura multimedial para abordar *Alicia en el país de las maravillas*. Aquí los estudiantes hacen uso de una plataforma educativa virtual que imita la dinámica de la red social creada por Mark Zuckerberg. Recuperan así las múltiples interacciones que alimentan la experiencia de la pequeña protagonista en el país de las maravillas e intervienen el texto por medio de pequeñas instancias de escritura de creación propia. En el desarrollo de este proyecto, los estudiantes adoptan un personaje de la novela de Carroll y desarrollan sus escrituras desde su perspectiva, haciendo uso de diverso material audiovisual mediante una aplicación educativa en línea: videos, GIFs, imágenes, *memes*, entre otros. Además, la producción de cada estudiante recibe la devolución de un compañero, quien evalúa la apropiación que su par ha realizado de la novela a partir de la construcción del personaje en clave temática y estilística. Para activar estos dos aspectos -contenido y forma- en el desarrollo de este proyecto, las actividades de lectura y análisis que proponemos en la clase recuperan el lenguaje de *Alicia en el país de las maravillas*, que rompe con el orden simbólico. A modo de ejemplo, podemos referirnos a la actividad “¿Quién, dónde, qué, por qué?”. Les pedimos a los/las estudiantes que tomen una hoja en blanco e indicamos que sobre el margen superior deben escribir la respuesta a los interrogantes que hagamos. Luego, deben doblar la sección escrita hacia atrás, de forma tal que quede nuevamente el margen superior en blanco, sobre el que escribirá como respuesta a otra pregunta el/la compañero/a de la izquierda, a quien pasarán la hoja. Este procedimiento se repite en función de los interrogantes: quién, con quién, dónde, qué estaban haciendo, quién los vio, qué dijo, qué resultó. Cuando finaliza el juego, los/las estudiantes desdoblan el papel y nosotras repetimos las preguntas para que quienes lo deseen lean el texto que han armado. En relación con las características que los/las estudiantes identifican en los textos redactados, un estudiante afirma: “El texto no tiene sentido, como lo que pasa en el país de las maravillas” (B). Una compañera específica: “Son textos semióticos, significan de otra manera” (B), como



sucede en la novela decimonónica.

La cuarta propuesta es “Conceptualizaciones críticas. Pensar y escribir poesía: de Blake a Shelley”. Este proyecto espera que, a partir de la lectura de poemas del Romanticismo inglés, los estudiantes puedan conceptualizar las categorías de poeta, lector y poesía que se desprenden del corpus literario, los comparen y tomen una posición crítica al respecto. De este modo, realizan operaciones intelectuales que los acercan al estatuto del crítico, dimensión que puede observarse en varios de los poetas que integran la antología a estudiar. Para ilustrar este punto, podemos hacer referencia a una de las actividades realizadas con el poema “A Wordsworth”, de Percy Shelley: una de nosotras lo lee en voz alta y los estudiantes reaccionan frente a cada verso con paletas que emulan emoticones de redes sociales en función de la valoración que los versos hacen de Wordsworth. En la discusión subsiguiente, una estudiante señala que los cambios de humor recuperados por los emoticones dan cuenta de las discrepancias entre las diferentes generaciones de románticos en las que se suele inscribir a los poetas en cuestión. Otra estudiante agrega que la crítica no es solo hacia Wordsworth, sino hacia todo el Romanticismo, lo cual permite a la clase concluir que el tipo de lector que propugna este poema es “uno que lee críticamente porque asume una postura frente a lo que lee” (B). Complejizamos estas conjeturas a partir de la lectura del ensayo de Shelley *Defensa de la poesía*. Esta y demás discusiones sobre los poemas que integran el corpus de esta unidad nos permiten elaborar un cuadro comparativo en el que se exponen cómo Blake, Wordsworth, Coleridge y Shelley conceptualizan las figuras del lector, del poeta y el estatuto de la poesía.

El proyecto “Cartografías monstruosas” consiste en el diseño y la escritura de un mapa: en función de los espacios donde se desarrolla *Frankenstein*, los estudiantes dejan asentadas sus reflexiones en torno a los sucesos narrados por la novela en un mapa compartido en línea. Organizados en grupos, tienen que documentar los acontecimientos narrados en la novela de Mary Shelley así como sus reflexiones al respecto. Para esto, eligen momentos o episodios que pueden referir o citar para luego comentar brevemente qué se pone en discusión en ellos. Además, deben consignar citas de material crítico y teórico y relacionarlos con los comentarios. A la par, llevamos una pequeña estadística respecto de los lugares más visitados por cada grupo que nos permitirá realizar una actividad de cierre lúdica adaptada al marco institucional: diseñamos una instancia que emula al juego “la búsqueda del tesoro” ya que cada equipo debe seguir los movimientos de otro en función de pistas que previamente dejamos en diferentes espacios de la institución. Aquí imitamos la conducta de la criatura, que deja marcas talladas sobre árboles o piedras para que su creador lo



encuentre. La primera pista para cada grupo se halla en las paredes del aula, a la que tienen que volver una vez que hayan descubierto el lugar más visitado por el grupo cuyos movimientos están rastreando para compartir sus conclusiones. Este proyecto se nutre también de reflexiones en torno a la mujer que escribe a fines de siglo XVIII y principios de siglo XIX. Estas se apoyan en el trabajo con los paratextos de *Frankenstein*, especialmente la introducción de 1831 que Mary Shelley escribe en ocasión de la tercera edición de la novela. Para analizar este texto, por ejemplo, proponemos una actividad que pide a los estudiantes, organizados en equipos, construir el cuerpo de la mujer escritora, un cuerpo similar a la criatura, hecho con fragmentos de la novela y de material crítico y teórico.

“Intervenciones en prosa” es el sexto proyecto, que aborda *Robinson Crusoe* y *Oroonoko*. En lo que respecta a la novela de Daniel Defoe, se propone a los estudiantes la escritura de un diario similar al que lleva el protagonista. En él deben registrar su propia experiencia de lectura en una sola hoja de textura rugosa y con bordes quemados, que se asemeja a los materiales del protagonista. Al igual que él, cada estudiante debe economizar su escritura, lo cual nos permite estudiar la consolidación de la novela en Inglaterra en el siglo XVIII en el marco del expansionismo mercantil y colonial. Uno de los textos teóricos que sustentan este trabajo de análisis es *Más allá del principio del placer*, de Freud, que nos ayuda a entender la actitud compulsiva por parte de Robinson de repetir conductas que él mismo impugna. Para apropiarnos de sus contribuciones, adoptamos la modalidad del juego “Chanco va”: la clase se divide en equipos de trabajo y cada uno de ellos responde a una consigna específica de lectura y de escritura; su producción se plasma sobre un papel que pasa a otro grupo; sobre estos textos cada grupo interviene luego en función de una nueva consigna y vuelven a pasar lo producido. Las consignas giran en torno a la abstracción y jerarquización de conceptos extraídos de un conjunto de párrafos, la organización de tales categorías en un mapa conceptual, la confección de un párrafo basado en dicho esquema, la redacción de otro párrafo que vincule al anterior con eventos de *Robinson Crusoe*. Cada una de las producciones finales se lee en voz alta y en función de las producciones toda la clase diseña una gran red conceptual. Otra de las actividades son el juego “Monopolizar la isla”, que emula el conocido juego de mesa, y una puesta en escena que aborda la relación intertextual y transcultural con la pieza de Julio Cortázar “Adiós, Robinson”. Para abordar la novela de Aphra Behn, el proyecto de escritura consiste en que cada estudiante dé cuenta de su experiencia de lectura en una hoja ya escrita con una única condición: deben escribir sobre el lado escrito de la hoja, no sobre su reverso, que se encuentra en blanco. De este modo, se familiarizan con las condiciones y



condicionamientos que regulan la escritura en prosa por parte de hombres y mujeres. En clase, intentamos promover estas reflexiones con diversas actividades que recuperan cómo se construye la mujer que escribe tanto en calidad de autora como de narradora y mediante el abordaje de material teórico específico. Uno de los textos fundamentales es el capítulo “Infectar la frase”, de *La loca del desván*, de Gilbert y Gubar (2000). Para su análisis, pedimos a los/las estudiantes que se organicen en equipos y asignamos la lectura de un párrafo, en el cual deben subrayar conceptos relevantes. Luego, pasan ese párrafo a otro grupo, que explica las categorías resaltadas en notas al pie. Un tercer grupo recibe estas notas al pie y las expande puesto que las relaciona con los conflictos narrados en *Oroonoko*. Finalmente, se leen estas producciones y se procede a un debate.

El último proyecto es “Intervenciones poéticas”. Propone pequeñas experiencias de escrituras en torno a la poesía de fines del siglo XVI y principios de siglo XVII. Estas instancias se articulan sobre procedimientos y temáticas presentes en los poemas que son objeto de análisis. Así, para el análisis de algunos sonetos shakespearianos diseñamos la actividad “Sherlock Shakespeare”, ya que los estudiantes son los detectives en busca del sentido que construye el poeta isabelino, que también se encuentra en la búsqueda de un lenguaje nuevo. “Pequeños poemas en pulga” es la actividad mediante la que analizamos el poema “La pulga”, de Donne, por la cual los estudiantes realizan una escritura guiada en círculos concéntricos que imitan a una pulga y anticipan así algunos de los procedimientos de condensación semántica empleados por el poeta. Estudiamos otros poetas metafísicos también antes de aproximarnos a una selección de *Paraíso perdido*, de Milton. Seguimos la lectura de Borges (1997), que presenta a Milton como un hereje. Trasladamos esta herejía a nuestra metodología de trabajo: abordamos un clásico mediante la creación de *memes* que diseñados en virtud del análisis de los fragmentos seleccionados.

Conclusiones en torno a los resultados obtenidos

Los proyectos postulados promueven reflexiones individuales en torno a cada uno de ellos y una reflexión más general respecto del trabajo con proyectos como modo de intervención en la formación de docentes en lengua extranjera inglés. En este sentido, “Lecturas y escrituras ‘horriblemente buenas’” recupera el primer contacto que establecemos con el estudiantado a partir del diálogo genuino (Freire, 2005) como condición de ingreso a la comunidad académica (Carlino, 2005; 2013) y como condición para que los estudiantes se construyan como lectores rebeldes (Carranza, 2006). Por su parte, “Lecturas y escrituras vampíricas” habilita dos reflexiones en torno a lo que



podemos identificar, con fines expositivos, como proceso y producto. Este último se manifiesta en la ponencia, cuya escritura constituye una instancia de alfabetización académica (Carlino, 2005; 2013) avalada por la normativa vigente (Res. CFE N° 23/07, Anexo 1; Res. CFE N° 30/07, Anexo 2), mientras que el diseño del taller literario es el medio por el cual los propios estudiantes se construyen como mediadores de lectura. Ambas instancias son solidarias entre sí. Asimismo, el trabajo que posibilitan tales subproyectos nos permite reflexionar sobre las clases como “escenas de lecturas” (Archanco, 2013) –encuentros con propósitos específicos a la institución que busca socializar saberes y metodologías de lectura–. “Aventuras en la modalidad semiótica” desencadena reflexiones en torno al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el contexto de un Instituto de Formación Docente como medios para la construcción de conocimientos y no como un fin en sí mismas (cfr. Díaz-Barriga, 2013). “Conceptualizaciones críticas. Pensar y escribir poesía: de Blake a Shelley” permite recomponer la relación inextricable entre literatura y teoría, que los autores mismos exploran en sus propios poemas. “Cartografías monstruosas” presenta la lectura y la escritura como prácticas sociales e históricamente situadas: al igual que la criatura de Frankenstein, que deja marcas de escritura en la corteza de los árboles para que su creador lo lea y lo siga, y Mary Shelley, que como mujer escritora se inserta y desplaza en el mapa literario de su época, los estudiantes se leen y se escriben en el marco de la institución que los forma como docentes. “Intervenciones en prosa” habilita reflexiones en torno a la apropiación de saberes teóricos, indisociables de una lectura literaria crítica (Bombini, 2005), a partir de lo lúdico y del humor como variables que conducen a la curiosidad por el conocimiento y su apropiación (Freire, 1997; Rodríguez, 2016). “Intervenciones poéticas”, un proyecto de carácter introductorio a la antología poética estudiada, favorece el trabajo mediante la modalidad del taller (Grupo Grafein, 1981; Bibbó *et al.*, 2015). Los diferentes proyectos no resultan valiosos por su mera presencia cumulativa ni por la ejecución de las actividades para el cumplimiento tecnocrático de objetivos. Creemos que el valor de las propuestas radica en su dimensión relacional, en aquello a lo que habilitan a los estudiantes: alfabetizarse como docentes en formación que pueden leer literatura y escribir sobre ella de modo crítico, condición para su emergencia como mediadores de lectura en el vínculo que establezcan con sus propios estudiantes. Los proyectos de lectura y de escritura aquí presentados constituyen una forma específica de intervenir tanto en la trama de los textos como en la trama de las clases y de enlazar estas dos instancias como metodología de trabajo con la literatura en el ámbito de la formación docente.



Bibliografía

- Archanco, P. (2013). Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO. Disponible en: <https://bit.ly/2EWrla4>
- Bibbó, M. et. al. (2015). Enseñar y aprender en la dinámica de taller: apropiación de saberes disciplinares en el espacio universitario. En Pereyra, A. et. al. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet: UNIPE Editorial Universitaria.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. 53- 74. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Borges, J.L. (1997). *Introducción a la literatura inglesa*. Buenos Aires: Emecé.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. "Alfabetización académica. Diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 57, vol. 18, 2013; 355-381.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaría*, N° 181. Disponible en: <https://bit.ly/2BTjPDW>
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Res. CFE N° 30/07. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010*. Res. CFE N° 23/07. Buenos Aires.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, N° 10, vol. IV, 3-21.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Trad. de Jorge Mellado. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1992). Más allá del principio del placer. En Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas*. Vol. 28, 1-62. Buenos Aires: Amorrortu editores.



- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gilbert, S. y Gubar S. (2000). *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Glozman, M. (2017). Modulo Seminario Final Integrador. Clase 1. ¿En qué consiste el Seminario Final Integrador?. *Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Disponible en: <https://bit.ly/2LufTyx>
- GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Montes, G. y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (autor institucional) (2006). *La gran ocasión*. Buenos Aires.
- Pasquale, R., Quadrana, D., Rodríguez, S. y Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Certificados en Lenguas Extranjeras (autor institucional) (2010). *La Lectura en Lengua Extranjera: Perspectivas Teóricas y Didácticas*. Buenos Aires.
- Programa Provincial “La escuela lee más” (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata.
- Rodríguez, S. (2016). Luces y virtudes sociales. En Jorge, C.H. y Rosales J.J. (comps.) y Viloria Cruz, A. y Everduim Pino, J. (eds.), *Obras completas*. 345-414. Caracas: Ediciones Rectorado, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

[volver](#)



DISEÑO DE MATERIALES PARA INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DESDE LA PERSPECTIVA GENÉRICA DE LA ESCUELA DE SIDNEY

DI GESÚ, GABRIELA; GAGO, MA. CECILIA; COLUCCI, ROSA;
BARBERO, VANINA

Universidad Nacional de General Sarmiento

Juan María Gutierrez 1150. Los Polvorines. Provincia de Buenos Aires

RESUMEN

Palabras clave: Inglés con Propósitos Específicos; géneros textuales; secuencia didáctica; ciclo de enseñanza-aprendizaje

En la Universidad Nacional de General Sarmiento los estudiantes que cursan Inglés con Propósitos Específicos aprenden a construir significado en inglés a través de prácticas orales y de escritura que les permiten comprender y producir textos que cumplen una función social en un contexto determinado. Al finalizar la cursada de los niveles obligatorios se espera que los estudiantes logren producir determinados géneros orales y escritos que les darán la posibilidad de comunicarse de manera efectiva en el ámbito académico y/o laboral. La experiencia en estos cursos de la Universidad Nacional de General Sarmiento ha puesto de manifiesto una serie de obstáculos para concretar estos objetivos de aprendizaje. El origen de estas dificultades responde a un entramado complejo donde los materiales desempeñan un rol de relevancia. Este trabajo presenta los nuevos materiales para Inglés con Propósitos Específicos diseñados desde una perspectiva pedagógico-didáctica en línea con los postulados de la Escuela de Sidney (Martin & Rose, 2005). Asimismo, pretende demostrar que una pedagogía basada en géneros resulta efectiva para subsanar las dificultades identificadas, en tanto permite aprender y desarrollar habilidades comunicativas a partir de una práctica sostenida ligada a variables del contexto de cultura.

Antecedentes de la experiencia

En los cursos de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) de nuestra universidad no existen antecedentes de desarrollo de materiales a partir de secuencias didácticas que respondan a un enfoque genérico. Los materiales que entraron en vigencia en 2018 responden a indagaciones teóricas previas enmarcadas en el proyecto de investigación "Desarrollo de la literacidad académica en inglés" (2016 - 2017) con dirección de la Mg. María Gabriela Di Gesú y que buscan continuarse en el proyecto en curso, "La mirada de los actores en los aprendizajes mediados por la tecnología en lenguas extranjeras", bajo la misma dirección. Los nuevos materiales proponen secuencias didácticas que

adaptan el ciclo de la enseñanza-aprendizaje propuesto por la Escuela de Sidney para las competencias de la lectura y la escritura.

Los beneficios de las pedagogías basadas en géneros

La Escuela de Sidney define género como un proceso social orientado hacia un propósito comunicativo determinado y que se lleva a cabo en pasos (Martin & Rose, 2007). En su análisis de esta noción de género, Hyland (2007) sostiene que los miembros de una comunidad reconocen las similitudes entre los textos que usan con frecuencia. Sus experiencias con esos textos les permiten leerlos, comprenderlos e incluso producirlos sin mayor dificultad. Estos conceptos resultan de suma importancia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por un lado, los géneros permiten definir su contexto de producción, así como también identificar las convenciones discursivas y lingüísticas que les son propias. Por otro lado, el saber social compartido de un determinado género facilita la comprensión de los textos ejemplares y habilita la producción efectiva de nuevos textos en contextos profesionales, académicos o sociales.

La propuesta pedagógico-didáctica que tiene su origen en la Escuela de Sidney ha sido el punto de partida para el diseño de los nuevos materiales de IPE de UNGS. Martin & Rose (2005) utilizan la versión graficada más difundida del ciclo de enseñanza-aprendizaje, que fue la que introdujo Rothery (1994) en los materiales de inglés de 1994 para la escuela secundaria de Australia. La figura muestra un ciclo constituido por tres momentos que se retroalimentan, y que se denominan *Deconstrucción*, *Construcción conjunta* y *Construcción individual*.

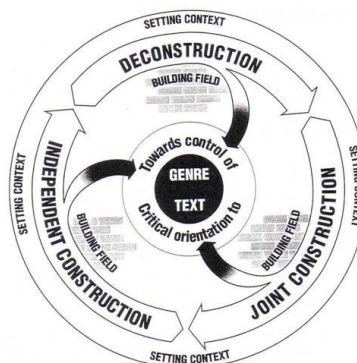


Imagen 1: Ciclo de la Enseñanza (Rothery, 1994)

La etapa de *Deconstrucción* consiste en la lectura y análisis de ejemplares de un género determinado. La etapa de *Construcción conjunta* propone la escritura colaborativa con la finalidad de producir otro ejemplar del género. Finalmente, la *Construcción individual* promueve la instancia de escritura autónoma.



Desarrollo de material didáctico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

Alan Maley (2011) sostiene que los materiales para el aprendizaje de una lengua que circulan en el mercado limitan la tarea de enseñanza-aprendizaje. Por ende nosotros, los docentes, debemos ejercer nuestro criterio profesional para reconocer la viabilidad de un material. En este sentido, se hace preciso introducir material adicional, adaptar el material a las particularidades del contexto áulico, omitir o reducir actividades, o diseñar material completamente nuevo.

Resulta conveniente caracterizar el concepto de “materiales para el aprendizaje de una lengua”. Brian Tomlinson (2011) los define como todo aquello que los docentes y estudiantes utilizamos para facilitar el aprendizaje de una lengua, desde libros de texto, diccionarios, audios y videos hasta diarios, fotografías, envoltorios de alimentos, conversaciones en vivo, instrucciones impartidas por un docente, tareas escritas en tarjetas o discusiones entre estudiantes.

Tomlinson (2011) sostiene que el desarrollo de materiales implica los principios y procedimientos del diseño, la implementación y la evaluación de los materiales. Jolly y Bolitho (2011), por su parte, afirman que los materiales más eficaces son aquellos que se sustentan en la comprensión rigurosa de las necesidades de los estudiantes, es decir, sus dificultades, sus objetivos y sus estilos de aprendizaje. En esta línea se enmarca la iniciativa para el desarrollo de los nuevos materiales para IPE en la UNGS. Nuestro contexto académico involucra *per se* la generación de conocimiento. A su vez, la enseñanza del inglés en el ámbito universitario, para una población con la realidad específica que presentan los estudiantes de las carreras en cuestión, hace aún más imperiosa la redacción de materiales genuinos.

Objetivos

- Analizar el enfoque para la generación de materiales didácticos descrito en la pedagogía de géneros de la Escuela de Sidney en virtud de las características y necesidades particulares de los estudiantes de IPE en la UNGS.
- Desarrollar materiales que promuevan el desarrollo integral de las cuatro macrohabilidades.
- Generar secuencias didácticas que permitan a los estudiantes de IPE producir los géneros discursivos propuestos para cada nivel.
- Fomentar la autonomía de los estudiantes a partir de la aplicación sistemática del ciclo de la enseñanza-aprendizaje y la incorporación de recursos virtuales.



Metodología

Propuesta didáctica

Nos propusimos generar nuevos materiales que promovieran el desarrollo integral de las cuatro macrohabilidades (leer, escribir, hablar y escuchar). En este sentido, diseñamos un nuevo material didáctico para todos los niveles⁶ de IPE a partir de una pedagogía basada en géneros en línea con la propuesta de la Escuela de Sidney (Martin & Rose, 2005). Así, un género, oral o escrito, constituye el eje de cada unidad de cada nivel. A partir de textos ejemplares del género seleccionado se generaron secuencias didácticas que se enmarcan en ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto en el modelo teórico. Este material fue utilizado en las 11 comisiones de IPE que se dictaron en el primer semestre de 2018 en la UNGS. Las cursadas presenciales se complementaron con aulas virtuales especialmente diseñadas por el equipo docente dentro del Campus Virtual UNGS, en las que se matriculó a todos los estudiantes.

En concordancia con la propuesta didáctica, se optó por una evaluación de proceso. La evaluación consistió en un *portfolio* que cada estudiante produjo a partir de las actividades de construcción conjunta e individual, con retroalimentación permanente de su docente. Al finalizar la cursada, se administró un examen integrador oral y escrito que definió la aprobación del curso o, por el contrario, la instancia de examen final.

Diseño del material para Inglés con Propósitos Específicos II

1. Selección de textos ejemplares

Para la generación del material de trabajo para IPE se confeccionaron corpus con textos ejemplares de los géneros que constituyen los ejes de trabajo de cada unidad según el Programa Analítico de cada Asignatura⁷. Por ejemplo, el género que se aborda en la Unidad 1 de IPE II es la entrada en un *blog* de turismo.

2. Deconstrucción de los textos

El modelo pedagógico-didáctico que enmarca el trabajo propone la exploración de las características formales del género, fundamentalmente el propósito comunicativo y la descripción de la situación contextual para la posterior extrapolación a textos del mismo género. Con esta premisa, se diseñaron guías de comprensión para los textos ejemplares que proponen, en primer lugar, la indagación sobre el tópico, el contexto de producción, el propósito comunicativo, el destinatario, y las convenciones discursivas más salientes. Esta primera aproximación al texto se hace en clase, es orientada por el docente y las respuestas siempre son socializadas. A continuación, se lee el texto

⁶ IPE consta de cinco niveles semestrales a cargo de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Se divide en un trayecto común compuesto por IPE I, II, III y uno específico de carrera, compuesto por IPE IV-V para Ingeniería Industrial.

⁷ Programas Analíticos vigentes en UNGS desde el primer semestre de 2018.



XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior

linealmente. Una vez más, una guía de comprensión orienta la lectura y permite que la deconstrucción del texto se realice colaborativamente. A modo de ejemplo transcribimos una actividad de la Unidad 1 de IPE II, *Tourism*, en la que se puede observar esta secuencia. El género abordado en la unidad es la entrada (*post*) en un blog sobre turismo.

Unit 1 Tourism



Reading.

Class discussion. Before reading the article, discuss these questions with your class.

- Do you usually read blogs? Why?
- What kind of information do they usually give?
- Do you think you can trust the information on a blog?

This is part of an article from France Hotel Guide¹. Read the title and anticipate:

- the topic of the text we are going to read.
- the main purpose of these 9 travel bloggers.



MUST DO'S

9 Travel Bloggers' Tips to Inspire your Next Trip to France and Paris

By Mona

You don't need to be French to know France by heart... Here is a list of 9 English-speaking travel bloggers who will help you discover France like you never thought you would and they'll probably give you some great ideas for your next trip to France!

France Travel Tips



The author

The first time Janice Chung, aka Jan, a Canadian traveler, went to France, she went with her parents, as a kid. After that, she came back, as a grown-up. She's already been to France 26 times!

1) Which places would you suggest someone to discover in France?

If it's a person's first time to France, without a doubt they should first visit Paris. **There is so much to see** and it's easy to navigate by Metro or walking. After Paris I would suggest heading to the Loire Valley to see the beautiful chateaux such as Chateau de Chenonceau or to Provence to visit one of the many hillside villages made famous by Peter Mayle in his book, "A Year In Provence".

2) What are your best tips as an experienced traveler?

My top three tips for travelling to France would be: plan your itinerary and cut it back by a third so that you have time to sit at a cafe and enjoy the moment; consider ordering a "pichet" (carafe) of wine; go to the Louvre museum at night (Wednesday and Friday nights) when it is less crowded and has a totally different ambience.

Her blog

<http://www.francetraveltips.com/>

(This and the following extracts about France have been modified for educational purposes from <https://www.france-hotel-guide.com/en/blog/bloggers-tips-travel-france/>)

While you read the article, answer these questions:

1. Why does Janice Chung know France so well?
2. What is her first suggestion?
3. What other places should we visit on a trip to France?
4. What are her three top tips for visiting France?

Imagen 2: Lectura Comprensiva. Unidad 1, pp. 1 y 2. (IPE II, Material Didáctico, 2018)

Una vez planteado el contexto significativo, se continúa con el análisis de la estructura del texto y de los recursos lingüísticos recurrentes en el género. En esta instancia se identifican los elementos léxicogramaticales que se estudiarán en la unidad. En el material diseñado, denominamos a estas instancias *Language Focus*. La sección se lee con detenimiento junto a los estudiantes y se sistematiza el lenguaje de manera habitual.



Language Focus. Suggesting and Recommending

Janice gives us suggestions and recommendations for a trip to France. Pay attention to the language she uses:

- ✓ The modal verb **should** to recommend a course of action:

... without a doubt **they should first visit** Paris.

- ✓ The modal verb **would** + suggest/ recommend + **-ing** verb:

After Paris **I would suggest heading** to the...

Modal verbs are always followed by the base form of a lexical verb, in this case **visit**.

Imagen 3: Sistematización. Unidad 1, p. 3 (IPE II, Material Didáctico, 2018)



A este texto ejemplar se le sumaron dos textos más del mismo género. En cada caso se replicó la deconstrucción y el posterior análisis de la estructura discursiva. Cada texto ejemplar se constituyó en el contexto para la enseñanza secuenciada y graduada de los elementos lingüísticos, a saber *Suggesting and Recommending*, y *Describing Places*.

3. Práctica sistemática

Una vez presentados los recursos léxicogramaticales, se propone una serie de ejercicios que apuntan a practicarlos en el mismo contexto. Como es natural, se realizan en primer lugar actividades sencillas de completamiento y más tarde otras más libres, que incluyen producción oral además de producción escrita. Es preciso aclarar, que la introducción de la oralidad es una adaptación del ciclo de la enseñanza-aprendizaje original, que fue diseñado para transitar el camino de la lectura a la escritura. A continuación, se presentan las actividades de aplicación de esta secuencia de la Unidad 1 de IPE II.

Activity 1. Individual work. Complete the following suggestions for travelling. Use the verbs in the box. Then check your answers with the class.

recommend explore enjoy should

Visit Australia!



- ✓ You can't miss Australian experiences! the Southern Great Barrier Reef and see this majestic natural wonder.
- ✓ If you are in Australia you go to Darling Harbour. the Star Casino & Entertainment Complex.
- ✓ I the Twelve Apostles Adventure Flight Tour. It's breathtaking.

Imagen 4: Completamiento

Unidad 1, p. 5. (IPE II, Material Didáctico, 2018)



Speaking

Pair work. Use the pictures and the activities listed in the box to make 2 different dialogues about what to do in New York City. Use this language:

Suggesting and Recommending

You should...
You can...
You can't skip to...
... is a must.
It's best to...
I would suggest ...-ing ...
I totally recommend ...-ing ...
Make sure you...

Asking for suggestions/ recommendations

What places would/ do you suggest?
What is your best tip?
What place should I visit first?
Really? What can I do there?
What do you recommend?

Responding to suggestions

Wow! That sounds interesting/ good/ great!
Yes, I'd love that!
It's a good idea but...
I'd prefer...

New York, New York!

	The Statue of Liberty - go on a free guided tour - see panoramic views - walk up the 162 steps to the crown
	Broadway - see one of the spectacular musicals - shop for souvenirs - have a meal at one of the unique specialty restaurants

Imagen 5: Oralidad

Unidad 1, p. 6. (IPE II, Material Didáctico, 2018)

Es oportuno señalar que esta secuencia se complementa con otras actividades disponibles en el aula virtual. Algunas son obligatorias mientras que otras se aconsejan para quienes necesitan ejercitar más.

4. Construcción conjunta

La escritura colaborativa es la siguiente etapa del ciclo de enseñanza-aprendizaje que establece nuestro modelo. En esta instancia los estudiantes trabajan en clase, en



grupos, asistidos por el docente que orienta y recoge dificultades que pueden aclararse en el momento. Es importante brindar un andamiaje previo a la producción. Dependiendo del género que se esté abordando, este andamiaje consistirá en una grilla que describa los movimientos del texto, una selección del vocabulario que será necesario, u otro recurso para facilitar la escritura. Cada grupo realiza su producción y se hace una puesta en común. Todos aportan ideas, palabras, oraciones y es el docente quien afina esa producción, perfecciona, guía y plasma una versión final en el pizarrón que constituye un ejemplar modelo para la próxima etapa. En la secuencia didáctica del ejemplo, la tarea fue la redacción colaborativa de recomendaciones y sugerencias para visitar otra ciudad, en este caso, Londres.

 **Writing**

Group work. Use the information below to write recommendations and suggestions to visit London.

Whole-class work. Collaborate on a final text on the board.

Visit London!

		
St. Paul's Cathedral	Millennium Bridge	Shakespeare's Globe

Tips To Inspire Your Next Trip To London.		
✓ Go down below to see the crypts.	✓ Take photos on the bridge with St. Paul's in the background.	✓ Visit during the regular season to see a Shakespeare play.
✓ Wear comfortable shoes. It's 528 steps.	✓ Visit the bridge during the day and at night.	✓ Take a tour of the theatre to learn more about its history.

Imagen 6: Redacción Colaborativa. Unidad 1, p. 7. (IPE II, Material Didáctico, 2018)

5. Construcción individual

El ciclo de enseñanza-aprendizaje culmina con la producción individual y autónoma. Para este momento, el estudiante ya ha leído varios ejemplares del mismo género, ha analizado su estructura y los recursos lingüísticos propios del género, ha utilizado esos recursos en textos nuevos creados colaborativamente con sus compañeros y ha recibido la evaluación del docente durante ese proceso. La tarea que resta a modo de integración es la producción independiente que supone la realización de más de una versión, que se va corrigiendo y mejorando paulatinamente hasta lograr la versión definitiva que se anexa al *portfolio* de trabajos.

Volviendo al ejemplo de la Unidad 1 de IPE II, la producción final fue la entrada en un *blog* de turismo. Es importante destacar que éste es el trabajo final de la unidad. Previamente los estudiantes habían realizado otras tareas de construcción individual de estructuras más simples. Estas tareas fueron las siguientes; recomendaciones y sugerencias para visitar una ciudad, descripción de un destino turístico y la entrada en un blog de descripción del clima. Como puede inferirse, el estudiante que realizó todas



estas tareas previas integrará en la producción final todo lo estudiado. A continuación se muestra el planteo de la tarea.



Writing. Blogging for Tourist Destinations

Activity 1. Pair work.

1. Choose a destination of your interest. Look for information. Select 3 or 4 photos of the place.
2. Write a post for a tourism blog. Use the two questions in the article as a guide:
 - ✓ Which places would you suggest someone to discover in France?
 - ✓ What are your best tips as an experienced traveler?
3. Hand in to your teacher for feedback.

Activity 2. Whole-class work

1. Suggest names for a tourism blog. Vote for the best/ most appealing.
2. Two or three technologically-gifted students will develop the class blog. They can use <http://www.wix.com> or any other resource.
3. Send your corrected pieces and selected photos to the blog developers. They will upload your work.
4. Share the link to the blog with your teacher.



Oral presentation

Share a session in which you can enjoy the final blog. Each pair of students can introduce their post. The rest of the class can ask questions about the post.

Imagen 7: Escritura
Unidad 1, p. 18. (IPE II, Material Didáctico, 2018)

En este caso en particular, la producción final fue oral y escrita. Un grupo de estudiantes diseñó el blog donde se colgaron las entradas ya corregidas por la docente. En una clase de cierre, se compartieron todos los trabajos y cada alumno describió brevemente su producción.

Resultados preliminares

El primer semestre de 2018 fue la primera puesta en práctica de los nuevos materiales. Los docentes que evaluaron a los estudiantes en el examen integrador observaron un muy buen desempeño en términos generales. Destacaron el uso adecuado del léxico, de las estructuras aprendidas y de otros recursos que suponen un “riesgo” en la expresión oral, y la buena predisposición de los estudiantes a participar en situaciones de simulación. Por otro lado, los profesores evaluaron el material en una encuesta y lo socializaron en una reunión posterior. El material les resultó amigable y enfatizaron, por ejemplo, que los estudiantes no estuvieron tan reticentes a hablar. Otro aspecto que subrayaron fue la construcción individual de la tarea final, como marca de logro tangible para los estudiantes. Finalmente, señalaron que el trabajo en pares o en grupos de estudiantes como práctica cotidiana les permitió generar relaciones virtuosas en las que quienes tienen más facilidad pueden mejorar su desempeño y simultáneamente colaborar con quienes tienen más dificultades, generando relaciones en las que todos ganan. También marcaron mejoras posibles que se vehicularán a partir del próximo semestre.



Conclusiones

En virtud de los objetivos planteados para el proyecto, podemos afirmar que la introducción de un ciclo de enseñanza-aprendizaje en los materiales para IPE de la UNGS resultó efectiva para la apropiación andamiada y significativa de los contenidos. En primer lugar, los estudiantes lograron recrear los géneros de manera autónoma y con cierta creatividad. La implementación de un portfolio como herramienta de evaluación de proceso acompañó de manera acorde el material propuesto.

En segundo lugar, el uso de la tecnología permitió expandir los límites del aula pero, además, dio lugar al desarrollo de multiliteracidades en nuestros estudiantes. La creación de un blog sobre turismo, por ejemplo, permitió producir un texto en un formato diferente. En términos generales, el soporte del aula virtual complementó y enriqueció el trabajo en el aula presencial. Sin embargo, a pesar de su accesibilidad y flexibilidad, algunos estudiantes se mostraron reacios a hacer uso de esta herramienta tecnológica. Este hallazgo abre nuevos interrogantes respecto de las estrategias a utilizar en un futuro para animar el trabajo mediado por la tecnología.

Por su parte, los exámenes integradores permitieron comprobar que la mayoría de los estudiantes lograron apropiarse de las convenciones discursivas y lexicogramaticales de los géneros propuestos. Algunos de ellos, incluso, también lograron recrear los géneros con cierta creatividad. Por último, tanto docentes como estudiantes se mostraron motivados por estos nuevos materiales. Asimismo, reconocieron que esta propuesta pedagógico-didáctica basada en géneros fue, en efecto, muy provechosa para el aprendizaje de inglés con propósitos específicos. Estos resultados nos animan a seguir trabajando en este tipo de intervenciones.

Bibliografía

Di Gesú, G., Barbero, V., Colucci, R. & Gago C. 2018. *Inglés con Propósitos Específicos II* (Material didáctico). Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

Engemann, M. & Gago, M.C. 2015. "Aplicación de una pedagogía basada en géneros para la superación de dificultades de lectocomprensión de textos narrativos en inglés en la universidad", XV Jornadas de Enseñanza y II y II Congreso Latinoamericano de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, noviembre de 2015.

Engemann, M. & Gago, M.C. 2015. "Pedagogía de los géneros y adquisición de competencias lectoras de noticias de divulgación en estudiantes universitarios", II



Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas del IDH, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, octubre de 2015.

Engemann, M. & Gago, M.C. 2014. "Traducción palabra por palabra: propuesta de superación desde una perspectiva sistémico-funcional", II Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales, XI Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades "Repensar las Humanidades, compromisos y desafíos", Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, octubre de 2014.

Hyland, K. 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.

Jolly D. & Bolitho R. 2011. "A framework for materials writing" en *Materials Development in Language Teaching* (Second Edition) Ed. Tomlinson B. United Kingdom: Cambridge University Press.

Maley A. 2011. "Squaring the circle– reconciling materials as constraint with materials

as empowerment" en *Materials Development in Language Teaching* (Second Edition) Ed. Tomlinson B. United Kingdom: Cambridge University Press.

Martin, J.R. & Rose, D. 2005. Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. Disponible *online* en <https://www.readingtolearn.com.au/>

Martin, J.R. & Rose, D. 2007. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Rothery, J. 1994. *Exploring Literacy in School English. Write it Right Project*. Erskineville: Disadvantaged Schools Program, Department of School Education.

Tomlinson B. 2011. "Introduction: principles and procedures of materials development" en *Materials Development in Language Teaching* (Second Edition) Ed. Tomlinson B. United Kingdom: Cambridge University Press.

[volver](#)



INFERENCIAS ELABORATIVAS POR PARTE DE FISIOLÓGIA DE LA FOUNLP

MARÍA A. PEÑALVA; SONIA B. TOSTI; ANALÍA C. CECHO; JORGE A.
DETTBARN; MARCELO O. MONEO

Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata (50 entre 1 y 115 La Plata)

RESUMEN

Este tema pertenece al Proyecto acreditado en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) titulado **Comprensión de textos: experiencia educativa en alumnos de la asignatura Fisiología.**

Uno de los procesos superiores más productivos desde un punto de vista cognitivo, es la capacidad de razonar, de elaborar inferencias, reconociendo la existencia de cierta información no explicitada a partir de otra que si lo está. Objetivo es comprobar el desarrollo de inferencias elaborativas para evaluar la comprensión lectora. A un grupo de 50 estudiantes que cursan Fisiología en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata se les presenta una frase que incluye una situación problemática, desde la cual los estudiantes deben desarrollar una o más inferencias elaborativas con ayuda de un libro. Los textos que se utilizan son *Fisiología Humana*, cuyos autores son H Cingolani y A Houssay, y *Hemostasia*, cuyos autores son M Elman y M Fischman. Realizamos una categorización propia, basada en nuestra experiencia en trabajos sobre inferencias, con las siguientes categorías: 1) Desarrollo de inferencias elaborativas aproximándose a una conceptualización 2) Desarrollo de inferencias erróneas o no elaboran correctamente ninguna inferencia 3) Desarrollo de inferencia incompleta o parcial 4) Copia textual completa; 5) Copia textual incompleta 6) No efectuaron el trabajo. Los resultados son: 1) Desarrollan inferencias elaborativas 14 estudiantes; (28%), 2) Desarrollan inferencias erróneas 13 alumnos (26%); 3) Desarrollan de inferencia incompleta 10 estudiantes, (20%) 4) Copia textual completa, 5 alumnos, (10 %). ; 5) Copia textual incompleta 3 estudiantes (6 %) y no efectuaron el trabajo 5 estudiantes, (10%).

Antecedentes de la experiencia: parte de nuestros trabajos sobre la comprensión de textos han sido presentados, en estas mismas jornadas. En el año 2016 presentamos RELACION DE LOS ESTUDIANTES CON LA LECTURA: EXPERIENCIA EN INTRODUCCION A La ODONTOLOGIA, trabajo que pertenece a la Tesis Doctoral *Comprensión Lectora en Odontología* (cuya autora es una de los integrantes del grupo), cuyo objetivo particular fue conocer la relación de los estudiantes con la lectura de los textos específicos y generales. Una síntesis de los resultados es la siguiente: un 16 % de estudiantes expresó no haber leído ningún libro debido a que no tienen tiempo o que



no les gusta. El 69% de los varones y el 70% de las mujeres afirman que les gusta leer. Con la Primera Evaluación Diagnóstica se ha demostrado que el 99% de los estudiantes no comprenden que se les está planteando dos consignas: ¿Qué posibilita el aprendizaje? y ¿cuál es el sentido del texto? En relación a la Segunda Evaluación Diagnóstica, donde los estudiantes debían subrayar las palabras que resuman en una o dos oraciones cada párrafo, algunos han realizado “agregados” al texto y este hecho da cuenta de la interacción propia del proceso comunicacional entre autor y lector. En cuanto a la Tercera Evaluación Diagnóstica, donde debían escribir una síntesis se considera que 32 de un total de 110 estudiantes han interactuado con el texto en mayor medida porque 29 de ellos han utilizado el subrayado como herramienta para escribir la síntesis y tres han efectuado notas marginales al texto.

En el año 2017 presentamos los trabajos COMPRENSIÓN DE TEXTOS: ESTRATEGIAS MACROESTRUCTURALES (COLOCACION DE TÍTULOS Y SUBTÍTULOS) y también INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES: TRABAJO CON RESÚMENES. Comprendemos un texto cuando captamos el sentido básico y global de dicho texto, su tema o su núcleo semántico. Se reconoce que todo el discurso mantiene una unidad temática o un tópico a través de su desarrollo. Justamente a esa unidad semántica –equivalente a lo que podríamos llamar resumen del texto- se la ha conceptualizado como macroestructura. Esta “*es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto*” (Lacón de Lucia, Muller de Russo y Prestinoni de Bellora 2005). El objetivo de ambos trabajos fue determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales: a 44 alumnos varones y 50 alumnas mujeres, que cursaron Fisiología en el primer cuatrimestre de 2017 en la Facultad de Odontología de la UNLP, se les suministró una copia textual del libro *Bases fisiológicas de la práctica médica*. A estos estudiantes se les solicitó colocar un título y dos subtítulos al texto que les fue suministrado; también se les dijo que debían escribir un resumen sobre el mismo. Para evidenciar el desarrollo de inferencias macroestructurales se clasificó a los resúmenes mediante una taxonomía adaptada de Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz. Los resultados fueron los siguientes:

1) Con respecto a los títulos: un 28 % de varones y un 10% de mujeres no cumplieron la consigna. Colocaron el título pertinente (“Sistema Respiratorio”) un 37% de varones y un 57 % de mujeres, mientras que escribieron “Respiración” 15% de varones y 23% de mujeres. Situaron otros títulos como “Dinámica Respiratoria”, “Acto respiratorio”, etc. 19 % de varones y 9 % de mujeres.



2) Con respecto a los subtítulos: un 28% de varones y 10% de mujeres no cumplieron la consigna. No hubo estudiantes que colocaran la totalidad de los subtítulos correspondientes. Los 9% en los varones y un 15% en las mujeres. Los demás subtítulos fueron muy variados.

3) Con respecto a los resúmenes: Varones: Información incompleta e interpretación errada 22%; copia de segmentos de todo el texto 19%; copia literal e incompleta de segmentos 19%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 14% etc.; Mujeres: Copia de segmentos de todo el texto 32%; información incompleta e interpretación errada 17%; copia literal e incompleta de segmentos 15%; información reformulada, bien jerarquizada casi completa 15 %.

Uno de los procesos superiores más productivos desde un punto de vista cognitivo, es la capacidad de razonar, de elaborar inferencias, reconociendo la existencia de cierta información no explicitada a partir de otra que si lo está. El proceso de construcción de una interpretación de los significados que emergen del texto debe ser elaborado por nosotros, como lectores activos; es decir, se hace posible porque rescatamos lo que está implícito dando lugar a un proceso de construcción de inferencias.

Como se aprecia, son las inferencias un núcleo vital del proceso de comprensión lingüística. Algunas de ellas son automáticas, otras más conscientes y algunas podrán ser concientizables cuando el caso lo requiera.

La generación de inferencias permite la reposición de la información no explícita, la asignación del significado de una palabra en base al contexto en el cual se inserta o la desambiguación⁸ del significado de una palabra con valor polisémico (razón por la cual es compleja de definir). Debido a esto, la inferencia siempre se refiere a la inclusión de información en la representación mental del texto, sin que medie una explícita inclusión en el mismo. Según el diccionario de la Real Academia Española inferir es “sacar consecuencia o deducir una cosa de otra”. En este sentido, deducir significa sacar consecuencia de un principio, propósito o supuesto. De esta manera, se conceptualiza como una operación mental que realiza una persona para llegar a obtener una conclusión o un principio a partir de otro ya existente.

Desde la psicología cognitiva, se ha concebido la inferencia como una operación del pensamiento y una capacidad mental firmemente asociada con los procesos de memoria y comprensión. La capacidad inferencial se ocupa de la relación entre los niveles local y global, porque la comprensión se halla vinculada con una compleja red

⁸Implica especificar términos imprecisos



entre palabras, párrafos, ideas y situaciones a nivel del pensamiento racional. A esto se debe agregar las ideas / conocimientos previos del sujeto, que se activan al entrar en contacto con la información entrante y dan lugar al aprendizaje significativo. La significatividad y la inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual; se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector luego o en forma simultánea a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros. El desarrollo de procesos inferenciales depende de que el sujeto posea conocimientos previos relacionados con la información que le aporta el texto y de allí deriva el hecho de que algunos textos posibiliten mayor o menor desarrollo de inferencias, con lo cual la capacidad de generar inferencias se relaciona con elementos tanto internos como externos al texto. Afirman Cisneros Espiñon, Olave Arias y Rojas García (2010) que:

“la capacidad inferencial es modificable, de acuerdo con los estímulos con los que cuente el sujeto comprendedor: ello sugiere que una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan diferencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad.

Desde el punto de vista filosófico, la inferencia es *“el paso de un conjunto de proposiciones a otro, el primer conjunto puede llamarse la clase de las premisas y el segundo, la clase de las conclusiones.”*, afirma Bunge citado por Giovanni Parodi (2014). En esta definición se refiere a una estructura de dos premisas y una conclusión y apunta a la inferencia como una entidad lógica formal que enfatiza la estructura en los tres niveles mencionados (dos premisas y una conclusión). Una conclusión obtenida a través del razonamiento lógico es considerada válida siempre y cuando sus premisas sean verdaderas y la forma del argumento sea la correcta. Por esta razón, el objeto de estudio de la lógica formal es la inferencia deductivamente válida. Ferrater Mora (1980) citado por el mismo autor, considera a la inferencia como *“el conjunto de todos los procesos discursivos mediatos e inmediatos. En el primer caso se origina la inferencia inmediata; en ella se concluye una proposición de otra sin intervención de una tercera. El proceso discursivo mediato da origen a la llamada inferencia mediata; en ella se concluye una proposición de otra por medio de otra u otras proposiciones”*.

Entre los procesos mediatos o complejos se encuentran la deducción, la inducción y el razonamiento por analogía y se concluye una proposición por medio de otra u otras; en cambio, en la inferencia inmediata se concluye una proposición a partir de otra sin intervención de una tercera. La inferencia se utiliza en distintas disciplinas



para generar o probar preposiciones o hipótesis desde lo particular hacia lo general, es decir, cuando se realiza un razonamiento inductivo o cuando se infiere desde lo general a lo particular, donde se produce un razonamiento deductivo. Según Ferrater Mora se trata de buscar y ordenar, en la lógica actual, tanto para los procesos deductivos como inductivos, un conjunto de reglas de inferencias.

Anteriormente, Giovanni Parodi (1989), en su proyecto “inferencia: concepto y clasificación” afirmaba que:

“parece posible distinguir dos amplias tendencias. Por un lado, la inferencia estudiada como proceso mental descrita en términos psicológicos. Por otro, la perspectiva lógica, más preocupada de la estructura formal de los procesos inferenciales que del contenido de los enunciados mismos”

Se puede decir, que por un lado se trabaja con el interior del individuo (sus procesos mentales y con lo exterior, es decir el texto.

Este mismo autor define a la inferencia desde un punto de vista psicolingüístico, cuando dice *“consideramos la inferencia desde la perspectiva psicolingüística como el conjunto de procesos mentales que, a partir de la información textual recogida y con el apoyo del conocimiento de mundo, un sujeto realiza para comprender un texto verbal dado.”*

Abusamra, Ferreres y Raiter (2010) reflexionan sobre la inferencia desde esta misma perspectiva psicolingüística y la definen como

“el conjunto de procesos que – a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee – un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado”.

Como vemos, esta es una definición que señala la concepción de la inferencia como proceso; asimismo, se puede concebir como producto. Desde esta perspectiva las inferencias son representaciones mentales a las que se arriba una vez ejecutado el proceso.

Hace más de veinte años, se han estudiado al mismo tiempo diversas líneas, opuestas o convergentes desde diferentes modelos teóricos (Myers, Brown y McGonigle, 1986).y precursores de las actuales investigaciones han sido los estudios sobre inteligencia artificial (Collins y otros, 1975; Schank, 1975; Bobrow, 1975), pero, estos trabajos, resultan demasiado abstractos o muy ligados a esquemas más relacionados a la informática

La definición más clara de las estrategias inferenciales la explican Sacerdote y Vega (2005).quienes la definen como *“esquemas muy flexibles, formados en la memoria a largo plazo y orientados hacia la comprensión “.*



Estos “esquemas” adquieren una gran importancia a partir de la concepción de comprensión como comprensión activa, es decir aquella comprensión donde se produce un intercambio de ideas entre el lector y el autor y en la situación determinada por la intención del lector y en algunos casos, por la necesidad de resolver algún problema. Si estas estrategias no se ejercitan, los implícitos se retienen solamente en la memoria a corto plazo, ya que no se produce el andamiaje necesario para que permanezcan en la memoria a largo plazo.

Cuando infiere, el lector construye proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para darle sentido al texto: *“gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global”* (León Gascón 2012)..

Warrwn, Nicholas y Trabasso, citados por Giovanni Parodi (1989) explican que la clasificación de las inferencias debe fundamentarse en el contenido del texto mismo, o sea en la información semántica obtenida de las proposiciones que conforman la unidad texto y no en concepciones logicistas o estrictamente cognoscitivas. Se entiende que la clasificación de inferencias es difícil porque corresponden a la mente de cada persona y no pueden elaborarse proposiciones muy normativas.

Existe una gran variedad de clasificaciones de inferencias: Sacerdote y Vega (2005) en el libro de Cubo de Severino, describen varias taxonomías de las estrategias inferenciales: taxonomía según Nicholas y Trabaso (1979), taxonomía según Sperber y Wilson (1994) y taxonomía según VanDijk y Kinrsch. (1990).

Giovanni Parodi (2014), desde una perspectiva de la comprensión lectora establece una distinción entre inferencias fundamentales u obligatorias y otras optativas, entre las cuales se hallan las inferencias elaborativas. Las primeras debieran realizarse de forma automática y permiten una representación mental coherente de la información textual; pueden ser inferencias de causalidad, inferencias temporales e inferencias espaciales. Las segundas también tienen una función vital en la comprensión de un texto, no obstante no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan altamente influidas por los conocimientos previos. Esto no quiere decir que haya procesos inferenciales que deban hacerse durante el proceso de la lectura y otros que el lector puede o no hacer alternativamente después de la lectura, sino que las inferencias fundamentales son indispensables para construir una coherencia mínima de base, sin la cual no existe comprensión. Las inferencias elaborativas son muy importantes para el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica y pueden realizarse desde el inicio del proceso lector. Las inferencias realizadas durante y después del proceso de comprensión se hallan sustentadas en la información que el lector aporta



desde sus conocimientos previos y pueden llamarse (según Giovanni Parodi 2014) “inferencias basadas en el conocimiento previo”.

Las inferencias elaborativas se realizan cuando el texto leído es relacionado con un aspecto extra - textual (conocimientos o experiencias previos).por el lector, quien es capaz de reconocer el nivel profundo de dos o más proposiciones, compararlas y evaluar el grado de afinidad que hay entre ellas, para determinar si dichas afirmaciones dicen lo mismo, son contradictorias o son complementarias.

La inferencia elaborativa es no restringida o no limitada porque se adecua al texto pero no es determinada por él. Este tipo de inferencias contribuyen a brindar explicaciones adicionales sobre algunos aspectos del conocimiento. Como se agregan de forma indefinida, Giovanni Parodi (2014) las incluye dentro de las inferencias informacionales. La comprensión de textos escritos se asocia con la inferencia y sus clasificaciones son factibles de llevarlas al ámbito pedagógico con evaluaciones donde las preguntas inferenciales ocupen un lugar destacado.

Objetivo: comprobar el desarrollo de inferencias elaborativas para evaluar la comprensión lectora

Metodología de Trabajo: a un grupo de 50 estudiantes que cursan Fisiología en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata se les presenta una frase que incluye una situación problemática. La frase fue la siguiente: “*Saque las conclusiones acerca de las consecuencias que implica una importante pérdida de sangra poist – extracción dentaria.*” Desde la misma, los estudiantes deben producir una o más inferencias elaborativas con ayuda de un libro. Los textos que se utilizan son *Fisiología Humana*, cuyos autores son H Cingolani y A Houssay, y *Hemostasia*, cuyos autores son M Elman y M Fischman. Realizamos una categorización propia, basada en nuestra experiencia en trabajos sobre inferencias: con las siguientes categorías: 1) Desarrollo de inferencias elaborativas aproximándose a una conceptualización; 2) Desarrollo de inferencias erróneas o no elaboran correctamente ninguna inferencia; 3) Desarrollo de inferencia incompleta o parcial; 4)Copia textual completa; 5)Copia textual incompleta; 6)No efectuaron el trabajo

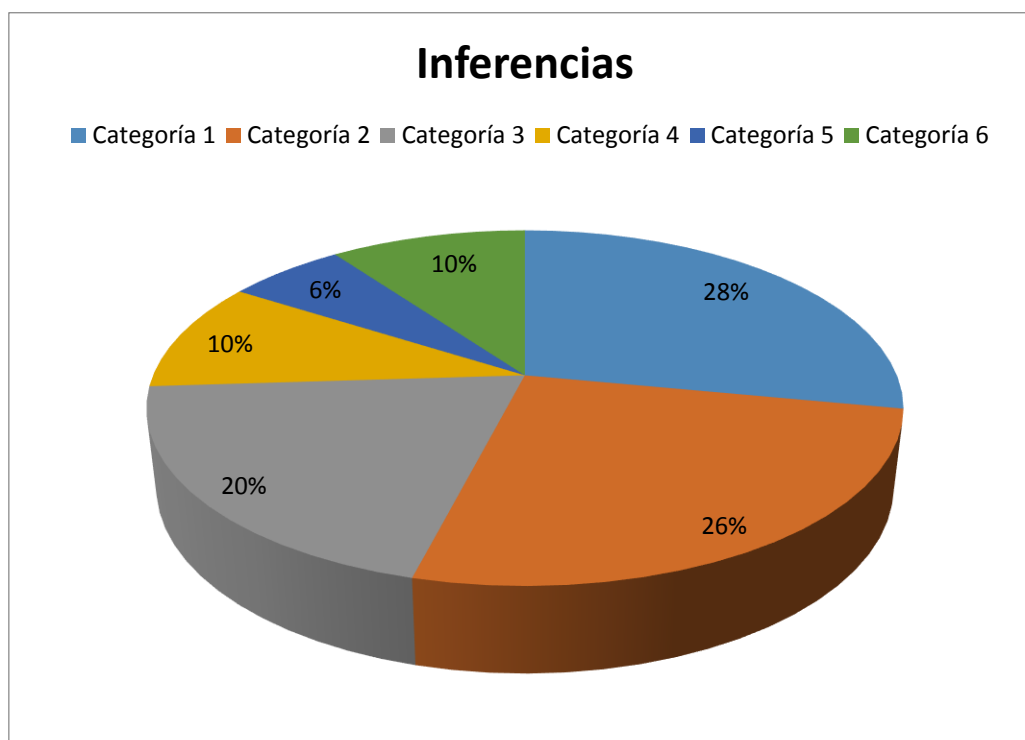
Resultados obtenidos:

- 1) Desarrollan inferencias elaborativas 14 estudiantes; lo que representa un 28%.
- 2) Desarrollan inferencias erróneas o no elaboran correctamente ninguna inferencia 13 alumnos; lo cual indica un 26% .
- 3) Desarrollan inferencia incompleta o parcial 10 estudiantes, lo que corresponde a un 20%.
- 4) Copia textual completa, 5 alumnos, cifra que representa un 10 %.



- 5) Copia textual incompleta 3 jóvenes; que equivale a un 6 %.
- 6) No efectuaron el trabajo 5 estudiantes, que corresponde a 10%.

Grafico



- 1) Categoría 1: Desarrollan inferencias elaborativas 14 estudiantes; lo que representa un 28%.
- 2) Categoría 2: Desarrollan inferencias erróneas y no elaboran correctamente ninguna inferencia 13 alumnos, lo cual, indica un 26%..
- 3) Categoría 3: Desarrollan parcialmente inferencias 10 estudiantes, lo que corresponde a un 20 %
- 4) Categoría 4: Copia textual completa, 5 alumnos, cifra que representa un 10%
- 5) Categoría 5: Copia textual incompleta 3 jóvenes; que equivale a un 6 %
- 6) Categoría 6: No efectuaron el trabajo 5 estudiantes, que corresponde a 10%

Conclusiones:

Las investigaciones sobre estrategias inferenciales se hallan aún en terreno experimental. Esto incide para que no haya un único modelo a seguir. No se puede dejar de observar la subjetividad para medir estos procesos inferenciales. La cantidad de estudiantes que desarrollan inferencias elaborativas correctas es prácticamente igual a la cantidad que desarrolla inferencias elaborativas erróneas. En orden de frecuencia, siguen aquellos estudiantes que desarrollaron parcialmente una inferencia elaborativa.



El medio para asegurar la realización de procesos inferenciales por parte de los estudiantes es la elaboración de cuestionarios que incluyan preguntas inferenciales. Consideramos que la tarea de comprensión lectora necesita de un trabajo permanente a desarrollar en cada cátedra universitaria..

Bibliografía

- 1) Abusamra V, Ferreres A, Reiter A (2010) Las habilidades de comprensión: un enfoque cognitivo en *Test Leer para Comprender TLC Evaluación de la comprensión de textos* Abusamra V, Ferreres A, Reiter A y Cornoldi R Buenos Aires Argentina Paidós.
- 2) Cisneros Espinon M Olive Arias G Rojas barcia I (2010) La inferencia en la Comprensión Lectora – De la teoría a la práctica en la Educación Superior Universidad Tecnológica de Pereira Colombia
- 3) Giovanni Parodi S (2014) Enciclopedia semiológica Comprensión de textos escritos La teoría de la comunicabilidad Buenos Aires Argentina Eudeba
- 4) Giovanni Parodi S (1989) La inferencia: una aproximación al concepto. En Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística Santiago de Chile pp. 211- 220
- 5) Giovanni Parodi S (1989) Inferencias: conceptos y clasificación. Fuente: Informe Proyecto Fondecyt N° 788
- 6) GomezMacker L y Peronard M (2008) La comprensión de textos escritos en *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales* Viramonte de Avalos Primera edición segunda reimpresión Buenos Aires Colihue
- 7) Lacón de Lucia.G; Müller de Russo G y Prestinoni de Bellora C (2005) Estrategias macroestructurales o de coherencia global en *Leo pero no comprendo – Estrategias de comprensión lectora* L. Cubo de Severino Comunicarte
- 8) León Gascón J *Conocimiento y discurso- Clave para inferir y aprender*. 2003 Primera edición Madrid. Pirámide
- 9) PerroneG.yPropper F (2007) Diccionario de Educación. Buenos Aires Ediciones Alfagrama
- 10) Sacerdote C A y Vega A M (2005) Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora en Cubo de Severino *Leo pero no comprendo* Primera edición Córdoba Comunicarte



UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE INTERNET EN APOYO A LA MODALIDAD PRESENCIAL DE CURSADA. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE SU IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS.

ALORI, LAURA; CERRA, ANGEL; YAZBEK, SUSANA

Ciclo Básico Común Universidad de Buenos Aires
Ramos Mejía 841 , CABA

RESUMEN

Palabras clave: Material Audiovisual – Internet – Sociedad y Estado

El propósito de la presente ponencia es relatar el proceso de gestación e instrumentación de un blog como apoyo del dictado presencial de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Cátedra Cerra.

A este relato, se sumará la evaluación del proceso mediante dos instrumentos distintos. En el caso de los docentes, se presentará un resumen de las reuniones grupales de la Cátedra. Por su parte, a los alumnos les fue administrada una encuesta que permitió completar la evaluación de la influencia que el blog tiene sobre el aprendizaje y la coordinación de actividades.

De manera preliminar, se puede concluir que el influjo es heterogéneo en cuanto a la intensidad en la utilización del blog y que la variable principal en este resultado es la posición de cada docente frente a la alternativa que se presenta.

Introducción

Si bien la universidad se ha mostrado especialmente resistente a la innovación mediante la utilización de los recursos que proporciona Internet, es indudable que se ha producido en los últimos años un incremento significativo en su uso. Es habitual que cátedras o comisiones en particular cuenten con un blog de apoyo administrativo y del aprendizaje.

La Cátedra Cerra está integrada por 10 docentes, distribuidos en 13 comisiones en la sede Ciudad Universitaria. La matrícula real inicial (no la que se desprende de los listados, sino la presencia efectiva de alumnos en el primer día de clases) es de alrededor de 800 estudiantes, un promedio de 60 por cada comisión⁹.

⁹ Al respecto aprovechamos para anotar que, si bien la deserción es muy alta en el Ciclo Básico Común, las cifras empeoran porque esta matrícula inicial real no es relevada a los efectos de su cálculo. Los listados muestran que muchos estudiantes se inscriben en la Universidad, pero luego no concurren a ella. En nuestra extensa trayectoria docente no tenemos noticias de un registro sistemático de esta circunstancia, lo que mejoraría la percepción de la performance de la UBA en términos de retención y promoción de sus alumnos.



En la Cátedra Cerra, desde el año 2014 se ha ido construyendo un espacio digital que combina objetivos de apoyo administrativo y del aprendizaje. Si bien la utilización del blog es relativamente sencilla, en nuestro caso particular la situación se complicaba por el promedio de edad de los docentes que integramos la cátedra, que supera largamente los cincuenta años. No nacimos con un celular bajo el brazo, sino con un teléfono fijo en el que se discaba un número y se pedía a la operadora una comunicación de larga distancia. Por supuesto: nuestra profesión nos obligó a incorporar las modernas tecnologías y lo hemos logrado, con mayor o menor capacidad de adaptación. Pero es necesario recalcar esta cuestión de no ser nativos digitales, sino conversos que – quizás con la fuerza del converso, pero no con la eficacia del creyente inicial – deben adaptarse o perecer como docentes.

A los efectos de la exposición, se explicitarán de manera sucesiva: a) Los antecedentes sobre la problemática, especialmente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires b) El proceso de gestación del blog c) Sus contenidos y la modalidad de utilización d) los resultados de su implementación mediante la puesta en común de las experiencias docentes y la opinión de los alumnos que se relevó mediante la administración de una encuesta al finalizar el cuatrimestre.

Antecedentes

La utilización de TIC en la Universidad de Buenos Aires se ha incrementado de manera desigual desde hace una década. En ese sentido, el CITEP ha procurado centralizar los esfuerzos de distintas facultades y del Ciclo Básico Común, ofreciendo aulas virtuales y espacios de capacitación virtual. No estamos en condiciones de afirmar con seriedad cuál es el impacto de esta actuación del CITEP en términos cuantitativos.

Por otro lado, ha crecido el número de alternativas más o menos interactivas para acompañar el aprendizaje presencial de los alumnos de la Universidad de Buenos Aires. De esa manera han proliferado blogs y páginas que apoyan la labor del docente en el aula.

Una experiencia sistematizada con el apoyo del Programa UBATIC es relatada por Patricia Durand, Verónica Lopegaray, Daniel Sorino, Eliana Wassermann y Florencia Rositano. Se refiere a la construcción de un portal de la Facultad de Agronomía en Sustentabilidad y Derechos Humanos. Si bien se dan algunas impresiones sobre el impacto del espacio web y los hipotéticos usuarios, el artículo no se propone afrontar esa temática. Básicamente, lo que se pretende es explicitar el modo de construcción de la página y sus posibilidades didácticas (Durand, Logegaray, Sorlino, & Wassermann, 2016)



Por su parte, las docentes Claudia Frack, Karina Olmedo y Adriana Elvira García explican los fundamentos teóricos del uso de las TICS para pensar una clase de Biología en la universidad. En este caso, la base del artículo es el examen del andamiaje teórico que valida el uso de esos instrumentos, sin proponerse el análisis de su impacto (Frack, Olmedo, & García, 2013)

Dos artículos, referidos también a la enseñanza de la Biología en el Ciclo Básico Común, tienen objetivos similares a los que se postulan en esta ponencia. Por un lado, la propuesta de Andrés Sturla, Gabriela Baldoni, Laura Todaro y Judith Garófalo, investigan el resultado de la implementación de distintas TIC para la enseñanza de Biología en el Ciclo Básico Común (UBA). En base a la experiencia de la sede Drago, utilizaron metodología cualitativa a través de una encuesta a los docentes de la Cátedra¹⁰. Las conclusiones muestran un uso mayoritario de las TICS. Sin embargo, un grupo de docentes se muestran remisos a su utilización. (Sturla, Baldoni, Todaro, & Garófalo, 2016)

Por otro lado, el trabajo de María del Carmen Banús, Guillermo Orellana y Alejandro Ayala cuenta la experiencia de un proyecto UBATIC destinado a “promover el trabajo colaborativo en la enseñanza de la Biología” en el CBC. En este caso, la iniciativa abarcaba a la totalidad del Departamento Biología, así como el apoyo del personal no docente de la sede Paternal. El proyecto procuraba: a) introducir variantes multimediales para acompañar el aprendizaje b) estimular el trabajo entre docentes, estudiantes y técnicos multimediales c) perfilar pedagógicamente el empleo de las TIC en cada una de las coordinaciones de cátedra d) Explorar nuevas opciones de enseñanza asociadas a la tecnología y articular la enseñanza media con el inicio de la formación universitaria. Los dos primeros objetivos son compartidos en nuestra ponencia. En este caso la evaluación de la experiencia se hizo a través de encuentros periódicos, en los cuáles los docentes se mostraron muy satisfechos con la experiencia y lo consideraron un “aporte valorable para su enriquecimiento profesional y el compromiso con la investigación de la propia práctica”. El modo de evaluación es claramente cualitativo, de manera poco estructurada e impresionista. Se diferencia del artículo anterior, donde se utilizaba una encuesta y de nuestro propio trabajo, que agrega la dimensión cuantitativa mediante el relevamiento de las opiniones de los estudiantes (Banús, Orellana, & Ayala, 2018)

¹⁰ Si bien se expresa en números y porcentajes, lo reducido de la muestra (20 casos) transforma el trabajo en cualitativo.



Gestación y construcción del blog

La construcción de un blog nació como una idea de varios de los integrantes de la cátedra, en principio para colocar en ella algunos recursos audiovisuales que pudieran ser compartidos por los alumnos. Desde la conducción, se invitó a todos los integrantes a aportar materiales o ideas sobre los contenidos de la página. La respuesta a esta invitación fue heterogénea: algunos se comprometieron y enviaron ideas y links que llevaban a distintos materiales, otros aportaron algunos criterios y un último sector no respondió a la iniciativa. *Se señala esta circunstancia, porque, como se expondrá en las conclusiones, hay un vínculo causal entre el grado de participación inicial y la utilización por parte del docente – por lo tanto, de sus alumnos – de los recursos que se brindan en el blog.*

A lo largo del tiempo, se fueron incorporando otros elementos didácticos y de uso administrativo. Entre los primeros encontramos: la bibliografía obligatoria, videos y audios de corta duración (como máximo, 30 minutos) imágenes (fotografías, caricaturas) fuentes escritas (testimonios de personajes históricos y legislación, básicamente), guías de preguntas para acompañar la lectura de la bibliografía y modelos de examen. Entre los recursos administrativos y de coordinación podemos mencionar: los cronogramas de actividades divididos en dos instancias (hasta primer parcial y hasta segundo parcial), la distribución de las aulas con sus respectivos docentes, los avisos que se publican con relación a la ausencia eventual de un Ayudante, cambio de aula, suspensión imprevista de las clases por desinfección o feriados reglados por la costumbre como el sábado de Semana Santa. También hallamos en el blog las fechas y aulas de examen y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Las características del blog obligan entonces a una permanente actualización. Generosamente, una integrante de la Cátedra fue capacitada para realizarla y destina tiempo no remunerado en esa función.

Resultados de la experiencia: la visión de los docentes

En reuniones convocadas por el Adjunto a cargo de la Cátedra se produjeron intercambios entre sus miembros respecto a la utilización de los recursos que proporciona el blog. Hubo consenso en que, desde el punto de vista del orden y la coordinación de actividades la incorporación del nuevo instrumento ha tenido un saldo muy positivo. Poder acceder libremente, sin restricciones espaciales – y sin costo - a la bibliografía, contar con un cronograma de actividades y recibir notificaciones sobre eventuales ausencias y cambios de horario, poder consultar las calificaciones (tanto los docentes, que no siempre llevan la planilla de notas, como los alumnos, que por



cualquier motivo no concurrieron a la devolución posterior al parcial) constituyen ventajas concretas en la visión de los integrantes de la cátedra.

En cuanto a los materiales más directamente relacionados con el aprendizaje, algunos docentes manifestaron que no recomendaron a los estudiantes su utilización porque entendían que desviaban la atención del foco de la asignatura. Uno de ellos, comentó que entendía que era mejor la visión de una o dos películas más largas en el cuatrimestre (duración: una hora y media) antes que dispersarse en el análisis de numerosos micro- videos. El mismo Ayudante, expresó que no utilizaba la guía de preguntas por considerarlas inadecuadas y que suministraba a los estudiantes otras que dictaba en clase. Tres colegas manifestaron que no habían tenido tiempo de relevar todo el contenido (en su mayoría, ese contenido se encuentra “colgado” en la web hace tres años).

Una mayoría de los docentes afirmó que utilizaban los materiales en forma parcial y más o menos aislada. Solamente uno de ellos manifestó que organizaba la clase en torno a los recursos que se proporcionaban en el blog: alguna pregunta de la guía, una imagen, el texto de una ley o la visión en el hogar de uno o varios videos cortos.

La experiencia de los estudiantes

La evaluación de tipo cualitativo y con un alto grado de subjetividad por parte de los docentes fue complementada con la experiencia de los alumnos, relevada mediante métodos cuantitativos. A tales efectos se administró una encuesta a través del propio blog con carácter absolutamente anónimo. Se presentaron los distintos contenidos de la página y los alumnos debían establecer mediante una escala del 1 al 10 la frecuencia con que fueron consultados por ellos. El 1 corresponde al nivel más bajo de consulta y el 10 al máximo.

Si bien la encuesta es anónima, se pidió a los encuestados que identificaran la comisión de pertenencia, para poder recabar la influencia de la *variable docente*. Los ítems correspondientes a la parte administrativa y de coordinación de actividades están sombreados con gris, mientras que los contenidos más estrictamente pedagógicos no tienen ningún sombreado.

En la página siguiente, se muestran los resultados:



Ítem	Comisión													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Cronogramas	8.3	8.1	6.5	5.6	7.4	8.3	8.4	7.6	8.1	8.7	8.1	7.1	6.1	7.9
Notificaciones sobre dictado de clases	8.7	8.2	7.5	7.3	7.6	9	8.5	7.3	7.9	9.2	8.6	7.1	8.5	8.1
Calificaciones	8.5	8.7	7.4	7.3	8.2	8.8	9.3	8.5	6.9	8.6	9.2	8.4	7.4	8.4
Distribución de aulas y docentes a cargo	7.1	6.5	5.2	4.8	7	8	7.4	7.3	6.4	8.2	6.3	5.3	6.2	6.4
Bibliografía	7.7	7.2	4.2	3.8	6.8	6.8	7.6	6.1	4.8	7	7.2	6.9	4.1	6.3
Videos y audios	6.8	6.5	2.5	1.8	5.6	4	6.2	5.3	3.4	4.5	6.3	5.1	3.6	4.3
Imágenes	5.4	6.4	1.3	1.5	4.8	0.5	5.5	4	1.7	0.9	5.3	4.6	1.1	2.8
Guía de lecturas	8	7.7	4.3	3.5	7.2	4	8.3	7.1	4.2	3.2	8.1	7.4	5.1	5.7
Textos legislativos y testimonios	4.2	3.9	0.5	0.8	3.2	2.3	4.5	2.2	2.1	2.8	4.8	2.1	2.7	2.3
Modelo de parcial	8.2	8.4	7.5	7.2	8.6	9.2	8.7	7.5	7.2	9	8.3	7.4	7.7	8.1
Total	7.3	7.2	4.7	4.4	6.6	6.1	7.4	6.2	5.3	6.2	7.2	6.1	5.2	5.2

Notas:

a) Las comisiones 1 y 2; 3 y 4; 5 y 6 pertenecen a un mismo docente. En la comisión 5, las primeras cuatro clases fueron dictadas por el Adjunto a cargo de la Cátedra, lo que explicaría cierta disonancia en los resultados.



b) Los promedios de las filas ponderan la cantidad de alumnos por curso, por eso no coinciden con la suma de los promedios de cada curso. En cambio, los promedios de las columnas no muestran variación, ya que la cantidad de respuestas en cada curso es la misma.

Conclusiones

De las experiencias relatadas por los docentes y de la encuesta suministrada a los estudiantes, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- 1) **Heterogeneidad de los resultados:** en función de los datos cuantitativos y de la propia declaración de los docentes, la utilización del blog como auxiliar de la cursada varió significativamente. La clave explicativa de tal situación se relaciona principalmente con el interés del docente en promover su uso. Puede corroborarse con la escasa diferencia que existe en el aprovechamiento del recurso en las comisiones a cargo del mismo docente (comparar, por ejemplo 1 y 2 o 3 y 4)
- 2) **Mayor aprovechamiento de los recursos administrativos y de coordinación de actividades:** de acuerdo con lo relevado en la reunión con los docentes, incluso los ayudantes más refractarios al uso del blog incentivan su uso para resolver estas cuestiones. También debería contemplarse la propia iniciativa de los alumnos, que encontraron muy útil esta parte del recurso digital.
- 3) **Entre los ítems vinculados al aprendizaje se destaca el modelo de parcial:** en este caso, podemos suponer la consulta espontánea por parte de los alumnos del modelo de parcial para prepararse de manera adecuada para el examen.

Por último, cabría interrogarse sobre las causas de la heterogeneidad de los resultados y la resistencia por parte de algunos docentes a su utilización. En algunos casos, se trata de docentes de larga experiencia en el dictado de clases en el Ciclo Básico Común (más de 25 años) que consideran que, a esta altura de sus trayectorias, poco puede innovarse. Recordemos, además, que si bien existen distintas jerarquías (Ayudantes de Primera, Jefe de Trabajos Prácticos y Adjunto), todos los docentes comparten su rol de colegas y deciden con independencia el modo más adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una perspectiva comparada, podríamos afirmar que las dos experiencias que hemos documentado (Sturla et. al. y Banús et. al.) presentan distintos resultados. En la primera, que data del año 2011, se observan resistencias y aceptaciones parciales que coinciden



con lo expuesto en esta ponencia; en cambio, la propuesta liderada por Banús aparece como mucho más exitosa en términos de aprobación.

Desde el punto de vista metodológico, nos parece más confiable nuestra investigación, al introducir criterios cualitativos (opiniones de los docentes) confrontados con una muestra muy significativa de las impresiones de los alumnos a través de la encuesta on-line.

Finalmente, podemos atribuir el diferente grado de utilización del blog, al modo en que se implementó su construcción. Un proceso más lento y participativo (aunque sea para consultar a todos sobre la pertinencia del material aportado por los colegas) hubiera generado una empatía mayor con el emprendimiento y un sentimiento de pertenencia al proyecto que redundaría en la aplicación de la herramienta digital.

Bibliografía

Angulo Aguirre, L. (2018). *TIC para la educación*. Buenos Aires: MACRO.

Ávalos, M. (2016). *Cómo diseñar un ambiente educativo y tecnológico*. Buenos Aires: SB.

Banús, M. d., Orellana, G., & Ayala, A. (Abril de 2018). El uso de TIC para promover el trabajo colaborativo en la enseñanza de la Biología: un proyecto TIC en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*(15), S/N. Recuperado el 21 de julio de 2018 en <http://biomilenio.net/RDSIUP/numeros/15/15BanusOrellanaAyala.pdf> ISSN: 1853-3159

Cabero, J., Lopez, E., & Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (2). Recuperado el 19 de Julio de 2018 ISSN 1698-580X

Covacecich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Durand, P., Logegaray, V., Sorlino, D., & Wassermann, E. & (Abril de 2016). Sustentabilidad y Derechos Humanos: Un abordaje desde las nuevas tecnologías de información y comunicación de la Universidad. *Revista Electrónica de Educación Superior*, S/N. Recuperado el 18 de Julio de 2018, de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/11/11%2002%20Durand%20et%al.pdf>

Frak, C., Olmedo, K., & García, A. E. (Abril de 2013). El uso de TIC para promover el trabajo colaborativo en la enseñanza de la Biología: un proyecto TIC en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Educación Superior*(5), S/N. Recuperado el 20 de Julio de 2018. ISSN: 1853-3159



<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/05/Frack%20Olmedo%20Garcia.pdf>

Sturla, A., Baldoni, G., Todaro, L., & Garófalo, J. (Abril de 2016). Uso e implementación de TIC por los docentes de Biología. Sede Leónidas Anastasi (Drago) del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Educación Superior*(11), S/N. Recuperado el 21 de Julio de 2018ISSN: 1853-3159<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/11/11%2006%20Garofalo%20et%20al.pdf>

[volver](#)



AULA 722

Moderadores: JUDITH GARÓFALO y ALEJANDRO AYALA

[EL CELULAR INTELIGENTE EN CLASE COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO](#)

Autores: Vázquez, Ventura, Yankilevich, Buschiazzo

[EXPERIENCIA DE TALLER DE TP: UNA PROPUESTA PARA ACERCAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE BIOLOGÍA](#)

Autores: Plaza, Rodriguez Vida, De Dios, Perez, Gonzalez Galli, Meinardi

[UN MODELO MECÁNICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA PRESIÓN OSMÓTICA](#)

Autor: Sztrajman

[EL JUEGO COMO DISPARADOR DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN VIROLOGÍA MOLECULAR](#)

Autor: Petrerá

[LA COMUNICACIÓN DE SABERES EN LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICA: UNA ESTRATEGIA PARA MEDIR SU ALCANCE](#)

Autores: Formica, Milicic, Torres, Martinez, Farjat

[PROYECTO "ANÁLISIS DE PEDAGOGÍAS DIGITALES: COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y NUEVAS NARRATIVAS". UNA PROPUESTA PARA PENSAR INNOVACIONES EN ESCENARIOS DIGITALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR](#)

Autores: Lopez, Santoveña Casal

[volver](#)



EL CELULAR INTELIGENTE EN CLASE COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

VÁZQUEZ GONZÁLEZ, RAQUEL; VENTURA, ANDREA; YANKILEVICH, MARÍA
LAURA; BUSCHIAZZO, MARÍA JOSÉ

Departamento de Ciencias Biológicas, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Ramos Mejía 841, C1405 CAE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

RESUMEN

Palabras clave: Smartphone, producción audiovisual, actividad enzimática, aprendizaje significativo YouTube

Se incorporó el uso de los teléfonos inteligentes (Smartphone) al trabajo habitual en clase. Se optó por esta herramienta por ser accesible y amigable a los y las jóvenes y por su practicidad para su uso en aulas carentes de otros recursos materiales y didácticos. A partir de material filmado en la clase de metabolismo y enzimas, los educandos fueron capaces de generar su propia producción audiovisual, plasmando la experiencia y desarrollando su propia interpretación y forma de expresión de los resultados y conclusiones. Los videos elaborados se pueden ver en YouTube (<https://goo.gl/ciDwbk>). Esta estrategia de aprendizaje donde los y las jóvenes son actores y productores y no sólo receptores favorecería la incorporación de saberes significativos, menos frágiles.

Antecedentes:

El uso de las nuevas tecnologías en el aula fue avanzando en los últimos años. Son numerosos los trabajos y experiencias en torno a ellas, muchos de los cuales se presentaron en estas jornadas, en ediciones anteriores. En las memorias de las jornadas hay registro de creaciones de páginas web, blogs, aulas virtuales, etc. (<https://goo.gl/UkA7gb>). En muchas experiencias áulicas se plantean usos de las nuevas tecnologías relacionados a recabar información, ya sea búsqueda bibliográfica o indagación en la web, manejo de programas, (<https://goo.gl/mgTW7N>). La utilización del teléfono inteligente (Smartphone) se fue popularizando en los últimos tiempos y es usual verlo en el aula y al alcance de la mano. El uso de teléfonos celulares como instrumento para facilitar la educación ha sido polémico, dado que en la mayoría de las situaciones generadas en el aula ha sido considerado como un elemento de distracción. (<https://goo.gl/9U4zDZ>).



El celular es, en la actualidad, un dispositivo generalizado, que usa prácticamente toda la comunidad educativa. Esta apreciación del Smartphone como distractor ha ido cambiando, y algunos docentes han intentado experiencias áulicas que incluyen al teléfono celular como herramienta de aprendizaje (<https://goo.gl/uKDbj6>). Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha formulado el objetivo del presente trabajo, que se relaciona con la aplicación del uso de celulares como una herramienta audiovisual en el aprendizaje. Si bien hay muchos antecedentes donde se registra el uso de celulares en la búsqueda de información, en los que los y las estudiantes tienen un rol meramente receptivo, en esta oportunidad se optó por darle un nuevo enfoque, orientándolo a la producción de material para que ellos y ellas sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha formulado el objetivo del presente trabajo, que se relaciona con la aplicación del uso de celulares como herramienta audiovisual de aprendizaje.

Si bien hay muchos trabajos donde se registra el uso de celulares en la búsqueda de información, los estudiantes tienen un rol meramente receptivo, en esta oportunidad nos propusimos darle un nuevo giro en la producción de material para que sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Objetivos

- Favorecer la comunicación e integración entre pares y con sus docentes.
- Generar un ambiente que promueva situaciones de aprendizaje.
- Motivar a los y las estudiantes en relación a los contenidos de la materia
- Vincular las prácticas digitales habituales con las técnicas de registro y comunicación de resultados de la experiencia áulica.
- Mejorar la autonomía y la apropiación del conocimiento por parte del estudiantado.

Metodología de trabajo

Año tras año se nos presenta el desafío de cómo incorporar las nuevas tecnologías en nuestras clases. Son muchas las dificultades con las que desarrollamos nuestra tarea cotidiana: nos encontramos en nuestras clases de biología con un gran número de estudiantes por curso y con múltiples problemas de infraestructura¹¹, todo lo cual nos limita a la hora de seleccionar recursos didácticos.

¹¹ En las aulas suele haber bancos fijos y poco espacio, lo que dificulta el seguimiento cercano y la comunicación. Además tienen problemas de iluminación y no cuentan con enchufes disponibles. A esto se suma la falta de soporte tecnológico, acceso deficiente a internet y ausencia de laboratorios y salas de proyección.



No debemos olvidar que en su mayoría son adolescentes con dificultades en la expresión de ideas y conceptos y con temor a la hora de participar y quedar expuestos ante los demás.

En este marco se diseñó una estrategia de acercamiento y enseñanza para tratar de llegar mejor a ese número importante de estudiantes. En base a su accesibilidad, sencillez y amplia distribución se decidió optar por la incorporación de Smartphone.

Maggio, M (2012) sugiere “enriquecer la enseñanza con mayor tecnología y dentro de lo posible ir buscando caras nuevas a estrategias que ya se usaban”. Por ejemplo cómo pasar de una exposición oral tradicional a un nuevo formato más amigable a los y las jóvenes como por ejemplo emulando a un *youtuber*. “Las nuevas tecnologías son una herramienta que permite a los que tienen la sabiduría digital, nuestros estudiantes, utilizarla para resolver problemas y aumentar su función ejecutiva” (Perkins); y tratando de definir nuestro rol en uno de acompañamiento, no menos importante.

A través de trabajar con un material concreto, las ideas se forman, se refinan, se revisan, se descubren y se interiorizan. La propia experimentación, el desarrollo de la autonomía individual y colectiva permite dotar de sentido al contenido. Por eso en nuestra cátedra venimos trabajando desde hace años con prácticas sencillas, que se llevan a cabo en el aula (Anexo 1). La novedad consistió en proponerles el registro para poder, luego, producir un material audiovisual. De esta forma se promovería el aprendizaje y, secundariamente, queda un registro para las futuras cohortes.

Para el desarrollo de la actividad se dividieron en grupos conformados a voluntad. En cada grupo se realizó el registro de la experiencia en clase utilizando los teléfonos celulares. Luego se discutieron los resultados obtenidos en la práctica de manera grupal. Finalizando la clase se realizó un trabajo escrito en el aula donde se buscó relacionar términos en un párrafo (Anexo 2), supervisando la actividad de manera más personalizada. A partir de allí se les dio libertad de acción para la producción del material digital que no sólo contendría la experiencia filmada sino también la explicación de la misma y los conceptos teóricos trabajados en clase.

Para realizar los videos, algunos eligieron la exposición, otros la dramatización, otros el dibujo. La única condición impuesta fue que el video no superara los diez minutos y se les solicitó que fuera entregado durante la semana siguiente.

“La elección del formato por parte de los educandos es una representación de su manera de concebir el mundo” (Eisner). Con el objetivo de generar el deseo, motor del aprendizaje (Meiren) y atendiendo a sus diversos intereses es que se les permitió elegir el formato para desarrollar la explicación

En resumen el desarrollo de la estrategia realizada fue:



Clase 1:

- Introducción teórica del tema (enzimas, actividad enzimática, factores que la afectan)
- Trabajo en grupos: Realización de la práctica en clase y su grabación con celulares. Discusión de resultados.
- Trabajo individual: Redacción de uno o más párrafos relacionando términos (Anexo 2)
- Tarea a entregar en el plazo de una semana: video conteniendo el registro de la práctica, o la edición de la misma; con formato a elección (con dibujos, explicación, música, etc.) para su explicación. Los videos fueron enviados por correo electrónico a las docentes a cargo del curso.

Clase 2:

- Devolución a cada grupo sobre las fortalezas y los errores detectados en las producciones.
- Los videos fueron incorporados a una lista de reproducción en YouTube previa consulta con los jóvenes acerca de la mejor manera de distribución.

Resultados y conclusiones

Las producciones fueron diversas y maravillosas y quedaron registradas en una lista de reproducción de YouTube que quedó a disposición del grupo. Se recibieron 9 videos grupales y un PowerPoint de manera voluntaria sobre un total de 80 alumnos.

Los videos producidos por los estudiantes se pueden ver en <https://goo.gl/4HS3qG>

El complemento de la escritura y de seguir profundizando el trabajo de manera escrita en las siguientes clases es fundamental, permite el reemplazo de la imagen mental generada a través de las producciones audiovisuales por el lenguaje formal.

Por otro lado dar tareas con éxito asegurado es importante en el aprendizaje, ayuda a la motivación. Es importante dar tiempo al trabajo de pequeños grupos (Meiren), siempre como docentes trabajando junto a ellos en la corrección de los errores conceptuales y de forma detectados. “Se busca integrar la mente humana con la tecnología, buscando lo que conmueva y perdure” (Maggio). Las imágenes de los audiovisuales seguirán quedando como un referente para futuras producciones escritas.

Se cumplió el objetivo de integrarnos, mejorar clima de cooperación; de llegar de una manera más cercana e individual a más estudiantes; ayudó a consolidar conocimientos a partir de la verbalización de conceptos (Vygotsky). La falta de recursos no fue un impedimento.



Sería interesante seguir buscando nuevas formas de expresión y producción y en un futuro trabajar en la construcción de un diario digital o en la producción de material (resúmenes digitales, etc.) siempre a cargo del estudiantado para el aula virtual que estamos construyendo, teniendo como objetivo primordial desarrollar situaciones de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo.

Bibliografía

- AAVV (2018). Guía de Actividades, Biología 08, Cátedra Valerani
- AAVV. Memorias de la XII y XIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior , organizadas por el Departamento de Ciencias Biológicas del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Alicia Cristina Silva Calpa y Diego Germán Martínez Delgado (2018). "Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza ~. Revista Suma de Negocios 8 (2017) 11–18
- Astolfi, J.P.; El "Error", un medio para enseñar. Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio. México, 2004.
- Ausubel David P; "Psicología Educativa, Editorial Trillas, México 2005.
- Ausubel, David P; "Adquisición y Retención del Conocimiento. Una perspectiva cognitiva"; Grupo Planeta, 2002.
- Eisner, E. (2007). Cognición y currículum. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Capítulo 4 y 5
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad Buenos Aires: Paidós. Capítulo 4.
- Meiren, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. [PDF]. En cuadernos de pedagogía. 373. Noviembre 2007.
- Perkins, D. (1993 y 2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje. En: Salomon, G. Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: desde los inmigrantes y nativos digitales hasta la sabiduría digital.
- Serrés, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: FCE.
- Vygotsky, Lev S.; El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Critica, Barcelona, 2000.
- **Anexos**

Anexo 1: Actividad extraída de la guía de Biología (08), Cátedra Valerani

Trabajo Práctico: Actividad enzimática



MATERIALES:

- ✓ Tres vasitos de café de plástico (no telgopor)
- ✓ Agua oxigenada de 20 o 30 volúmenes
- ✓ Trocitos de hígado crudo
- ✓ Trocitos de hígado cocido (colocar los trocitos en agua al fuego y dejarlos hervir durante por lo menos 10 minutos)
- ✓ Trapo y papel de diario para dejar limpio el lugar, y bolsita para descartar los materiales luego de realizado el TP.

PROCEDIMIENTO:

1. Colocar los trocitos de hígado crudo en uno de los vasos y los de hígado cocido en otro.
2. Cubrir los trocitos con agua oxigenada y colocar más o menos la misma cantidad de agua oxigenada en el tercer vaso.
3. Observar la intensidad del burbujeo y el cambio de temperatura en los tres recipientes.
4. Anotar los resultados obtenidos.

Aclaración: para la presencia de burbujas se indicará como ausencia, poco, mucho y para la temperatura: sin cambio, mínimo aumento, o gran aumento.

CUESTIONARIO para la discusión grupal:

- a. ¿Qué ocurrió en el vaso con hígado crudo? ¿A qué se deben los resultados observados?
- b. ¿Qué ocurrió en el vaso con hígado cocido? ¿A qué se deben los resultados observados en este caso?
- c. ¿Cuál es la función del vaso sin hígado?
- d. ¿Qué esperarías observar si el experimento con hígado crudo se hubiese realizado a 5°C? ¿Por qué?

Anexo 2

Redactar un párrafo relacionando los siguientes términos:

Sitio activo- burbujeo - aumento de temperatura - desnaturalización.

[volver](#)



EXPERIENCIA DE TALLER DE TP: UNA PROPUESTA PARA ACERCAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE BIOLOGÍA

**MARÍA V. PLAZA, MARÍA I. RODRÍGUEZ VIDA, MARÍA C. DE DIOS, GASTÓN
PÉREZ, LEONARDO GONZÁLEZ GALLI y ELSA MEINARDI**

Universidad de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales – Carrera de
Profesorados de Enseñanza Media y Superior – Grupo de Investigación en Didáctica de
la Biología.

Intendente Güiraldes 2160 – CP (1428) – Pabellón II – 2do piso.

RESUMEN

Palabras clave: Formación docente - Reflexión dialógica – Relación teoría-práctica

En este trabajo presentamos una propuesta de actividades (y algunos resultados de las mismas) correspondientes a los Talleres de Trabajos Prácticos pertenecientes a la materia de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Biología de la FCEN – UBA. A lo largo de los años observamos que los/as estudiantes tenían dificultades a la hora de utilizar los marcos teóricos abordados en la materia para la construcción de actividades que fuesen útiles en la enseñanza de contenidos de biología en el Nivel Medio y Superior.

Por ese motivo, este año decidimos incluir un espacio de taller al finalizar cada clase que tuvo como objetivo ayudar a los/as estudiantes a disminuir la brecha entre la teoría y la práctica. Consideramos que lo presentado aquí es un ensayo y el comienzo de una reflexión dialógica entre nuestra propia formación y práctica como formadores de formadores y, a su vez, sobre la formación y práctica de nuestros/as alumnos/as como futuros/as docentes.

Antecedentes de la experiencia

Desde mediados del año 1980 muchos estudios sobre la enseñanza se realizan en acuerdo con el paradigma denominado Conocimiento Profesional del Profesorado (CPP). Las líneas de investigación que se ocupan de dicho conocimiento consideran que el profesorado es reflexivo, racional, capaz de tomar decisiones y emitir juicios, que posee creencias y genera rutinas propias en función de sus prácticas docentes. A su vez, el profesorado desarrolla conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, los alumnos, la escuela, el profesor o profesora y también sobre la materia que enseñan (Marcelo, 2005).



Bromme (1988) define el CPP como el conjunto de conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana, incluyendo los conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión, que estructuran el proceder del profesor. El saber profesional incluye por lo tanto elementos teóricos (conocimiento estático o teórico) y experiencias prácticas (conocimiento práctico). Sin embargo, dichos conocimientos teóricos requieren una transformación y una integración para poder devenir en conocimientos prácticos; y ambas, la transformación y la integración, no pueden ser realizadas por un profesional aislado.

Según Perafán Echeverri (2005) el/la docente ha aprendido la profesión a través de los diferentes roles que, el profesorado en formación (o en ejercicio), ha desempeñado en los contextos educativos. Estos roles, como estudiante, amigo/a, hijo/a, padre y madre de familia, líder, subordinado/a, entre otros, posibilitan una construcción cultural de teorías y creencias que actúan en el momento de la enseñanza.

Dadas estas cuestiones, partimos del supuesto de que nuestros/as estudiantes llegan a la formación docente con conocimientos intuitivos sobre lo que es enseñar y aprender, sin una reflexión ni fundamentos teóricos forjados. Es por esto que nuestro objetivo primordial, además de que se apropien de los contenidos teóricos de la didáctica de la biología, es brindarles herramientas para que puedan hacer la transformación de los modelos científicos de biología en contenidos/modelos a ser enseñados. Se trata de cambiar el rol del profesorado de simple ejecutor, atravesado por un modelo normativo de transmisión, hacia una profesionalización que involucre la disposición para transformar los procesos educativos (Imbernón, 2007).

En el mismo sentido, Davini (1995) menciona que entre los problemas más frecuentemente destacados por los docentes en relación con su desempeño profesional se encuentran el divorcio entre la “teoría” y la “práctica”. En relación a esto, hemos notado lo largo de nuestra experiencia como formadores de formadores, que los/as estudiantes muchas veces transitan con relativa facilidad los marcos teóricos pero poseen dificultades para producir actividades de clase fundamentadas en ellos. Percibimos entonces una tensión entre la teoría y la práctica, que, como mencionamos inicialmente, tiene que ver con múltiples dimensiones como su recorrido como alumnos, sus creencias, y sus propias concepciones sobre el aprendizaje (Pozo, 2016).

La indagación de concepciones como una actividad a desarrollar en la formación de docentes

El trabajo que presentamos se enmarca en un taller destinado al aprendizaje del uso didáctico de las concepciones alternativas (CA). Estas CA, son explicaciones que construyen los sujetos para dar cuenta de los fenómenos del mundo que los rodea.



Suelen estar alejadas de, y a veces en contradicción con, las explicaciones que puede proveer el modelo científico sobre el mismo fenómeno, por lo que se las puede considerar como alternativas al mismo. Este tipo de concepciones posee un componente innato que interactúa con la experiencia cotidiana en el mundo natural y las interacciones sociales, y se consolida en la medida en que es efectivo para que los sujetos actúen en y sobre el mundo que los rodea (García, 1998; Meinardi et al., 2010). El aprendizaje de cualquier modelo científico está influenciado por un conjunto de concepciones alternativas que suelen ser incompatibles con ese modelo, por lo que estas ideas, a menudo intuitivas, se convierten en una dificultad muy común por parte de las y los estudiantes, que debe ser tenida en cuenta a la hora de enseñar. Por lo tanto, es necesario que los futuros/as docentes estén atentos a esas ideas y sepan cómo y cuándo indagarlas.

El tipo de intervención didáctica que se proponga dará cuenta de cómo son entendidas dichas concepciones y de qué se considera adecuado hacer con ellas luego de conocerlas (Astolfi, 1999; García, 1998). De Vecchi y Giordan (2006) consideran que indagar las CA para conocerlas es útil por diversas razones. (1) En tanto instrumento de predicción y de prevención, nos informan del nivel de conocimiento real de los alumnos y de la existencia de algunas dificultades previsibles y que se pueden superar. (2) Como instrumento de elaboración, permiten imaginar situaciones de inicio para el estudio de un tema, con el objetivo de motivar, producir sentido y ayudar a que surjan los problemas científicos que vamos a intentar resolver. Finalmente, (3) como instrumento de diagnóstico, permiten observar la progresión en la construcción del conocimiento de los/as estudiantes.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es comunicar una experiencia realizada en el marco de los Talleres de Práctica de la materia Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza I perteneciente al Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Biología de la FCEN – UBA. Estos talleres tienen como propósito disminuir la brecha entre el conocimiento declarativo sobre los marcos teóricos de la didáctica de la biología y el conocimiento en acción capaz de producir actividades de trabajo en el aula basadas en estos marcos.

Como mencionamos previamente, en este trabajo nos centraremos en presentar las actividades correspondientes al Taller sobre Indagación de Concepciones Alternativas (CA), que constó de dos sesiones. Los objetivos del taller fueron:

Que los/as estudiantes:

- ~ Generen criterios que les permitan reconocer buenas indagaciones de concepciones alternativas,



- ~ Reflexionen sobre la construcción de genuinas actividades de indagación de concepciones alternativas,
- ~ Diseñar una actividad de indagación de CA.

Metodología de trabajo

Lo que presentaremos es el primer taller realizado como prueba piloto en el año 2018. Estos talleres surgen de instancias de reflexión del equipo docente en relación con los procesos que se considera deberían atravesar los/as alumnos/as para construir una propuesta de trabajo en el aula, en este caso de indagación de concepciones alternativas. En palabras de Meinardi (2016), *“la modalidad de trabajo que proponemos está basada en la interacción dialógica al interior de una comunidad y se sustenta en prácticas orientadas de reflexión y metacognición y busca promover un “saber hacer” más fundamentado, situado, crítico y reflexivo, aplicado a acciones de revisión y renovación de la enseñanza”*. En acuerdo con esta perspectiva se realizaron actividades pensadas desde una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo, y de lo concreto a lo abstracto (García, 1998). Esto es, se plantearon inicialmente actividades simples y ancladas a un contexto concreto, para luego avanzar, en la segunda sesión, con actividades más complejas y abstractas.

En la sesión 1 se pidió a los/as estudiantes que evaluaran diferentes actividades de indagación de CA, y que reconocieran el modelo científico que permita explicar el fenómeno presentado, además de explicitar el o los contenidos que específicamente se querían indagar. Esta actividad se orientó a la construcción de categorías que ayudaran a los/as estudiantes a reconocer buenas actividades de indagación de CA. Podríamos considerarla de carácter simple y concreto, dado que se trabajó sobre actividades propuestas por la cátedra.

En la sesión 2 se planteó una estrategia diferente, se brindó a los/las estudiantes diferentes respuestas a indagaciones y ellos/as debían diseñar una actividad de indagación de CA para esas respuestas, teniendo en cuenta las categorías generadas en la sesión 1. Como última instancia se les pidió la realización de una actividad original de indagación de CA para ser entregada como Trabajo Práctico de la materia.

Para llevar a cabo esta tarea, es necesario poner en juego ciertas habilidades cognitivas desarrolladas en actividades anteriores. Por todo lo expuesto, consideramos que esta última consigna es la más compleja y abstracta del taller, ya que los/as estudiantes deben diseñar una actividad nueva, lo que constituye un verdadero desafío, llevando a cabo un proceso similar al que enfrentarán durante el ejercicio de su práctica profesional.

Sesión 1



En función de la clase que tuvieron sobre las concepciones de los estudiantes analicen:

1) ¿Cuál o cuáles de estas consignas les parece una potente actividad para indagar las ideas de los/as estudiantes? ¿Por qué? Hagan un listado de los criterios que hayan tenido en cuenta para decidir.

2) Elijan una de las consignas que seleccionaron e indiquen:

a) cuál es el modelo científico que explicaría la situación planteada.

b) sobre qué cuestión se quiere indagar.

(1) *Se les presenta a los alumnos un dibujo de una célula y se les pide que luego de observarla detenidamente, asignen un nombre a las partes guiándose con el libro. Deben describirlas brevemente. Contesta las siguientes preguntas: ¿Dónde se produce la síntesis de proteínas? ¿Dónde se encuentra la información de la maquinaria? ¿De dónde obtiene la energía la célula?*

(2) *(a) ¿Es importante el agua para usted? ¿Por qué? (b) ¿Qué pasaría si no existiera el agua en el planeta? (c) ¿Cuáles son los elementos que componen al agua? Hidrógeno + Oxígeno; Nitrógeno + Oxígeno o Nitrógeno + Hidrógeno. (d) ¿Por qué el agua hierve después que el alcohol? (e) El agua resuelve todas las necesidades en nuestro organismo como líquido elemental. ¿Toda el agua que nos rodea es potable?*

(3) *Mariela estuvo festejando con sus compañeros de trabajo y tomó varios vasos de cerveza. Una hora más tarde, camino a su casa en el auto, la policía la detuvo para realizarle un test de alcoholemia que resultó positivo. ¿Cómo es posible detectar la cerveza en el aliento?*

(4) *En un aviso de jarabe para la tos, se muestra cómo un niño toma una cucharada de jarabe y éste llega a sus pulmones, donde realiza su efecto. ¿Qué “camino” recorre el jarabe hasta llegar allí?*

(5) *Esta imagen representa una frase muy famosa: Los árboles son los pulmones de la Tierra. Analizá la veracidad de la frase.*



(6) *¿Qué pasaría en la Tierra si el Sol desapareciera?*

(7) *Si la ropa “nos da calor” en verano, ¿por qué las personas que viven en el desierto en el cual hay más de 50°C, están todos tapados?*

(8) *Dibujá las partes del sistema digestivo y nómbralas.*

(9) *Dibujá el recorrido de una hamburguesa y un vaso de gaseosa por el cuerpo humano.*

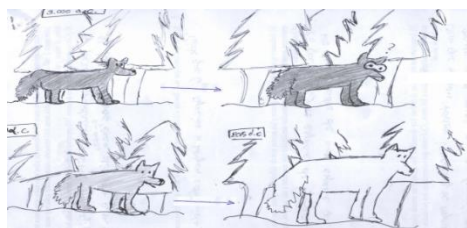
(10) *En grupos de 4, elijan un representante de equipo y enumeren al menos 6 eventos que sean necesarios para que ocurra la reproducción humana, ordenados temporalmente. Luego cada grupo tiene que contarle al resto qué pensó, a través del representante que haya elegido. Es necesario que copien la consigna escrita en el pizarrón y que anoten lo que vayan conversando durante la discusión grupal.*

Sesión 2

Elaboren la consigna que se les dio a un grupo de estudiantes según las respuestas que se encuentran a continuación, tal que resulten indagaciones de concepciones alternativas.

- 1- Porque la planta, a través de las raíces, absorbió los nutrientes del suelo para no morirse.
- 2- Cebolla, lechuga de la ensalada, corcho, pata de pollo, huevo.
- 3- Eso no puede ser, porque los genes no cambian. Puede haber sido entonces por una cuestión ambiental.
- 4- Salieron de la manzana porque adentro había nutrientes que hicieron que se generaron gusanos.
- 5- Adentro de la semilla hay una plantita chiquitita, microscópica que al regarla y ponerla en la tierra como que se despierta y comienza a crecer.

6-



CONSIGNA TP para entregar

Proponer **una actividad** para indagar concepciones. Explicitar en dicha actividad: Sobre qué cuestión se quiere indagar; Los objetivos (escritos en función de lo que se espera que logren los/as estudiantes con dicha actividad); Las consignas para los/as estudiantes; Las posibles respuestas de los/as estudiantes.

Resultados obtenidos

A continuación enumeramos los criterios planteados por los/as alumnos de la materia para identificar una buena indagación de Concepciones Alternativas:

- * Que pregunte por el fenómeno.
- * Que no pregunte sobre el modelo. (No nos interesan esas ideas).
- * Que no se responda solamente con sí o no. (Porque no da información).
- * Que implique elaborar una *explicación* del fenómeno.
- * Que sea factible de ser respondido con los elementos que poseen los/as estudiantes.
- * Que pueda tener múltiples respuestas.

* Que no remita a lo memorístico. (Porque no nos interesa).

En la puesta en común de ambas sesiones se hizo hincapié sobre cuáles preguntas o respuestas, según el caso, daban cuenta de un fenómeno o de un modelo científico, criterio que como formadores de formadores consideramos clave para poder reconocer y diferenciar una genuina indagación de concepciones.

A continuación presentamos dos actividades construidas por alumnos/as de la materia, que corresponden al trabajo final de las dos sesiones realizadas.

Actividad de indagación del Grupo 1.

Lea la siguiente historieta:

Si tuvieras que tomar una posición, ¿A quién defenderías? o ¿con quién estarías de acuerdo? ¿Por qué? Argumentá tu respuesta.



Actividad de Indagación del Grupo 2

Parte 1: Leé el siguiente relato:

Se está terminando el invierno y la abuela de Pedro quiere preparar el jardín de su casa para que en la primavera florezca con todo su esplendor y el pasto se vea bien verde. Para ello debe deshacerse de los yuyos que le han crecido durante el año. Como a su nieto le encanta ayudarla con el cuidado del jardín y es un chico muy inquieto, le pide ayuda por *whatsapp*.





Pensando en la situación del relato expliquen:

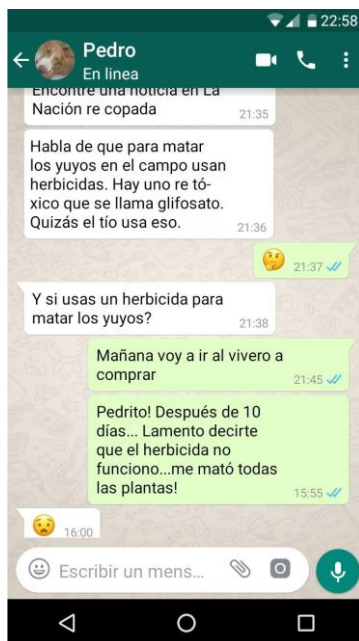
a) ¿Por qué creen que en el jardín de la abuela crecen yuyos además de sus plantas y en la plantación del tío de Pedro sólo crecen plantas de soja?

Parte 2: Pedro escuchó, en su visita al campo, que usaban Glifosato en la plantación de soja. No se atrevió a preguntar qué era por lo cual, buscó información en Google y encontró una noticia muy interesante que compartió con su abuela.

Defienden el uso del herbicida glifosato para la producción

Si la soja despierta pasiones ante la opinión pública, porque unos aplauden su exponencial crecimiento de los últimos quince años, con una siembra que se duplicó, y otros critican su avance, junto a ella hay un producto que, al menos cuando se pronuncia su nombre, también provoca reacciones encontradas: el glifosato. Este volvió a estar en escena recientemente cuando un fallo de la justicia de Santa Fe prohibió su aplicación en zonas cercanas al poblado de San Jorge, ante denuncias de supuestas afecciones de la salud humana provocadas por este producto.

El glifosato es una sustancia a la cual se le debe el efecto del herbicida, que actúa bloqueando la actividad de una enzima sin la cual los vegetales mueren. Su objetivo es el control de malezas que compitan o pudieran llegar a competir con los cultivos por recursos vitales como la luz, el agua y los nutrientes.



Se trata de un producto que lleva más de 30 años de vigencia y se lo utiliza en al menos 140 países. Según el técnico de Casafe, es el producto fitosanitario (es decir, de protección de los cultivos) más usado en el mundo. "Se usan aproximadamente 2000 millones de litros y la Argentina es el 8,5% de ese total, con 170 millones de litros", añadió.

En rigor, el glifosato no es exclusivo de un solo país ni, mucho menos, de la soja. Se lo emplea tanto para otros cultivos a campo, actividades ganaderas, como en economías regionales donde también el objetivo es controlar malezas.

Nota periodística modificada del diario La Nación del 5 de mayo de 2010.

Después de leer la nota periodística y la conversación de Pedro con su abuela discutir en grupos de a 3-4 personas:

b) ¿Por qué creen que los herbicidas funcionan en los campos de soja matando a la maleza y no a la soja?



c) ¿Por qué en el jardín de la abuela de Pedro, el herbicida mató a todas las plantas y no sólo a los yuyos?

En ambas actividades los/as estudiantes están indagando sobre fenómenos que tienen relevancia para los alumnos: en el caso 1 la vacunación y las concepciones que existen en relación a ellas y en el caso 2, sobre las diferencias entre las plantas transgénicas y las que crecen en los patios. Este punto, que como hemos mencionado, consideramos fundamental en la construcción de una buena indagación de CA, permite mostrar además que estos/as estudiantes de profesorado han logrado transformar el conocimiento declarativo, teórico, sobre las concepciones alternativas en un conocimiento en acción, de tipo práctico, en la construcción de estas actividades.

Cabe aclarar que esta es la primera vez que las/los estudiantes se enfrentan al diseño de una actividad coherente con los marcos teóricos de la didáctica. Nos parece importante mencionar que para este equipo docente los trabajos prácticos que les proponemos son el resultado de un proceso en constante crecimiento, por lo tanto, las actividades diseñadas por los grupos de alumnos que aquí presentamos no las consideramos como propuestas finales, sino como ensayos o insumos para que las/los estudiantes puedan posteriormente diseñar o planificar una unidad didáctica sobre un determinado contenido. Es allí donde la idea de la indagación de CA se complejiza, ahora sí en el marco de una secuencia didáctica, y con una determinada finalidad en relación a la construcción de un modelo científico escolar.

Conclusiones

En función de nuestras experiencias de años anteriores y de las dificultades identificadas en las y los estudiantes en relación a la brecha entre teoría y práctica, es que consideramos que las instancias de taller de trabajos prácticos fueron muy útiles para disminuir tal brecha.

En cuanto a la experiencia particular que presentamos, acerca del diseño de genuinas actividades de indagación de concepciones alternativas, creemos que el trabajo del taller en esta primera instancia ha sido muy fructífero. Podemos decir esto dado que las actividades propuestas por las y los alumnos al finalizar el taller tuvieron una mayor calidad y dieron cuenta de una mayor reflexión en comparación con las producciones de años anteriores.



Además, los/as estudiantes se mostraron muy motivados y motivadas para seguir aprendiendo y en las encuestas¹² han solicitado más de estas instancias de taller, argumentando que estos espacios les ayudaron a poner en juego los contenidos teóricos trabajados en la materia en actividades prácticas.

En este sentido, Perrenoud (2001) aporta una referencia ineludible a la relación entre el análisis reflexivo de las prácticas docentes y la innovación educativa cuando menciona que “numerosos currícula de formación inicial se fundan en una visión *prescriptiva* del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. La formación no debe estar al servicio de la *reproducción*, ella debe *anticipar* las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa *describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes*, como base de toda estrategia de innovación”.

Bibliografía

Astolfi, J. P. (1999). El "error", un medio para enseñar. Sevilla: Díada.

Bromme, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

De Vecchi, G. y Giordan, A. (2006). Guía práctica para la enseñanza científica. Sevilla: Díada Editorial.

García, J. E. (1998). Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Díada.

Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (2005) La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: Una revisión personal. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Compls.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 15-32). Colombia: Nomos.

Meinardi, E.; González Galli, L.; Revel Chion, A. y Plaza, M.V. (2010). Educar en Ciencias. Buenos Aires: Paidós.

Meinardi, E. (2016). Comunidades de práctica profesional del profesorado para una educación en ciencias en escuelas inclusivas. *Revista Educação em Foco*, 21(1), p. 65-77.

¹² Las encuestas mencionas son las EADIS. Encuestas de Evaluación Académica y Docente que deben completar los/as estudiantes para cada materia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales – UBA



Perafán Echeverri, G. (2005) La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Compls.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 15-32). Colombia: Nomos.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503-523.

Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

[volver](#)



**UN MODELO MECÁNICO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DE LA PRESIÓN OSMÓTICA
JORGE SZTRAJMAN**

Departamento de Ciencias Exactas. Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires
Ramos Mejía 841, CABA

Resumen

Palabras clave: ósmosis, presión, semipermeable, modelo, mecánica

Introducimos un modelo mecánico para comprender el origen de la presión osmótica, evitando recurrir a magnitudes abstractas, como el potencial químico, o a propiedades específicas de las moléculas de las sustancias intervinientes. La propuesta se basa en considerar la presión ejercida por las moléculas que no pueden atravesar la membrana e incluye el empleo de una analogía que colabora para la conceptualización del fenómeno osmótico. El modelo ha sido utilizado con resultados alentadores en cursos de Biofísica del CBC (Ciclo Básico Común) de la UBA (Universidad de Buenos Aires) y confiamos en que pueda ser valioso en otros contextos de enseñanza superior.

Antecedentes

La enseñanza de la física en los primeros años de los cursos universitarios se enfrenta con el problema de considerar magnitudes que requieren un alto grado de abstracción. Aunque conceptos como por ejemplo fuerza y velocidad resultan próximos a la experiencia cotidiana, otros como potencial eléctrico y entropía resultan de difícil asimilación por encontrarse alejados de lo sensible. Este trabajo nació en el ámbito de la materia Biofísica del CBC de la UBA, a partir de la convicción de que es posible generar herramientas que acerquen a los estudiantes los conceptos abstractos, facilitando de esa manera el aprendizaje. Ejemplos recientes de esto son modelos para explicar la entropía (Sztrajman, 2017) y la propagación del impulso nervioso (Sztrajman, 2015). Por otro lado, estos modelos suelen utilizar analogías, que han demostrado ser poderosas herramientas en la enseñanza de las ciencias (Brown y Salter, 2010; Haglund, 2012).

Entre los fenómenos más difíciles de comprender en estos cursos, se encuentra la ósmosis. Uno de los factores que influyen en esta dificultad es que la ósmosis recurre al concepto de presión osmótica. A diferencia de la presión mecánica, que es próxima



a la experiencia, la presión osmótica tiene un origen microscópico, relacionado con las moléculas, y ello suele operar como un obstáculo para el aprendizaje.

Cuando se enseña la presión, en el marco de la dinámica de los fluidos, se considera que los fluidos se mueven desde la zona de mayor presión hacia la de menor presión. Sin embargo, al introducir la presión osmótica, aparece la sorpresa de que en la ósmosis el agua fluye al revés: desde la zona de *mayor* presión osmótica hacia la de *menor* presión osmótica. Esto genera la falsa idea de que la ósmosis no tiene un origen mecánico, sino que es “otra cosa”.

En muchos textos universitarios la presión osmótica se asocia con la “diferente concentración de agua” a ambos lados de la membrana (Kane y Sternheim, 1998; Cussó et al, 2004). Sin embargo, este es una idea confusa, ya que en una solución acuosa la concentración de agua no depende de la concentración de soluto. En otros libros, más avanzados, se recurre a la idea de potencial químico, que resulta inaccesible en cursos básicos (Landau y Lifschitz, 2008).

En nuestra experiencia, hemos encontrado útil considerar un modelo mecánico en el que la presión osmótica es producida por las moléculas de soluto al chocar contra la membrana semipermeable, que no pueden atravesar.

La analogía de la cafetera

A fin de comprender el efecto de la presión de las partículas de soluto sobre el agua que está del otro lado de la membrana semipermeable, nos resulta conveniente considerar la analogía con un modelo de cafetera de uso bastante extendido: la cafetera de émbolo.

Esta consiste en un vaso cilíndrico en el que se prepara la mezcla de café molido y agua caliente. Luego se ejerce presión sobre un émbolo que contiene una malla por la que no pueden pasar las partículas grandes de café.

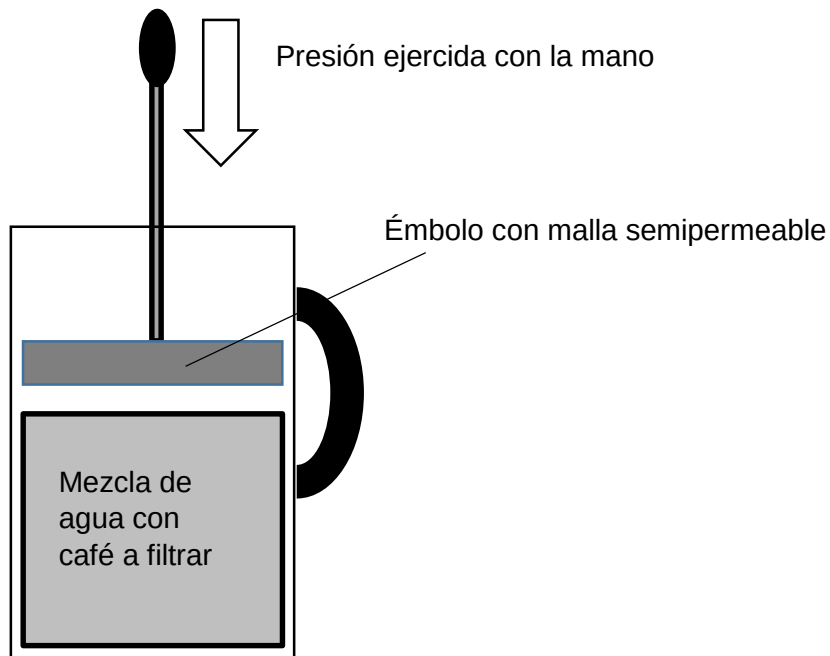


Fig. 1. Modelo de cafetera para introducir la presión osmótica

Claramente, al ejercer presión con la mano sobre el émbolo esa presión se transmite a la mezcla a filtrar que se encuentra debajo. Entonces, esa mezcla se presuriza y el agua pasa hacia arriba a través de la malla. Las partículas grandes, que no pueden pasar, quedan en la parte inferior.

En esta situación se comprende que la presión de la solución inferior es una consecuencia de la presión ejercida con el émbolo.

De la cafetera a la presión osmótica

Para pasar al sistema que nos interesa consideramos dos compartimientos que contienen uno solo agua, a la izquierda, y el otro una solución acuosa, a la derecha, ambos separados por una membrana solo permeable al agua, pero no al soluto:

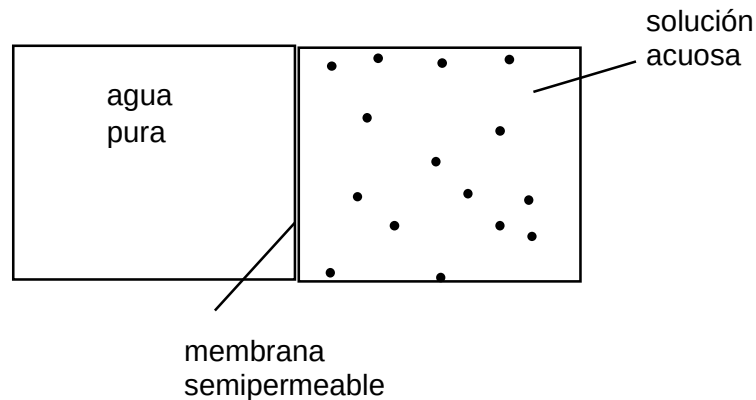


Fig. 1. Dos compartimientos separados por una membrana semipermeable.

Las moléculas de soluto y las de agua se hallan en constante movimiento al azar y, por esa razón, golpean contra las paredes de la membrana. Sin embargo, las moléculas de soluto no pueden atravesar la membrana y, al rebotar ejercen una presión que podemos analogar con la presión que el émbolo de la cafetera ejerce sobre la mezcla. Entonces, la presión ejercida sobre la membrana por el soluto se transmite al agua pura que está a la izquierda. Esta presión, que adquiere el agua pura como consecuencia de los choques del soluto que está a la derecha, es la causa de que el agua pura comience a pasar hacia derecha ya que la membrana permite el pasaje de agua. En esto consiste el fenómeno osmótico.

De esta manera, la presión ejercida por las moléculas de soluto de la derecha es lo que llamamos presión osmótica. Sin embargo, como vimos en el ejemplo, el agua está pasando desde la región de *menor* presión osmótica hacia la región de *mayor* presión osmótica.

Resultados y conclusiones

Hemos presentado un modelo mecánico alternativo que permite colaborar en la introducción del concepto de presión osmótica y de ósmosis. En nuestros cursos vimos que la utilización de esta analogía mecánica favorece la conceptualización del fenómeno y de por qué el flujo es de menor a mayor con relación a las presiones. Confiamos en que este modelo pueda ser de utilidad para ser usado en otros cursos de educación superior.

Referencias

BROWN, S. y SALTER, S. (2010). Analogies in science and science teaching. *Advan in Physiol. Edu.* 34:167-169. doi: 10.1152/advan.00022.2010.



COUSSÓ, F., López, C. y Villar, R. (2004). *Física de los procesos biológicos*. Barcelona: Ariel.

HAGLUND, J. (2012). *Analogical reasoning in science education connections to semantics and scientific modelling in thermodynamics*. Linköping: Liu-Tryck, Linköping University.

KANE, J.W. y Sternheim, M.M. (1998). *Física*. Barcelona: Reverté.

LANDAU, L. D. y LIFSCHITZ, E. M. (2008). *Física estadística*. Barcelona: Reverté.

SZTRAJMAN, J. (2015). Una analogía para enseñar la velocidad del impulso nervioso. *Actas de las XI Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Recuperado de:
<http://www.biomilenio.net/biomilenio/jornadas/XIJornadasdeMaterialDidactico2015.rar>

SZTRAJMAN, J. (2017). Un modelo de juguete para comprender el crecimiento de la entropía. *Actas de las XIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Recuperado de
<http://www.elementalwatson.com.ar/MEMORIAS%20XIII%20JORNADAS%202017%20prot.pdf>.

[volver](#)



**EL JUEGO COMO DISPARADOR DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN
VIROLOGÍA MOLECULAR
ERINA PETRERA**

Departamento de Química Biológica, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. Intendente Güiraldes s/n. Pabellón 2, 4to piso. Ciudad Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

RESUMEN

Palabras clave: juego, virología, innovación, integración, material educativo

La enseñanza universitaria ha empezado a cambiar, aunque este cambio progresa lentamente. En las carreras de Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, las materias tienen una temática compleja con alta carga horaria. A veces los temas no pueden ser discutidos con la profundidad necesaria y cuando se plantean muchos detalles en poco tiempo se corre el riesgo de caer en una lista para estudiar de memoria que, luego de rendido el parcial, ya no se recuerda. En la materia Virología Molecular, tratamos de hacer ameno el aprendizaje realizando talleres y evitando la clase magistral. Es por ello que para poder integrar los conocimientos adquiridos durante el trabajo práctico de laboratorio correspondiente a la inhibición de la multiplicación viral, se desarrolló un juego de mesa. El juego es muy simple pero contempla muchas modificaciones de las técnicas utilizadas que no se pueden explicar en clase por falta de tiempo. Los estudiantes se sorprenden gratamente con el juego y a pesar de mostrarse tímidos o avergonzados al comienzo, logran relajarse y competir para contestar las preguntas que hace el juego, llegando a una lluvia de ideas que realmente les permite integrar distintos conceptos. Los resultados obtenidos, así como también la buena predisposición de los estudiantes hace que reflexionemos sobre la importancia de innovar en el aula, aunque esta innovación sea un simple juego de mesa.

Antecedentes de la experiencia

Virología Molecular es una materia teórico-práctica optativa para las carreras de Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Los estudiantes que la cursan generalmente están próximos a recibirse por lo tanto los conceptos y experiencias que se manejan presentan cierta complejidad.

Uno de los trabajos prácticos que se realizan en el laboratorio es: "Evaluación de la inhibición de la multiplicación viral", cuyo objetivo es evidenciar la inhibición de la



replicación viral en células infectadas y tratadas con inhibidores empleando técnicas virológicas y serológicas. En esta actividad, los estudiantes desarrollan distintas técnicas (reducción del número de placas, inhibición de la acción citopática viral, inmunofluorescencia indirecta y ELISA sobre células) para evaluar la inhibición de la replicación viral, infectando con un virus que no es patógeno para humanos y utilizando dos inhibidores distintos. El Trabajo Práctico se desarrolla en tres clases consecutivas con una duración de 2-3 h cada una, separadas por 48h y está diagramado para hacerse en grupos de 2 alumnos. Cada grupo hace dos técnicas distintas, realizándose las cuatro técnicas en cada mesada.

Luego de finalizado el trabajo experimental en el laboratorio, cada grupo debe informar sus resultados y los de las otras técnicas realizadas en su mesada de trabajo. Con todos los datos procesados y analizados se hace una puesta en común y, teniendo en cuenta los resultados esperados, se discuten las diferencias obtenidas entre los distintos experimentos, los inconvenientes que se presentaron, etc.

Aunque el tiempo dedicado a esta práctica es adecuado, hay muchas variaciones que se podrían hacer a las técnicas, como utilizar distintos tiempos de incubación, variar las concentraciones, agregar la droga a distintos tiempos, etc, que no se ven o se discuten en el laboratorio.

Llegado este punto nos enfrentamos al problema de la comunicación entre expertos y novatos, donde a pesar de tratarse de estudiantes que están por finalizar la carrera, no logran interpretar en profundidad lo que los docentes pensamos, y que muy probablemente, no estamos comunicando de la manera correcta. Para sortear este problema se desarrolló un juego de mesa, donde se plantean preguntas y diversas situaciones que no fueron analizadas en el laboratorio.

Objetivos

- Que los estudiantes logren, mediante el juego, integrar conceptos y diferentes metodologías experimentales previamente realizadas en el trabajo práctico de antivirales.
- Que el juego les permita relajarse y competir para lograr una lluvia de ideas que los saque de la estructura rígida de aprender de memoria.

Metodología de trabajo

El juego consta de un tablero que representa el ciclo de multiplicación de un virus, fichas de colores para distintos equipos, tarjetas con preguntas que deben ser respondidas por los participantes y un dado que ubica a los jugadores en distintas etapas del ciclo viral (Figura 1).

Un equipo al azar tira el dado y mueve su ficha en el tablero deteniéndose en el número que le toca. Seguidamente, da vuelta una tarjeta y contesta la pregunta teniendo en cuenta que debe estudiar la inhibición en la etapa de multiplicación del virus que indica el dado. El equipo contesta, pero los demás equipos también pueden contestar sugiriendo respuestas y experimentos alternativos.

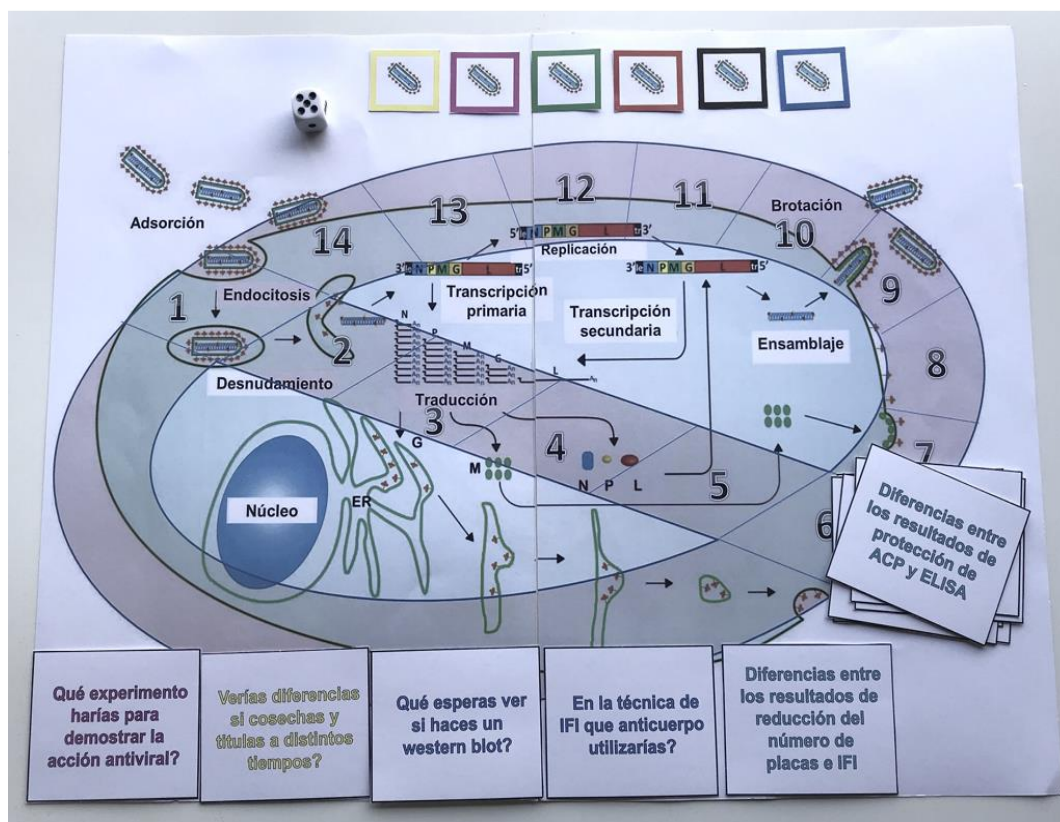


Figura 1. Imagen del juego de mesa. Se puede observar que el ciclo de multiplicación ocurre dentro de la célula y cada etapa está marcada. Arriba están las fichas de distintos colores y el dado. Abajo, están las tarjetas que deben ser respondidas.

El juego finaliza cuando todos los equipos jugaron o ya no quedan etapas del ciclo de multiplicación por estudiar.

Al finalizar el juego los estudiantes contestan una encuesta que les pregunta, principalmente, cómo se sintieron al jugar y si creen que la actividad les sirvió para la materia (Figura 2).

Encuesta sobre el juego de inhibidores

1) El juego me pareció:

- a) Divertido
- b) Aburrido
- c) No apropiado para la materia

2) Durante el juego me sentí:

- a) Avergonzado
- b) Sorprendido
- c) Ridículo
- d) Interesado
- e) Otro:.....

3) El juego me hizo:

- a) Pensar de otra manera
- b) Integrar conocimientos
- c) No lo entendí
- d) No me sirvió para nada

4) Creo que al juego:

- a) No le falta nada
- b) Le falta.....
- c) No le cambiaría nada
- d) Le cambiaría

Figura 2. Encuesta final. La imagen muestra las preguntas contenidas en la encuesta para que el docente evalúe la aceptación del juego y la forma en que los estudiantes lo reciben.

Resultados obtenidos

El juego se ha implementado durante dos años consecutivos, 2016 y 2017, con resultados muy sorprendentes pero similares. Cuando el docente les comunica a los estudiantes que van a jugar con un juego de mesa se empiezan a mirar entre ellos pensando que es una broma. Cuando el tablero ya está colocado sobre la mesa sus caras de asombro son increíbles. Al comenzar el juego se los observa callados, un poco tímidos y avergonzados, pero a medida que van respondiendo las preguntas, se relajan, se divierten y gota a gota se forma la “lluvia de ideas” que es tan compleja que los asombra. Es muy reconfortante como docente compartir este momento de juego con ellos. El origen del asombro está en el hecho de que comienzan a relacionar e integrar conceptos y técnicas que habían obtenido o realizado por separado y que, hasta ese

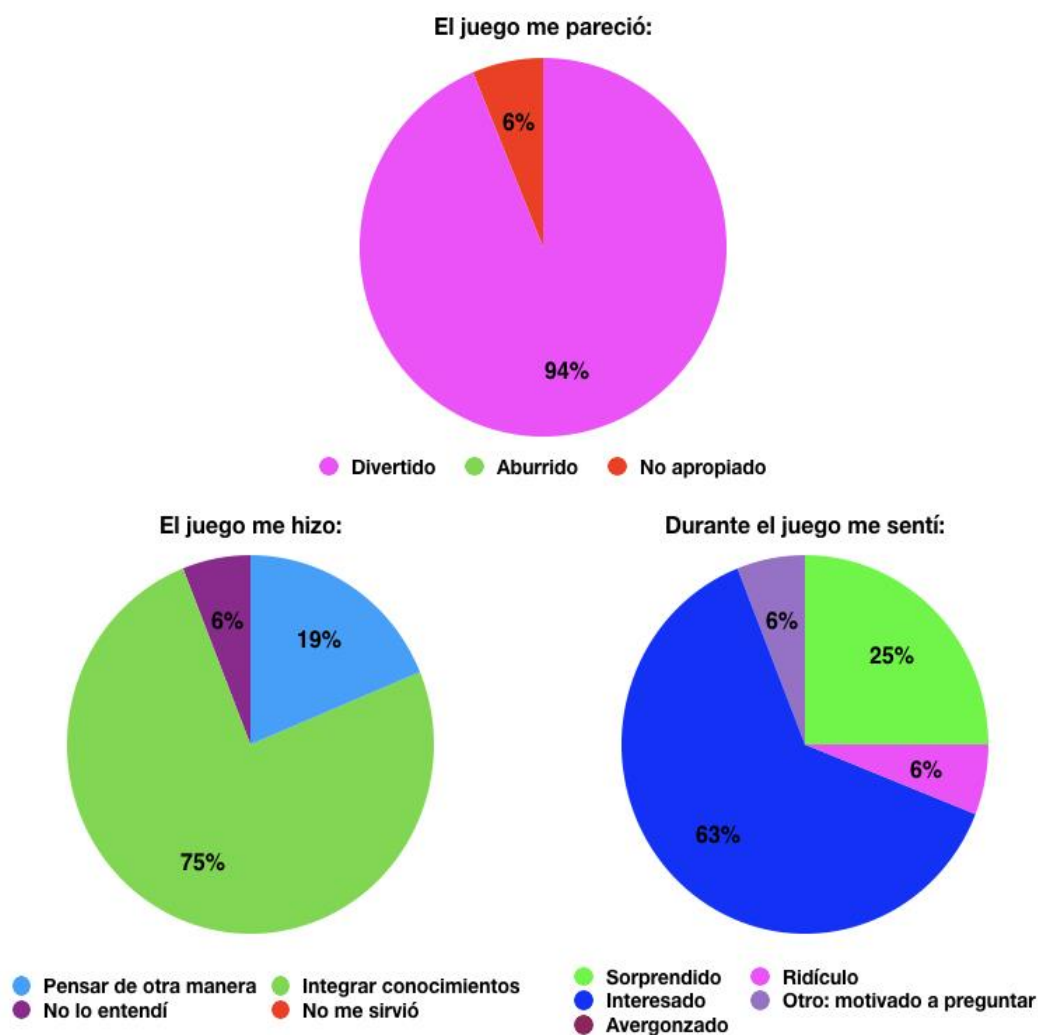


Figura 3. Resultados de las encuestas individuales luego de culminado el juego.

momento, no parecían estar conectadas. Pero además, lo hacen casi sin darse cuenta porque están jugando.

Esta actividad lúdica culmina con una encuesta personal y anónima, donde los estudiantes expresan como se sintieron jugando (Figura 2). Los resultados de las encuestas muestran que al 94% de los estudiantes el juego le pareció divertido, aunque un 6% lo encuentra poco apropiado para una materia universitaria. El 63% se sintió interesado durante el juego, el 25% se sorprendió, el 6% estuvo motivado a preguntar y un 6% se sintió ridículo jugando. Algunos expresaron que al principio se sintieron avergonzados pero que luego les pareció interesante. Vale destacar que el 75% cree que el juego le permitió integrar conocimientos, al 19% lo hizo pensar de otra manera y un 6% no lo entendió. Ningún estudiante expresó que el juego no le sirvió para nada (Figura 3).



Estos resultados son muy alentadores ya que el juego se desarrolló con la intención de que los estudiantes puedan integrar los conocimientos o logren pensar de otra manera. Otro punto muy interesante es que en la encuesta se les pide que digan que le falta al juego o como lo mejorarían/cambiarían. Con respecto a esto, las propuestas presentadas fueron muy halagadoras: “que se suba una versión al campus con las preguntas para poder practicar”; “que se le dedique mas tiempo al juego”; “que se le dé un premio al equipo ganador para aumentar la competencia”; “que se haga como taller”. A otros les pareció “super útil, no le cambiaría nada” y además “Agradecer por la dedicación, no todos los profesores buscan alternativas para que se logren entender los temas y sea más didáctico”.

Conclusiones

La experiencia didáctica presentada en este trabajo fue muy enriquecedora y positiva. Por un lado, es importante aclarar que no se necesitaron recursos para desarrollar el juego, solo un poco de ingenio y por supuesto muchas ganas de mejorar la comprensión del tema. Por supuesto que realizar un juego por mas simple que sea requiere de mucho tiempo y esfuerzo, pero realmente vale la pena cuando se logran los objetivos planteados. Además, es interesante observar que los estudiantes de la universidad se sorprenden ante la posibilidad de jugar ya que la enseñanza a este nivel es vertical y muchas veces aburrida.

Si bien el juego se realizó con la esperanza de obtener buenos resultados, la excelente predisposición de los estudiantes, sus comentarios positivos y constructivos y la lluvia de ideas que generó superó ampliamente las expectativas.

Como reflexión final: vale la pena innovar con el material educativo porque se pueden conseguir mejores resultados mientras se disfruta de la clase.

Bibliografía

Guía de Trabajos Prácticos de Virología Molecular. Departamento Química Biológica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires.

“El modelo de Ciencia escolar. Una propuesta de la didáctica de las ciencias naturales para articular la normativa educacional y la realidad del aula”. Elsa Meinardi, Agustín Adúriz-Bravo, Laura Morales, Leonor Bonan. Revista de Enseñanza de la Física, Vol. 15 W 1, pp 13-21, 2002.

[volver](#)



LA COMUNICACIÓN DE SABERES EN LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICA: UNA ESTRATEGIA PARA MEDIR SU ALCANCE

ALBERTO FORMICA – LUCÍA MILICIC – ANA MARÍA TORRES –
VANINA MARTÍNEZ – GERARDO FARJAT

Universidad Nacional de Luján, Ruta 5 y Avenida Constitución –
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: Actividad Matemática – Comunicación de Saberes – Educación Matemática -Niveles de Comunicación – Aprendizaje en Matemática.

En el presente trabajo describimos nuestra experiencia en torno al propósito de diseñar un instrumento que nos permita evaluar el nivel de desarrollo que, los alumnos que inician sus estudios en la Universidad, tienen de la capacidad de comunicar los saberes en Matemática. Es muy frecuente que los docentes de Matemática señalen las dificultades que los alumnos poseen para expresar las ideas matemáticas que subyacen en una determinada actividad o en su resolución. A lo largo de esta comunicación, mostramos nuestras motivaciones para generar el mencionado instrumento, así como los pasos que hemos considerado necesarios para establecer algunos criterios de análisis del “nivel de comunicabilidad” de los estudiantes de Matemática. Mostramos también nuestro aporte a la definición de una escala de valoraciones de dicho nivel, a la vez que señalamos los resultados obtenidos en nuestra experiencia y los objetivos que nos planteamos para un futuro de corto plazo en esa dirección.

1.- Antecedentes de la experiencia – Introducción

Sabemos que los alumnos ingresantes a la universidad se enfrentan a varios desafíos, sobre todo por el cambio de estructura institucional y de organización de las actividades. Uno de esos desafíos, que consideramos significativo, es el que se vincula con el modo en el que los estudiantes ponen en práctica las distintas herramientas, orales o escritas, que les permiten comunicar sus saberes, particularmente en lo que respecta al área de la Matemática.

Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita relacionadas con la Matemática resulta de suma importancia para que los estudiantes logren, durante sus primeros tiempos en la universidad, un buen desempeño académico. Por otro lado, redundaría en alcanzar mejores logros para los estudiantes, permitiéndoles la posibilidad de encontrarse mejor preparados para los contenidos posteriores.



Algunos de los docentes de la asignatura Matemática General, que se dicta durante el primer cuatrimestre de cursada de las Tecnicaturas en Industrias Lácteas y en Inspección de Alimentos de la Universidad Nacional de Luján, observamos que los estudiantes muestran algunas dificultades cuando se proponen explicar y justificar, ya sean los procedimientos seguidos para la resolución de las actividades como los razonamientos utilizados y los resultados obtenidos. Esto permite inferir que, a los estudiantes les representa, no sólo un desafío, sino también una seria dificultad, el querer transmitir ideas, sobre todo matemáticas, en forma oral y/o escrita.

Con la intención de obtener conocimiento acerca de cómo los estudiantes comunican sus saberes en Matemática, hemos hecho uso de una actividad corriente sobre el tema función cuadrática para establecer algún parámetro con el cual dimensionar el “nivel de comunicación” que poseen los ingresantes a una carrera universitaria. Esta experiencia se realizó con un grupo de veintidós estudiantes, que representaron la totalidad de alumnos de una comisión de la asignatura Matemática General, durante el año 2017.

La actividad que propusimos se implementó a través de un trabajo en el aula mientras se estaba transitando el período de enseñanza del tema. Se trata de una actividad simple en la que se les pide a los estudiantes que “esbocen” una gráfica a partir de una representación algebraica particular de una función cuadrática, como es su escritura en “forma canónica”, dada por una expresión del tipo: $f(x) = a.(x - h)^2 + k$, donde h indica la abscisa x_v del vértice de la parábola que define la función, y k la ordenada y_v del mismo. La forma canónica de la función cuadrática informa de un modo “explícito” algunas características centrales para la realización de su gráfico, como son: coordenadas del vértice, ecuación del eje de simetría y concavidad (en términos de que la parábola, gráfico de la función cuadrática, posea sus “ramas hacia arriba” o, por el contrario, “ramas hacia abajo”). Por otro lado, también debe considerarse que, dado que se conoce la expresión de la función, puede hallarse cualquier punto de su gráfico. En particular, suponemos que un punto que podrían considerar es la ordenada al origen o, lo que es igual, el valor correspondiente a la ordenada del punto en que la parábola interseca al *eje y*. Una vez hallado este punto (o cualquier otro), dada la condición de *simétrica* que tiene la función cuadrática con respecto a la recta vertical que contiene al vértice o *eje de simetría*, podrían hallar las coordenadas de un punto simétrico (con respecto a este eje), para lograr un gráfico con una calidad más acabada.

Dado que lo único que se les proporcionaba a los estudiantes es la fórmula o expresión de la función, entendemos que tienen la libertad de decidir qué elementos considerar para poder lograr el esbozo de gráfica solicitado. En términos de esto, pensamos que podría ser interesante conocer cuáles son esos elementos que considera. En este punto, entendemos que hay una suerte de intención por parte del alumno en *comunicar* cuáles



son los aspectos que supuso relevantes de la función para poder llegar a concretar el gráfico pedido. Interpretamos que la decisión del estudiante de explicitar cuáles son esos elementos para lograr el gráfico habla de una decisión de *comunicar* lo que sabe, en este caso, del gráfico de una función cuadrática.

Es por ello que, anticipándonos a las entregas de los estudiantes, hicimos una selección de aquellos aspectos que podrían ser considerados por ellos para comunicar sus saberes sobre el tema. Entre esos, reconocimos que los que estaban facilitados por el *formato* de presentación de la función, podrían ser: coordenadas del vértice, ecuación del eje de simetría, concavidad, ordenada al origen y raíces de la función, aunque estos últimos dos tendrían que calcularse.

En base a estos elementos emergentes de la definición de la función, hemos diseñado una grilla en la que consignamos aquellos aspectos que consideramos como más probable que tengan en cuenta los estudiantes para hacer su gráfico. La selección la hicimos teniendo en cuenta que, desde la enseñanza, se alude en distintos momentos de la clase, a señalar aquellos aspectos que son centrales para lograr un gráfico a partir de una cantidad mínima de datos.

Consideramos, como un modo de medir el grado de desarrollo de la comunicación que poseen los estudiantes, volcar sobre una tabla la información que surja de la lectura de sus producciones individuales, indicando si han decidido o no considerar los aspectos señalados como necesarios para realizar su gráfico. Entendemos que no todos los alumnos harán referencia visible del uso de estos aspectos, pero aquellos que sí muestren, ya sean cálculos o alguna expresión analítica o narración de lo que hacen, están mostrando un interés en comunicar, por un lado qué es lo que saben sobre el tema y, por otro, cómo reúnen la información para lograr el cometido. Entendemos que los estudiantes que toman la decisión de mostrar en la hoja estos cálculos o narraciones, aunque este no sea un requisito planteado desde la consigna, presentan una capacidad para comunicar saberes que otros no creen necesario indicar. Si bien el hecho de que se hagan visibles estas cuestiones no habla de un grado de conocimiento mayor del tema por parte de los alumnos, muestra una inquietud diferente al momento de hacer visible su respuesta. Es por eso que consideramos de utilidad esa tabla para pesquisar información sobre el grado de “comunicabilidad” del grupo de estudiantes respecto a ese tópico de enseñanza. Por otro lado, también suponemos que esta iniciativa en el contexto temático, permitiría inferir que también la expresaría en torno a cualquier otro tema desarrollado en el curso. A partir de estas consideraciones, que tienen una gran cuota de subjetividad, es que nos permitimos asegurar que del análisis de las respuestas volcadas en la tabla podríamos referir alguna “graduación” en el nivel de comunicación de saberes de nuestros alumnos.



2.- A modo de Marco Teórico

La comunicación en la clase de Matemática es un aspecto teórico que preocupa a muchos docentes, pero que no está suficientemente documentado en lo que se refiere a la comunicación de los saberes, en forma oral o escrita, centrada en el alumno. La bibliografía es abundante en el tratamiento de la comunicación que en el aula se plantea desde el docente hacia el estudiante que, aunque no es el objeto de interés de nuestro trabajo, nos ha servido como insumo para explorar distintos aspectos del tema.

Atendiendo a nuestro interés, que es establecer una valoración del nivel de desarrollo que los estudiantes tienen en relación a la comunicación de saberes, nos ha resultado inspiradora la escala de categorías que realizaron Aravena, Villalón, y Santander Figueroa (2016) en cuanto a las estrategias de comunicación utilizadas por docentes de Matemática. Estos autores han observado la existencia de ciertos indicadores fundamentales para establecer si una estrategia de comunicación se encuentra obtenida o en vías de ser obtenida.

En la escala de valoración que proponen, definen cuatro niveles: Logrado, Medianamente Logrado, No Logrado y No Observado, en cada uno de los cuales se espera encontrar ciertos indicadores claves para determinar la dominación o no de la estrategia mencionada. Estas categorías las definen teniendo en cuenta ciertas cuestiones que se esperan observar en cada una de ellas. Por ejemplo, la categoría *Logrado* la proponen cuando las pruebas obtenidas al examinar una clase sean a favor de lo que dice el indicador en su totalidad, en tanto se señala como *No Logrado* cuando las pruebas obtenidas al examinar una clase sean en contra de lo que dice el indicador en su totalidad.

En correspondencia con la importancia que, desde nuestro equipo de trabajo, asignamos a la comunicación de los saberes de los estudiantes, Jiménez Espinosa, Suárez Ávila y Galindo Mendoza (2010) señalan que tanto el lenguaje oral como el escrito contribuyen al desarrollo de la comunicación. El primero de ellos sirve de fundamento al pensamiento, mientras que, el lenguaje escrito complementa al oral y permite que el estudiante reflexione acerca de su comprensión matemática, a la vez que le hace posible explicar las relaciones entre los conceptos.

Por su lado, Ramírez Arteaga, A (2009) se refiere a la importancia de la competencia de comunicación en Matemática, manifestando que la comunicación resulta un factor a través del cual los estudiantes aprenden a ser claros y convincentes, favoreciendo su aprendizaje en esta ciencia. Expresa, también, que en el aula se debe propiciar un espacio en el que los alumnos puedan desarrollar naturalmente esta competencia, posibilitando el intercambio de ideas con sus pares y profesores, realizando actividades



por medio de las cuales sean capaces de explicar el procedimiento desplegado en una resolución, fortaleciendo la lectura, la escritura y la expresión oral y escrita, que contribuirán en la comprensión y adquisición de los contenidos matemáticos.

Asimismo, compartimos lo que señala Ramírez Arteaga (2009), quien destaca que, para que los estudiantes puedan comunicarse matemáticamente, el contexto debe permitir que:

- Adquieran seguridad para hacer conjeturas, para preguntar por qué, para explicar su razonamiento, para argumentar y para resolver problemas.
- Se motiven a hacer preguntas y a expresar aquellas que no se atreven a exteriorizar.
- Lean, interpreten y conduzcan investigaciones matemáticas en clase; discutan, escuchen y negocien frecuentemente sus ideas matemáticas con otros estudiantes en forma individual, en pequeños grupos y con la clase completa.
- Escriban sobre las matemáticas y sobre sus impresiones y creencias tanto en informes de grupo, diarios personales, tareas en casa y actividades de evaluación.
- Hagan informes orales en clase en los cuales comunican a través de gráficos, palabras, ecuaciones, tablas y representaciones físicas.
- Frecuentemente estén pasando del lenguaje de la vida diaria al lenguaje de las matemáticas.

3. Objetivo de estudio

Como mencionamos en el marco de la Introducción de este trabajo, el objetivo general que nos hemos planteado para nuestro estudio es determinar una valoración del nivel de desarrollo de la capacidad de comunicar saberes o conocimientos de los estudiantes de las Tecnicaturas en Inspección de Alimentos y en Industrias Lácteas, carreras, ambas, de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

4. Descripción de la metodología de trabajo

Para poder concretar el objetivo que nos propusimos hemos diseñado, como instrumento para obtener la información requerida, una tabla en la que consignamos ciertos aspectos referidos a las cuestiones que podrían involucrarse en la realización del gráfico de una función cuadrática definida en un formato específico. El instrumento es, entonces, una tabla de doble entrada en la que se refiere, por un lado a cada uno de los veintiún alumnos que formaron parte de la experiencia y, por otro, los mencionados aspectos, que son un total de nueve.



La tabla con la que decidimos organizar la información es la que se observa en el cuadro 1.

	Cálculo/ Expresión analítica/Expresión narrada					Muestra en el gráfico			Explicación general
	Vértice	Concavidad	Eje de Simetría	Ordenada al origen	Raíces	Otro punto	Gráfico	Muestra en el gráfico	
1									
...									
21									

Cuadro 1

En lo que sigue, enumeramos todos los aspectos que consignamos en la tabla y nuestra intención para la asignación de las valoraciones con las que llenamos cada cuadrícula. En el llenado del instrumento, señalamos, para cada alumno y en la columna correspondiente al aspecto que se quiere destacar, una S (Sí) o una N (No) si observamos que en su producción escrita muestra la intención de utilizar (y explicitar su uso) dicho aspecto como importante para la realización de su gráfico. La asignación de la letra S en el aspecto, nos permite leer que el alumno tuvo la decisión de hacer visible que necesita considerarlo para su respuesta. Es importante considerar que la actividad no pedía que se explicitara qué elementos se pondrían en juego para hacer el gráfico y es por eso que nos parece destacable, en el contexto de mirar la comunicación, conocer cuál es la importancia que los alumnos otorgan al hecho de hacer saber (voluntariamente) qué aspectos consideraron relevantes para lograr el objetivo de hacer el gráfico solicitado en la consigna.

4.1 Descripción de los aspectos considerados en la tabla

Presentamos una explicación de las cuestiones que, entendemos, deberían mostrar los estudiantes en cada uno de los aspectos señalados en la tabla, para determinar la correspondiente asignación de la letra S. Cuando estas cuestiones no se observen, se asignará la letra N. En este punto, consideramos importante señalar que la asignación de la letra S no está asociada, únicamente, al nivel de corrección (bien o mal) con el que dicho aspecto fue abordado. Esto obedece, justamente, al hecho de que lo que nos interesa destacar es si el alumno decide o no comunicar su uso. A modo de ejemplo, si el aspecto a considerar es el *Vértice* de la parábola y éste es el punto $V = (1; 2)$ y el estudiante propone, erróneamente, al punto $V = (-1; 2)$, consideraremos S en el aspecto *Vértice* sólo porque observamos su necesidad de tenerlo en cuenta para la realización del gráfico. El detalle de los distintos errores a lo largo de las producciones, forma parte de otro análisis, que no es el que nos resulta de interés en esta parte del trabajo.



4.1.1 Aspectos de tipo analítico, vinculados al cálculo o expresiones simbólicas:

En lo que sigue describiremos, entonces, cuáles son los indicadores con los que hemos decidido asignar la letra S con la que valoramos la voluntad del alumno de comunicar aquello que consideró conveniente para la realización de la actividad planteada:

Vértice: menciona al punto como un par ordenado de números reales, o marca en la gráfica un punto que asume como vértice, o nombra a cada componente del punto, abscisa y ordenada indicándolo, por ejemplo, del modo $x_v = 1$, $y_v = 2$.

Concavidad: hace referencia al signo del coeficiente principal “a” (destacando si es positivo o negativo), o expresa en el registro verbal o gráfico el tipo de concavidad. Esta referencia al signo del coeficiente principal o, concretamente, al análisis de la concavidad, pudo haber sido resultado de una situación no contemplada expresamente por el estudiante, sino que surgió como consecuencia de haber unido algunos puntos de la gráfica obtenidos de manera aislada. No obstante, en esos casos consideramos S en el aspecto porque en la producción del alumno hay alguna referencia a él.

Eje de simetría: escribe la ecuación de la recta que lo representa o grafica dicha recta en el contexto de la parábola solicitada.

Ordenada al origen: calcula su valor a partir de la fórmula de la función, o lo marca como el punto del gráfico en el que la parábola interseca al eje y.

Raíces: las calcula o verifica que las que surgen como intersección del gráfico con el eje de las abscisas son efectivamente las raíces.

4.1.2. Aspectos vinculados a la representación gráfica (*Muestra en el Gráfico*) y a la Explicación General de los procedimientos.

Dos de los aspectos que asociamos a este bloque, los correspondientes a *Vértice/Eje de Simetría* y a *Intersecciones*, se vinculan a los que ya mencionamos en el apartado anterior y, en este caso, los indicamos sólo si fueron explicitados en el gráfico.

Punto simétrico: marca en el gráfico un punto simétrico a alguno que hubiese elegido o señala el punto simétrico de la ordenada al origen.

En una última columna de la tabla, ubicamos el bloque correspondiente al aspecto *Explicación General*, en el cual consignamos S si el alumno expresa en forma escrita un relato en el que explica cómo vincula, entre sí y con el gráfico, algunos de los elementos señalados anteriormente.

En el siguiente cuadro (Cuadro 2) se muestra la tabla en la que se vincula a cada uno de los estudiantes que realizaron la actividad, con la correspondiente asignación (S o N) fijada en los aspectos mencionados anteriormente.



	Cálculo/ Expresión analítica/Expresión narrada					Muestra en el gráfico			Explicación general
	Vértice	Concavidad	Eje de Simetría	Ordenada al origen	Raíces	Otro punto	Gráfico	Muestra en el gráfico	
1	S	N	S	S	N	S	S	S	S
2	S	N	S	S	S	S	N	N	S
3	S	S	S	S	S	S	N	S	S
4	S	N	S	N	N	S	N	S	N
5	S	N	S	S	N	S	N	S	S
6	S	N	S	S	N	S	N	S	S
7	S	S	N	N	N	S	N	S	S
8	S	S	S	S	N	S	S	S	S
9	S	N	S	S	S	S	S	S	S
10	S	S	N	S	N	S	S	S	S
11	S	N	S	S	N	S	S	S	S
12	S	S	S	S	N	S	S	S	S
13	S	N	N	S	N	S	N	S	S
14	S	N	N	S	N	S	S	S	S
15	S	S	S	S	N	S	S	S	S
16	S	S	S	S	S	N	N	S	S
17	S	S	S	S	S	N	N	S	S
18	S	N	S	S	S	S	S	S	S
19	S	N	S	S	S	S	S	S	S
20	S	N	N	S	N	S	S	S	S
21	S	S	S	S	N	S	S	S	S

Cuadro 2

5. Análisis de los datos de la tabla

Como señalamos, para evaluar el nivel que tienen los estudiantes de este grupo, en cuanto al desarrollo de la capacidad de comunicar saberes, hemos considerado las respuestas que consignamos en la tabla del Cuadro 2. Si bien podría imaginarse que no es suficiente analizar una única actividad para medir un indicador, en este caso, en que estamos intentando instalar una forma de hacer una evaluación de este tipo, nos ha resultado de utilidad, sobre todo, como un primer instrumento.

La consigna que propusimos a nuestros alumnos fue la siguiente:

Se quiere graficar la función $f(x) = (x - 2)^2 - 1$. Explica cuál es el procedimiento para realizar un esbozo rápido con lo que se puede ver en la fórmula dada.



Como mencionamos anteriormente, decidimos considerar una actividad que no reúna demasiadas complejidades, a fin de que los estudiantes puedan expresarse sin la inquietud que le generaría una actividad con mayores dificultades. En este sentido, asumimos que, en esta primera instancia, la actividad propuesta nos permite observar en qué medida el alumno considera que la explicación dada es suficiente para ser tomada en cuenta como válida.

Es muy común observar que, frente a un mismo pedido de explicación en una determinada actividad, los estudiantes responden de manera muy variada: algunos son más abundantes en detalles inherentes al tema y otros no tanto.

Para establecer los diferentes “niveles de comunicación” pensamos en contabilizar, para cada uno de los estudiantes, la cantidad de los aspectos que tienen asignada la letra S, sobre el total de los nueve mencionados en la tabla.

En el siguiente Cuadro 3 se muestran los resultados anteriormente mencionados:

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Cantidad de S	7	6	8	4	6	6	5	8	8	7	7	8	5	6	8	7	7	8	8	6	8

Cuadro 3

Como mencionamos, a partir de la cantidad de aspectos señalados con la letra S, hemos decidido establecer una escala con tres niveles de valoración en los que, entendemos, podrían encauzarse los distintos “niveles de comunicación de conocimientos o saberes” alcanzados por cada uno de los estudiantes que forman parte de este trabajo. Hemos definido estos tres niveles como: *apropiado*, *medianamente apropiado* y *poco apropiado*.

Contando con nueve aspectos en total para asignar o no la letra S, hemos resuelto hacer los cortes para definir cada uno de los mencionados niveles del siguiente modo:

- nivel *apropiado* si dispone de **siete o más** asignaciones S.
- nivel *medianamente apropiado* si dispone de **cuatro, cinco o seis** calificaciones S, y
- nivel *poco apropiado* quien posea entre **cero y tres** asignaciones S.

Entendemos que un estudiante ha logrado un nivel *apropiado* de comunicación de los saberes matemáticos, cuando es capaz de explicar describiendo con un lenguaje propio (surgido de una mezcla entre el lenguaje cotidiano y el matemático) un procedimiento que ha desarrollado, justificando su razonamiento en forma escrita u oral o, también, utilizando gráficos y símbolos matemáticos.

En el nivel *medianamente apropiado*, observamos que el alumno tiene la característica de que sabe lo que debiera explicar, comunicando algo de lo que hace, pero no tiene



claro cuál es el alcance de esa explicación, es decir, cuánto de lo que sabe debe explicar y cómo debe hacerlo. Asumimos que, en estos casos, los estudiantes piensan que la mera resolución de la actividad es suficiente para ser considerada como “una explicación”.

Complementariamente, entendemos que el alumno que encuadramos en un nivel *poco apropiado*, no reúne ninguna de las características que destacamos en los niveles anteriores, por lo que, asumimos que no sabe o no entiende cuál es el alcance de una explicación o no reconoce la importancia de explicar cómo se resuelve algo y, por lo tanto, tampoco interpreta lo que debiera hacer cuando le es requerido.

6. Resultados obtenidos o esperados – Conclusiones

El trabajo que presentamos es una primera etapa de un proceso en el que nos proponemos realizar este tipo de observaciones a lo largo de distintos momentos y temas de la cursada. Como primera experiencia, nos hemos planteado la intención de observar el funcionamiento del método de registro de la información en un único grupo de alumnos, a fin de valorar el costo del procedimiento y el nivel de resultados obtenidos. Nuestra intención en los próximos tiempos, es tomar una muestra más amplia de estudiantes, comprometiendo varias comisiones de la asignatura de modo que, frente a distintos temas y con actividades seleccionadas expresamente, podamos correlacionar el tipo de información obtenida en cada momento, y a su vez, establecer alguna vinculación con los resultados finales de cada alumno en su cursada y el nivel de comunicación en el que fue incluido. Esta tarea está, actualmente, en evaluación en el grupo de alumnos que formaron la muestra para esta presentación, y no logramos aún finalizar las comparaciones y relaciones mencionadas.

En esta prueba piloto que presentamos, han resultado ser 13 los alumnos que se ubicaron en el nivel “apropiado” de comunicación, frente a 8 que se enmarcaron en el nivel “medianamente apropiado”. Ningún alumno se ubicó en el nivel “poco apropiado”, y entendemos que eso es resultado del trabajo previo, que si bien no fue largo en el tiempo que transcurrió desde el inicio de la cursada hasta la puesta en práctica de la actividad de análisis, fue orientador del modelo de práctica que perseguimos en el curso en cuanto al tipo de comunicación que esperamos puedan alcanzar los estudiantes. Asumimos que en futuras actividades, y con mayores niveles de complejidad temática, surgirán algunos estudiantes que formen parte del grupo más desfavorable, que es el correspondiente al nivel “poco apropiado”, y será nuestro objetivo lograr que sean cada vez menos los que formen parte de ese nivel. Si bien la intención de establecer una comunicación por parte del alumno no está atada al contenido, sino a entender la necesidad de poder lograrla para un mejor desempeño como estudiante universitario,



asumimos que en tópicos más avanzados de la disciplina y más alejados de los conocidos y desarrollados por los estudiantes en el trayecto formativo previo, se generará una fluctuación en el número de individuos que formen parte de uno u otro de los niveles que hemos establecido.

Como parte importante de este trabajo nos queda, entonces, poder establecer esos vínculos entre los análisis realizados en distintas actividades, y el desempeño global en la asignatura, en grupos más numerosos de alumnos y en mayor número de comisiones.

Bibliografía

- Aravena, A. Molina Villalón, S. Santander Figueroa, J. (2016) *Estrategias de comunicación matemática que utilizan dos docentes de la provincia de Concepción para promover la habilidad de comunicar en estudiantes de enseñanza básica: un estudio de casos*. Seminario de investigación para obtener el Título de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Ciudad de Concepción, Chile.
- Jiménez Espinosa, A. Suárez Ávila, N. Galindo Mendoza, S. (2010) *La Comunicación: Eje en la Clase de Matemáticas*. Colombia: Revista Praxis & Saber, Volumen 1, Número 2, pp. 173-202.
- Ramírez Arteaga, A. (2009) *La competencia de comunicación en el desarrollo de las competencias matemáticas en secundaria*. Trabajo de investigación para obtener el Título de Máster Oficial de iniciación a la Investigación en Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona. Ciudad de Barcelona, España.

[volver](#)



**PROYECTO “ANÁLISIS DE PEDAGOGÍAS DIGITALES: COMUNICACIÓN, REDES
SOCIALES Y NUEVAS NARRATIVAS”
UNA PROPUESTA PARA PENSAR INNOVACIONES EN ESCENARIOS
DIGITALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

SUSANA REGINA LÓPEZ; SONIA SANTOVEÑA CASAL

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Roque Sáenz Peña 352, Bernal, Buenos Aires

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Bravo Murillo, 38, 28015 Madrid

RESUMEN

Palabras clave: Innovación educativa, pedagogía digital, prácticas comunicativas, enseñanza virtual, trabajo colaborativo.

El Proyecto de Innovación Educativa “Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas- CoReN” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tiene como propósito principal ofrecer una cartografía de pedagogías digitales de innovación sobre la base de prácticas pedagógicas creativas y participativas. En este proyecto participan profesores de diferentes grados y posgrados de la UNED y también de otras universidades iberoamericanas. Este trabajo presenta las experiencias desarrolladas en el marco de una asignatura de grado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Se trata de la asignatura “Problemáticas contemporáneas de la Formación Docente” de la Licenciatura en Educación, dictada en modalidad virtual.

Las acciones implementadas se orientaron en dos aspectos: en relación con el uso de materiales y recursos digitales, y en relación con la propuesta de actividades colaborativas. A través de grupos de discusión se recogió información sobre la valoración de la propuesta pedagógica y sobre los procesos de comunicación y de aprendizaje. Un análisis preliminar de la información recogida da cuenta de que los estudiantes consideran que tanto la propuesta de actividades colaborativas, como la incorporación de materiales y recursos digitales en el aula virtual les permitieron abordar de manera sistemática los contenidos de la asignatura, alcanzar mayor comprensión y fortalecer las redes de estudio y colaboración entre los estudiantes.

Antecedentes de la experiencia

El Proyecto de Innovación Educativa “Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas- CoReN” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). se propone ofrecer una cartografía de pedagogías digitales de innovación de aplicación directa en las asignaturas de estudios



oficiales de la UNED y en las demás universidades participantes. Estas innovaciones se desarrollan sobre la base de prácticas pedagógicas creativas y participativas. El proyecto se basa en cuatro aspectos sustantivos del aprendizaje y enseñanza en red: la apropiación de conocimientos, la comunicación, la interacción y la innovación.

En cuanto a los objetivos específicos a lograr en el marco del proyecto, se espera:

1. Desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción –a través de diferentes espacios digitales- que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento.
2. Conocer, a través de las diferentes *performances*, los rituales de interacción, que faciliten el análisis crítico socio-cultural y educativo, favoreciendo un proceso de aprendizaje activo en el estudiante.
3. Desarrollar criterios para el diseño de prácticas pedagógicas creativas y participativas.
4. Establecer criterios para el desarrollo de una narrativa transmedia en contextos educomunicativos digitales.
5. Conocer cómo afectan los procesos de interacción en redes sociales en aspectos como la construcción de la identidad individual y social, entre otros.

El proyecto está organizado en tres fases de desarrollo. En la primera, se realiza un estudio previo en el que se releva información acerca de los conocimientos con los que los estudiantes inician las asignaturas.

Sobre la base de la información obtenida en el cuestionario inicial, y en función de los contenidos de cada asignatura, en la segunda fase se diseñan y ponen en marcha las innovaciones didácticas para luego, en la tercera fase, realizar un análisis de la potencialidad educativa de las innovaciones implementadas.

El proyecto cuenta con espacios de sistematización y difusión de las actividades¹³, de modo que éstas resulten inspiradoras y multiplicadoras en otros contextos educativos, más allá de las universidades participantes en este proyecto.

Presentamos a continuación las bases desde la cuales comprendemos a la innovación educativa para luego describir en concreto las acciones desarrolladas en la asignatura “Problemáticas contemporáneas de la Formación Docente” de la Licenciatura en Educación, de nivel de grado dictada en modalidad virtual, y los resultados preliminares de la experiencia.

¹³Blog del proyecto <http://blogs.uned.es/coren/>
Twitter: @proyecto_coren, https://twitter.com/Proyecto_CoRen



Acerca de la innovación en los contextos de enseñanza

El concepto de innovación aplicado a los contextos educativos resulta un concepto polisémico y alude a distintos significados (Blanco y Mesina, 2000) dependiendo del contenido de surgimiento y aplicación. Así, son múltiples las perspectivas a partir de las cuales las propuestas educativas pueden ser consideradas innovadoras (Marín et al., 2017). Por este motivo, nos interesa plantear las bases conceptuales desde las cuales entendemos a la innovación en el marco de este proyecto de innovación didáctica.

La innovación en el campo de la enseñanza viene acompañada de la idea de cambio y de mejora educativa. Así lo sostiene Litwin (2012) cuando plantea que las instituciones educativas implementan distintas acciones con el fin de desarrollar mejoras en las prácticas de enseñanza. Ahora bien, estas acciones requieren de una exhaustiva evaluación del contexto y de las necesidades de enseñanza concreta de esa comunidad educativa. La evaluación del contexto nos permite conocer claramente qué aspectos de las propuestas de enseñanza merecen ser revisados y rediseñados. La autora remite a los conceptos de contextualización, descontextualización y luego una etapa de recontextualización de las prácticas de enseñanza que pueden ser enmarcadas como innovadoras. En este sentido, sostenemos que las innovaciones son situadas y propias de los contextos en los que se originan. Por este motivo, a la hora de replicar una propuesta, es necesario hacer un análisis de los contextos, tanto de origen como de implementación, para evaluar la factibilidad de las transferencias de las propuestas innovadoras a otros contextos educativos. Si no realizamos este análisis previo de las condiciones contextuales y pedagógicas es posible que la experiencia que resultó innovadora en un contexto no lo sea en el que se implementa, por no haber considerados estas variables en el contexto de implementación y no genere las mejoras educativas esperadas.

También merece una mención la relación entre innovación y tecnologías. Distintos autores (Coll, 2005; Litwin, 2012; Díaz Barriga, 2007; Aparici, 1987, 2010, Osuna, 2007; Aguaded y Cabero Amenara, 2014) alertan acerca de la importancia de establecer criterios claros a la hora de catalogar una propuesta de enseñanza como innovadora, especialmente cuando ésta incluye algún tipo de relación con las tecnologías.

Aparici (2010) sostiene que la utilización de medios audiovisuales supone un proceso de innovación en tanto que los docentes estén dispuestos a asumir nuevos roles y tareas frente a la actividad pedagógica. Por su parte, Osuna (2007) plantea que



“las tecnologías de la información y de la comunicación no poseen una bondad pedagógica intrínseca y su valor va a depender del uso que de ellas se realice” (p.78). Díaz Barriga (2007) incorpora en su planteo el concepto de equidad y advierte que la inclusión de tecnologías en la enseñanza no garantiza de por sí la equidad y la inclusión, así como tampoco la calidad educativa y la innovación pedagógica. Esta autora también enfatiza que los usos novedosos de las TIC en educación deben estar sustentados en fundamentos desde disciplinas como la Didáctica y la Pedagogía.

De acuerdo con estos planteos, vemos que no es la mediación tecnológica o la incorporación de las TIC lo que hace que una propuesta sea enmarcada como innovadora, sino las decisiones didácticas que le dan sustento. Las innovaciones se basan entonces en los fundamentos didácticos y pedagógicos de la inclusión de tecnologías, es decir, en las decisiones y los usos que los docentes hacen de ellas.

Acordamos con Díaz Barriga (2007) en que en el marco de la innovación no podemos quedarnos en el “plano del desarrollo modélico idealizado” (p. 7), y por este motivo, este proyecto de innovación se propone llevar a la práctica experiencias de innovación con el uso de TIC para luego, entre otros objetivos, desarrollar criterios para el diseño de prácticas pedagógicas creativas y participativas.

Descripción de las acciones implementadas en la asignatura

La asignatura de referencia está organizada en cuatro unidades temáticas, dictada en modalidad virtual y organizada a partir de un plan de trabajo con una duración de 16 “clases”. Semanalmente se publican contenidos junto con actividades a desarrollar por parte de los estudiantes, en función del recorte curricular de la asignatura. En este trabajo presentamos las experiencias realizadas sobre la base de propuestas novedosas acerca de la enseñanza y aprendizaje en Educación Superior a partir de los ejes: la inclusión de recursos y materiales, y el trabajo colaborativo para el desarrollo de las evaluaciones de aprendizaje de esta asignatura.

En cuanto a la inclusión de recursos y materiales, se incluyeron clases en formato audio, y se presentaron videos de especialistas o de los autores de la bibliografía que complementaban el material publicado en formato texto. Por otra parte, si incluyeron códigos QR, a través de los cuales fue posible acceder a recursos externos del aula virtual. También fueron publicados tableros con actividades realizadas por los estudiantes en aplicaciones de la WEB 2.0. Las producciones logradas fueron incluidas luego al aula virtual. Cada publicación semanal de contenido se vio enriquecida con materiales multimediales cuya inclusión fue pensada para facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura, a la vez que generar mejores y más fluidos niveles de comunicación entre los distintos integrantes del aula virtual.



En el marco de las evaluaciones de aprendizaje se les solicitó a los estudiantes realizar entrevistas que debían grabar y luego publicar en la red, en un sitio de alojamiento de videos o audios. Para realizar la entrevista, los estudiantes confeccionaron un protocolo de preguntas sobre la base de los contenidos de las unidades temáticas. Luego entrevistaron a un docente en ejercicio. Una vez grabada la entrevista, debían analizar las respuestas a partir de los marcos conceptuales de la asignatura. Posteriormente, los videos y audio fueron alojados en una aplicación externa, pero insertada en el aula virtual, con el fin de que los estudiantes pudieran acceder a las producciones de todos los integrantes del aula.

Otra de las actividades fue realizada en grupos de trabajo organizados por los mismos estudiantes. Una vez brindada la consigna, a la producción conceptual lograda, debían agregar una presentación multimedial que sintetizara las conclusiones del trabajo grupal. Las producciones de los estudiantes resultaron genuinos relatos de narrativa digital transmedia (Scolari, 2013; 2014), en tanto que los relatos comenzaban en un medio y continuaban en otros, posibilitando también múltiples recorridos.

Como cierre de la asignatura se realizaron encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en el aula virtual para realizar una puesta en común conceptual de los contenidos de la asignatura. Los estudiantes fueron convocados por grupos de trabajo y valoraron positivamente la posibilidad de realizar un intercambio en tiempo real, tanto con el docente como con los compañeros del aula virtual.

Metodología

Al inicio y finalización de la asignatura los estudiantes respondieron dos cuestionarios. El primero para indagar sobre expectativas y conocimientos previos, el segundo, al finalizar la asignatura, para sistematizar sus percepciones acerca de la propuesta transitada.

También se los invitó a participar de grupos de discusión (Orellana y Sánchez Gómez, 2006). Se desarrollaron así, tres grupos de discusión organizados sobre la base de tres ejes de indagación. El primer eje se orientó a recabar información acerca de la “valoración general de la propuesta pedagógica”. Los estudiantes describieron su experiencia de aprendizaje en la asignatura, valoraron la calidad de la propuesta pedagógica, para luego intercambiar acerca de los aspectos concretos de las experiencias creativas y actividades prácticas puestas en marcha en la asignatura que consideraron valiosos.



El segundo eje se basó en los “procesos de comunicación”. Los estudiantes describieron las prácticas comunicacionales y de interacción consideradas valiosas y se hizo hincapié en el intercambio acerca de cómo influyeron los procesos de comunicación e interacción en los procesos de aprendizaje.

El tercer eje se orientó a recabar información acerca de los “procesos de aprendizaje” de los estudiantes, a partir de las innovaciones desarrolladas. El intercambio en los grupos de discusión se orientó a indagar si los estudiantes consideraron que la asignatura les ayudó a adquirir conocimiento y qué tipo de aprendizaje han adquirido en este proceso. Es de destacar que en el intercambio en cada uno de los ejes se indagó también acerca de las dificultades que pudieron presentarse en la asignatura en relación con los ejes descriptos.

La información obtenida de los grupos de discusión fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido (Ballesteros, 2014), cuyos resultados permitieron conocer los aspectos más valorados por los estudiantes, así como también aspectos a rediseñar en las prácticas de enseñanza a futuro. Entre éstos últimos, encontramos que es necesario revisar las consignas de las actividades colaborativas, de modo de facilitar los acuerdos entre los estudiantes en función de la disposición de tiempo para los intercambios grupales.

Análisis y resultados de la experiencia implementada

En cuanto a la valoración de la propuesta pedagógica, los resultados de los grupos de discusión nos permiten afirmar que los estudiantes consideran “*muy interesante el contenido de las unidades temáticas (...)*” (E2_6). También encontraron la propuesta como enriquecedora ya que les permitió abordar la teoría con el apoyo de herramientas tecnológicas, tal como lo sostiene el estudiante 1 “*Utilizamos muchos recursos que en ningún otro espacio utilizamos, como las clases en audio y video.*”(E1_6). También encontraron la asignatura como “*(...) diferente, creativa*” (E3_6)y, a su vez, los recursos implementados les permitieron repensar sus propias prácticas de enseñanza, tal como lo sostiene la estudiante 6 en su comentario: “*(...) muy bueno para tenerlo en cuenta en nuestras prácticas áulicas con los estudiantes*”(E5_6).

Sobre los procesos de comunicación, la propuesta les permitió mayor acercamiento tanto con los docentes tal como lo expresa el estudiante 5 cuando afirma que “*Fue una materia muy productiva, diferente a las demás ya que cursé hay materias en la que nunca tuvimos un acercamiento con los docentes, no los vimos ni escuchamos en audio.*” Se valoraron las potencialidades de las tecnologías para fortalecer la



comunicación en tanto que *“El uso de las tecnologías agiliza y posibilita el acercamiento con los conocimientos y también cortan las distancias”* (E5_6).

En relación con los procesos de aprendizaje, los estudiantes consideran que los recursos digitales les permitieron alcanzar mayor comprensión de los contenidos, a la vez que realizar transferencias en otros contextos de enseñanza: *“Me facilitó mucho las clases en audio. Me resulta más provechoso escuchar. Por un tema de memoria me gusta más escuchar. No es un recurso habitual, pero me sirve para aplicarlo a mi práctica como profesora de inglés. Todas las herramientas me actualizan, de esta manera me llevo la motivación para reflexionar sobre innovaciones posibles.”* (E4_6).

Por otra parte, si bien reconocen que los acuerdos para desarrollar trabajos colaborativos requieren de un esfuerzo adicional, aun así, lo valoran como positivo: *“Con respecto al trabajo, fue una tarea complicada por el tema de las distancias y las ocupaciones de cada una y la poca disponibilidad de horarios. Pero me parece una excelente propuesta creativa el uso de las TIC y redes sociales para entablar grupos de trabajo”* (E2_6).

La comunicación y el debate en los grupos de trabajo también fue considerado como positivo, como lo expresa el estudiante 1 (E1_6) al afirmar que *“Pudimos trabajar en grupo, intercambiar ideas, debatir y también tuvimos la libertad de diseñar nuestro trabajo a nuestra manera.”* (E1_6).

A modo de síntesis, la postura del estudiante 6 (E6_6) muestra cómo valoran la propuesta de la asignatura y sus procesos de aprendizaje: *“Si bien el primer trabajo me resultó bastante demandante, creo que todas las actividades fueron innovadoras, originales, nos permitió salir de la bibliografía, poder involucrar a los directivos de nuestro colegio, involucrar el estudio con nuestro contexto de trabajo. Tuvimos la libertad de poder realizar, tanto la entrevista como el artículo de la revista con un estilo propio, con la posibilidad de usar toda la bibliografía disponible”.* (E10_6).

Conclusiones

En este trabajo presentamos la experiencia desarrollada en una asignatura de nivel de grado implementada en modalidad virtual. Se analizó la propuesta a partir de la valoración realizada por los estudiantes en tres grupos de discusión. El análisis preliminar realizado muestra la valoración positiva de los estudiantes de la propuesta pedagógica, a partir de los recursos tecnológicos utilizados y las redes de comunicación establecidas, tanto con los docentes como entre los estudiantes.



Retomando la postura acerca de las innovaciones en la enseñanza con inclusión de tecnologías, concluimos que los resultados positivos de la experiencia encuentran sustento en las decisiones previas y fundamentadas de las innovaciones desarrolladas en la asignatura. Pensar en cómo incluir las tecnologías en la enseñanza requiere una cuidadosa reflexión previa sobre el qué, el para qué y el cómo se van a utilizar ya que no es la tecnología, en su carácter innovador lo que le da sentido a una propuesta de enseñanza, sino las decisiones y los usos que los docentes hacen de esas tecnologías.

Bibliografía

- Aguaded, I. y Cabero Amenara, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educación*, 30, 67-83.
- Aparici, R. (1987). Innovación educativa y alfabetización audiovisual. *Aldaba*, (7), 61-66.
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Ballesteros, B. (2014). Introducción al análisis de contenido. Taller de Investigación Cualitativa. Madrid: UNED.
- Blanco R. y Messina G. (2000), Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina, Bogotá, Andrés Bello.
- Coll, C. (2005). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 1-24, Sección Separata.
- Díaz Barriga, F. (2007). La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y textos. Buenos Aires: Paidós.
- Marín, F., Inciarte, A., Hernández, H. y Pitre, R. (2017). Estrategias de las Instituciones de Educación Superior para la Integración de las Tecnología de la Información y la Comunicación y de la Innovación en los Procesos de Enseñanza. Un Estudio en el Distrito de Barranquilla, Colombia. *Formación universitaria*, 10(6), 29-38.



Orellana, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*. 24 (1), 205-222.

Osuna Acedo, S. (2007). Configuración y gestión de plataformas virtuales. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid: UNED.

Osuna Acedo, S. (2008). Convergencia de medios. La integración en la era digital. Madrid: Icaria.

Scolari C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81.

Agradecimientos: Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto CoReN, Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas. Es un proyecto financiado por el Vicerrectorado de Metodología e Innovación en apoyo del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), dentro del Plan de apoyo a la innovación docente en la UNED. Comenzó en enero de 2018 y finaliza en enero de 2019, con una duración de 12 meses.

[volver](#)



AULA 720

Moderadores: GLADYS GALVEZ y CRISTINA RÖMER

[LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL](#)

Autor: Iriarte, Ferrazzino

[HACIA UN USO POTENCIADOR DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA EPISTEMOLOGÍA](#)

Autores: Di Sciullo, Tenaglia

[FILOSOFÍA EN UBA XXI. UNA PROPUESTA HERMENÉUTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON TIC EN EDUCACIÓN A DISTANCIA](#)

Autor: Beraldi

[LA INDUSTRIA ARGENTINA. UN RECORRIDO HISTÓRICO ABORDO DEL RASTROJERO](#)

Autor: Stella

[AMBIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y ORIENTACIÓN: LA EXPERIENCIA DE LAS JORNADAS "CONOCÉ LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA"](#)

Autores: Virgili, CortijoAguirre

[ANÁLISIS EN CABA Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES SOBRE DOS CARRERAS DE BASE BIOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD, SEGÚN TIPO DE GESTIÓN: LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y LICENCIATURA EN ENFERMERÍA](#)

Autores: Frontera, Banús, Guerra

[OBJETIVOS TEMÁTICOS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN HISTORIA ECONÓMICA SOCIAL GENERAL](#)

Autores: Giuliani, Incarnato

[volver](#)



LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

ALICIA IRIARTE¹; ANA FERRAZZINO²

¹ Dra. en Cs. Sociales. CBC-UBA. ² MSc. en Ciencias Sociales. FAUBA.

Proyecto Ubacyt: *Transformaciones de los sistemas universitarios en América Latina: su adecuación a las tendencias del nuevo escenario internacional, la globalización y los cambios epocales. Las estrategias de transnacionalización de la educación superior (1995-2014)*. Directora: Dra. Alicia Iriarte

Resumen

Palabras clave: Internacionalización. Transnacionalización. Educación Superior. Universidad

Globalmente, se han fortalecido los procesos de internacionalización que intensifican la transnacionalización de la ES. Los proveedores transnacionales de ES-suministran *servicios educativos con fines de lucro*-se instalaron en América Latina en los ´90, y se consolidaron durante el siglo XXI. La ES transnacional implica un cambio de paradigma, en tanto se conforma un modelo de universidad más orientado por la ganancia y el interés comercial, donde las relaciones de colaboración entre instituciones se asientan más en la competencia que en la cooperación, se produce la diversificación de los proveedores, y la incorporación de estudiantes-usuarios y un nuevo rol del estado. En relación a esta nueva problemática como eje investigativo, los temas a debatir son *¿Existen regulaciones de los servicios educativos transnacionales y de los sistemas de acreditación?, ¿Quiénes ejercen el control de las instituciones, los programas, los contenidos?, ¿Existen registros de filiales de universidades extranjeras, programas e instituciones virtuales, de programas conjuntos?, ¿Cuáles son sus principales modalidades?, ¿Quiénes son los nuevos proveedores?*

La educación superior en clave transnacional

Objetivos. Examinar, describir, detectar y analizar las estrategias y modalidades de internacionalización y transnacionalización del sistema universitario argentino y latinoamericano en el período 2000-2014.

Metodología.

La metodología es comparada. Se utilizan técnicas cuali-cuantitativas. Se recopila información para indagar acerca de cuáles son las más importantes estrategias de internacionalización y transnacionalización en el sistema universitario argentino y de



otros países de América Latina: Brasil, Chile, Venezuela, México, Perú y Uruguay, analizando las principales tendencias de Educación Superior transnacional.

Introducción

Desde las últimas décadas, se asiste a un proceso de internacionalización de los espacios académicos con el desarrollo de una nueva modalidad de educación transfronteriza. Estos procesos han implicado una universidad que internacionaliza sus instituciones, donde prima un marcado proceso de transnacionalización. Se fortalecen en la región los proveedores transnacionales de ES, nuevos proveedores de educación virtual que suministran servicios educativos con fines de lucro. Hay empresas transnacionales privadas de educación que adquieren cada vez mayor poder en el ámbito de la ES.

Siguiendo al GATE -Global Alliance for Transnational Education- agencia que acredita a la educación superior transnacional, se entendería como educación transnacional: *“...cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o materiales educativos”*.

Tomaremos la tipificación que hace este organismo sobre las modalidades que puede adoptar la Educación Superior transnacional:

- la educación a distancia,
- la educación a distancia apoyada localmente,
- programas gemelos,
- programas articulados,
- sedes locales de instituciones extranjeras y
- acuerdo de franquicia.

Podríamos señalar que analizando los procesos de internacionalización de la educación superior, éstos pueden presentar ventajas y ciertos riesgos. Entre las ventajas existiría la posibilidad de permitir mayor flexibilidad de los sistemas, la ampliación de la oferta académica en espacios supranacionales, mejorar las posibilidades de acceso a la educación superior, incorporar las nuevas modalidades de estudios que surgen por la virtualización de la educación superior y aumentar la colaboración universitaria a escala global.

Entre los llamados riesgos pueden identificarse problemas de calidad, del reconocimiento oficial y de la acreditación adecuada de los programas, carreras y contenidos, así como la posibilidad de acceso a esta modalidad de los estudios sólo de estudiantes provenientes de sectores de ingresos más altos. Asimismo, es importante



revisar el tema de la pertinencia de los programas académicos ofrecidos, los cuales podrían tender a satisfacer intereses transnacionales/globales más que a cuestiones nacionales/locales¹⁴.

En tanto, García Guadilla (2005), señala que, en la **transnacionalización** se facilita el establecimiento de filiales de universidades extranjeras, venta de franquicias académicas, fundación e instalación de universidades corporativas, auspiciadas por grandes empresas transnacionales, difusión de programas e instituciones virtuales administradas por universidades y empresas de las naciones más desarrolladas, aparición de programas conjuntos entre universidades locales y extranjeras con doble titulación, así como programas articulados y programas gemelos.

Ante este nuevo paradigma, con un escenario que se conforma cada vez más con un nuevo tipo de instituciones educativas de ES, y con nuevos proveedores, la rendición de cuentas, el papel de la evaluación, la acreditación en la habilitación de proveedores transnacionales, el reconocimiento mutuo de títulos y convalidación de créditos y la convergencia de planes de estudio son temas que cobran importancia para su análisis.

Las modalidades de educación transnacional en América Latina

Para conocer en parte quiénes son los nuevos proveedores en este paradigma de la educación superior transnacional en América Latina, podemos revisar algunos casos. Como ejemplo, en la **modalidad de educación a distancia**, Brasil ha sido el país con mayor impulso en la región. Este proceso ha sido potenciado por las instituciones educativas, permitiéndoles que hasta el 20% de sus cursos fuera a distancia. En ese país se apeló a recursos públicos adicionales para incrementar esa oferta. Asimismo, cuenta con una política amplia de autorización a instituciones para ofertar bajo la modalidad a distancia. Mientras que en 2002, la matrícula presencial en Brasil era de 3.030.754, la virtual era de 84.713 en 60 cursos (2,79%) (Vianney, Torres, 2003); para 2007, las distintas modalidades de educación a distancia alcanzaban a 339.000 alumnos universitarios. Brasil se está consolidando como el país con la mayor matrícula de este tipo de educación de la región.

Se puede citar como ejemplo a la universidad a distancia más grande de la región, la Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) de Brasil, fundada en el año 1972, con gran cantidad de alumnos no presenciales. UNOPAR es una universidad líder en esta modalidad, cuenta con una red de 469 polos autorizados. Esta institución fue adquirida por el grupo Kroton Educacional (Reis, 2012). La compañía de educación privada Kroton

¹⁴Ver Estrada Muy, R. y Julio Guillermo Luna. 2004. *Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos Proveedores Externos en Centroamérica. Informe de Avance*. Marco Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean -IESALC. IES/2004/ED/PI/67. Reports available at [www.iesalc.unesco.org.ve], Guatemala.



Educacional S.A adquirió en 2011 el 100% del capital de la Unión del Norte de Educación de Paraná Ltda., UNOPAR con 162000 estudiantes y 146000 cursos a distancia en ese momento y 3 campus el norte de Paraná. De esta manera, Kroton se convirtió en una de las organizaciones educativas líderes en el mundo con cerca de 264000 alumnos, y 45 campus distribuidos en todas las regiones del país en el segmento enseñanza a distancia (EAD)¹⁵.

Previo a la adquisición de UNOPAR, Kroton contaba con 40 unidades de Enseñanza Superior, en 29 ciudades de 9 estados en Brasil y con más de 770 escuelas asociadas en todo el país, además de 5 en Japón y una en Canadá.

Kroton es hoy una las principales organizaciones educativas de Brasil y una de las mayores a nivel mundial en cantidad de alumnos y capitalización de mercado y, de concluirse las negociaciones en curso con otras instituciones, tendrá cerca del doble de matrícula y sería la institución unitaria con más estudiantes en la región¹⁶. Vemos entonces cómo un grupo empresario se va haciendo cargo de parte de la educación universitaria, en este caso en el Brasil

***En la modalidad Acuerdos de Franquicia (“franchising”)**, la institución proveedora le otorga a la institución del país huésped, la licencia del título de la institución proveedora, sujeto al cumplimiento de ciertas condiciones. Podemos mencionar aquí la **Laureate International Universities**, filial de [Laureate Education Inc.](#), que es una red de instituciones académicas privadas de [educación superior](#) de distintos países. Reúne 76 instituciones de ES en 27 países del mundo, cerca de 600000 estudiantes y más de 50000 colaboradores en Europa, Latinoamérica, Norteamérica, Asia, África, Medio Oriente y Oceanía distribuidos en sus más de 100 campus, lo que la constituye como la mayor red mundial de universidades privadas

En 2009, [Laureate Education Inc.](#) adquirió en Malasia el *INTI GROUPE* incorporó a Laureate International Universities 9 instituciones repartidas por todo el país. En AL están en Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Panamá y Perú.

Sylvan adquirió acciones en la Universidad del Valle de México (UVM), las escuelas de hotelería suizas Les Reches e Ilion, la Universidad de Las Américas de Chile y la Escuela Superior de Comercio de Francia¹⁷. El modelo Sylvan combina tres elementos:

¹⁵ El paquete accionario de control de Kroton Educacional es ejercido, a través de distintos vehículos societarios (Pitágoras Administração e Participações, Neiva Participações, Samos Participações, Júlio Fernando Cabizuca y Citissimo Participações) en partes iguales por los accionistas originales de la sociedad Pitágoras y el Fondo de Inversiones, Brasil Gestão e Participação, un fondo de inversión administrado por Advent International Corporation

¹⁶ [http://www.diariodefusiones.com/?Kroton_Educacional_de_Brasil_compra_la_universidad_Unopar_en_US_3] / [http://www.s2publicom.com.br/imprensa/ReleaseTextoS2Publicom.aspx?press_release_id=26] Rama, C. (2012). Cuestiones de Sociología. UNLP. N° 8.

¹⁷ Dr. Gustavo Siles, Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en Managua. Rodríguez Gómez, Roberto. 2003. Universidades S. A. Campus Milenio.



formación orientada al empleo, conocimientos de inglés y de informática. El diseño curricular es responsabilidad de cada institución, bajo supervisión.

En Centroamérica, la Sylvan Internacional Universities está presente como franquicia en la Universidad Interamericana de Costa Rica y de Manama. Ofrecen Licenciatura en Administración de Empresas, Administración Hotelera, Ciencias de la Salud y Tecnologías de la Información. En Costa Rica, SINAES acredita los programas.

En México, el Instituto Mexicano de Educación a Distancia ofrece licenciaturas, masters y doctorados diseñados por la Pacific Western University. La escuela de Dirección de Empresas de la Universidad de Navarra dicta sus MBA en el área de Administración en convenio con Instituto Superior de Empresas de Sao Paulo (Brasil), Austral (Argentina), Universidad de los Andes (Chile), Universidad de Piura en Perú, Universidad Panamericana México.

***En cuanto a Sedes locales de instituciones extranjeras (“branch campuses”).** Este modo ocurre cuando en el país huésped existe la apertura de una sede de la institución proveedora, en la cual se ofrecen programas completos. Esto lo puede hacer asociándose a una institución local o mediante el establecimiento de una institución de propiedad extranjera.

Según IELSAC/UNESCO, en la región centroamericana, se pueden citar algunos ejemplos en Panamá. La Florida State University, que es la institución extranjera más antigua, autorizada en 1957, ofrece programas de maestría en Ciencias de la Computación, Informática, Estudios Ambientales y Ciencias Sociales. En 1982, fue autorizada la Nova Southeastern University con programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Tecnología Educativa, así como educación a distancia en idioma inglés¹⁸. En 1994, se aprobó la Columbus University que brinda programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en varias áreas como: Educación, Medicina, Derecho, Agroindustria, Ingenierías, Arquitectura, Periodismo, Psicología, Ciencias Marinas, Ciencias Comerciales y Administrativas. Otras universidades extranjeras en Panamá son la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, y la Universidad Latina, autorizadas ambas en 1991. Estas últimas dos también operan en Costa Rica.

Por su parte, en México, el Endicott College, fundado en 1939 en Boston, Massachusetts, Estados Unidos, tiene un campus desde 1996 en el DF. Ofrece a estudiantes licenciaturas tradicionales en cuatro años: dos en México y el resto en Estados Unidos, sancionadas por un título de Bachelor of Arts o Bachelor of Science.

¹⁸Estudio realizado IELSAC /UNESCO, Un nuevo escenario en la educación Superior en América Latina: La Educación virtual en *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*.



Acreditación, evaluación y otros temas para el debate *¿qué y quién y cómo se evalúa y acredita?*

Los programas virtuales suponen un nuevo campo para la regulación y la acreditación internacional y para el reconocimiento de los títulos. Según los especialistas, existen, al menos, cuatro ámbitos en los que se puede analizar la problemática planteada por la dimensión internacional. Los cuatro ámbitos corresponden a las siguientes preguntas: *¿quién evalúa y acredita?, ¿qué se evalúa y acredita?, ¿cómo se evalúa y acredita?, ¿cuáles son los productos de la evaluación y acreditación?*

Cuando nos preguntamos quién evalúa y acredita, dentro del primer ámbito, se hace referencia a las organizaciones encargadas de estas funciones. El segundo incluye los objetos de la evaluación y acreditación. El tercero comprende los procesos y procedimientos de las evaluaciones y el cuarto se relaciona con la naturaleza e impactos de los productos de las evaluaciones y acreditaciones.

Creemos que aún existe un *vacío del marco normativo*, principalmente en lo que concierne a la acreditación y el aseguramiento de la calidad. Es claro que sea cual fuere la modalidad adoptada, uno de los temas claves es cómo se desarrolla el proceso y quién está habilitado para el proceso de acreditación de las instituciones y de los títulos. Este tema resulta de relevancia en tanto, con la acreditación, se certifica que la institución de educación superior o sus programas cumplen con los estándares de calidad mínimos determinados.

Si nos preguntamos cuáles son los productos de la evaluación y acreditación, podríamos señalar que los objetos de evaluación en la educación superior son:

- Instituciones
- Programas de estudio
- Profesores
- Alumnos y egresados

Desde el punto de vista de los procesos de acreditación de los programas y del reconocimiento de los títulos y diplomas se pueden plantear diferentes alternativas. El tema es *cuál es la institución que concede el título o diploma de los estudios*¹⁹.

Cuando la oferta educativa está proporcionada por establecimientos extranjeros, sobre todo por los que trabajan virtualmente, la situación en muchos casos, es de cierta confusión. A su vez, la ausencia de una normatividad mínima favorece juegos sesgados de legitimación, donde pueden participar organismos especializados en la regulación de la educación transnacional o utilizarse alianzas transnacionales, que no siempre se sustentan en una capacidad real de servicios de calidad.

¹⁹ En este tema ver La Dimensión Internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. Jesús Sebastián, (2003). En "Educación Superior, calidad y acreditación". Tomo II. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, Bogotá. ISBN: 958-682-465-9.



En el ámbito internacional existe la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE), foro de intercambio y de trabajo en común. En los programas impartidos en un determinado país por instituciones extranjeras que son las que conceden el título, aunque se asocien con instituciones nacionales, el país receptor puede actuar a dos niveles. A nivel de la acreditación de los programas o a nivel del reconocimiento de los títulos. En el primer caso, el país receptor puede reconocer a la agencia que ha acreditado el programa en su país de origen o a través de una agencia internacional independiente. Así, el programa es automáticamente acreditado en el país receptor y el reconocimiento del título es también automático. En el segundo caso, en el que los programas no están acreditados en el país receptor o no se reconoce esta acreditación, el reconocimiento del título puede seguir el mismo procedimiento que los títulos obtenidos en el extranjero²⁰.

En el contexto de la educación transnacional en América Latina, Estados Unidos es uno de los casos de mayor interés por ser el que mayor presencia puede tener en el mercado de la educación superior latinoamericano. Según García Fanelli (1999), la clave para comprender tanto el tratamiento interno que recibe en Estados Unidos la existencia de estas nuevas modalidades de educación superior, como desde la potencial condición de país huésped, en el caso de Argentina, a la vez hay que ver qué tratamiento se da a la importación de programas de instituciones de ES norteamericanas, está en su sistema de acreditación²¹.

La acreditación de una institución de ES por parte de una agencia implica que ésta tiene objetivos pertinentes, dispone de los recursos necesarios para alcanzar dichos objetivos, puede demostrar que está alcanzando estos objetivos y da evidencia que permita inferir que podrá continuar con el logro de los mismos en el futuro.

La acreditación internacional supone la internacionalización de la garantía de calidad y el reconocimiento transfronterizo de los estudios y las titulaciones. La complejidad de este proceso es muy grande, estando implicada la necesidad de establecer consensos sobre los estándares y sobre el mismo concepto de calidad.

El paradigma del modelo transnacional

En este nuevo paradigma de la educación transnacional, acordamos con García de Fanelli (1999), en la necesidad de reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Si las instituciones de educación superior (IES) extranjeras pueden utilizar públicamente el término universidad o equivalente en el plano local, sin mediar para ello autorización expresa del gobierno respectivo; el *reconocimiento oficial de las instituciones extranjeras* -autorización

²⁰Ídem

²¹ García de Fanelli, A. Óp. Cit.



para instalarse en el territorio nacional y utilizar libremente el término universidad o equivalente- y el otorgamiento de títulos de grado y posgrado, sean académicos o profesionales;

-Si los títulos otorgados a través de las diversas modalidades de educación transnacional son válidos académicamente y habilitan profesionalmente en el mercado de trabajo local, o sea, procedimientos existentes para conceder *validez a títulos de instituciones extranjeras*, tanto por parte del Estado como por medio de las propias instituciones de educación superior que gozan del poder de otorgar títulos con validez nacional o a través de tratados o acuerdo internacionales.

-Si se han diseñado procedimientos de certificación de calidad o protección al consumidor, poniendo especial cuidado en la *protección a los consumidores frente a la publicidad fraudulenta* y la información distorsionada²².

CONCLUSIONES

Quedarían varios temas e interrogantes de importancia para el debate con relación a la problemática de la evaluación y acreditación en las diferentes modalidades de la ES transnacional:

- **el papel de la evaluación y la acreditación en la habilitación de proveedores transnacionales;**
- **cómo se procede con el reconocimiento mutuo de títulos y convalidación de créditos;**
- **el tema de la convergencia de los planes de estudio;**
- **cuánto ha avanzado el proceso de transnacionalización de ES en América Latina y cuáles son sus distintas modalidades;**
- **Indagar si hay registros de filiales de universidades extranjeras, programas e instituciones virtuales, programas conjuntos;**
- **Examinar sobre quién ejerce el control**
- **Detectar quiénes son los nuevos proveedores de ES**
- **¿Quién realiza el reconocimiento oficial de las instituciones extranjeras**-en particular la autorización para instalarse en el territorio nacional y utilizar el término universidad o equivalente- y el otorgamiento de títulos de grado y posgrado? ¿Cuál es el rol del Estado en este proceso?
- ¿Cuáles son los procedimientos existentes para conceder validez a títulos de instituciones extranjeras?**

²²Ver el estudio realizado por García de Fanelli, A. (1999). *La educación transnacional - la educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Bs. As. CEDES.



-¿Quién evalúa y acredita?, ¿Qué se evalúa y acredita?, ¿cómo se evalúa y acredita?
Y ¿cuáles son los productos de la evaluación y acreditación?

Algunas reflexiones finales

En este cambio de paradigma, que surge con las modalidades que adopta la transnacionalización de ES, se conforma un modelo de universidad más orientado por la ganancia y por el interés comercial. Algunos de los temas que quedan planteados son:

-Los procesos de **transnacionalización de la ES implican su transformación en un servicio subordinado a las reglas del mercado** con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales.

-**Es necesario revisar y fijar criterios acerca del tema de la acreditación** en la habilitación de los proveedores transnacionales, el reconocimiento mutuo de títulos y la convalidación.

-Se verifica que las tendencias registradas hasta el momento indican que se **consolidan las grandes empresas transnacionales de educación**.

-**Es necesario trabajar en los temas de la calidad de la enseñanza** impartida.

-Revisar si los **programas académicos ofrecidos responden más a intereses transnacionales/globales que a nacionales**.

Se ha verificado que en las últimas décadas se fortalecen los *proveedores transnacionales de ES* en América Latina, nuevos proveedores de educación virtual que suministran *servicios educativos con fines de lucro*. Hay empresas transnacionales privadas de educación que adquieren cada vez mayor poder.

Estas nuevas tendencias registradas nos indican que las grandes empresas transnacionales de ES han iniciado un camino que se cruza con devaluación de la educación superior como bien público

Bibliografía

- A.A. V.V. 2007. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: (IESALC).
- Bosco Bernal, J. 2001. La educación superior en Panamá: situación, problemas y desafíos. Consejo de Rectores de Panamá. [www.fsu.edu] / [www.columbus.edu]
- Conferencia Mundial de Educación Superior. 2009. Comunicado. UNESCO, París. [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf]
- Correas Arias, César; Aurora Cuevas Peña. 2010, Políticas públicas y valoración del trabajo académico en educación superior en México. El reconocimiento social en la era



de la calidad educativa en Iriarte A y Correa Arias C. (Eds.). *El sistema universitario en Latinoamérica. Adecuaciones a nuevos escenarios de crisis y globalización. Tendencias y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

-Didou Aupetit, Sylvie, 2005, Transnacionalización de la Educación Superior y aseguramiento de la calidad en México. IPN.

-Estrada Muy, R.; Julio Guillermo Luna, 2004, Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos Proveedores Externos en Centroamérica. Informe de Avance. Marco Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean -IESALC. IES/2004/ED/PI/67. Reports available at [www.iesalc.unesco.org.ve], Guatemala.

-Fernández Lamarra, Norberto, 2006, La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas, En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 La metamorfosis de la educación superior*". Venezuela: UNESCO-IESALC.

-Gacel-Ávila, Jocelyne, 2003, Transnacionalización e Internacionalización de la Educación Superior. Tendencias, Amenazas y Limitaciones. Congreso Retos y expectativas. México: Universidad de Guadalajara. México.

-García de Fanelli, Ana María, 1999, La educación transnacional - la educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina. Bs. As. CEDES.

-Knight, J., & De Witt, H. (Eds.), 1999, Quality and Internationalisation in Higher Education. Organisation for Economic Co-operation and Development. In Knight, Jane. 2002, Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. The Observatory on Borderless Higher Education.

-Iriarte Alicia, Comp., 2015, Cuestiones del sistema universitario en Latinoamérica. Transformaciones, desafíos, transnacionalización. Diseño Editorial, Bs. As.

-García-Guadilla, C. 1999, "Legislaciones y Educación Superior en América Latina: una mirada comparada a las instancias de coordinación". En: J. M. Cadenas (Comp.), *Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina*. Caracas: Fundayacucho.

-Levine, A., 2000, Blackboard Conference for Higher Education. Web Undermine Universities, 21/03. [www.thestandard.com]

-López Segrera, Francisco, 2011, Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe: Un estudio comparado. Universidad de Guadalajara.

-Peace Lenn, M., 1997, The Global Alliance for Transnational Education: Transnational

-Rama, Claudio, 2005, La política de educación superior en América Latina y el Caribe. Revista de la Educación Superior, XXXIV (2) (134) (47-62). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal, México. [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920005>]



-----2004, Un nuevo escenario en la educación Superior en América Latina: La Educación virtual en *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, IELSAC/UNESCO.

-----2012, La internacionalización de la educación a distancia en América Latina Cuestiones de Sociología. La Plata: UNLP, FaHce.Nº. 8, p. 63-7

-Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean –IESALC. Reports available at [www.iesalc.unesco.org.ve]

-Carta de Porto Alegre, aprobada por la III Cumbre Iberoamericana Rectores de Universidades Públicas. Brasil, Porto Alegre, 25/27 abril 2002.

-*Directrices para la provisión de calidad en la educación superior transfronteriza* en OECD-UNESCO, 2005, *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education* [http://www.diariodefusiones.com/?Kroton_Educacional_de_Brasil_compra_la_universidad_Unopar_en_US_698%2C7_millones&page=ampliada&id=427&_s=&]

[volver](#)



HACIA UN USO POTENCIADOR DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA EPISTEMOLOGÍA.

ALICIA JUANA DI SCIULLO - MARÍA PAULA TENAGLIA.

Introducción al Pensamiento Científico, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Ramos Mejía 841, C1405CAE, CABA, Argentina.

RESUMEN

Palabras clave: IPC (Introducción al pensamiento científico) – controversias – *reazione nera* – didáctica – puesta a prueba de las teorías.

En las últimas décadas se ha desarrollado un campo teórico fértil en relación a las controversias científicas. Este campo teórico nos propone una concepción de ciencia que focaliza la mirada en la complejidad y tensiones del proceso de la construcción del conocimiento científico. Tomar en cuenta y hacer uso de esta perspectiva a la hora de planificar la enseñanza en las clases de Introducción al Pensamiento Científico (IPC) nos permitiría enriquecer esa mirada para que no se reduzca a la presentación de hechos y teorías como productos terminados.

En el presente trabajo tomaremos un caso controversial particular del campo de la Biología, aquel que enfrenta a la “Teoría neuronista” de Santiago Ramón y Cajal con la “Teoría reticularista” de Camilo Golgi en torno a la cuestión de la conformación del tejido nervioso. Recorrer estas escenas seleccionadas de la Historia de la Ciencia nos permitirá atender particularmente a los procesos de pensamiento que operan en dichas investigaciones y poner el foco en el análisis del rol que juega el uso de una técnica (“*reazione nera*”) como procedimiento acordado por la comunidad científica y como dichas técnicas sumadas a la experiencia y creatividad de los científicos operaron en el proceso de puesta a prueba de las teorías. Así mismo, es posible analizar estas teorías “en pugna” bajo la lupa de los “espacios controversiales” propuestos por Nudler complementando la clase de Kuhn en IPC.

Introducción

En la enseñanza de la Epistemología de las Ciencias Naturales la presencia de escenas de la historia de la biología ha ganado progresivamente un lugar. Vale preguntarse qué lugar y con qué función: ¿Constituye un recurso didáctico? ¿Constituye un contenido en sí? ¿Constituye un fin o tan sólo un medio?



Por otra parte también ha ido ganando lugar una concepción de la enseñanza que brega por un cambio en el acento pedagógico: de valorar la transmisión de la estructura de la teoría a valorar el trabajo sobre el pensamiento científico que se lleva a cabo de forma no lineal, históricamente, con idas y vueltas, dialécticamente, con enfrentamientos, con dificultades en el proceso de aceptación o rechazo de las teorías y modelos. Se busca lograr la construcción de una didáctica que se detenga en el estudio de los procesos y no sólo en la transmisión de los “productos”.

En esa línea de posicionamientos didácticos es donde volvemos a la pregunta inicial sobre el lugar de la historia en la enseñanza y la intención por dar con lugares que logren superar el rol de la mera ilustración o como anécdotas interesantes. Es en esa búsqueda donde la reconstrucción de escenas de historia de la ciencia en términos de “espacios controversiales”. Los trabajos que nos dan un marco para la reconstrucción de los casos históricos (con el objetivo de que se constituyan en objetos didácticos) parten del libro de 2009 de Oscar Nudler²³ cuyo objetivo es reivindicar el crucial lugar y el primordial papel de las controversias a la hora de pretender dar cuenta del cambio conceptual en ciencia y en filosofía.

Un espacio controversial está conformado por un foco más un conjunto de presupuestos. El foco es la región visible del espacio y está dado por las controversias (reales y ficcionales), donde son identificables el problema indagado, las preguntas que se pretenden contestar o bien, el tema polémico y sus actores.

Por otro lado, los presupuestos del espacio, que son condición de posibilidad de la controversia pues brindan a los protagonistas un terreno común (common ground) signado por un tipo de racionalidad a la manera de la racionalidad comunicativa de Habermas (1987). Este common ground, usualmente invisible, está dado por los compromisos epistemológicos, procedimentales, metodológicos, axiológicos, metafísicos, etcétera, sobre la cual se erige la controversia.

En un espacio controversial estas dos regiones están relacionadas recíprocamente y como se trata de una estructura dinámica, los cambios que se van sucediendo entre los elementos constitutivos del espacio originan cambios en su estructura, así, si algunos aspectos del common ground, antes inadvertidos, son puestos en discusión, entonces pasan a ser parte del foco (hay una refocalización). Si el common ground es cuestionado en su totalidad, se está ante la presencia de “controversias extraordinarias” que, según

²³ Nudler, Óscar y equipo multidisciplinario de investigadores (2009); **Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico**; Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.



su grado, darán paso a refocalizaciones o sustituciones del espacio por uno nuevo. No obstante, esta sustitución siempre arrastra presupuestos anteriores puesto que se trata del resultado de una sucesión de refocalizaciones. Así, la refocalización, como transformación del espacio, da cuenta tanto del cambio como de su continuidad, en esta dinámica entonces no hay ruptura total ni continuidad absoluta.

Todo comienza con dos teorías contrapuestas: las neuronas se “continúan” unas a otras conformando una red “teoría reticularista” o existe un espacio entre ellas o sea se encuentran “contiguas” la llamada “teoría neuronista”. La diferencia entre estas dos teorías se basa en comprender como acaban las terminaciones que surgen de las neuronas. Lo que sucede es que falta caracterizar mejor a las neuronas, particularmente el tipo de conexión que se establece entre las mismas. Resuelto esto se cierra el «gran capítulo» final de la investigación histológica de la 2da mitad del siglo XIX.

Según Stanley Finger, los tres elementos necesarios para investigar el sistema nervioso en el siglo XIX son: Mejorías en los microscopios que permiten visualizar con grandes ampliaciones y sin distorsiones, técnicas histológicas que marquen el cuerpo celular y faciliten la visualización de los procesos y una disposición de la comunidad científica para observar las preparaciones con una mente abierta a posibilidades alternativas al modelo aceptado. Existe la necesidad de una «formulación doctrinal» y hay dos teorías en pugna: reticularismo (modelo aceptado) vs. Neuronismo.

Golgi junto con otros científicos como Maynert y Wladyer sigue la teoría reticularista propuesta por Gerlach unos años antes con algunas modificaciones pero aceptando la hipótesis de que los axones y sus ramificaciones se acaban fusionando en una red con las neuronas con las que toma contacto. Un problema con esta hipótesis es que quebraba con un presupuesto fundamental de la teoría celular que es que cada célula es independiente una de la otra. De esta manera este presupuesto se cumplía para todos los tejidos menos para el nervioso considerando a todo el tejido como una especie de unidad. La fisiología del sistema nervioso tampoco podía dar cuenta de esta red ya que para algunos científicos al interpretar el flujo de información en el arco reflejo explicaban que existen vías determinadas. Esto era difícil de interpretar considerando al tejido como una red.

Aquí es donde aparece la teoría neuronista de Ramón y Cajal con el modelo de contigüidad celular. Las neuronas terminan de manera individual mediante un espacio entre las terminaciones axónicas y el cuerpo neuronal de la célula receptora del estímulo.



Aquí juegan los presupuestos relacionados con la metodología de trabajo en este caso es la técnica utilizada fundamental. La técnica fue desarrollada por Golgi y permitió la visualización al marcar el cuerpo celular, las dendritas y el axón de las neuronas. Fue Cajal casi veinte años después que la convirtió en una herramienta fundamental para el conocimiento de las neurociencias. La técnica es la de impregnación argéntica o *reazione nera* (reacción negra) como la denominó Golgi. Por esta técnica se forman depósitos opacos dentro de la célula de cromato argéntico que se produce por la reacción del bicromato de potasio y el nitrato de plata (luego producirá variantes de la misma). Esta tinción permite ver la morfología de la neurona en tres dimensiones. Para 1887 Cajal toma conocimiento de la técnica y se entusiasma y le introduce modificaciones que resultan en mejoras en la calidad de las imágenes de los cortes neurohistológicos. La fundamental fue el “proceder de doble impregnación”, es decir, la repetición de cada una de las etapas de inmersión del tejido en las soluciones utilizadas²⁴. Sumado a eso realizó cortes más gruesos para ver más completamente a las neuronas y aparte utilizó tejidos de embriones y de animales jóvenes en vez de cerebros adultos de humanos.

Cajal publica sus trabajos y reparte separatas. Sin embargo, las dificultades con la técnica y que estos resultados provengan de científicos de países que no fueran los más destacados en esa área del conocimiento generó desconfianza en la comunidad científica.

Para 1889 durante el Congreso de la Sociedad Alemana de Anatomía en Berlín, Cajal asiste, se paga el viaje con sus ahorros y un préstamo de su padre. Si bien se hicieron gestiones para que fuera subsidiado eso finalmente no se concretó. Durante el proceso lleva su Carl Zeiss²⁵ y sus mejores preparaciones. Aprovecha la oportunidad y le presenta sus resultados a Kölliker (Suizo 1817-1905) al que arrastra prácticamente. Al ver las preparaciones queda impactado y dice:

“...—Los resultados obtenidos por usted son tan bellos —me dijo—, que pienso emprender inmediatamente, ajustándome a la técnica de usted, una serie de trabajos

²⁴ Extraído de Torres Fernández (2006); La técnica de impregnación argéntica de Golgi. Conmemoración del centenario del premio nobel de Medicina (1906) compartido por Camillo Golgi y Santiago Ramón y Cajal; **Biomédica**; 26: pp 500.

²⁵ Marca de microscopio.



de confirmación. Le he descubierto a usted, y deseo divulgar en Alemania mi descubrimiento”²⁶.

El neuronismo pasa a tener nuevos partidarios (suecos, alemanes): Retzius, His, Waldeyer (que crea el término neurona) y Bardeleben. Los que abandonaron la teoría reticular y adhirieron a la teoría neuronal propuesta por Waldeyer en 1891. Los partidarios de Golgi son fundamentalmente de universidades del norte de Italia (Padua, Bolonia, Pavia, Génova y Turín): Truzzi, Morcelli, Forlanini y Sala entre otros.

Si bien Cajal estaba muy entusiasmado por la aceptación de su trabajo era consciente de que esto iba a generar conflictos con varios investigadores muy reconocidos. Cajal intenta tener un encuentro con Golgi para persuadirlo pero este no fue posible y posteriormente comienzan los enfrentamientos. A Golgi no sólo le queda la frustración por la refutación de su teoría sino que también la misma se había efectuado con la propia técnica *reazione nera* que el mismo había ideado. Claramente Cajal buscaba observar cómo eran las terminaciones nerviosas de las neuronas y eso guió incluso las modificaciones a la misma técnica original de Golgi que no permitía verlas. Desde ese momento Cajal comienza a ser reconocido y forma parte de la selecta comunidad de neurohistólogos y produce muchos nuevos trabajos.

Sin embargo la “conversión” al neuronismo no fue total, algunos científicos quisieron replicar los resultados de Cajal y no lo lograron y por supuesto no faltó el que intentase aportar nuevos datos a favor del reticularismo de Golgi que ya no publicaba trabajos al respecto.

En 1906 el comité Nobel del Instituto Carolino recibió ochenta propuestas para el Premio de Medicina, a favor de cuarenta y dos candidatos de nueve países, cinco favorables para Cajal y cuatro para Golgi de esos cuatro tres propusieron a Cajal. Quedaron registradas todas las actas de deliberaciones y los informes que se confeccionaron en los documentos de Estocolmo (en idioma sueco, francés, algunos en alemán, latín y un único caso en inglés). Todo esto hizo más tensa la relación entre Golgi y Cajal. Según los informes no fue sencilla la decisión del galardón compartido o individual para Cajal.

”Al final, la decisión salomónica del Comité Nobel, tomada el 25 de octubre, valoró que los descubrimientos de Ramón y Cajal habían surgido, en parte, como consecuencia

²⁶ Ramón y Cajal, Santiago (1981); [Recuerdos de mi vida: historia de mi labor científica; España: Alianza. Pp 218.](#)



*del método de impregnación argentina ideado por Golgi y la circunstancia de que tanto Cajal como Golgi, habían sido propuestos de manera continua para el Premio desde 1901, por lo que había llegado el momento de concedérselo a ambos ·en reconocimiento de su trabajo sobre la estructura del sistema nervioso·...*²⁷

En ningún encuentro previo a la entrega del Premio nobel hubo posibilidad de llegar a acuerdos. Las diferencias se mantuvieron y llegaron al punto máximo durante la ceremonia de entrega de los mismos.

En su discurso durante un banquete previo Cajal recordó que los descubrimientos científicos son el resultado del ambiente moral y colectivo de la época, por lo que a menudo resultaba difícil atribuir el mérito a un investigador determinado. Por eso, resaltó que el Instituto Carolino:

*“inspirándose en un gran sentimiento de justicia y equidad, haya dispuesto sabiamente que uno de los coparticipes del Premio Nobel para la Fisiología y Medicina, sea el ilustre Golgi, el prestigioso maestro italiano que, por la invención de muy importantes métodos de investigación, y por el espíritu de observación escrupuloso y exacto, tanto ha contribuido al conocimiento de la fina estructura d los centros nerviosos”. Y tras insistir, una vez más, en el gran honor y la fortuna de compartir este Premio con “el eximio maestro de Pavía”*²⁸.

El profesor Mörner, Rector del Instituto Carolina y miembro del comité del Nobel le dice en su discurso a Golgi:

*«Profesor Golgi, el equipo de profesores del Instituto Carolina, lo consideran el pionero de la moderna investigación en el sistema nervioso, por lo tanto desean con la decisión de otorgarle el Premio Nobel de Medicina, rendir tributo a su sobresaliente habilidad y perpetuar un nombre que con sus descubrimientos, usted ha escrito de modo imborrable en la historia de la anatomía»*²⁹.

Y a Ramón y Cajal le dijo:

²⁷ Extraído de Nieto Almada, José Luis (2012) en **La difícil relación entre Ramón y Cajal y Golgi. Universidad de Zaragoza** en el Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas. INFOMED – CENCOMED.
www.morfovirtual2012.sld.cu/index.php/morfovvirtual/index/pages/view/cajalgolgi.

²⁸ Ídem anterior.

²⁹ Citado en Rodríguez de Romo, Ana Cecilia (ene/mar 2005´9en ¿Reticularismo o neuronismo?; diferentes percepción de la misma circunstancia, Arch. Neurocién. Mex.,D.F.) vol.10 no.1 México. Pp 30.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-47052005000100006.



«Señor Don Santiago Ramón y Cajal, debido a sus numerosos descubrimientos y sabias investigaciones, usted ha aportado al estudio del sistema nervioso la forma que ha tomado en la actualidad y por medio del rico material que su trabajo ha dado al estudio de la neuroanatomía, usted ha establecido cimientos firmes para el desarrollo futuro de esta rama de la ciencia. El equipo de profesores del Instituto Carolina se complace en honrar tan meritorio trabajo confiriéndole el Premio Nobel de este año»³⁰.

Al día siguiente se da el enfrentamiento más álgido. Golgi leyó su discurso titulado *“La doctrina de la neurona: teoría y hechos”*. Toda la presentación se centra en una crítica sistemática a la teoría neuronal sustentada por Cajal. Golgi conocía ciertas limitaciones, ya hacía unos años que no se dedicaba a estos temas y sabía que iba a generar alguna respuesta de parte de Cajal. Simplemente no aceptaba la otra teoría y hasta recordó que el punto de partida de esa teoría se basaba en su propio trabajo. De alguna manera había quedado anclado a sus trabajos de veinte años atrás y también no daba crédito al trabajo de varios científicos que habían corroborado los trabajos de Cajal. Incluso llegó a falsear algunas de las observaciones de Cajal reflejadas en sus dibujos readaptándolas a la teoría reticular que seguía sosteniendo.

“No me importa, -nos dirá al finalizar su conferencia-, que estas ideas se opongan a la actual tendencia popular por individualizar los elementos nerviosos. Yo no puedo, -concluirá don Camilo-, abandonar la idea de una acción unitaria del sistema nervioso, sin preocuparme si, con ello, acepto viejos conceptos”³¹.

Era de esperarse la respuesta de Cajal, en la conferencia titulada *“Estructura y conexiones de las neuronas”* plenamente orientada a sustentar la teoría neuronal a partir de sus descubrimientos y de los investigadores que lo siguieron, sin ataques personales a Golgi y basado en sus dibujos, y en días posteriores en otra conferencia con preparaciones histológicas.

Sin embargo, ni la entrega conjunta del premio clausuró la controversia entre reticularistas y neuronistas. Nuevas investigaciones aportaron datos sobre la presencia de unas fibrillas celulares que parecían continuarse de unas neuronas a otras. No queda claro si esto fue parte de un ataque al neuronismo pero nuevamente impulsan a Cajal a seguir investigando sobre el tema mostrando con nuevos cortes histológicos que eran inexistentes.

³⁰ Ídem anterior.

³¹ Op. Cit. página 6.



Ahora en solitario, sus mejores seguidores han muerto debido a enfermedades o la vejez, otros víctimas de una u otra manera de la guerra mundial de 1914, Golgi ya no se ocupa del tema y fallece en enero de 1926 convencido hasta sus últimos días de la teoría reticular. Para 1934 fallece Cajal y su trabajo más completo sobre la neurona ve la luz unos meses después de su muerte en su obra “Neuronismo o reticularismo” cuyo subtítulo es “las pruebas objetivas de la unidad anatómica” donde reafirma por última vez que la neurona es la unidad genética, anatómica, funcional, regenerativa y patológica. Las discusiones habían terminado, simplemente por abandono como consideran algunos epistemólogos el cierre de ciertas controversias.

El golpe final para la doctrina reticular llegó décadas después con la aparición del microscopio electrónico en 1955, gracias al cual se pudo observar el espacio que existe entre las neuronas, que permite que se comuniquen las células entre sí: las sinapsis.

Objetivo:

Favorecer la discusión sobre la fertilidad y potencia del modelo para pensar la innovación didáctica con miras a construir aportes para una enseñanza de los procesos del pensamiento científico que deleve una dinámica activa.

Metodología de trabajo:

Pre-requisitos de la clase: Los alumnos y alumnas han estudiado la propuesta de Kuhn sobre los paradigmas y las etapas del desarrollo de la actividad científica. También han caracterizado lo que se entiende por controversias y especialmente los espacios controversiales propuestos por Nudler.

La clase se planifica considerando distintos momentos:

1er momento: Recuperan los conceptos fundamentales propuestos por Nudler

Se hace hincapié en la importancia que las controversias tienen tanto en el cambio como en el progreso científico.

2do momento: Lectura de la reconstrucción histórica de la controversia Golgi vs Cajal

Lectura de un texto que contextualice la controversia, época, estado del arte del conocimiento sobre el sistema nervioso del momento y una reconstrucción del caso. En



la reconstrucción se tiene especial cuidado en utilizar fragmentos de discursos o cartas que hayan dicho los mismos oponentes³² como el siguiente extracto:

“Las ideas de Cajal sobre la interconexión de las neuronas, como tantas otras grandes ideas, en efecto maduraron largos años antes ‘de emerger repentinamente en [su] espíritu como una revelación’. Pero el verdadero secreto de ese éxito es ‘el sentido común más ordinario’, asegura Cajal, que asimila la materia gris a un bosque denso que hay que explorar. Primer método, empleado entre otros por Golgi: avanzar a machetazos cortando los arbustos y las plantas parásitas para liberar los grandes árboles (las neuronas) de las diversas especies. Por desdicha, la poda nunca es total y la lujuria de las ramificaciones nerviosas es tal que las técnicas de tinción a menudo no dan más que un gris indistinto.

Segundo método, el suyo: puesto que el bosque plenamente desarrollado es impenetrable, ¿por qué no estudiar un bosque naciente? Trabajando sobre el embrión y no sobre el adulto, ‘la materia gris se presenta a uno con una precisión y una claridad admirables’. La principal razón de esto es que la técnica de tinción de plata es fuertemente perturbada por la vaina de mielina que rodea los axones, vaina ausente en las neuronas embrionarias. Por supuesto, todo el mundo había pensado en eso, Golgi inclusive, pero nadie lo había creído, lo que prueba a las claras –escribe Cajal- que ‘las ideas se muestran raramente productivas para aquellos que las sugieren o aplican primero, pero sí a menudo con los trabajadores perseverantes que las experimentan con fuerza, y ponen toda su fe y su amor en volverlas eficaces’³³.

3er momento: Análisis epistemológico del caso histórico

El análisis del caso se realiza utilizando un cuestionario guía que permite recuperar aquellos aspectos epistemológicos fundamentales del caso considerando a Nudler y relacionándolo con Kuhn.

1. Caracterice el contexto en el que se desarrolla la controversia:
 - a. Época y lugar donde se lleva a cabo la controversia.
 - b. Estado del arte con respecto al conocimiento sobre la constitución del sistema nervioso, teoría celular, instrumental.
2. ¿Por qué esta controversia podría considerarse como “real” según Nudler?
3. ¿Cuál sería el terreno común (common ground) y el foco de la controversia?

³² Como sugieren autores como Acevedo- Díaz, José Antonio, García-Carmona, Antonio y Aragón-Méndez María del Mar en informes sobre el uso didáctico de las controversias en la enseñanza de las ciencias.

³³ Witkowski, Nicolás (2007); Una historia sentimental de las ciencias; Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos; pp 229-230



4. ¿En qué acordaban los científicos con respecto al conocimiento del tejido nervioso y en qué tenían posturas diferentes? ¿Por qué? ¿Por qué la comunidad científica estaba abierta a nuevas teorías al respecto?
5. Enuncién las hipótesis principales de la teoría reticularista y de la teoría neuronista ¿Qué datos corroboraron las hipótesis? ¿De qué teoría?
6. ¿De qué países eran originarios Camilo Golgi y Santiago Ramón y Cajal? ¿Qué reconocimiento tenían esos países en el conocimiento científico histológico en esa época? ¿Qué otros países generaban nuevos conocimientos en dicha área y cuál era su importancia?
7. Describa la “reazione nera” ¿cuál es la importancia de dicha técnica en el desarrollo de esta controversia? ¿Por qué no la utilizaban tan frecuentemente en la comunidad científica? ¿Qué modificaciones le hizo Ramón y Cajal? ¿Por qué?
8. ¿Qué importancia tuvo que Ramón y Cajal fuera al Congreso de histología en Berlín? ¿Por qué intentó encontrarse con Golgi?
9. ¿Qué factores influyeron en la nominación para el premio Nobel a los dos contrincantes? ¿qué características novedosas tuvo esta entrega y por qué?
10. ¿Cuál fue la reacción de cada uno al recibir el premio Nobel? ¿a qué podría atribuir las diferentes reacciones?
11. ¿Cómo termina la controversia?
12. Siguiendo a Khun: ¿En qué medida se podría considerar que existió “progreso” y en qué medida se podría considerar que hubo “ruptura” en el conocimiento científico sobre el sistema nervioso? ¿Qué tipo de problema se resolvió con esta controversia?

Resultados esperados:

Se espera que los alumnos puedan caracterizar lo que se entiende por cambio científico y el rol que este tiene en relación al progreso en ciencias naturales.

Conclusiones:

Quedarían pendientes de acuerdo a los resultados esperados.

Bibliografía:

- Acevedo-Díaz, José Antonio, García-Carmona, Antonio y Aragón-Méndez María del Mar (2017); **Enseñar y aprender sobre naturaleza de la ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia. Resultados y conclusiones de un proyecto de investigación**; Documentos de trabajo Nº 5 – IBERCIENCIA; Madrid: OEI.



- López Piñero (1995); **Ramón y Cajal**; Biblioteca Científica Salvat N° 93; España, Barcelona: Salvat Editores.
- Nieto Almada, José Luis (2012) **La difícil relación entre Ramón y Cajal y Golgi**. Universidad de Zaragoza en el Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas. INFOMED – CENCOMED.
www.morfovirtual2012.sld.cu/index.php/morfovirtual/index/pages/view/cajalgolgi
- Nudler, Óscar y equipo multidisciplinario de investigadores (2009); **Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico**; Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- https://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_recuerdos/recuerdos/labor_04.htm
- Ramón y Cajal, Santiago (1981); **Recuerdos de mi vida: historia de mi labor científica**; España: Alianza.
- Rodríguez de Romo, Ana Cecilia (ene/mar 2005) ¿Reticularismo o neuronismo?; diferentes percepción de la misma circunstancia, **Arch. Neurocién.** Mex., D.F.) vol.10 no.1 México.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-47052005000100006.
- Torres Fernández (2006); La técnica de impregnación argéntica de Golgi. Conmemoración del centenario del premio nobel de Medicina (1906) compartido por Camillo Golgi y Santiago Ramón y Cajal; **Biomédica**.
- Witkowski, Nicolás (2007); **Una historia sentimental de las ciencias**; Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos.

[volver](#)



FILOSOFÍA EN UBAXXI. UNA PROPUESTA HERMENÉUTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON TICS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

GASTÓN G. BERALDI

UBAXXI, Universidad de Buenos Aires, J.E.Uriburu 950 1º

RESUMEN

Palabras clave: Hermenéutica-Enseñanza de la filosofía-texto-lectura-UBAXXI

Esta comunicación tiene como objetivo presentar la metodología didáctica que se ha elaborado para la enseñanza de la materia Filosofía en el Programa UBAXXI. Para ello, en primer lugar, vamos a dar cuenta de los antecedentes de esta metodología, indicando posteriormente las ulteriores reelaboraciones que funcionaron como fundamento de esta propuesta pedagógica. Para ello será necesario tener en cuenta la noción de “texto”, “para-texto” e “hipertexto”, el concepto de “tradición”, el de “crisis”, y las características centrales de la tradición hermenéutica. Todo ello para comprender cómo esta propuesta está fundada en la noción de texto, autor y lector, pero antes bien, con el objetivo principal de “aprender a leer” textos filosóficos.

1. Antecedentes de la experiencia: repensar las nociones de “texto”, “autor” y “lector”

Entre los años 2010 y 2012, el grupo de investigadores que conformamos el Proyecto de Investigación UBACyT “Hermenéutica de textos para la enseñanza de la filosofía y la investigación en ciencias humanas y sociales” (Programación Científica 2008-2010: Código S433, y 2011-2014: Código 20020090100276), comenzamos a llevar a la práctica los objetivos que nos habíamos planteado en dichos proyectos: elaborar una propuesta filosófico-pedagógica, desde una perspectiva netamente hermenéutica, para los estudiantes de la materia Filosofía de la cátedra Merlo del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo principal sobre el que descansaba el proyecto era el abordaje y tematización de la categoría de “texto” y las categorías subyacentes de “autor” y “lector”. Entendimos así que un “texto”, como señalara Barthes (2003), no era una obra, algo fijo, sino una producción. Y entendimos también que no era “un discurso fijado por la escritura”, como afirmara en una primera instancia Ricoeur (2001), sino que esta categoría era mucho más amplia y compleja. Abarcaba otros registros que rebasaban lo meramente escriturario.



Siguiendo este lineamiento que habíamos desarrollado sobre la categoría de “texto” también se ponía en cuestión el concepto de “autor” y de “lector”. El texto no es ya algo fijo, ni es una obra, ni es únicamente escritura. El autor, por su parte, deja entonces de ser un sujeto soberano que dice cómo debemos entender el texto, un sujeto controlador de la producción de sentido que somete al lector a un consumo pasivo o, como mucho, al desciframiento de un sentido oculto sólo inteligible para el autor. Con esto, el lector, en tanto productor de nuevas lecturas, se trasmuta en un re-lector/re-escritor. El lector reescribe el texto cada vez que lo lee.

Bajo esta idea elaboramos el material de estudio obligatorio para la materia Filosofía de la cátedra Merlo, compilado por los directores del proyecto UBACyT y publicado por Eudeba en 2012. El libro se llamó *Relecturas. Claves hermenéuticas para la comprensión de textos filosóficos*, donde participamos todas y todos los investigadores del proyecto.

Acerca de este texto

Pensado originariamente para el estudiante que se inicia en el aprendizaje de la filosofía, este libro, inevitablemente compuesto como una polifonía, condensa toda una experiencia de lectura cuya tarea es también componer a su destinatario: todo lector/escritor que desee seguir interpretando/leyendo el pensamiento filosófico a través de sus textos. Si bien su canon está constituido por fuentes de “primera mano” o “fuentes primarias” (los documentos elaborados por los propios filósofos), también están las lecturas y las relecturas, las de “segunda mano” y las propias.

[...] A sabiendas de su funcionalidad (difícilmente claudicable) en el ámbito educativo, admitimos la relevancia irrefutable de esas fuentes, pero también la pluralidad y legitimidad de las relecturas: ninguna de ellas pretende para nosotros ser la única. Todas se prestan a la polémica, forman parte de la guerra de las interpretaciones.

[...] El estudio [...] llevado a cabo en la primera etapa de nuestra investigación, [...] nos ha permitido elaborar los criterios y dispositivos hermenéuticos adoptados para el presente trabajo, [...]. La primera elección ha recaído en las ya mencionadas “fuentes primarias”, así como en las interpretaciones -algunas ya canónicas- que las prolongan y las resignifican.

Este trabajo es, a la vez, una interpretación de esas interpretaciones, una relectura de esas lecturas, [...]

[...] Sobre la base de este corpus, nuestro trabajo específico ofrece dos tipos de abordaje, que se reparten alternativamente entre la “introducción a los textos” y las “notas a pie de página”. El objetivo de cada introducción es dar un primer panorama



a partir del adelanto de algunas claves temáticas, la ubicación del texto en su horizonte epocal y en el cruce de sus lecturas, la formulación de los problemas explícitos y los que el texto apenas sugiere, su vigencia y actualidad.

Las notas, por su parte, quedan reservadas para aclarar pasajes conspicuos o para introducir problemas o lecturas contemporáneas que pongan de relieve matices o aspectos que merecen mayor desarrollo; su objetivo, a diferencia del anterior es, por un lado, aclarar la lectura, y por otro lado, complejizarla.

(Rossi, 2012, 12-15)

2. La materia “Filosofía” en el Programa UBAXXI: enseñar a leer filosofía

Hacia fines de 2016, desde la dirección del Programa UBAXXI se me convoca para la coordinación, como profesor titular de la materia Filosofía, con el objetivo de iniciar su dictado en el 2º cuatrimestre 2017. La materia se incorporaba desde ese momento a la currícula del Programa UBXXI y desde entonces en el ciclo de ingreso de la Universidad se dictaría también en la modalidad “a distancia”.

Desde ese mismo momento surgió la necesidad de repensar el dictado de la materia en el modo no presencial, lo cual requería establecer las estrategias y los objetivos apropiados.

Más allá de los objetivos conceptuales correspondientes al programa de la materia, era necesario pensar y elaborar previamente los objetivos procedimentales. Partiendo de la premisa de que, al menos desde el siglo XX, la filosofía queda completamente enmarcada por la categoría de “texto”, mi objetivo se centraba en la enseñanza de la lectura filosófica o de la enseñanza de la lectura en general. De esta manera propuse como alguno de los objetivos generales y específicos de la materia:

- Propiciar el desarrollo de habilidades de lectura multiforme (textos, para-textos e hipertextos).
- Establecer las condiciones que hagan posible una experiencia de trabajo intelectual, a través del despliegue de habilidades de análisis, comprensión y reflexión crítica.
- Fomentar el hábito de la lectura y el uso de vocabulario técnico.
- Manejar bibliografía primaria y secundaria.

(Beraldi, 2017a)

Este objetivo básico no implicaba retrotraer a los estudiantes a una enseñanza de técnicas de lectura ya transitadas en sus etapas formativas previas, sino introducirlos en el abordaje de textos y lecturas filosóficas, lo cual, implicaba transitar metodologías de lectura propias de la filosofía.



3. Metodología y metodologías

Titulamos este apartado “Metodología y metodologías” porque se establecerá la distinción entre la metodología que subyace al abordaje de los temas del programa de la materia, y las metodologías filosóficas que subyacen a los textos que integran el *corpus* bibliográfico del programa. Vamos entonces a describir ambas metodologías, comenzando por las que constituyen la metodología didáctica, y continuando luego en un repaso muy breve por las filosóficas.

En primer lugar, desde el punto de vista didáctico, se elaboró una metodología que entiende la lectura como herencia (Vidarte, 2006).

Partiendo de la noción clásica de “texto” que había sido revisada en los proyectos de investigación UBACyT, aquella que definía a un texto como “discurso fijado por la escritura”, al tomar como marco teórico las reelaboraciones del propio Ricoeur (2001 y 2008), pero también los conceptos de Marín (1981), de Bajtín (2002), de Barthes (2003) y de otros hermeneutas y lingüistas, entendimos que el concepto de “texto” no se agotaba en la escritura sino que, de una manera mucho más amplia, estaba vinculado con las competencias del lector para dar sentido a los significados. De esta manera, además de entender al texto del modo más habitual, ampliamos su designación y lo entendimos anclado en cualquier otro soporte que permitiera a un lector dar sentido a los significados dispuestos en él. Por eso un texto ya no debía ser entendido como una obra, como algo concreto, finito, acabado, ni como lo fijado por la escritura, sino que remitía a un entramado, a una combinación de texturas que se prestaba para el recorrido de sus posibilidades. Con ello, una obra pictórica se convertía en un texto que narraba, lo mismo que una escultura, una fotografía, un film, un video, una acción. Por eso muchas veces decimos: “en esa película o en ese cuadro se puede leer...” o “el técnico no leyó bien el partido...”, o “la lectura política que puede hacerse acerca de lo que dijo tal es...”, o “el gobierno no lee la realidad”, etc. El mundo mismo se convierte en un texto, en un libro, para ser leído. Y lo mismo las acciones humanas. El texto y la lectura se encuentran en una unión indisoluble. No hay texto sin lector ni lector sin texto. De aquí que un texto no estaba compuesto completamente sino y únicamente en la medida en que se leía.

Al ampliar la categoría de “texto”, se entiende que no sólo “los discursos fijados por la escritura” traían una marca, la del pasado, sino que todos los textos –en este sentido amplio del que hablamos- se convierten en la memoria de los hombres. Son las huellas, los vestigios del pasado. Ellos transmiten las tradiciones. Es el depósito de su experiencia, de sus costumbres y de su sabiduría. Y si bien en algún momento la



oralidad era colocada por encima de la escritura, desde el siglo XX la lectura, interpretación, comprensión, escritura y rescritura de “textos” –en el sentido amplio antes señalado- es hoy la tarea prioritaria de los filósofos y filósofas. Por estos motivos, en la fundamentación del programa de la materia se señala un camino a transitar: la revisión de nuestra herencia a través de lo legado en los textos, y la posterior lectura crítica de ésta a partir de las relecturas hechas por los herederos. Entendí así que la filosofía podía ser definida como “tradición y creación”. Heredamos conocimientos, costumbres, teorías, etc. que se constituyen como nuestra base de comprensión del mundo. Pero allí no puede acabar la tarea, puesto que, sino ésta sería meramente reproductiva, y no crítica. Saber lo que heredamos nos permite al mismo tiempo poder pensar otras posibilidades. Y por eso creamos nuevas teorías, nuevos conocimientos, nuevas costumbres, sobre la puesta en crisis de nuestra herencia. Con ella y contra ella.

En este sentido, en la fundamentación del *Programa* se señala:

[...] preguntarse por la actualidad implica también y necesariamente debatir con nuestro pasado: [...] La experiencia presente es el resultado de la interpretación de un pasado que nos sitúa en determinadas tradiciones. Lo reconozcamos o no, nuestras tradiciones y nuestra historia nos constituyen. Resulta imposible erradicar de nuestras vidas lo que la historia nos ha legado como un mensaje proveniente del pasado, que hoy nosotros interpretamos, recreamos y transmitimos a las futuras generaciones. [...] Por eso, para problematizar el presente consideramos necesario recrear alguna versión del pasado para “comprender” nuestra realidad y ubicar aquellas tradiciones que nos constituyen colectivamente, a partir de una historia que sigue gravitando e imponiendo categorías de pensamiento.

Por este motivo nos proponemos reflexionar sobre el peso de nuestras tradiciones, con el objetivo de evaluar su proyección hacia el futuro, ya que creemos que dar nuevas respuestas a los problemas actuales exige desandar el camino, reconocer las tradiciones que nos constituyen y valorar su influencia en nuestras vidas.

(Beraldi, 2017a)

Pero como entendemos que hacer una lectura es recorrer un camino trazado dentro de varios posibles, en los fundamentos del programa se propuso:

[...] introducir a lxs estudiantes en el mundo del debate filosófico. Para ello se presentará al pensamiento filosófico como la expresión de diferentes formas de dar respuesta a las crisis culturales, sociales y políticas de cada época. A lo largo de la historia, esas respuestas intentaron constituir una cultura y una educación (una *paideia*) que, con todo, encarnaba un proyecto político. Con esto, la filosofía tuvo como desafío problematizar su propia actualidad e intentar dar una respuesta posible a ello.

(Beraldi, 2017a)



Esto también lleva implícito una concepción de “texto”. Un texto está habitado por una multiplicidad de voces donde, unas permanecen ocultas y otras desveladas. Por tal motivo, la selección y elaboración del material tuvo el múltiple objetivo de hacer hablar a aquellos autores, textos y temas clásicos, pero al mismo tiempo a aquellos que han quedado entre sombras.

A raíz de esta decisión, la selección de los temas y del material fue sumamente ardua, sobre todo porque no se podía pretender que las y los estudiantes de un ciclo de ingreso leyeran libros o capítulos completos de distintos textos, o vieran films, o analizaran una multiplicidad de imágenes o de obras de arte. Había que establecer límites materiales. Por este motivo, dos unidades del programa –la primera y la última- son de mi completa autoría, y las otras dos correspondieron a una selección y edición de textos, videos, films, imágenes, etc.

Ahora bien, como los textos constituyen redes de significantes y de sentido, por tal motivo, se elaboró una metodología de lectura específica para los textos de la materia. Cito aquí la metodología y las orientaciones dadas a los estudiantes.

Se propone el trabajo con textos, para-textos e hipertextos. Llamamos “textos”, en un sentido restringido, a todo discurso fijado por la escritura. Aunque también, llamaremos “textos”, en un sentido amplio, a todo dispositivo donde el lector pueda dar sentido a los significados. Así, un film, un video, una obra de arte, también quedan incluidos en la noción de “texto”. Por otra parte, llamamos “para-textos”, al conjunto de otros “textos” que acompañan al texto principal de una obra. Los títulos, subtítulos, índices, comentarios, epígrafes, notas emergentes (o notas al pie, o al final), prólogos, epílogos, dedicatorias, notas al margen, gráficos, ilustraciones, etc. son “textos secundarios” que acompañan al contenido principal de un texto y que permiten aportar más información para guiar al lector en la lectura del texto principal, y alcanzar una mejor comprensión. Por último, llamamos “hipertextos”, en un sentido restringido, a una estructura que organiza la información de forma no lineal, lo que permite “saltar” de un punto a otro en un texto –o a otro texto– a través de los enlaces (*links*). De esta manera, en lugar de leer el texto de forma continua, lxs lectorxs pueden además acceder a otra información que les interese que sólo está disponible digitalmente, por ejemplo, datos biográficos, artículos relacionados con el tema, etc. Con todo ello, lxs estudiantes podrán abordar la lectura de un texto, y al mismo tiempo acceder comentarios, aclaraciones y estudios críticos dispuestos en los para-textos y a datos accesorios o ampliar sus lecturas mediante los hipertextos. (Beraldi, 2017a)

1. La muerte de Dios

El loco: -"¿Dónde se ha ido Dios? Os lo voy a decir. Le hemos matado; vosotros y yo, todos nosotros somos sus asesinos [...] ¡Dios ha muerto!¹ ¡Dios permanece muerto! ¡Y nosotros le dimos muerte! ¿Cómo consolarnos, nosotros, asesinos entre los asesinos? Lo más sagrado, lo más poderoso que había hasta ahora en el mundo ha teñido con su sangre nuestro cuchillo. ¿Quién borrará esa mancha de sangre? ¿Qué agua servirá para purificarnos? ¿Qué expiaciones, qué ceremonias sagradas tendremos que inventar? [...] Jamás hubo acción más grandiosa, y los que nazcan después de nosotros pertenecerán, a causa de ella, a una historia más elevada que lo que fue nunca historia alguna." Al llegar a este punto, calló el loco y volvió a mirar a sus oyentes; también ellos callaron, mirándole con asombro. Luego tiró al suelo la linterna, de modo que se apagó y se hizo pedazos.² (Nietzsche, 1984, 109-110)

¡Dios ha muerto!

Se apaga la luz de la razón

La crisis de la razón (iluminista, positivista, científica, científicista)

Hacia finales del siglo XIX e inicios del XX se presenta a la intelectualidad, como una preocupación generalizada, lo que da en llamarse la crisis de fin de siglo o crisis de la razón. Ésta ha sido enmarcada en gran medida por las categorías de decadencia, enfermedad, nihilismo o tragedia. (Beraldi, 2015, 156)

La crisis de la razón:

- decadencia
- enfermedad
- tragedia
- mal del siglo
- banarrota de la ciencia
- nihilismo
- malestar
- ocaso de Occidente
- agonía de

[...] En el siglo XVI, las gentes de Europa habían perdido la fe en Dios, [...] El XV y el XVI son, por eso, dos siglos de enorme desazón, de atroz inquietud; como hoy diríamos, de crisis. De ellas salva al hombre occidental una nueva fe, una nueva creencia: la fe en la razón, en las *nuove scienze*.²

[...] La generación que florecía hacia 1900 ha sido la última de un amplísimo ciclo, iniciado a fines del siglo XVI y que se caracterizó porque sus hombres vivieron de la fe en la razón. ¿En qué consiste esta fe?

(Beraldi, 2017b)

Esta imagen de uno de los fragmentos de uno de los textos ("La Crisis de la razón") de la Unidad 3, pone de relieve la multiplicidad de categorías involucradas: texto, para-texto e hipertexto, por un lado, y fuentes primarias y fuentes secundarias, por otro.

Por tal motivo, en la guía de *Orientaciones* para el estudio señalamos:

¿Cómo leer?

Desde el **punto de vista metodológico**, el contenido teórico de la materia se articula a través de tres conceptos: "texto", "para-texto" e "hipertexto". Dado que el contenido está pensado para ser leído fundamentalmente desde dispositivos digitales, será allí donde estos tres conceptos se articularán mejor. Sin embargo, tendrán a disposición una versión imprimible (en PDF), aunque allí se perderán algunas de las ventajas del recurso digital.

Cada unidad del programa despliega su contenido en un texto central, ya sea en una o varias sesiones de trabajo, según sea el caso. Como la noción de "texto" que usamos es amplia, los videos, imágenes, films, que se encuentran insertos en ese texto central, también serán considerados textos. Con lo cual, son parte de la lectura obligatoria. Por otra parte, en este texto central encontrarán como "para-textos" notas emergentes y llamadas al margen que les permitirán profundizar y fijar conceptos centrales. Mientras que para la lectura de las llamadas (dispuestas en forma de globo) no tienen más que leer los márgenes del texto, para la lectura de las notas emergentes deberán clicar en los números de las notas correspondientes. Así, al pinchar en la nota 1, por ejemplo, se les desplegará una



ventana emergente con información complementaria que pretende brindar mayor claridad al fragmento del texto donde estaba incorporada la nota. La información dispuesta en los para-textos si bien complementa la lectura de los textos, no exime al/a estudiante de la obligatoriedad de su lectura, puesto que en muchos casos esas notas emergentes aclaran, problematizan y amplían el contenido del texto. Por otra parte, además de estos “para-textos” cuentan con “hipertextos”]; es decir, enlaces, links que, al pinchar en el término resaltado en color, les abre una ventana emergente con información adicional cuyo propósito fundamental es introducirlos en la definición de conceptos poco convencionales, situarlos temporal y geográficamente sobre el/la filósofo que están leyendo a partir de datos biográficos, y redirigirlos a artículos o notas de interés sobre los temas abordados. Esta información adicional no se supone como lectura obligatoria, sino accesoria.

En conclusión, toda la información disponible en los para-textos y en los hipertextos busca favorecer y profundizar la comprensión, aclarar conceptos, expresiones o problemas que el propio texto no desarrolla. (Beraldi, 2017c)

Como puede apreciarse en la imagen de “La crisis de la razón” y en las *Orientaciones...*, una innovación metodológica fundamental para el trabajo de lectura fue la elaboración de las “notas emergentes”. Esto constituyó una reelaboración de las notas a pie o a final de página repensadas para la lectura *on line*. El recurso a las notas emergentes facilita ampliamente la lectura crítica y complementaria, puesto que *on line* está disponible conjuntamente, en una misma pantalla, texto y notas, lo cual genera un dinamismo mayor en la lectura incluso que en el papel.

El otro aspecto metodológico que cabe destacar es la forma de leer el mundo que se encuentra en los distintos textos filosóficos abordados. A fin de no extenderme innecesariamente, por economía expositiva no se desarrollarán aquí los aspectos conceptuales de los métodos de abordaje filosófico, sino solamente, a modo de ejemplo, se enumerarán algunos de los métodos que encontramos en los textos. En Sócrates, por ejemplo, nos encontramos, a través de los textos platónicos, con la dialéctica y mayéutica socrática. En Platón, el método de “división”, en Aristóteles los “*endoxa*” o “*phainómena*”. Luego, en Descartes, el escepticismo metodológico y el deductivismo, en Kant el criticismo, y en el Positivismo del siglo XIX “lo dado a la experiencia” como base para el conocimiento de la realidad. Luego, ya en nuestra era aparecen un sinnúmero de metodologías que los distintos filósofos y filósofas utilizan alternativa o preferentemente: la hermenéutica, la fenomenología, la fenomenología hermenéutica, la arqueología, la deconstrucción, el criticismo, etc. Todos estos métodos quedan plasmados en los textos de lectura obligatoria y nos muestran cómo los distintos filósofos y filósofas han “leído el mundo” de diversas maneras.



4. Resultados provisorios de la propuesta

La materia Filosofía en el Programa UBAXXI comenzó a dictarse en el 2º cuatrimestre de 2017 y, de acuerdo al reglamento de la Universidad, deben cursarla los estudiantes que se inscriban a las carreras de: Filosofía, Ciencias de la Educación y Arquitectura (obligatoria según orientación), Artes, Bibliotecología y Ciencias de la Información y Letras (específica según carrera), y otros como optativa.

Si bien es prematuro evaluar los resultados de la propuesta, luego de transitados ya dos cuatrimestres podemos señalar algunos datos cuantitativos y cualitativos relevados a través de las estadísticas y encuestas realizadas por el Programa UBAXXI.

Teniendo en cuenta que es sumamente difícil obtener datos acerca de las razones de deserción antes del primer examen parcial –algo que es común a todas las materias y carreras en todas las universidades- se ha decidido tomar como base estadística la cantidad de estudiantes que rindieron el primer parcial, considerando a estos como “inscriptos”, y de allí, establecer las estimaciones. En el 2º cuatrimestre 2017 rindieron el 1º parcial 380 estudiantes y el 2º parcial 328. Con lo cual, la tasa de deserción entre ambos exámenes fue sólo del 12.46%, lo cual representa un valor insignificante frente a otras estadísticas sobre el tema. Asimismo, es destacable la alta tasa de aprobación: 87.10% en el 1ª y 95.40 % en el 2º. En este primer cuatrimestre también fueron notables las calificaciones: el promedio general fue de 6.60 en el 1º parcial y de 7.20 en el 2º. La alta tasa de aprobación nos puso en alerta y nos sugirió explorar algunas de las posibles razones. La primera hipótesis fue sobre la posible baja exigencia en los exámenes. Sin embargo, estos habían sido sometidos a la evaluación por el equipo pedagógico de UBAXXI, y fueron revisados nuevamente luego de la toma del 1º parcial. Rápidamente quedó descartada esa opción. A pesar de ello, decidimos aumentar la exigencia en los exámenes. Concluido el 1º cuatrimestre de 2018, al comparar las tasas de rendimiento de 2017 con las de este cuatrimestre, los resultados se mantuvieron estables. Contamos con un leve incremento en la cantidad de inscriptos que rindieron el 1º parcial: 480 (frente a los 380 del 2º 2018) y 393 que rindieron el 2º (frente a los 328 anteriores), manteniendo un valor muy bajo la tasa de deserción (18.13%). La tasa de aprobación se mantuvo estable también: 1º parcial 89.60 % y 2º parcial 89.30 %. El promedio general de calificaciones en este 1º cuatrimestre de 2018 mantuvo la tendencia del cuatrimestre anterior: 6.60 en el 1º parcial y 6.30 en el 2º, con variaciones que no son significativas.

De aquí que tuvimos que pensar una nueva hipótesis para explicar las posibles razones de la alta tasa de rendimiento. Creímos entonces que éstas se fundaban en que la



mayoría de los estudiantes estaban inscriptos a las carreras de Filosofía y/o de Letras, de las cuales sabemos que hay una tendencia mayor a la lectura.

Sin embargo, la encuesta presencial realizada en el 2º parcial de este cuatrimestre refutó esta hipótesis. La encuesta se hizo sobre una muestra de 194 estudiantes al azar (49.36% de los que rindieron) y anónima. La consulta sobre a qué carrera estaban inscriptos arrojó los siguientes resultados: Arquitectura (93), Filosofía (36), Letras (21), Artes (15), Ciencias de la Educación (7), Bibliotecología (4), No respondieron (5), Diseño Gráfico (4), Psicología (2), Edición (1), Historia (1), Paleontología (1), Técnico en Prod. Vegetal (1), No se entiende la respuesta (1). Si sabemos que rindieron este examen 393 estudiantes y lo aprobaron el 351 (89.30%), entonces no puede afirmarse que la mayoría de los aprobados sean de las carreras de Filosofía y de Letras, ya que, si tomamos el porcentaje de encuestados, en términos estadísticos habría que estimar que el total de inscriptos a esas carreras debería ser de 114 estudiantes aproximadamente, lo cual representaría sólo el 32.47 % del total de los aprobados.

De estos datos y cálculos, y de otros datos de las encuestas, se sugiere entonces una nueva hipótesis: que las estrategias didácticas y metodológicas son las que han posibilitado estos resultados. Si bien es sumamente anticipado hacer tal afirmación con sólo estos datos, quiero sumar a estos otros datos y algunos comentarios hechos en la encuesta por los propios estudiantes. Datos y comentarios que avalarían un poco más esta última hipótesis.

Entre las preguntas que se hicieron a los estudiantes una de ellas preguntaba sobre la “claridad de los textos” con valores entre 1 y 5 puntos. De los 194 entrevistados respondieron 184, y el promedio de respuestas da un valor de 4.28, donde 95 adjudicaron 5 puntos, 53 con 4, 29 con 3 y 7 con 2. El otro dato interesante fueron los comentarios abiertos. Si bien no fueron muchos los que han respondido a este ítem, y si bien los comentarios apuntan más a la materia en general que a la metodología de los textos en particular, ante la pregunta de si quisieran agregar algún otro comentario, podemos destacar las siguientes respuestas, ordenadas por carrera:

Arquitectura (entre 27 y 29 años): “El material es bueno. Sigán así”.

(Estudiante de entre 24 y 26 años): “Una mirada rápida para entender cómo la filosofía ha trabajado en la formación de la sociedad actual y cómo busca ayudar a comprendernos como un “ser” en el mundo.”



(Estudiante de entre 18 y 20 años): “Me parece que la materia está muy bien organizada. En contraposición con XXX (cuyos materiales de estudio no están unificadas y no son de fácil comprensión), encontré los materiales de estudio prácticos e interesantes.”

(Estudiante de entre 24 y 26 años): “Es una materia interesante y divertida pongan más material para leer.”

Artes (estudiante mayor de 30 años): “Es mi segunda carrera en UBA y materias como esta con la excelencia académica y humana que tienen, hacen que cada vez me sienta más orgullosa de la educación pública que tenemos. Los felicito, cada tutoría y texto fue para mí un momento emancipatorio.”

(Estudiante de entre 18 y 20 años): “Me pareció muy interesante la manera en que abordaron la materia. Nadie en la UBA me había hablado de filósofas mujeres y mucho menos, analizado temas tan actuales. Sobre todo teniendo en cuenta la importancia de la lucha feminista hoy en día, me pareció excelente.”

Ciencias de la Educación (estudiante mayor de 30 años): “Elogios. Simplemente porque la UBA, en este caso UBAXXI, y en este caso esta materia, se mostró con actualizaciones muy fundamentales para aplicar filosofía. Se desplegaron temáticas actuales desde perspectivas enriquecedoras y también en la currícula. Me pareció excelente. Es decir, no porque se hubieran actualizado temas dejé de aprender historia filosófica desde Sócrates hasta ahora.”

Filosofía (estudiante de entre 18 y 20 años): “los textos permiten complejizar y profundizar. Me gusta que los textos tengan citas de diferentes autores en vez de sólo una fuente de tipo manual introductorio.”

(Estudiante de entre 18 y 20 años): “Muy completo e interesante el punto de vista desde el cual abordan los textos”.

(Estudiante mayor de 30): “Me encantó cómo está encarado el programa. Cómo se explican los temas.”

Conclusiones

Hasta el momento, los resultados obtenidos son más que alentadores, puesto que, en los dos cuatrimestres en los que se ha dictado la materia el porcentaje de aprobación ha sido superior al 90%, con una muy baja tasa de deserción entre primer y segundo parcial, y un promedio de calificaciones superior a 6 puntos. Asimismo, se han podido refutar las dos primeras hipótesis planteadas, y ha quedado hasta el momento



corroborada –mediante metodología falsacionista- la tercera, que señala que la metodología hermenéutica empleada, junto a las actividades propuestas, ha favorecido estos resultados.

Por supuesto que es muy apresurado desprender conclusiones taxativas, pero creo necesario señalar que el trabajo realizado, junto con el cuerpo docente de la materia, y teniendo en cuenta los resultados parciales obtenidos hasta el momento, tanto cuantitativos como cualitativos, nos invita no sólo a continuar con nuestra metodología, sino también a profundizarla, y a explorar otros modos de que los y las estudiantes se interesen y aprendan a leer filosofía, que no es otra cosa que una forma de leer el mundo.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Beraldi, G. (2017a). *Programa de Filosofía UBAXXI*.
- (2017b). “La crisis de la razón”, en Unidad 3: La filosofía hoy. UBAXXI.
- (2017c). *Orientaciones. Filosofía UBAXXI*.
- Marín, L. (1981). *Le Portrait du roi*, París: Éditions de Minuit.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Rossi, M.J. (2012). “Presentación”. En Rossi, M.J. y Bertorello, A. (comps.), *Relecturas. Claves hermenéuticas para la comprensión de textos filosóficos*. Buenos Aires: Eudeba, pp.9-15
- UBAXXI (2018), “Encuesta Filosofía Primer Cuatrimestre 2018”
- , “Informe Filosofía. Rendimiento 2º C 2017-1º C 2018”
- Vidarte, P. *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*, Valencia, Tirant lo blanch, 2006

[volver](#)



LA INDUSTRIA ARGENTINA. UN RECORRIDO HISTÓRICO ABORDO DEL *RASTROJERO*.

MARÍA ELENA STELLA.

Ciclo Básico Común- FCE (UBA)

Domicilio: Puán 480. CP. 1420 CABA

RESUMEN

Palabras clave: Industria - Argentina- Rastrojero - Cine - Historia.

La propuesta que presento a estas Jornadas se centra en la problemática de la industria nacional, cuyo derrotero ha resultado complejo y discontinuo. Desde la implementación del modelo de sustitución de importaciones en la década del treinta del siglo pasado, pese a sus límites y falencias, el sector industrial, había desempeñado un rol relevante en el crecimiento económico del país con fuerte impacto en el empleo, el ingreso y los niveles de vida de la sociedad. Fue a partir de la última dictadura militar y las políticas neoliberales que le sucedieron que el sector siguió un proceso de franca decadencia que llega a nuestros días.

La dificultad en generar un crecimiento económico sostenido, los grandes niveles de pobreza, de desocupación y de desigualdad, evidentes en la Argentina de hoy, están relacionados, en gran medida, con el fracaso en lograr un nivel de desarrollo industrial adecuado.

Dada la centralidad del tema, y considerando que se trata de un eje que recorre nuestro pasado y llega al presente, nos parece que amerita un tratamiento especial y por ello pretendemos reforzarlo con la incorporación de una actividad pedagógica que vincule la industria, la sociedad, el estado y la historia.

Desde hace algunos años, estoy utilizando el cine como recurso didáctico en el nivel de Educación Superior, modalidad hoy ya aceptada y valorada, fundamentalmente, en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, para que, efectivamente, el cine contribuya al conocimiento de la sociedad es indispensable contar con un marco teórico, una metodología y las actividades más adecuadas que permitan lograr el objetivo. En tal sentido, esta propuesta ha seleccionado el video documental ***El Rastrojero. Utopías de la Argentina potencia*** (Miguel Colombo y Marcos Pastor, 2006). Se trata de un estudio de caso, un utilitario producido y desarrollado por la industria estatal, sus luces y sombras, desde su origen, en la Argentina peronista hasta el desmantelamiento de la empresa IME (Industrias Mecánicas del Estado) ordenado en 1981 por el gobierno de facto.



Antecedentes de la experiencia

En la cátedra de Historia Económica y Social Argentina de la Facultad de Ciencias Económicas, en el primer cuatrimestre del corriente año, puse en práctica, por primera vez, esta experiencia, pero considero, dado los contenidos de ICSE, que también puede implementarse en dicha materia del CBC.

Objetivos

- Presentar la problemática de la industria argentina desde una perspectiva histórica utilizando el cine como herramienta didáctica.
- Aprovechar el filme como fuente de datos y testimonios para el conocimiento de las ciencias sociales.
- Enriquecer la historia tradicional escrita – la bibliografía obligatoria- con el particular acercamiento que brinda el cine a la comprensión de la realidad social.

Metodología

Con vistas en estos objetivos, se elaboró una guía³⁴ que contiene una serie de consignas en torno a la película, actividad que los alumnos debían realizar en forma individual o de a dos personas, para presentarla en forma escrita, al final de la cursada.

Las consignas buscaron iluminar cuestiones, tanto de la historia referida (que abarca el periodo 1952 -1981) como del contexto de producción del film (2006), esto nos permite seguir el derrotero histórico particular del Rastrojero y conectarlo a los años posteriores inmediatos a la Crisis del 2001. Entre ambos marcos temporales se logra reconstruir una etapa larga y compleja de la historia de la industria nacional.

Resultados y conclusiones

Con la actividad se logró concitar el interés de los alumnos en un tema que se presentó a través de imágenes y sonido, enriqueciendo la historia tradicional escrita que brinda la bibliografía de la materia.

Se amplió el rango de lecturas e investigación que debieron llevar a cabo los estudiantes para contestar las preguntas, algunas dirigidas más allá del texto fílmico.

Uno de los problemas que puede acarrear las actividades de este tipo radica en que los alumnos “recorten y peguen”, en forma mecánica y acrítica, la información tomada de Internet. Sin embargo, este peligro se evitó con consignas específicas, algunas

³⁴ Ver Ficha de Trabajo adjunta.



vinculadas a los contenidos de la materia y a la bibliografía y otras, que requerían un análisis y una opinión personal de los alumnos

Como conclusión, podemos decir que se logró un mayor nivel de conocimiento del tema y una mejor comprensión de la bibliografía, observados en los exámenes³⁵; se creó un espacio compartido de discusión y, adicionalmente, los alumnos manifestaron su satisfacción e interés por la actividad, a la cual valoraron como importante para su formación.

Como perspectiva futura, se considera que, renovando el tema, el material fílmico y desde ya, la ficha de trabajo, es una experiencia que podría repetirse en distintos cursos sucesivos.

Bibliografía

a) Sobre Cine- historia

CASETTI, Francesco y DI CHIO, Federico, *Cómo analizar un filme*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

FERRO, Marc, *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 1995;

ROSENSTONE, R., *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel, 1997

ROSENSTONE, R., *Revisioning HISTORY. Film and the construction of a New Past*. New Jersey, Princeton University Press: edited by Robert Rosenstone, 1995.

SORLIN, Pierre, *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985

b) Sobre Historia económica y de la industria argentina.

AZPIAZU, Daniel y SCHORR, Martín, *Hecho en Argentina. Industria y Economía, 1976 - 2007*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010,

BELLINI, Claudio y KOROL, Juan, *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

³⁵ En el examen parcial, en las preguntas sobre el desarrollo industrial argentino, se evidenció que los alumnos, además de la bibliografía obligatoria, incorporaron los conocimientos obtenidos en la experiencia cine-historia: el testimonio de los protagonistas, nuevos planteos, datos y puntos de vista, con lo cual las respuestas a las consignas fueron más ricas.



GERCHUNOFF, Pablo y LLACH, Lucas, *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*, Buenos Aires, Ariel Editorial, 1998.

RAPOPORT, Mario y colaboradores, *Historia económica, política y social de la Argentina (1880- 2000)* Buenos Aires, Ediciones Macchi, 2000.

SCHVARZER, Jorge, *La industria que supimos conseguir*, Buenos Aires, Planeta, 1996.

GUIA DE TRABAJO PRÁCTICO

El trabajo práctico consiste en el análisis de una película, en este caso, un video documental que los estudiantes deberán presentar en la fecha que se estipule. Puede hacerse en forma individual o de a dos personas como máximo y se debe entregar un informe escrito, siguiendo las pautas que más abajo se desarrollan.

La película propuesta es:

El Rastrojero. Utopías de la Argentina potencia (2006)

La presentación y aprobación del trabajo práctico es condición para aprobar la materia.

El trabajo deberá contener:

1) FICHA TÉCNICA

Carátula: debe constar con claridad el nombre y apellido del o los alumnos, número de registro, año, número de Comisión

Título de la película y subtítulo, si lo tuviera.

Año y lugar en que fue filmada.

Director.

Género.

Libro: título, autor, año, lugar, adaptación.

2) CINE E HISTORIA

Las películas - documentales o de ficción- que conocemos como “históricas” contienen a la vez, una narración de acontecimientos del pasado (**tiempo de la narración**) y una interpretación sobre los mismos e información sobre las preocupaciones y la manera de ver el mundo en el momento en que se produjo el filme (**el contexto de producción**).

2.1 El contexto histórico de producción del filme:



a) Describe, brevemente, la situación histórica (política, social y económica) en que se realizó el documental.

b) Explica el significado de su título

2.2. La historia en el filme (*¿Qué nos cuenta el filme sobre el pasado y cómo lo narra?*)

2.2.1. Temporalidad

a) ¿Qué periodo abarca la narración?

b) ¿Cuál es el origen del “Rastrojero”?

c) Identifica y describe brevemente los distintos gobiernos involucrados en la narración.

d) ¿Que actitud tuvieron cada uno de ellos respecto del “Rastrojero”? ¿Y más ampliamente, respecto de la industria nacional?

e) ¿Cuál es el final de la industria del “Rastrojero”?

2.2.2. Espacio

Describe el lugar físico y ambiente general en que transcurre la historia.

2.2.3. Entrevistados.

a) Menciona y ubica el rol de cada uno de los entrevistados.

b) Comenta por lo menos tres testimonios que consideres los más significativos

3) EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

Identifica las imágenes visuales y auditivas (canciones, sonidos, palabras claves, primeros planos, planos de detalle) que resulten significativas.

4) COMENTARIO PERSONAL

¿Cuál es tu opinión acerca de esta experiencia de la industria argentina y su final?

(Si el grupo se compone de dos personas que consten las opiniones de cada uno.)

5) BIBLIOGRAFÍA

Al final de cada trabajo deberá constar la bibliografía utilizada para su realización: libros, revistas, entrevistas, sitios de internet, etc.

[volver](#)



AMBIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y ORIENTACIÓN: LA EXPERIENCIA DE LAS JORNADAS “CONOCÉ LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA”

VIRGILI, NATALIA A.; CORTIJO, CLAUDIA B. Y AGUIRRE JOHANA.

Ciclo Básico Común y Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires
Ramos Mejía 841, 4to piso, CABA

RESUMEN

Palabras clave: orientación, transición, ambientación universitaria, representaciones sociales, odontología

Comenzar los estudios superiores conlleva el desafío de transformarse en estudiante universitario. En un breve período de tiempo suceden múltiples cambios a nivel subjetivo, social e institucional. Nuevas experiencias, hábitos, responsabilidades y vínculos implican una transición en la cual las/los ingresantes tienen que internalizar conocimientos progresivamente complejos y nuevas reglas.

Diversos son los procesos y factores subjetivos, sociales e institucionales que favorecen el desarrollo de la transición a los estudios superiores. Las estrategias de enseñanza, los espacios de orientación, la preparación académica, la imagen de sí mismos y de las aptitudes académicas, la implicación estudiantil, el proyecto de estudio y las representaciones sociales sobre el primer año, los estudios superiores, la carrera y la profesión, son algunos de los factores intervinientes (Aisenson, D. 2011; Ezcurra, A.M.; 2009). Respecto a las representaciones sociales, cabe señalar que son construcciones sociales que funcionan como guías para la acción (Jodelet, 1984). Es decir, configuran distintas prácticas, esquemas de percepción y la visión las/los ingresantes, impactando en el modo de ver los roles a ocupar (Guichard, 1995).

Desde la Psicología de la Orientación, se plantea la importancia de generar espacios que permitan cuestionar dichas representaciones sociales con la finalidad de ampliar el abanico de posibilidades y las estrategias a implementar para el desarrollo del proyecto educativo. En este sentido, el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA diseñó las Jornadas de Orientación “Conocé la Facultad de ODONTOLOGÍA” con el objetivo de cuestionar las representaciones sociales y promover tanto la búsqueda activa de información como el conocimiento de las/los ingresantes sobre los estudios superiores, la vida universitaria, el CBC, la UBA y la carrera iniciada.

En este trabajo presentaremos los antecedentes, la implementación y la evaluación de dichas jornadas. Estas se realizaron conjuntamente y en el espacio físico de la Facultad de Odontología.



Se plantea como desafío la necesidad de multiplicar las intervenciones y espacios de orientación que permitan acompañar a los/as ingresantes de todas las carreras en su ambientación universitaria.

Antecedentes de la experiencia

El inicio de una carrera universitaria implica una transición psicosocial puesto que son múltiples los cambios que acontecen en un período de tiempo relativamente corto (Aisenson, 2007). Quienes ingresan a la Universidad, enfrentan nuevas experiencias, hábitos, responsabilidades, actividades, intercambios y vínculos que requieren internalizar nuevos códigos y conocimientos progresivamente más complejos. Es decir, se presenta el desafío de transformarse en estudiante universitario y afiliarse institucionalmente (Coulon, 1993).

Familiarizarse con el lenguaje académico, hallar nuevas formas de organización del tiempo, poner a prueba estrategias y técnicas para estudiar, reconsiderar nuevas, internalizar las normas y reglas de la institución, conocer sus múltiples espacios, relacionarse con nuevos compañeros/as y docentes son, entre otras muchas cuestiones, parte de un proceso de aprendizaje. El desarrollo favorable o no de este pasaje dependerá de múltiples procesos y factores tanto subjetivos como sociales e institucionales. Entre ellos, la Universidad, como un ámbito privilegiado de socialización, se puede transformar o no en un dispositivo que puede operar como protector del proceso que transitan los/las jóvenes ingresantes.

Respecto a la ambientación universitaria se ha identificado que el escaso conocimiento que los/las alumnos ingresantes poseen sobre el entorno universitario, provoca que los/las jóvenes *“participen escasamente en la vida académica generando, en último término, una pérdida de interés y motivación por los estudios cursados”* (Pozo Muñoz, D. & Hernández López, J. M., 1997; p. 139). Por tanto, la falta de información, de tiempo, de experiencias y de apoyo *“provoca inseguridad e incide en la movilización de estrategias para transitar los itinerarios educativos”* (Aisenson, D. et al, 2002; p. 97).

Asimismo, se observa que *“los estudiantes que finalizan la escuela secundaria tienen escasa información sobre los estudios superiores y el mundo laboral, y hasta que no ingresan en dichos espacios, sus representaciones acerca de los mismos son confusas. Esta constatación parece plantear un déficit importante en la socialización, ya que indicaría que los estudiantes no están preparados para la transición, lo que contribuye a producir rupturas en las trayectorias educativas, formativas y laborales”* (Aisenson, D., et. al., 2002).

En este sentido, resulta de vital importancia identificar cuáles son las representaciones sociales que poseen las/los ingresantes a la Universidad sobre los estudios superiores,



la vida universitaria, la carrera iniciada y la futura profesión y cómo esto impacta en su transición. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, también nos interesa puntualmente conocer cómo los/las ingresantes representan el primer año de la carrera conocido como el Ciclo Básico Común (CBC).

El interés de identificar dichas representaciones sociales responde a que estos conocimientos de sentido común, socialmente construidos, suelen funcionar como guías para futuras acciones (Jodelet, 1984). Es decir, configuran distintas prácticas, esquemas de percepción y la visión de las/los ingresantes, impactando en el modo de ver los roles a en los estudios.

Guichard postula que *“las personas poseen un cierto número de representaciones más o menos precisas, más o menos estructuradas, más o menos integradas y más o menos exactas; unas representaciones que pueden permitirle concebir el futuro de tal o cual modo.”* (Guichard, 1995, p. 24).

De esta manera, se plantea que las representaciones sociales de los ingresantes — sobre la vida universitaria, el CBC, la UBA, la carrera y la profesión, entre otros— incidirán, por un lado, en sus conductas para orientarse ante su futuro y por otro, en las acciones que los jóvenes pongan en marcha para la implementación de sus proyectos personales.

Este sistema representacional será consonante con la trayectoria de vida como con la percepción de las posibilidades futuras (Abric, 1995).

Por lo tanto, desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, se plantea la importancia de generar espacios que permitan cuestionar las representaciones sociales que poseen los/las aspirantes e ingresantes a los fines de ampliar sus horizontes de posibilidades. Es sabido que, *“para construir sus proyectos, los jóvenes necesitan adquirir las herramientas necesarias para reconocer sus intenciones personales y para ampliar la información que les permita extender su perspectiva”* (Aisenson, 2011 p 156) así como para fortalecer su compromiso e implicación en el desarrollo de sus trayectorias.

En consonancia con dicho enfoque, el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA desarrolla diversas líneas de acción que se proponen acompañar a las/los ingresantes en su transición a los estudios superiores y ambientación universitaria.

En este trabajo presentaremos las Jornadas de Orientación “Conocé la Facultad de ODONTOLOGÍA” las cuales se diseñaron con el objetivo de favorecer la transición a la vida universitaria de los/las ingresantes al CBC de la carrera de Odontología. El foco de esta actividad está puesto en rastrear las representaciones sociales de los/las jóvenes sobre la vida universitaria, el CBC, la UBA y la carrera que inician. A partir de ello, se brinda información pertinente (Guichard, 1995) con la finalidad de promover la búsqueda



activa de información y de posibilitar un mayor conocimiento sobre la carrera iniciada de manera de potenciar y enriquecer los sentidos por los cuales se diseñó dicho proyecto educativo. Asimismo, la información es un insumo necesario para realizar anticipaciones posibles y construir estrategias que faciliten el desarrollo de la trayectoria educativa.

Dichas jornadas, a su vez, se basan en el modelo implementado desde 2014 en las Jornadas “Conocé TU INGENIERÍA”.

Ahora bien, para dar cuenta de la información y las representaciones sociales que poseen los futuros estudiantes, en marzo del año 2017 desde el DOV se realizó un relevamiento entre 2.200 ingresantes al Ciclo Básico Común a partir de una trivia, donde se identificó que solo el 35% reconoce dicho ciclo como el primer año de la carrera mientras que el 57% lo considera como un curso que permite ingresar a la UBA. Es decir, más de la mitad entiende que es preciso pasar una instancia de ingreso y no que en la UBA el acceso es irrestricto. Por otro, se observa que, entre 1261 ingresantes que participaron del taller “Mi comienzo en la UBA”ⁱⁱ a inicios de 2017, la representación sobre el CBC se vincula en su mayor parte a entenderlo como un *“ciclo de aprendizaje y nivelación de conocimientos”* que *“permite adaptarse gradualmente a la universidad”*. Con menos frecuencia se lo representa como *“un filtro para ingresar a la carrera”* o como *“un examen de ingreso”*.

Por otro lado, referentes institucionales de la Facultad de Odontología, nos plantearon que venían advirtiendo que los ingresantes a la carrera contaban con poca información sobre el trayecto formativo y el quehacer profesional, situación que frecuentemente no permitía que dimensionen o contextúen el por qué de ciertas materias en el primer año de la carrera y en los subsiguientes. Además, señalaban la falta de información de los/las ingresantes sobre los distintos recursos y espacios ofrecidos desde la Facultad para acompañar las trayectorias educativas y facilitar la cursada.

El desconocimiento implicaba en ocasiones distintos espacios de formación, entre ellos el Hospital Odontológico Universitario que funciona en la Facultad

Por lo expuesto hasta aquí y por el interés de generar espacios que favorezcan la transición a la vida universitaria, la permanencia y el desarrollo del primer año es que acordamos realizar las Jornadas de Orientación “Conocé la Facultad de ODONTOLOGÍA” conjuntamente con la Facultad de Odontología.

Objetivos

El objetivo general de las Jornadas de Orientación “Conocé ODONTOLOGÍA” es favorecer la transición a la vida universitaria de los/las ingresantes a la carrera de Odontología.

Para ello se plantean como objetivos específicos que los/las ingresantes a logren:



- a) identificar, cuestionar y ampliar las representaciones sociales sobre la vida universitaria, los estudios superiores, el CBC, la UBA y la carrera de odontología;
- b) incorporar información pertinente sobre la vida universitaria, la carrera, su plan de estudios y campo ocupacional,
- c) realizar búsquedas activas de información y conocer la carrera y el campo ocupacional
- d) recorrer la Facultad y el Hospital Odontológico Universitario e
- e) identifiquen los recursos personales y de contexto y construyan estrategias que faciliten su ambientación universitaria.

Metodología de trabajo

Las jornadas se desarrollan en la Facultad de Odontología están dirigidas a los/las ingresantes al Ciclo Básico Común de la carrera de Odontología y se realizan en la semana previa al inicio de clases. A cargo de las psicólogas orientadoras del DOV UBA y de odontólogas/os de dicha Facultad.

Constan de tres momentos:

En el primero, se introduce a los participantes en las características de la vida universitaria y el funcionamiento del CBC y la UBA. A partir de una técnica lúdica, se identifican las representaciones sociales que poseen los ingresantes para luego ofrecerles información pertinente que les permita reflexionar y plantearse nuevos interrogantes sobre dichos objetos de representación.

En un segundo momento, odontólogas/os brindan información sobre los objetivos, contenidos, plan de estudios, campo ocupacional y trayectorias como profesionales de la Odontología. Luego, con la moderación de psicólogas orientadoras, se abre un espacio de intercambio y consultas.

Finalmente, en el tercer momento, concluida la charla sobre la carrera, se pasa a recorrer la Facultad y el Hospital Odontológico Universitario. A lo largo de dicho recorrido, docentes y tutores acompañan a los ingresantes ofreciéndoles información y datos útiles para su devenir como estudiantes universitarios

Resultados obtenidos o esperados

En la edición de marzo de 2018 concurrieron más de 300 ingresantes quienes participaron muy activamente.

En el primer momento, se observó que la técnica lúdica de la trivia resulta ser un muy buen disparador que permite la apertura de nuevas preguntas. También, posibilita identificar las representaciones de los estudios superiores, la vida universitaria y el CBC, registrando la falta de información o desinformación al respecto. De esta manera, se



identifican representaciones sociales, prejuicios, mitos e ideas erróneas en relación a este primer año.

En un segundo momento, las exposiciones de las/os odontólogas sobre la carrera, sus trayectorias profesionales y el campo ocupacional generaron múltiples preguntas que permitieron que los/las participantes adquieran información sobre: la modalidad y franjas horarias de cursada, el plan de estudios, la vida universitaria en dicha Facultad, el tipo de prácticas y su evolución a lo largo de la formación, el Hospital Odontológico Universitario, el “economato central único”, la validez del título, los cursos que pueden realizar durante el CBC.

Finalmente, el recorrido por la Facultad y la visita al Hospital Odontológico Universitario se realizó en pequeños grupos favoreciendo que durante dicha visita pudieran continuar realizando consultas a quienes los/las acompañaron.

Finaliza la actividad, el DOV envió una encuesta de evaluación sobre la actividad (google) para que completen quienes asistieron a las Jornadas.

Entre quienes respondieron dicha encuesta se observa que el 81,5% son mujeres. Respecto a la nacionalidad, el 86,3% son argentinos y del 13,7% de los extranjeros se observa que el 7,3% proviene de Venezuela.

En cuanto a la actividad laboral, se registra que un 20,2% trabaja al momento de las jornadas. En referencia al lugar de residencia, el 39,5% migro de ciudad para estudiar mientras que el 33% proviene de Ciudad de Buenos Aires.

El 49% de los participantes es primera generación de estudiantes universitarios puesto que el mayor nivel educativo de sus padres es secundario completo.

En cuanto a la información recogida sobre la profesión previo a las Jornadas, se observa que el 51% no tuvo la oportunidad de conversar con un/a odontólogo/a.

Respecto a la evaluación de las jornadas, el 87,1% manifestó que haber participado de las jornadas le permitió en una medida de “bastante” y “mucho” (escala likert de cinco opciones: nada, poco, medianamente, bastante y mucho) para *“obtener más información sobre el CBC y anticiparte a cómo será la vida universitaria”*; mientras que el 83% señaló que le sirvió “bastante y mucho” para *“profundizar sus conocimientos sobre el plan de estudios de la carrera de Odontología”*. También se observa que el 58% considera que la actividad le permitió en una medida de *“mucho”* (mayor puntuación) para *“profundizar tus conocimientos sobre el campo ocupacional de la carrera de Odontología”*.

Finalmente, las y los participantes mencionaron que la actividad las/los motivó y entusiasmó para comenzar las clases. También, afirmaron que fue una experiencia muy enriquecedora tanto la charla sobre el CBC y la vida universitaria del DOV como de la



charla brindada por profesionales del área que las invitaron a conocer las instalaciones de la Facultad.

Asimismo, con el objetivo de describir la estructura de la representación social de la carrera de Odontología se incluyó en dicha encuesta, un cuestionario de palabras asociadas cuyos datos procesados nos permitirán identificar sobre qué información ahondar en las próximas ediciones de las Jornadas.

Conclusiones

Las evaluaciones, tanto de las/los participantes como de los coordinadores de la actividad dan cuenta de cuán valioso ha resultado este espacio para acompañar a las y los ingresantes en su transición a la vida universitaria. Se plantea como desafío la necesidad de multiplicar las intervenciones, articulando y ampliando el espectro de las mismas así como también ofrecer dichos espacios de orientación a los/las ingresantes de todas las carreras en su ambientación universitaria.

Bibliografía:

- .Abric, J.C. (1993). Les représentations sociales. Aspects théoriques. En J. C. Abric (Ed.), *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: PUF. 10-36.
- .Aisenson, D. (2011) Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco: Revista de educación*. 21, 155-182.
- .Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi & Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- .Aisenson, D. & Equipo de investigación en psicología de la orientación (2002a). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- .Bosma, H.A. & Lannegrand, L. (2006) Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity: an international journal of theory and research*, 6 (1) pp 85-113 (Traducido en la DOE por la Lic. Carolina Shaferstein).
- .Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- .Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.



- .Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- .Ezcurra, A.M.; (2009) Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. *Actas del Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Octubre, 2008.
- .Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- .Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) (1984) *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós.
- .Pozo Muñoz, C. & Hernández López, J.M. (1997) El fracaso académico en la universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En Apodaca & Lobato (eds.) *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- .Tinto, V. (1999) *Rethinking the first year of College*. UK, Sracuse University Extraído desde: www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/doc/rethinkfirstyearcollege.pdf
- .Virgili, N. y Cortijo, C. (2017) La transición a la vida universitaria: experiencias de orientación. Actas de las XIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en Educación Superior. Agosto de 2017. Publicado en formato digital.
- .Virgili, N. (2011): La transición a la vida universitaria. Actas de las IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre el sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Mayo de 2011. Publicado en formato digital ISBN 978-950-658-261-6 y Libro de Resúmenes p.87.

Notas

¹El taller MI COMIENZO EN LA UBA está a cargo del equipo de psicólogas/os orientadores del Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Comunicación y Cultura de la UBA. Está destinado a los/las ingresantes CBC y consta de tres encuentros. El primero se realiza previo al inicio de clases, el segundo previo al primer examen parcial y el tercero luego del examen parcial cuando reciben las primeras notas. Esta experiencia fue presentada en las Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior de 2017.

[volver](#)



**ANÁLISIS EN CABA Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES SOBRE DOS CARRERAS
DE BASE BIOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD, SEGÚN TIPO DE GESTIÓN:
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y LICENCIATURA EN ENFERMERÍA**

FRONTERA E. ¹, BANÚS MARÍA DEL C.² GUERRA L.N. ¹

¹ Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Nacional de Luján, Av. Constitución y Ruta 5, Provincia de Buenos Aires.

² Biología, Coordinación Fernández Surribas-Banús Ciclo Básico Común (CBC), UBA. Ramos Mejía 841, CABA

RESUMEN

Palabras clave: Universidad, Biología, Enfermería.

La incidencia de la gestión privada en la educación universitaria es cada vez mayor, siendo que diferentes Universidades Privadas dan oferta académica similar a la Universidad Pública. En el presente trabajo analizamos algunos parámetros de evaluación para CABA y zona oeste de la Provincia de Buenos Aires para las carreras de Licenciatura en Biología y Licenciatura en Enfermería. Mostramos que porcentualmente el número de inscriptos en la Universidad Privada es mayor que en la Universidad Pública; sin embargo, para la Licenciatura en Biología hay preferencia por la Universidad Pública. En Licenciatura en Enfermería la situación es diferente, con una relación del número de alumnos inscriptos de 2:1 a favor de la Universidad Privada. Aunque en los últimos años aumento el número de Universidades Nacionales Públicas en la Provincia de Buenos Aires, que tienen como oferta académica Licenciatura en Enfermería, la Universidad Privada se ha consolidado en los últimos veinte años en carreras de la rama de las Ciencias de la Salud. La tradición y prestigio de la UBA para ciertas carreras es de gran valor, mientras que para carreras como la de Licenciatura en Enfermería no parece ser considerado.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Pública, que hasta la década de 1980 era un pilar fundamental de la educación universitaria en Argentina, muestra en 2018 una disminución en el porcentaje de alumnos que asisten a la misma respecto del número total de alumnos universitarios, donde ha irrumpido con gran impacto la Universidad Privada, la cual tiene cada vez mayor incidencia en la matrícula estudiantil universitaria. Sin embargo, durante la década 2000 a 2010 han emergido una gran cantidad de Universidades Nacionales



(públicas) que intentan acercar la educación a aquellos posibles estudiantes que se encuentran lejos de los centros urbanos con mayor cantidad y variedad de oferta educativa.

En este contexto, desde 1980 hasta hoy, dentro de un mismo marco socio-económico, hubo un aumento del 550% de las instituciones universitarias en general, con un aumento de 350% de las universidades nacionales (1).

La experiencia que se observa es que algunas carreras son especialmente desarrolladas en universidades públicas nacionales, mientras que otras lo son en universidades privadas; en este sentido resulta interesante la evolución de dos carreras basadas en la biología, con diferentes perfiles de aplicación y también de interés por parte de los alumnos, como son: Licenciatura en Biología y Licenciatura en Enfermería.

La Licenciatura en Biología se dicta en las Universidades Públicas Nacionales: Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján, si se considera CABA y zona oeste de Provincia de Buenos Aires. Esta misma Licenciatura se dicta en las Universidades Privadas: UCES, Favaloro, CAECE, UADE, Maimónides y Morón, considerando CABA y zona oeste de Provincia de Buenos Aires.

Considerando CABA y zona oeste de la Provincia de Buenos Aires, la Licenciatura en Enfermería, que permite obtener un título intermedio de Enfermero Universitario, se dicta en las Universidades Públicas Nacionales: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Húrlingam, Hospital Posadas, Universidad Nacional del Noroeste de Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). También se dicta en las Universidades Privadas: CEMIC, UAI, Favaloro, Hospital Alemán, ISALUD.

Finalmente, es interesante comentar que la Universidad de Buenos Aires (UBA) ha realizado esfuerzos por acercar la oferta educativa a la Provincia de Buenos Aires mediante generar sedes regionales del CBC: Chivilcoy, Mercedes, entre otras; permitiendo a los alumnos de ambas carreras acercarse a la institución.

Así mismo la Universidad Nacional de Luján (UNLu) tiene Centros Regionales donde se cursan las carreras en su totalidad. La UNLu tiene 4 sedes regionales: Campana, San Miguel, Chivilcoy y San Fernando. En solo una de ellas (sede Chivilcoy) se dicta completa la Licenciatura en Enfermería. Estas dos instituciones cumplen el objetivo de llevar la Universidad a su área de influencia respetando la idea de acercar la universidad a los alumnos. Sin embargo, la estructura de estas dos universidades es diferente, dado que UBA mantiene una estructura basada en Facultades mientras que UNLu tiene una estructura departamental.



Los departamentos de UNLu prestan sus servicios docentes a cualquiera de las carreras de la institución. En esta estructura departamental las carreras están organizadas a través de coordinadores que se encuentran bajo la jurisdicción de un Secretario Académico. Los profesores se agrupan por departamentos de acuerdo con su afinidad disciplinaria: física, biología, química, etc. Ellos prestan servicios docentes en las carreras para las cuales son convocados, pudiendo enseñar una materia u otra según su capacidad y necesidades de enseñanza. Así mismo, la investigación se realiza en el ámbito departamental. Las carreras son interdepartamentales, y los servicios generales están centralizados con evidente ahorro de recursos. Los alumnos de diferentes carreras acceden a las mismas asignaturas básicas, permitiendo una diversidad de puntos de vista sobre los temas a tratar que enriquece el aprendizaje.

En el caso de UBA, el Ciclo Básico Común (CBC) es el único que nuclea a todas las carreras de la UBA. Siendo que luego de cursar el alumno esta primera etapa, ingresa a Facultades con estructuras bien diferentes al CBC y por consiguiente con profesores que solamente dictan su materia en el contexto de esa Facultad, más aún, en el contexto de su cátedra. La investigación se realiza en el ámbito de la Cátedra de una determinada Facultad de la UBA. Las carreras son independientes entre sí, y la interrelación que se observa entre los estudiantes en el CBC no se continúa durante el curso de la carrera universitaria. Más aún, se encuentra actualmente en discusión si sería adecuado generar diferentes tipos de Ciclo Básico Común más orientados a las facultades donde se dictan las carreras, como ser CBC específico para Medicina, CBC para Ingeniería y, otros, lo que termina desvirtuando el concepto fundacional del CBC.

OBJETIVOS

Evaluar el impacto de dos carreras que se dictan, una de ellas en el marco de las ciencias básicas como es la Licenciatura en Biología y, otra en el marco de las ciencias consideradas tradicionalmente aplicadas como es la Licenciatura en Enfermería, en la Universidad. Comparar la evolución de estas carreras en el marco de la Universidad donde se dicta, sea ella pública o privada.

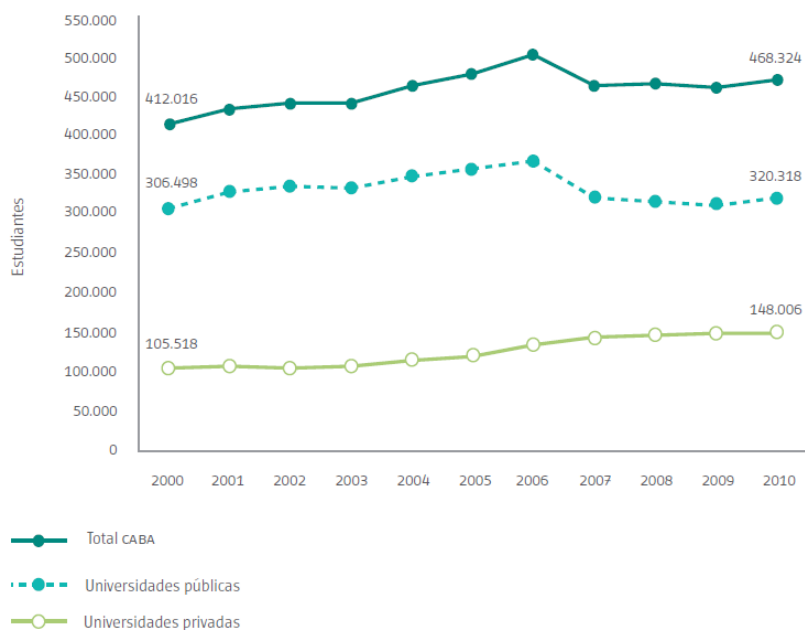
METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se obtuvieron datos estadísticos públicos y propios sobre la evolución de los cursos, se contrastaron entre ellos y se consideró el aporte experimental de los integrantes de este trabajo.

RESULTADOS OBTENIDOS

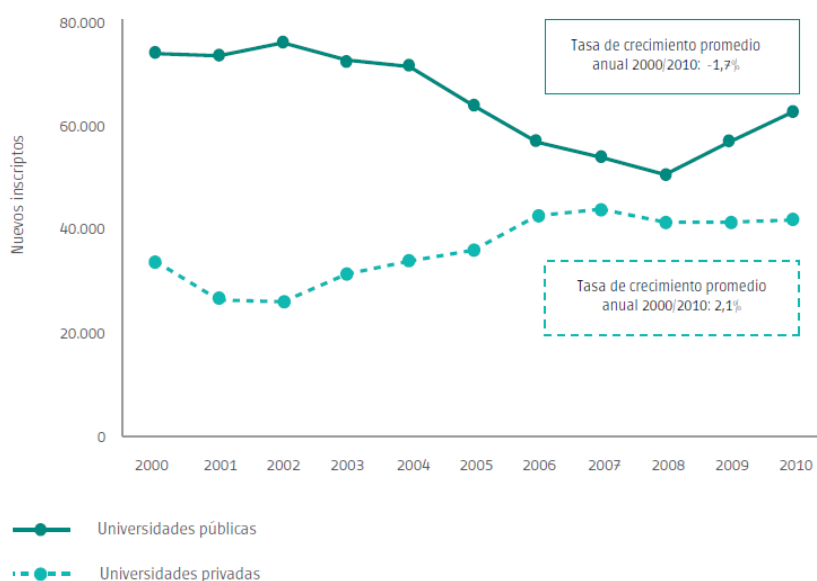
Se observa que cerca de la tercera parte de todos los estudiantes universitarios en el país cursan sus estudios en universidades con sede en CABA, donde existen 19 universidades privadas y 2 públicas (2). Entre 2000 y 2010 la población estudiantil en universidades privadas creció un 40% mientras que apenas subió 4,5% en universidades públicas (2), como se observa en la figura 1 y figura 2.

Figura 1: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN CABA



(Reproducción de Informe 664, 2014)

Figura 2: NUEVOS ALUMNOS INSCRIPTOS EN CABA



(Reproducción de Informe 664, 2014)



Los estudiantes universitarios de UBA llegan de varios puntos de la Provincia de Buenos Aires. Los estudiantes de CABA son un 42% del total que asisten a UBA, mientras que 16% del total son de la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires (2).

Las universidades públicas tienen 2,6% del total de sus estudiantes que cursan carreras básicas como Licenciatura en Biología, mientras que las privadas solo tienen 1% (2). Sin embargo, la oferta de universidades privadas para la carrera de Licenciatura en Biología es mucho mayor que la oferta de universidades públicas nacionales. La incidencia de la Universidad Pública en la carrera de Licenciatura en Biología que es del 80,4%, mientras que la Universidad Privada solo tienen un 19,6% de la matrícula estudiantil para esta carrera (figura 3) y por consiguiente menor número de egresados como Licenciados en Biología (2).

Figura 3: PORCENTAJE DEL NÚMERO DE ALUMNOS EN CIENCIAS BÁSICAS POR SECTOR DE GESTIÓN

Carreras		Universidades públicas	Universidades privadas
Ciencias básicas	Total de Ciencias básicas	82,3	17,7
	Biología	80,4	19,6
	Física	98,1	1,9
	Matemática	74,9	25,1
	Química	85,2	14,8

Se observa una gran diferencia con carreras de aplicación como es la Licenciatura en Enfermería, donde 14% del total de los estudiantes asisten a universidades públicas y el 12% del total de los estudiantes que realizan estudios universitarios cursan en universidades privadas (2).

Como se observa en la figura 4, en CABA la Licenciatura en Enfermería es una de las 10 carreras más elegidas, del total de la oferta, por los estudiantes (3).

Se puede observar que por año egresan aproximadamente 1000 de Licenciados en enfermería sólo en CABA y zona oeste de Provincia de Buenos Aires. De ellos, cerca del 93% egresaron de Universidades Privadas y solo el resto de Universidades Públicas Nacionales en 2014 (4).



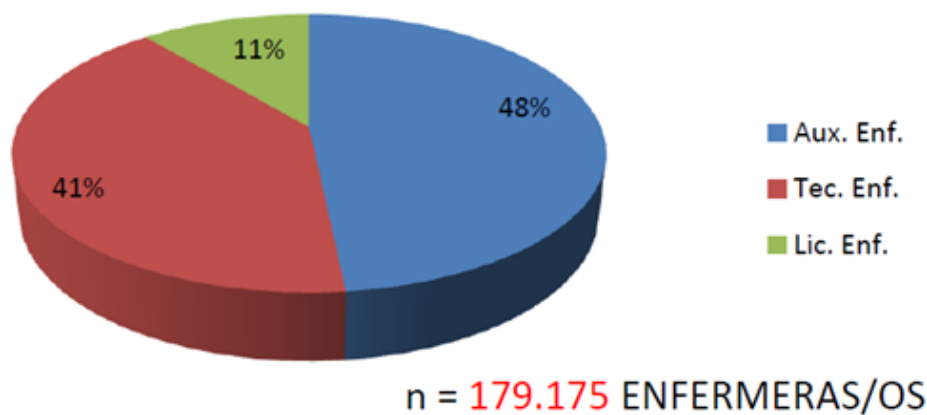
Figura 4: ESTUDIANTES DE CARRERA DE GRADO EN UNIVERSIDADES DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA EN CABA

Título	Total	%
Total	505.024	100,0
Las 10 carreras más elegidas	258.372	51,2
Derecho	48.274	9,6
Contabilidad	36.206	7,2
Medicina	35.604	7,0
Psicología	34.554	6,8
Administración	28.760	5,7
Arquitectura	19.947	3,9
Enfermería	17.367	3,4
Comunicación	14.733	2,9
Diseño Gráfico	12.096	2,4
Relaciones del Trabajo	10.831	2,1
Resto de las carreras	246.652	48,8

(Reproducción de Informe de resultados 998, 2016)

Sobre un total de 179.175 enfermeros activos en todo el país en el año 2014, solo el 11% son Licenciados en Enfermería (4), como se observa en la figura 5.

Figura 5: PORCENTAJE DE ENFERMERAS/OS EN EDAD ACTIVA SEGÚN TIPO DE MATRICULACIÓN, EN TODO EL PAÍS



Abajo se puede observar un cuadro que muestra en algunas universidades los nuevos inscriptos a la carrera de Licenciatura en Enfermería y los egresados como Licenciados en Enfermería en el año 2014 en CABA (Figura 6).

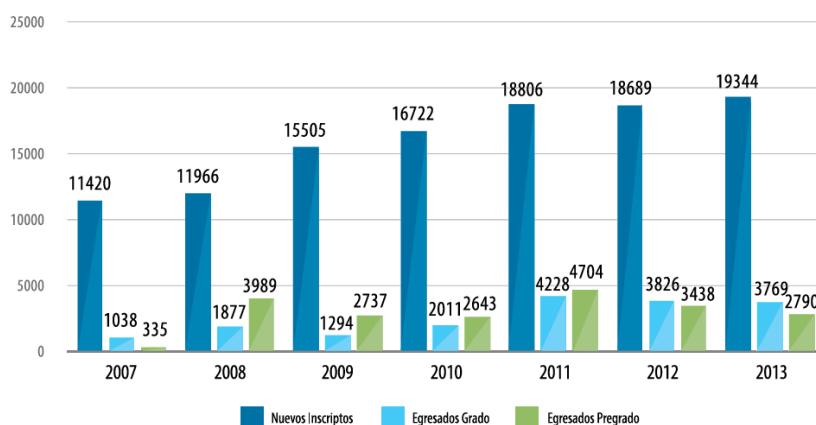


Figura 6: EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: CANTIDAD DE INGRESANTES Y EGRESADOS

Universidad	Nuevos inscriptos	Egresados
UBA	1328	17
UNLu	60	No hay
La Matanza	192	38
UNO	98	2
UNNOBA	57	2
CEMIC	56	7
Favaloro	202	124
UAI	350	59
Morón	65	49
ISALUD	134	28
Maimónides	2149	705

Se puede observar que a nivel país, en particular para la carrera de Licenciatura en Enfermería, hay aumento del 70% en el número de inscriptos entre los años 2007 y 2013 (5). Se podría sugerir un proceso de profesionalización de los trabajadores de enfermería, quienes comenzaron a volcarse hacia la formación de nivel universitaria (Figura 7).

Figura 7: EVOLUCIÓN DE NUEVOS INSCRIPTOS Y EGRESADOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA



(Reproducción de Los recursos humanos de salud en Argentina, 2015)

Se observa en la figura 8, en la Universidad Privada la evolución de la matrícula estudiantil ha aumentado en la década 2005-2014 cerca de 20% en Ciencias Básicas y más del 100% en Ciencias de la Salud (6).



Figura 8: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA POR DISCIPLINA

Ciencias	1995	%	2005	%	2014	%	Variación % anual (95-14)	Variación en puntos % (95-14)
Aplicadas	26.729	20.2	44.138	17.4	60.800	15.1	1.3%	-5.1
Básicas	567	0.4	2.362	0.9	3.055	0.8	8.1%	+0.3
Salud	4.188	3.2%	25.380	10.0	57.221	14.2	14.3%	+11.0
Humanas	14.078	10.6%	36.600	14.4	59.747	14.8	6.4%	+4.2
Sociales	86.897	65.6	145.348	57.3	220.799	54.7	2.3%	-10.9
Total	132.459		253.828		401.622		3.8%	

(Reproducción de La educación universitaria privada en Argentina, 2017)

Es de importancia la valoración de la CONEAU sobre las Universidades, la cantidad de evaluaciones realizadas por CONEAU en 2016 para el sector privado fue de 69 y para el sector público de 51, aunque en este sentido hay que considerar la decisión de UBA de no auditar las carreras de grado por CONEAU. Sin embargo, se observa una respuesta adaptativa de las instituciones de gestión privada por acción de la auditoría de la CONEAU que provocó la consolidación de procesos de mejoras en la calidad académica (6).

El perfil de las instituciones privadas ha sido atractivo para las carreras de salud y, dadas las alternativas políticas cambiantes del país que afectaron las universidades públicas nacionales, también para numerosos académicos y profesionales que encontraron en las universidades privadas su lugar de referencia (6). En contextos de alta inestabilidad económica es llamativa la consolidación y permanencia de la Universidad Privada, siendo actualmente cerca de 60 el número de universidades privadas en todo el país. La creciente inserción de cuadros técnicos y profesionales provenientes de la Universidad Privada en los organismos de conducción del estado nacional facilitaría el acceso a recursos de distintos programas y podría ayudar en el ritmo de expansión de estas instituciones; las cifras de largo plazo parecerían indicar que las tendencias de crecimiento de la Universidad Privada se mantendrán (6).

CONCLUSIONES

Se observa un gran incremento porcentual en el número total de inscriptos para todas las carreras en la Universidad Privada frente a la Universidad Pública. La gran oferta observada para cursar la Licenciatura en Biología por parte de las Universidades Privadas no se condice con el número de alumnos que cursan esta carrera en este tipo de universidades. Todavía es la Universidad Pública la que muestra el mayor porcentaje



de egresados, sugiriendo que el alumno que cursaría esta carrera, o su entorno, no estaría dispuesto a cursar sus estudios de forma arancelada. Sin embargo, es notable la diferencia observada en cuanto a la carrera de Licenciatura en Enfermería, dado que allí hay una oferta similar en cuanto al tipo de universidad, y la mayoría de los egresados provienen de la Universidad Privada.

La Universidad Pública es elegida no solamente por ser no arancelada, también porque permite una evolución laboral positiva en carreras básicas, como es el caso de la Licenciatura en Biología, con diversa gama de posibilidades laborales.

Mientras tanto, la convivencia con la Universidad Privada nos muestra que los alumnos que tienen interés en cursar Licenciatura en Enfermería no solamente lo intentarán en la Universidad Privada, sino que también irán a la Universidad Pública Nacional donde se muestra un incremento del número de inscriptos en todas las Universidades Públicas respecto del número de egresados observados en estas Universidades. Es de destacar que, para Enfermería en CABA y zona oeste de Provincia de Buenos Aires, el número de ingresantes en la Universidad Pública es aproximadamente la mitad que se observa en la Universidad Privada en el año 2014, entre otras razones por la influencia de las nuevas Universidades Nacionales Públicas que existen en la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, los egresados (en ese año) de la universidad pública es menor al 10% de la observada en la universidad privada. La Universidad Privada ha incrementado su matrícula en la rama de Ciencia de la Salud en un 14% anual en los últimos 20 años.

Los diferentes sistemas de Educación pueden convivir mientras la calidad educativa se mantenga. La tradición y prestigio de la UBA para ciertas carreras es de gran valor, mientras que para carreras jóvenes como la de Licenciatura en Enfermería todavía no es un valor agregado a considerar.

Bibliografía

1. Edelstein L. La Universidad Nacional de Luján hoy: buscando los rastros del Proyecto Original. X Jornadas de Sociología de la UBA, CABA, 2013. www.aacademica.org/000-038/121
2. Estudiantes universitarios en Ciudad de Buenos Aires. Un análisis por sector de gestión. Informe de resultados 664. Dirección General de Estadísticas y Censos, 2014. www.estadística.buenosaires.gob.ar
3. Población estudiantil de instituciones universitarias de la Ciudad de Buenos Aires. Informe de resultados 998. Dirección General de Estadísticas y Censos, 2016. www.estadisticaciudad.gob.ar



4. Informe sobre Enfermería. Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud, 2017. www.msal.gob.ar/enfermeria
5. Los recursos humanos de salud en Argentina, año 2015. Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación, 2015. www.msal.gob.ar/observatorio
6. Barsky O, Corengia A. La educación universitaria privada en Argentina. Debate Universitario, ISSN 2314-2138, pag. 31-70, 2017.

[volver](#)



OBJETIVOS TEMÁTICOS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN HISTORIA ECONÓMICA SOCIAL GENERAL

ALEJANDRA GIULIANI - CECILIA E. INCARNATO

Ciclo Básico Común Universidad de Buenos Aires

Ramos Mejía 841, CABA

RESUMEN

Palabras clave: estudiantes – estrategias – objetivos - comprensión – lectura

La propuesta consiste en ofrecer elementos para el establecimiento de relaciones entre objetivos temáticos y estrategias de lectura en el proceso de aprendizaje de la Historia, de estudiantes de Historia Económica Social General (HESG). Concretamente, se analiza como tema de estudio la Revolución Industrial británica, unos de los primeros temas del programa, explicitando objetivos para su aprendizaje. A la vez, se sugirieren formas de trabajo con la finalidad de que los estudiantes adquieran estrategias que les permitan comprender la lectura de textos de la disciplina. Para ello, se presenta un texto argumentativo y se señalan maneras de abordarlo. La propuesta no pretende ser un modelo de enseñanza de la Revolución Industrial, sino una posible forma que puede adoptar el trabajo en el aula.

Antecedentes

En los últimos tiempos, buena parte de la comunidad educativa ha tomado conciencia de que, frente a las evidentes dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes, todas las disciplinas pueden aportar herramientas para superarlas. Si bien tradicionalmente se había delegado en los profesores de Lengua de la escuela media la ardua tarea de enseñar a comprender las lecturas, hoy existe un consenso bastante generalizado en que la responsabilidad es, al menos, compartida. En lo que respecta a la enseñanza de la Historia, ya es frecuente observar que, junto al trabajo con los contenidos conceptuales específicos de la disciplina, existe una preocupación por enseñar procedimientos y estrategias para abordarlos. Ello sucede porque, en la disciplina histórica, una de las principales fuentes de creación de sentidos es la lectura. Y sabemos que una de las formas de colaborar en la formación de seres críticos y activos, es fomentar en los estudiantes la adquisición de estrategias que posibiliten la creación de sentidos de manera autónoma, ya sea individual o colectiva. Los alumnos deben poder sentirse capaces de crear sentidos propios y de confrontarlos con los dominantes del discurso histórico. Los docentes podemos ayudarlos a recorrer ese camino.



Objetivos

La enseñanza de la Revolución Industrial británica ocupa un lugar central en la primera parte de la cursada de HESG. De hecho, constituye un tema fundamental del primer parcial. Como sabemos, ello es así por diversos motivos. Entre los más importantes, se destaca por haber sido el primero de una serie de procesos de industrialización en Occidente, y porque a partir de ella, se desarrolló y consolidó el sistema capitalista. Por otro lado, el estudio de la Historia económica contemporánea no puede abarcar el análisis de la mayoría de las sociedades en las que la industria se transformó en la principal actividad económica. De modo que los objetivos que planteemos para el análisis de la Revolución Industrial británica pueden también resultar herramientas que permitan a nuestros alumnos interpretar otros casos de industrialización. Cabe aclarar que el programa de HESG aborda el análisis del despegue industrial de Estados Unidos y Alemania.

Resulta eficaz que el docente explicita a los estudiantes estos objetivos y que los trabaje con ellos antes de comenzar las actividades con fuentes primarias y secundarias. Ello permitirá actualizar los conocimientos previos que los alumnos tengan de las categorías teóricas que se van a abordar, así como explicar los conceptos novedosos.

Pero además, es conveniente que el docente elabore los objetivos temáticos teniendo en cuenta que pueden ser utilizados como facilitadores de la comprensión lectora. Es decir, que su diseño sea tal que plantee los logros conceptuales a alcanzar y, a la vez, acompañe y favorezca al proceso de lectura de textos.

Sabemos que la lectura es un procedimiento complejo de formulación y verificación de predicciones que los lectores expertos vamos realizando, casi sin que nos lo propongamos, a medida que leemos. Sabemos también que según los variados contextos y situaciones en los que leemos, nos formulamos diferentes propósitos de lectura. Cuando leemos con la finalidad de aprender, activamos estrategias específicas en función de asegurar ese objetivo, y lo hacemos de manera autónoma. Pero crear sentido a través de la lectura, requiere de un aprendizaje. Así como aprendimos a leer, también aprendimos a interpretar lo que leemos, y llegamos a ser lectores activos. De modo que, en cuanto a las responsabilidades de los docentes en Historia, es necesario que enseñemos a nuestros alumnos a formularse estrategias de comprensión de lectura. Es decir, que les enseñemos qué buscamos y qué hacemos cuando leemos los tipos de textos usuales de nuestra disciplina.

En este sentido, colaboramos en que los estudiantes se sitúen ante la lectura cuando les transmitimos no solo que van a leer para aprender sino qué esperamos que aprendan concretamente. Es decir, cuando conocen en detalle los objetivos que pretendemos que consigan. Formular y trabajar con los estudiantes los objetivos



temáticos explicitados de manera muy desagregada favorece tal propósito. Así propuestos, los objetivos temáticos actúan como guías de lectura, señalan las categorías teóricas que aparecerán en los textos y evitan la formulación del tipo de preguntas que conducen a una reproducción literal de partes de los textos.

Para el ejemplo que presentamos aquí, explicitaremos nuestros objetivos temáticos, es decir aquellos que pretendemos que los alumnos logren en su estudio de la Revolución Industrial británica.

De modo más abarcativo, consideramos que el objetivo del estudio de la Revolución Industrial consiste en que los estudiantes accedan a herramientas que les permitan responder a la siguiente pregunta: ¿Qué significa que una sociedad se industrialice? Y si bien parte de la respuesta variará según cada caso específico de industrialización, a la respuesta se llegará una vez que los alumnos logren comprender y analizar las transformaciones ocurridas en cuatro niveles de la realidad social. Formularemos, entonces, cuatro objetivos temáticos o conceptuales, a los que los estudiantes irán accediendo gradualmente.

La Revolución Industrial consistió en un cambio tecnológico en la producción de hilados y telas de algodón. Fue el comienzo de la utilización de máquinas a vapor y el fin del empleo de la fuerza humana y animal en dicha elaboración. Implicó el origen del maquinismo y de las nuevas fuentes de energía aplicadas a la producción. De modo que el **primer objetivo** temático es:

-Que los alumnos comprendan en qué consistió el cambio tecnológico y qué transformaciones produjo en el proceso de producción. Es decir, cómo cambiaron las maneras en que los trabajadores elaboran los productos y cómo variaron las relaciones entre los trabajadores. Este objetivo consiste, entonces, en que los alumnos logren comprender las relaciones entre los trabajadores y las herramientas. Pero además, es necesario que ellos entiendan que la introducción del maquinismo en la producción industrial transformó también las relaciones entre los trabajadores, es decir, que profundizó la división del trabajo. Así, el objetivo se completará cuando logren analizar la especialización de los trabajadores y visualizar diferentes tipos de trabajo implícitos en el producto textil.

La Revolución Industrial implicó también una profunda transformación en el nivel estructural de la economía, es decir en las relaciones entre las diferentes actividades económicas de la sociedad británica. Básicamente entre el sector primario (agricultura y minería) y el secundario (industrias). Al cambiar esas relaciones se complejizaron las actividades terciarias (comercio y servicios en general) y varió la organización de los mercados. Con respecto a estos contenidos, el **segundo objetivo** temático consistirá en:



-Que los alumnos comprendan las transformaciones en las actividades agrícolas, mineras y comerciales antes y durante la Revolución Industrial. Y que logren vincular de manera causal los cambios que ocurrieron en esas actividades económicas con los que ocurrieron en las actividades industriales.

Además, la producción textil en fábricas transformó el modo en que se relacionaban los hombres con respecto a la propiedad de los medios para producir. Se expandieron las relaciones capitalistas y se desarrollaron dos clases sociales: la burguesía industrial propietaria de las fábricas, y la clase obrera, conformada por los asalariados industriales. Con la industrialización, entonces, comenzó a consolidarse el sistema capitalista. Es importante que los estudiantes accedan a este nivel social de estudio de la Revolución Industrial, ya que permitirá dotar de nuevo sentido a la industrialización al contextualizarla en un proceso más abarcativo, el desarrollo del capitalismo. De allí, que el **tercer objetivo** temático es:

-Que los alumnos comprendan los cambios en las relaciones entre los hombres alrededor del proceso de producción y del trabajo industrial. Que visualicen las maneras de apropiación de la riqueza generada en dichos procesos y la conformación de clases sociales según su relación con los medios para producir.

Del estudio de los tres niveles anteriores, el tecnológico, el estructural de la economía y el social propiamente dicho, se desprende un cuarto y último nivel de análisis: el político e ideológico. Ello implica observar las decisiones políticas estatales y privadas que provocaron las transformaciones conocidas como Revolución Industrial. Estudiarán la organización política del Estado británico, su forma de gobierno como Monarquía Parlamentaria y sus mecanismos de toma de decisiones. Incluirá el estudio de las ideas en las que se basaron los cambios: el Liberalismo económico y político y, más específicamente, el Librecurso. Ello llevará a los estudiantes a comprender cómo se expresaron políticamente los conflictos sociales que generó la Revolución Industrial. Analizarán los movimientos sindicales que comenzaron a desarrollarse en la época y cómo en ellos se expresaban las relaciones de fuerza entre diferentes sectores de la sociedad. De modo que el **cuarto objetivo** temático es:

-Que los estudiantes reconozcan las decisiones políticas que hicieron posible la Revolución Industrial. Que las contextualicen en las instituciones de las que surgieron (el Estado, las organizaciones empresariales) y en las ideas que las sostenían (Liberalismo). Que analicen los conflictos sociales que se generaron durante la Revolución Industrial y su expresión política en las organizaciones de empresarios y de obreros.



Cabe reiterar la sugerencia de que el docente comparta con sus estudiantes los objetivos temáticos de manera muy desagregada, así como su fundamentación. Que los trabaje con ellos antes de iniciar las lecturas de los textos, que los explique para que los alumnos sepan detalladamente qué se espera de ellos y qué van a buscar en las lecturas. Y, finalmente, que los utilicen como guías de lectura.

Metodología

La manera en que hemos planteado los objetivos temáticos intenta dotar a los estudiantes de estrategias de lectura. Por un lado, ayudarlos a formular predicciones acerca de para qué van a leer y qué contenidos pueden llegar a encontrar en sus lecturas. Y por otro lado, promoverles nuevos interrogantes.

Otra de las maneras de fomentar en los estudiantes estrategias de lectura, que complementa a la que antes desarrollamos, consiste en enseñarles acerca de la estructura de los textos que van a leer. En este caso abordaremos un texto argumentativo, tipo específico de nuestra disciplina. Los estudiantes pueden anticiparse a la lectura si conocen sus características y si pueden percibir sus componentes, tales como tesis y argumentos, conceptos y razonamientos. Como sabemos, es importante que comuniquemos a los alumnos que el título y la extensión de un texto hablan de él: podemos compartir con ellos preguntas como ¿qué información, de la que necesito, puede ofrecerme este texto? Y también que reconocer la tesis y los objetivos del autor del texto implicará que los estudiantes puedan confrontarlos con sus objetivos de lectura. Es decir, lograrán tener en cuenta que los objetivos del autor pueden no coincidir con los objetivos temáticos propuestos. Por lo que los alumnos se formularán interrogantes del tipo: ¿cuál es la información que el texto proporciona en función de nuestros objetivos temáticos? A partir de allí cobrará nuevo sentido el criterio para discernir información principal de secundaria de un texto, ya que podrá serlo a los fines del autor o a los fines propios de los alumnos. Y nos habremos alejado del clásico resaltado de ideas importantes y secundarias sin marco de referencia explicitado.

A continuación presentamos un posible texto sobre la Revolución Industrial³⁶ especialmente elaborado para los estudiantes. Un texto argumentativo que de ninguna manera pretende abarcar la totalidad de los contenidos del tema, como lo haría un manual o una selección de textos integradora del tema. Sino que, a modo de ejemplo, se trata de que antes, durante y después de su lectura, los estudiantes descubran en qué sentidos les puede ser útil la información que brinda. En otras palabras, qué les

³⁶ Giuliani, A., "Capitalismo y Revolución Industrial en Gran Bretaña (1780-1850)", en Giuliani, A., Mazzeo, M. y Marcaida, E. (comp.) (2014). *Historia económica contemporánea. De la Revolución Industrial a nuestros días*. Buenos Aires, Dialektik.



puede decir el texto acerca de cada nivel de los objetivos temáticos que tienen que alcanzar.

La revolución Industrial británica (RI) fue el primer proceso de industrialización de una sociedad que, a través de él, consolidaba relaciones capitalistas y las imponía en otras latitudes con mercancías e inversiones, con la difusión de las ideas liberales y el aparato militar imperial. Aquel “despegue fabril” de Inglaterra de fines del siglo XVIII constituyó un momento clave en la formación de la sociedad capitalista, de modo que su análisis solo cobra pleno sentido enlazado a la gestación de las relaciones salariales, a las formas de acumulación originaria de capital, a la expansión colonial británica, al despliegue del capital hacia amplias regiones del mundo. [...]

La RI implicó una clara ruptura con el pasado. Pero a la vez fue una etapa (1780-1850) del largo proceso de industrialización iniciado siglos antes y que continúa hasta hoy. También constituyó un momento muy peculiar en el desarrollo de las relaciones capitalistas ya existentes. El capitalismo, basado en la propiedad privada de los medios de producción, en el trabajo asalariado, en la mercantilización extendida de productos y servicios, y en la acumulación y concentración de capital, se desarrolló y comenzó a consolidarse con el despegue de la industrialización británica, a fines del siglo XVIII. [...]

La primera fase de la RI – que se extendió hasta la década de 1820 – consistió fundamentalmente en la instalación del proceso de producción fabril en la industria algodonera. [...]

Del análisis de los datos estadísticos sobresalen dos rasgos característicos del período 1780-1850. Uno, el ritmo del cambio económico. [...] (Otro): ese escenario económico traslucía el desarrollo de una sociedad capitalista. Período de profundos cambios técnicos, durante el cual aumentaron rápidamente el número de asalariados y la productividad del trabajo; se ampliaron rápidamente los espacios de venta, de inversión y de acumulación de capital en una escala sin precedentes. Tales cambios transformaron profundamente las percepciones que la mayoría de los hombres tenía acerca de su lugar en la sociedad y de la sociedad misma. [...] De la idea de que generación tras generación cada uno estaba destinado a permanecer en el rol que se le había asignado con su nacimiento, a una noción de progreso como innovación y perfeccionamiento continuos.

El factor revolucionario consistió en la transformación del proceso de trabajo industrial, con la utilización de máquinas impulsadas por energía inanimada que exigió que los obreros se concentraran en la fábrica como único lugar de trabajo. Esto determinó que el proceso de producción fuera colectivo, como actividad de un “equipo” en parte



humano y en parte mecánico, en el cual los trabajadores debían adecuarse al ritmo y a los movimientos de las máquinas. [...]

De modo que la producción de fábrica implicó el paso de una fase aún inmadura del capitalismo a otra plenamente capitalista. Sobre la base del cambio técnico, ese específico proceso de producción en gran escala provocó la separación total entre el productor y la propiedad de sus instrumentos, estableciéndose así relaciones directas entre capitalistas y obreros asalariados

Para que comenzara la Revolución Industrial debieron producirse, antes, profundas transformaciones en los mercados, en los modos de gobernarse, en las relaciones sociales, y en la agricultura. Analizaremos a continuación algunos de esos cambios.

La expansión del capitalismo requirió que la tierra y el trabajo humano se volviesen mercancías, lo que implicó profundos y violentos procesos de imposición de nuevas relaciones sociales, porque las existentes distaban de dirigirse naturalmente hacia el comercio.

Hasta el siglo XV en la sociedad británica primaba el orden feudal. También denominada “sociedad tradicional”, en la Gran Bretaña medieval el 90% de la población era campesina, la agricultura de subsistencia constituía la principal actividad económica y, en consecuencia, la industria, el comercio y el uso del dinero eran muy restringidos. Era un espacio predominantemente rural, salpicado por aldeas y ciudades de mercaderes, artesanos e intelectuales.

El feudalismo se caracterizaba por la difusión de relaciones serviles, entre productores directos – campesinos siervos poseedores de parcelas de labranza – y señores de las tierras. La servidumbre consistía en la obligación de los campesinos de cumplir con exigencias económicas de un señor, impuestas militar o legalmente. [...]

Queremos resaltar que en las sociedades tradicionales el desarrollo de la industria – entendida como actividad económica dirigida a un mercado – era sumamente limitado y acotado a las dispersas ciudades. Y ello era así, principalmente, porque la inmensa mayoría de la población vivía sujeta a la tierra y con su trabajo excedente elaboraba muchos de los productos que usaba cotidianamente. En consecuencia, la división del trabajo era reducida, la necesidad de cambio tecnológico, escasa y el comercio, ocasional. [...]

El orden feudal se fue debilitando con una profunda crisis en el siglo XIV y desde comienzos del siglo XVI en Gran Bretaña se inició un largo proceso mediante el cual los propietarios rúales fueron cercando las tierras comunales, que venían siendo cultivadas por campesinos desde el feudalismo y durante el siglo XVIII obtuvieron la aprobación estatal con las Leyes de Cercamientos. [...]



En ese proceso gran parte de los campesinos perdió la posesión de las tierras y debió comenzar a vender su fuerza de trabajo para subsistir. [...]

El largo y traumático proceso de cercamientos llevó a una paulatina diferenciación al interior del campesinado. Un grupo minoritario logró la propiedad de la tierra y conformó el sector de pequeños y medianos propietarios. Sin embargo, la mayoría fue perdiendo los medios de producción y su condición de miembros de una comunidad. Una parte de éstos permaneció en las campiñas en carácter de arrendatarios, los más contaron exclusivamente con su fuerza de trabajo y la necesidad de venderla para subsistir, transformándose en asalariados rurales, aunque tuvieron serias dificultades para insertarse en el mercado de trabajo rural resultante. Los progresos técnicos en la agricultura aumentaron la productividad del trabajo y la producción para el mercado se realizaba siguiendo nuevas lógicas de racionalidad que no incluían las necesidades de las familias campesinas. De modo que muchos no conseguían trabajo, situación que se agravó durante el siglo XVIII, cuando el proceso de apropiación se intensificó con los “cercamientos parlamentarios”. En ese siglo, el éxodo hacia las ciudades se tornó casi la única posibilidad para amplios sectores de trabajadores rurales, lo que generaba en los campesinos fuertes resistencias por su apego al suelo, a sus formas tradicionales de vida. [...]

La población rural “excedente” debía migrar a las ciudades. El proceso de urbanización se aceleró durante el siglo de la RI. [...]

En el campo británico, como consecuencia de las transformaciones en las relaciones de trabajo y en la propiedad, aumentaron la producción y la productividad agrícolas. Los terratenientes y campesinos propietarios produjeron lo que algunos historiadores han llamado “revolución agrícola” implementando nuevas técnicas de producción, como la rotación continua de cultivos en desmedro del barbecho, y el uso de herramientas más eficaces. [...]

El origen de los consumidores se encuentra en el largo proceso de paulatina desaparición del campesino y del artesano tradicional, que al ir siendo desposeído de sus medios de producción fueron estableciendo relaciones de trabajo mercantilizadas. En cuanto a la parte decisiva de la población, la que vivía en el campo, su condición de asalariados, arrendatarios o pequeños propietarios capitalistas los llevaba a estar en el mercado como consumidores [...].

La urbanización y el crecimiento demográfico ahondaron el proceso.

Por otro lado, las necesidades de los intereses comerciales ligados tanto al mercado externo y colonial como al interno, llevaron a la burguesía mercantil y al propio parlamento a dirigir inversiones hacia empresas de infraestructura. Mejoraron los transportes fluviales, construyeron canales, puertos, caminos y puentes. Hacia 1780



existían vías terrestres y de navegación que conectaban los centros urbanos más importantes conformando una red amplia [...].

A este importante grado de expansión de las vías de comunicación se sumó el desarrollo alcanzado en las técnicas, leyes e instituciones financieras y comerciales. El dominio de la burguesía mercantil en las políticas estatales a partir de la Revolución Gloriosa se vio reflejado también en la creación del Banco de Inglaterra en 1694. A través de esta institución el Estado tomó la delantera ante los particulares imponiendo un nuevo orden monetario al emitir billetes y al transformarse en el primer organismo oficial de crédito. De modo que en el análisis de los factores que motivaron la RI debe subrayarse el hecho de que en Gran Bretaña las relaciones serviles ya se habían diluido hacia fines del siglo XVIII, dando lugar a la existencia de un número considerable de asalariados, potenciales compradores de productos industrializados.

Además, la economía mercantilizada de Inglaterra se traslucía en un firme proceso de urbanización, en cambios sustanciales en los transportes y en una desarrollada producción de carbón que también conformaron el piso necesario para la economía industrial.

Proponemos que el docente realice con sus estudiantes una lectura compartida del texto, en voz alta, durante la clase. Las tareas de lectura compartida enseñan a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión. Se trata de que ellos noten las estrategias que el docente, como lector, se va formulando en el proceso de lectura. Cómo formula hipótesis de lo que puede venir en la lectura, cómo se formula preguntas acerca de lo que no comprende y cómo recapitula lo leído.

Resultados esperados

-Como un primer momento de lectura compartida, sugerimos que el docente con los alumnos compartan una observación inicial del texto. En la observación, se van a hacer predicciones a partir del título y de la extensión del texto. Cotejando los objetivos temáticos, los alumnos pueden predecir que accederán a través de su lectura sólo a una parte de la información que necesitan. En nuestro ejemplo, reconocerán que en principio, según el título del texto, obtendrán información del nivel estructural de la economía, de las relaciones entre la agricultura y la industria.

-En un segundo momento, ya durante la lectura con el docente, analizarán la estructura del texto argumentativo. Encontrarán que la tesis consiste en que la Revolución Industrial no surgió repentina ni espontáneamente sino que hubo diferentes causas que la motivaron y que ellas se remontan a transformaciones en la agricultura y el comercio, hacia fines de la Edad Media.



-En un tercer momento de la lectura compartida, tratarán de explorar en los diferentes argumentos que defienden la tesis del autor y otras secciones en las que el texto brinda información. El docente puede ir ayudando a comprender cada párrafo a través de preguntas y de explicaciones. Aquí sugerimos que él lleve a los estudiantes a preguntarse si la información es importante solo en función de los objetivos del autor del texto o si también lo es con respecto a las de los alumnos. Es decir, si ella es útil para llenar de contenidos los objetivos temáticos. Con los objetivos temáticos como guía, podrán ir tomando información del texto y clasificándola. Esa información se irá transformando al ser dotada de nuevo sentido, aquel necesario para lograr los objetivos temáticos.

-Finalmente, es conveniente que los estudiantes realicen, ahora por sí solos, una nueva lectura del texto, con el objetivo de recapitulación o de resumen de la información obtenida. Será el momento en el cual, luego de haber analizado el texto separándolo en diferentes partes, vuelvan a interpretarlo como una unidad de sentido. De esa manera podrán tomar distancia de él, y comenzar a ejercer una mirada crítica sobre lo que han leído.

Conclusiones

Sabemos bien que la lectura se vuelve significativa cuando ancla en conocimientos previos del lector. El docente puede ayudar a rescatarlos. Un primer paso, como sabemos, consiste en brindarles textos que activen sus conocimientos previos para que, a partir de ellos, puedan predecir. Un texto como el que presentamos está pensado de esa manera, en tanto brinda información acerca de la sociedad feudal, cuyo estudio los estudiantes deben haber abordado previamente. Y va llevándolos a comprender que la Revolución Industrial surgirá de las transformaciones que sufra esa sociedad. A la vez, refiere al origen y primer desarrollo del sistema capitalista, categoría teórica que los alumnos seguramente vienen abordando al momento de comenzar el estudio de la Revolución Industrial. De modo que mientras van siguiendo los pasos de lectura compartida, el docente puede ayudar a los alumnos a que las explicaciones del texto cobren sentido al explicitar las relaciones que ellos pueden hacer con sus conocimientos previos.

Reiteramos como se afirmó al principio, que esta propuesta no pretende ser un modelo a seguir. Sí una sugerencia, resultado de experiencias realizadas en el aula y de trabajo teórico en contenidos. Y ojalá un aporte, desde una disciplina escolar, a la finalidad que seguramente acordamos como básica para nuestras aulas del CBC: que los alumnos aprendan a aprender.



Bibliografía

- Desarrollo de Capacidades en EGB3 y Educación Polimodal, Capacidades para la Comprensión Lectora, Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, Mimeo, Buenos Aires, Marzo de 2003.
- Solé, I. (2002). Estrategias de Lectura. Barcelona, Graó.
- Giuliani, A., Mazzeo, M. y Marcaida, E. (comp.) (2014). *Historia económica contemporánea. De la Revolución Industrial a nuestros días*. Buenos aires, Dialektik.

[volver](#)



A CERCA DE ESTE LIBRO

Este e-book contiene los trabajos presentados en la *XIII JORNADA DE MATERIAL DIDÁCTICO Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR*, celebrada el 8 de agosto de 2018 en la Sede “Profesor Alberto J. Fernández” del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

ISBN:



FICHA:

Banús, María del Carmen
XIV Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en
Educación Superior: memorias / María del Carmen Banús
Compilado por María del Carmen Banús.-
1° edición especial- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad
de Buenos Aires, 2018.
Libro digital, DOCX
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-29-1730-6
1. Didáctica. 2. Educación superior.

CITACIÓN:

Autor(es) (2018) “Título del artículo” en Banús, María del Carmen
(Ed.): XIV Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras
en Educación Superior (1 CD-Rom), Buenos Aires, Ciclo Básico
Común, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el (fecha) de:
<http://www.cbc.uba.ar>
ó
<http://www.elementalwatson.com.ar>

Universidad de Buenos Aires Rector: Prof. Dr. Alberto Edgardo Barbieri
Ciclo Básico Común Director Prof. Jorge Ferronato
Departamento de Ciencias Biológicas y de la Salud. Prof. Jorge Fernández Surribas
Comité Académico: Lic. Isabel Hevia, Lic. María Donato, Dra. Ana Bedoya, Prof. Jorge Fernández Surribas
Comité Científico: Dr. Manuel Alonso, Lic. María del Carmen Banús, Dra. Ana De Micheli, Dra. Silvia Márquez, Dra. Andrea A. Rey
Coordinación general: Prof. María del Carmen Banús
Comité Organizador: Departamento de Ciencias Biológicas y de la Salud
jornadatdid@gmail.com

[volver](#)