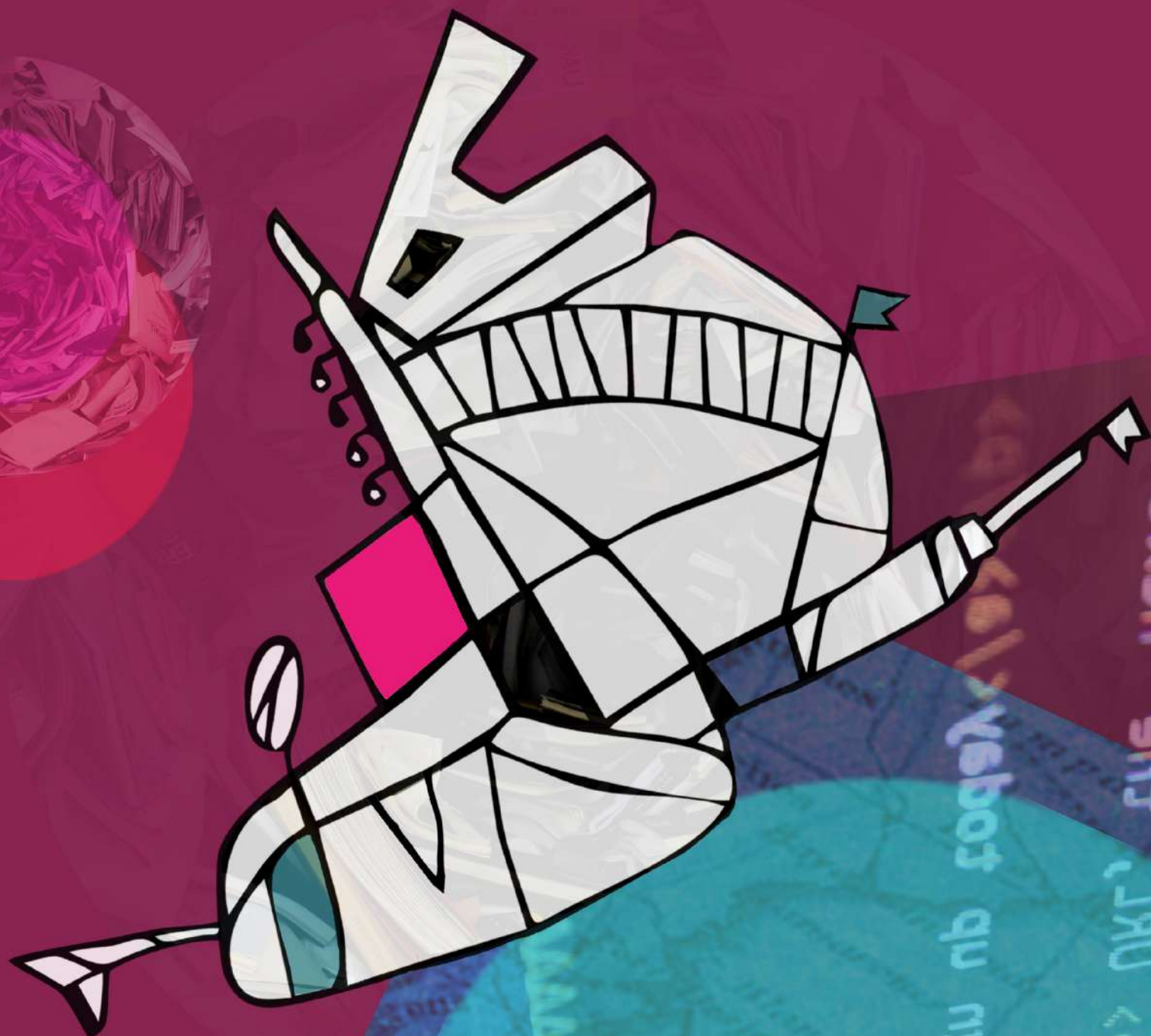


Boletín SIED

AÑO 4 / NÚMERO 8 / DICIEMBRE 2023



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Editorial



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Educación superior, virtualidad y el desafío de la permanencia

Mayra Ortiz Rodríguez

*Unidad de Apoyo Central (UAC), Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata*
mayra@mdp.edu.com

Resumen

En este editorial, se propone un recorrido por los textos que integran los diversos ejes temáticos que estructuran el número 8 de Boletín SIED. Se destacan las aportaciones de cada una de las perspectivas propuestas en torno al campo disciplinar propio de este Boletín, y se alienta a su lectura productiva.

Palabras clave

Educación superior; virtualidad; permanencia

Higher education, virtuality and the challenge of permanence

Abstract

In this editorial, we propose a tour of the texts that make up the various thematic axes that structure number 8 of the SIED Bulletin. The contributions of each of the proposed perspectives regarding the disciplinary field of this Bulletin are highlighted, and its productive reading is encouraged.

Keywords

Higher education; virtuality; permanence

Fecha de Recepción: 01/12/2023

Fecha de Aceptación: 12/12/2023

Educación superior, virtualidad y el desafío de la permanencia

Este octavo número del Boletín del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata se centra primordialmente en el abanico diverso y plural de estrategias que quienes llevan adelante la labor docente en el ámbito de la educación superior debieron poner en juego para adecuar su desempeño a un contexto que indudablemente cambió el paradigma pedagógico-didáctico universal. Estas estrategias, que en todos los casos pugnan por el sostén y la permanencia del estudiantado, son expuestas en su variedad y complejidad a través de las distintas secciones que integran este volumen.

En la sección **Experiencias**, encontramos, en primer lugar, la perspectiva del Esp. Hernán Bergamaschi que, desde el SIED de nuestra Universidad, nos ofrece un panorama acerca del Programa de Tutores pares surgido a partir del ASPO en instancias de pandemia, así como de sus implicancias empírico-metodológicas. Luego, la Prof. María Eugenia Bermúdez recupera la experiencia de enseñanza con imágenes en el Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente del distrito de General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires, en el marco de la efeméride central que da origen al proyecto “40 años de democracia ininterrumpida en Argentina (1983-2023)”. Posteriormente, desde la Universidad Nacional de San Juan, la Mg. Ing. Patricia Cuadros y el Mg. Ing. Alejandro E. Rodríguez presentan un recorrido por la innovación efectuada en la asignatura de Cálculo I, correspondiente al primer año de las carreras de ingeniería, durante los ciclos académicos 2021-2022-2023, a través de la implementación del *quiz*, cuestionario de bajo impacto, como un instrumento práctico que aporta a la evaluación formativa. En cuarto lugar, el Mg. Rodrigo Josserme, también integrante del SIED UNMdP, refiere las particularidades del Programa de Acompañamiento y Orientación Tecnológico-digital de esta casa de altos estudios para aspirantes y estudiantes, implementado desde la UAC-SIED; allí puntualiza el análisis en la actividad acreditación de competencias básicas en Moodle y particulariza en una propuesta diseñada a partir de un modelo de competencias, utilizando herramientas de la plataforma Moodle y generando una experiencia de aprendizaje autónomo, lúdico y autogestivo. A continuación, aparece un paneo realizado por la Prof. Florencia Mauna acerca del empleo de los videojuegos en la práctica docente de la carrera de Filosofía (Facultad de Humanidades, UNMdP), considerando la *gameplay* ética como un escenario que habilita la reflexión filosófica. Y, en lo que atañe a las carreras y asignaturas proyectuales, encontramos dos panoramas diversos. Por un lado, la Esp. Arq. Romina Santa Cruz reflexiona sobre la experiencia del primer acercamiento a la modalidad Taller en la asignatura *Diseño Arquitectónico 1 T* de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP en el año 2021, en un formato bimodal (virtual-presencial), planteando el impacto de la virtualización en los modos de aprehensión de dicha modalidad, tan dinámica y colaborativa, donde se integran sujetos, objetos e instrumentos. Por otra parte, el Esp. Arq. Facundo Julián M. Velázquez plantea un recorrido analítico-temático con el fin de explorar la implementación de murales colaborativos virtuales en la materia *Comunicación* de la Facultad de Arquitectura y

Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata; esta implementación se estipuló como el modo más adecuado para emular la modalidad taller, considerando, asimismo, su pertinencia y operatividad dada la consideración de que los cursantes, en su mayoría jóvenes, están familiarizados con las TIC.

La sección **Opinión y Debate** es inaugurada por las Dras. Gabriela Cenich y Rosana Corrado quienes, desde la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, realizan una serie de aproximaciones y reflexiones acerca de la robótica educativa en el Nivel Inicial como medio para contribuir a la formación docente. Tras ellas, el Lic. Luis Lazo, desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de nuestra Universidad, brinda su perspectiva en la que repasa los varios y sucesivos proyectos de Convenio Colectivo de Trabajo elaborados por CONADU para luego discernir en torno a la regulación de la docencia en la opción pedagógica virtual como uno de los temas prioritarios que quedaron pendientes de ser incluidos. Cierra esta sección la mirada de un grupo de investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, cuyo planteo se encuentra en línea con los saberes expuestos en el Dossier que ocupó el último número de nuestro Boletín, cuya temática fue “El campo de la didáctica como espacio de interpelaciones, diálogos y construcciones emergentes y situadas”, coordinado por la Dra. Miriam Kap. Los colegas de la UNLP se proponen visibilizar las permanentes fracturas que genera la enseñanza en la universidad, las tensiones entre los modos de pensar y las concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, de saberes recibidos) propias de la formación; para ello estipulan una cartografía que busca deconstruir la racionalidad técnica y abogar por narrativas propias y compartidas en un diálogo inclusivo.

En cuanto a la **entrevista**, dos docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata plantean un nutritivo intercambio con una estudiante de la nueva Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas, que actualmente vive en Mozambique y efectúa un paneo acerca del impacto de esta cursada en su realidad propia y en el ámbito donde habita, así como de las posibilidades que se abren para sí misma y para su comunidad a partir de esta carrera.

Finalmente, en la sección **Comentarios de Textos**, el Lic. Alejandro Lazzeri propone una promenorizada reseña del libro publicado en 2022 de la reconocida investigadora Mariana Maggio, titulado *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Por todo lo expuesto, queda claro que el nuevo número del Boletín SIED UNMdP ofrece un panorama tan diverso como fructífero acerca del rol docente en pro de sostener al estudiantado en un panorama educativo que ha cambiado sustancialmente, pero que, en paralelo, nos ha invitado a interpelar nuestra labor y, en muchos casos, a reinventarnos. Invitamos a su lectura provechosa y agradecemos a quienes lo hacen posible: evaluadoras y evaluadores, autoras y autores, y el público interesado sin cuya mirada atenta este Boletín no sería posible.

Mayra Ortiz Rodríguez. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área literatura), Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Diplomada en Educación en Virtualidad (SIED UNMdP). Prof. Adjunta del SIED UNMdP, a cargo del Área de Publicaciones. Además, es Prof. Adjunta de las cátedras Literatura y Cultura Españolas I (Carrera de Letras, Fac. de Humanidades, UNMdP) y Lenguajes Artísticos II (carrea de Gestión Cultural, Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP).

Experiencias



La tutoría par en contextos de no presencialidad: algunas consideraciones¹

Hernán Bergamaschi

UAC - SIED UNMdP

hernanbergamaschi@mdp.edu.ar

Resumen

Este artículo explora la implementación de la tutoría entre pares en contextos de educación no presencial, destacando su relevancia durante la pandemia de COVID-19. La tutoría entre pares se presenta como una estrategia efectiva para apoyar a los estudiantes recién ingresados a la universidad, enfocándose en aspectos académicos, tecnológicos y emocionales. La utilización de Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), como entornos virtuales de aprendizaje y aplicaciones de mensajería, facilita la comunicación y el acompañamiento. La tutoría no sólo implica compartir conocimientos académicos, sino también fomentar la interacción y la construcción de un vínculo significativo. El artículo subraya la importancia de la adaptación progresiva, el trabajo en equipo, y la creación de materiales didácticos variados para una experiencia educativa enriquecedora y democrática.

Palabras clave

Tutoría par; Educación a distancia; Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC); Educación Superior

¹ Este trabajo se basa en la experiencia del programa de tutores pares “Acortando Distancias”, sistematizada a través del libro *CO-NEXIONES. Estrategias de acompañamiento en el ingreso a la universidad*. EUDEM. Mar del Plata, 2023.

Peer Tutoring in Non-Presential Contexts: Some Considerations²

Abstract

This article explores the implementation of peer tutoring in non-face-to-face educational contexts, highlighting its relevance during the COVID-19 pandemic. Peer tutoring is presented as an effective strategy to support students newly admitted to university, focusing on academic, technological, and emotional aspects. The use of Learning and Knowledge Technologies (TAC), such as virtual learning environments and messaging applications, facilitates communication and support. Tutoring involves not only sharing academic knowledge but also fostering interaction and building a meaningful bond. The article underscores the importance of progressive adaptation, teamwork, and the creation of varied educational materials for a rich and democratic educational experience.

Keywords

Peer tutoring; Distance education; Learning and Knowledge Technologies (LKT); Higher Education

Fecha de Recepción: 07/11/2023

Fecha de Aceptación: 01/12/2023

² This work is based on the experience of the peer tutoring program "Bridging Distances," systematized through the book *CO-NEXIONES. Estrategias de acompañamiento en el ingreso a la universidad*. EUDEM. Mar del Plata, 2023.

La tutoría par en contextos de no presencialidad: algunas consideraciones

1. Una situación compleja y multideterminada

De la mano de los diversos avances tecnológicos que posibilitaron la innovación en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, la pandemia del COVID-19 impactó directamente en el desarrollo de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). Consecuentemente, también creció el desarrollo de propuestas formativas de Educación a Distancia (Garbarini, Martinelli y Weber, 2020). Por consiguiente, el contexto de no presencialidad posicionó a las TAC y a los Sistemas de Educación a Distancia como las alternativas más viables para el sostén del derecho a la Educación Superior (Maggio, 2020). Evidentemente, esta situación también catapultó el despliegue de estrategias de acompañamiento virtual a los estudiantes, y en especial a los ingresantes.

Esta circunstancia implicó que dichas estrategias no solo se implementaran en una dimensión meramente académica, sino también en el aspecto humano, referente al proceso de socialización que implicó el ingreso a una *universidad virtualizada*. Ante tal despliegue, la tutoría entre pares resultó una modalidad que, por sus características, ofreció un conjunto de fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, a través de la colaboración entre estudiantes, permite promover el aprendizaje mediante la creación de un vínculo significativo (Ortiz et al., 2016).

Este enfoque valora la dimensión vincular como un elemento esencial para potenciar aspectos emocionales, sociales, contextuales y académicos del estudiante en su adaptación a la vida universitaria. Según Ehly (1986) y Mager y Zins (1989), la relación cercana que se forma al ser ambos estudiantes de la misma carrera, aunque de trayectorias diversas, establece un ambiente propicio para el aprendizaje y una comunicación efectiva en todos los aspectos. Esta relación potencia la empatía, ya que las bases del proceso de acompañamiento se asientan en códigos compartidos y comprendidos por todos. Villayandre y Pérez (2000) argumentan que la esencia de la tutoría entre pares radica en la colaboración mutua, con el objetivo principal de optimizar el proceso educativo.

Es por ello que, para los estudiantes, poder contar con un referente *par* -una persona cercana tanto en el ámbito etario como académico, que haya experimentado trayectorias similares y que pueda vincularse a través de códigos comunes- resulta un soporte clave en el proceso de adaptación a la vida universitaria. De esta manera, el *tutor par* se convierte en un intermediario entre el estudiante y la institución, aportando información y asesoramiento, pues la credibilidad institucional inicialmente pasará por él (Ehuletche y De Stefano, 2007).

Es entonces que, a partir de estos componentes, se ensayarán una serie de consideraciones fundamentales a la hora de pensar la organización, disposición y desarrollo de estrategias de acompañamiento basadas en la tutoría par en contextos no presenciales.

2. La tutoría par: el desafío de la interacción virtual

El rol del tutor par en la virtualidad implica un profundo acompañamiento en el proceso de aprendizaje, lo cual conlleva una serie de dificultades que implican el desarrollo de diversas estrategias para el abordaje de las tareas tutoriales.

Para empezar, se debe construir una presencia social en un entorno no presencial. Para ello, será fundamental la construcción de una logística de trabajo y, consecuentemente, el desarrollo de dispositivos de acompañamiento, muchas veces inéditos y otras veces readaptados para la situación. En este sentido, construir interacción es de suma importancia, ya que la frecuencia de su presencia marca diferencias; los procesos interaccionales enriquecen los entornos no presenciales, enfatizando el diálogo educativo (Barberá, 2004). En el caso de los tutores pares, resulta el componente central y de mayor significatividad para el acompañamiento a ingresantes.

En efecto, Barberá habla de la necesidad de apuntalar un conjunto de procesos y acciones para engendrar, alimentar y hacer progresar las prácticas virtuales (2004:15-25) y centra su atención en lo que ella denomina como los puntos neurálgicos de la relación virtual educativa, esto es: “la interacción electrónica que se establece entre los diferentes elementos instruccionales” (Barberá, 2004: 66). Por tanto, la interacción virtual no se considera únicamente desde su utilidad para potenciar el aprendizaje, sino como “ingrediente constitutivo de la naturaleza del contexto virtual que teje la vitalidad que se desarrolla en él” (Barberá, 2004: 87).

Otra premisa fundamental consiste en sostener socioemocionalmente a los ingresantes, por ejemplo, aportando soluciones a los tropiezos en el uso de la tecnología, dinamizando la interacción y evitando la deserción (Ehuleche y De Stefano, 2007). Específicamente, esto implica implementar, desde la mediación pedagógica, diversas propuestas que el contexto de la no presencialidad demanda para la modalidad mediada por las TAC; debe considerarse el ajuste de estas propuestas a los contenidos curriculares estipulados para la cursada de cada carrera y al soporte tecnológico disponible para llevar adelante el proceso de acompañamiento a los ingresantes.

Finalmente, para optimizar el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias, deben establecerse dispositivos de coordinación y mecanismos de control del desarrollo de las tutorías y la frecuencia de las interacciones.

3. Cuestiones Prácticas de la Labor de Tutoría en Contextos No Presenciales³

Con el objetivo de compensar las restricciones y dificultades que conlleva la no presencialidad, es pertinente que las tutorías se estructuren en torno a una serie de objetivos fundamentales, considerando los aspectos académicos, tecnológicos y emocionales:

³ Algunas ideas y consideraciones que figuran a continuación fueron expuestas en: Bergamaschi, Hernán. (2023) *CO-NEXIONES. Estrategias de acompañamiento en el ingreso a la universidad*. EUDEM. Mar del Plata.

- Establecer acuerdos contextualizados en cada Unidad Académica.
- Interactuar mediante diversos canales de comunicación, ajustados a la situación y necesidades de los ingresantes.
- Trabajar a partir de los conocimientos previos y la experiencia tanto del tutor como del tutorando.
- Lograr el aprendizaje significativo.
- Incorporar el conflicto como parte de la dinámica para su adecuado abordaje.

A su vez, para desempeñar la labor de tutoría, los estudiantes avanzados debieron acreditar una serie de habilidades y capacidades para implementar diversas estrategias de acompañamiento (Ehuletche y De Stefano, 2007: 129).

La labor de tutoría va más allá de simplemente tener conocimiento sobre los contenidos; el tutor también actúa como un facilitador del proceso de aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias que brinden al estudiante una base inicial para iniciar la interacción. El tutor debe contar con habilidades técnicas esenciales, no solo para participar en el sistema, sino también para solucionar los obstáculos que el estudiante pueda encontrar al interactuar en él. Es necesario impulsar la comunicación y el flujo de información mediante diversos canales, como el campus virtual, redes sociales y aplicaciones de mensajería, entre otros. El tutor debe proveer a los estudiantes con una variedad de recursos, desde materiales en distintos formatos hasta enlaces a sitios web, para que puedan atender las solicitudes que se les hagan, activando así procesos cognitivos adecuados para el aprendizaje. Además, debe recopilar datos sobre el proceso y la calidad de la construcción del conocimiento que se esté llevando a cabo. Es importante que idee y desarrolle diferentes maneras de presentar la misma información y que utilice de manera estratégica varios dispositivos, según las necesidades de los estudiantes. También debe estar listo para enfrentar interrupciones en el aprendizaje de los nuevos estudiantes y diferencias entre ellos que pueden ser más evidentes que en la modalidad presencial.

4. El Rol de las TAC en los Equipos de Tutores

Para llevar a cabo el acompañamiento, es esencial activar diversas estrategias apoyadas en las TAC. Las herramientas que sobresalen en su uso incluyen aplicaciones de mensajería, videollamadas y la implementación de plataformas virtuales de aprendizaje; estas herramientas se emplean para agilizar la comunicación, tanto a nivel interno entre los miembros del equipo de tutores, como a nivel externo con los tutorandos. El propósito es establecer, de forma sincrónica y asincrónica, la estructuración, planificación y agendas de trabajo.

En cuanto al trabajo interno, estos dispositivos desempeñan funciones tales como:

- Conformar y fortalecer los lazos de vinculación entre los integrantes de los equipos de tutores pares.
- Propiciar espacios de preparación para la tarea de los tutores pares.

- Construir la tarea del grupo, incorporando lineamientos de trabajo provenientes de la articulación con otras áreas de las instituciones educativas.
- Monitorear la tarea, identificando obstáculos y emergentes.
- Producir material de apoyo.
- Diseñar contenidos para generar contención y lazos académicos y humanos (Bergamaschi, 2023).

En cuanto al trabajo con los tutorandos, es importante que las acciones estén orientadas hacia:

- Mantener el contacto con los ingresantes.
- Conocer las inquietudes de los ingresantes.
- Orientar las respuestas de los ingresantes.
- Acompañar a los ingresantes en sus primeros pasos en la vida universitaria.
- Organizar la creación de un sitio de recursos accesible en todo momento.
- Asesorar en dudas de índole administrativa y/o de organización en los planes de estudio.
- Crear recursos que asesoren a los estudiantes en cuanto a necesidades educativas en periodos breves de tiempo (Bergamaschi, 2023).

Para alcanzar estos objetivos, es esencial llevar a cabo sesiones de trabajo sincrónico semanal. Esto facilita la integración efectiva de todos los aspectos emergentes de cada situación, incluyendo tanto las situaciones identificadas por los tutores como los aspectos de gestión y coordinación con otras áreas. Así, las reuniones sincrónicas y la interacción grupal mediante aplicaciones de mensajería se constituyen como un mecanismo eficaz para fortalecer el trabajo en equipo, realzar las facetas del trabajo al ser examinadas y contribuidas por el grupo, y enfrentar desafíos de forma colectiva.

5. Las TAC en la Implementación de las Estrategias de Acompañamiento

Los entornos virtuales de aprendizaje desempeñan un papel crucial como plataformas que facilitan el acceso a información esencial sobre la realización de trámites académicos, enlaces de interés y herramientas de estudio. Estos entornos se convierten en un recurso indispensable para los estudiantes, proporcionando un espacio organizado y accesible para acceder a recursos educativos. Además, la utilización de salas de videoconferencias emerge como un espacio valioso para llevar a cabo reuniones y encuentros sincrónicos con estudiantes que necesitan atención personalizada y directa (Bergamaschi, 2023). Estas herramientas no solo permiten la coordinación de grupos de estudio, sino que también habilitan la creación de foros de discusión y consultas, fomentando la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes. Este enfoque facilita un ambiente de aprendizaje colaborativo y dinámico.

El seguimiento y monitoreo de los estudiantes es otro aspecto central en el proceso de acompañamiento. La recolección de datos y la retroalimentación puede llevarse a cabo mediante herramientas colaborativas que permiten la creación de encuestas y sondeos, mientras que el correo electrónico se destaca como un medio frecuentemente utilizado por los estudiantes para realizar consultas personales y comunicarse con tutores y docentes.

En algunos casos, también se utiliza para establecer contacto con otras dependencias de la institución educativa.

Se recomienda, además, aprovechar la mensajería interna del aula virtual, grupos de WhatsApp y redes sociales para mantener una comunicación fluida y constante. Estos canales permiten una interacción más informal y cercana, facilitando el proceso de adaptación de los estudiantes.

En la misma línea, la creación y disponibilidad de una variedad de materiales didácticos se considera de gran valor. Esto incluye tutorías en vivo, videos explicativos, infografías, materiales de diseño gráfico, tutoriales, compilaciones de recursos, manuales de preguntas frecuentes y otros recursos de apoyo orientados a la alfabetización digital. La diversidad de estos materiales asegura que los estudiantes tengan acceso a información presentada de manera que se ajuste a sus estilos de aprendizaje y necesidades particulares (Bergamaschi, 2023).

6. Conclusiones Preliminares

Hasta este punto, se ha presentado un panorama general de la implementación de la tutoría entre pares en contextos no presenciales. Aunque esta labor pueda adoptar diferentes formas, existen fortalezas y continuidades que resultan valiosas destacar y que se convierten en el andamiaje para la construcción, desarrollo e innovación de dispositivos de acompañamiento a los ingresantes. Se destacan aspectos como el despliegue e implementación de formatos y dispositivos comunicacionales, los cuales juegan un rol fundamental en la construcción del vínculo entre tutor y tutorando, colaborando para sostener una retroalimentación fluida. Otro aspecto a resaltar es que el acompañamiento debe considerar el traspaso progresivo del control de las responsabilidades del tutor hacia el tutorando. Este proceso permite al ingresante desarrollar autonomía y construir sistemas de significado compartidos cada vez más explícitos, estructurados y complejos en su introducción a la vida universitaria (Ehuletche & De Stefano, 2007).

Para fortalecer la labor de tutoría, resultan fundamentales el trabajo en equipo e interdisciplinario, la creación de un repertorio variado y constante de actividades para atraer y mantener el vínculo con los ingresantes, así como el dinamismo de los equipos de tutores, la capacidad organizativa y la buena predisposición ante la incertidumbre. También es crucial la distribución equitativa de las tareas y el contacto fluido entre los miembros de los equipos de tutores (Bergamaschi, 2023).

Para los estudiantes, tener a un colega como referente -una persona cercana tanto en el ámbito virtual como académico, que haya atravesado experiencias similares y que pueda conectarse mediante códigos comunes- se convierte en un apoyo fundamental en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Así, el *tutor par* actúa como intermediario entre el estudiante y la institución, brindando información y orientación, ya que la confianza inicial en la institución se establecerá a través de él. De esta manera, se contribuye a la construcción de un espacio de contención y convivencia con otros pares fuera de los circuitos tradicionales. Todo esto favorece la generación de una sinergia que, sin dudas,

promueve la cristalización y propagación de prácticas democráticas en la educación superior.

Bibliografía

- Barberá, E. (2004) *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Edit.Paidós. España.
- Bergamaschi, H. (2023) *CO-NEXIONES. Estrategias de acompañamiento en el ingreso a la universidad*. EUDEM. Mar del Plata.
<https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/conexiones.pdf>
- Ehly, S. (1986). *Peer Tutoring: A guide for school psychologist*. National Association of Psychologist: Washington.
- Ehuleche, A. M., y De Stefano, A. A. (2007). *Interacción y tutorías en dos propuestas pedagógicas desde el modelo socioconstructivista*. En II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Garbarini, L., Martinelli, S. y Weber, V. (2020). *Educación a distancia y universidades: la opción pedagógica posible*. (<https://bit.ly/32bWEbo>)
- Mager, C. y Zins, J. (1990). *Intervención psicológica en los centros educativos*. Madrid: Narcea
- Maggio, M. (2020). *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*. Campus Virtuales, 9 (2), 113-122.
(www.revistacampusvirtuales.es)
- Ortiz, D., Barrios Madrid, P., y Serrano, M. (2016). *¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor*. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389>
- Villayandre, A. y Pérez. L, (2000). *Tutoría de iguales*. Congreso de Orientación Universitaria.Barcelona, p. 233-241.

Hernán Nazareno Bergamaschi. Prof. en Historia (UNMDP) y Especialista en enseñanza de las Cs. Sociales (INFD). Docente de los profesorados de los niveles Especial, Inicial y Primario (ISFD 19, Almafuerde, ISFD 84, CADS). Docente de la UAC - SIED UNMdP. Coordinador general del programa de tutores pares “Acortando Distancias” (UNMDP). Responsable de gestión académica y editorial en el proyecto educativo “Ciencias Sociales en el Aula”.

40 años de democracia: pedagogías de la imagen, experiencia y cultura digital

María Eugenia Bermúdez

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/ ISFDyT N° 155

eugenia.bermudez@gmail.com

Resumen

Este artículo recupera la experiencia de enseñanza con imágenes en el tercer año del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente del distrito de General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires, en el marco de la efeméride central que da origen al proyecto “40 años de democracia ininterrumpida en Argentina (1983-2023)”. Se relatan las actividades desarrolladas durante dos encuentros: el primero de ellos se realizó en el mes de abril de 2023 en ocasión del Taller Interdisciplinario Integrador y el segundo se organizó como salida educativa al ex Centro Clandestino de Detención “Mansión Seré” durante el mes de septiembre del mismo año. En ambos, lo visual como lenguaje de expresión habilitó un lugar de encuentro entre las políticas educativas para el nivel superior, los modos de conocer propios de la cultura digital y los proyectos pedagógicos de las cátedras.

Palabras clave

Imágenes; democracia; formación docente

***40 years of democracy:
pedagogies of image, experience and culture***

Abstract

This article describes the experience of teaching with images in the third year of the Primary Education Teacher Training career at a Teacher Training Institute located in the district of General Rodríguez, Province of Buenos Aires, within the framework of the national anniversary that gives rise to the project "40 years of uninterrupted democracy in Argentina (1983-2023)". The activities developed during two meetings are reported: the first held in April 2023 during the Interdisciplinary Integrative Workshop and the second organized as an educational outing to the former clandestine detention center "Mansión Seré" during the month of September of the same year. In both, the visual language of expression enabled a meeting place between educational policies for higher education, the ways of knowing typical of digital culture and the pedagogical projects of the subject areas.

Keywords

Images; democracy; teacher training

Fecha de Recepción: 29/10/2023

Fecha de Aceptación: 01/12/2023

40 años de democracia: pedagogías de la imagen, experiencia y cultura digital

El proyecto “40 años de democracia ininterrumpida en Argentina (1983-2023)” surgió como iniciativa institucional en el ISFDyT N° 155 a partir de la adhesión jurisdiccional al Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 877/22 que declara al 2023 como año conmemorativo en la materia. Este proyecto habilitó la posibilidad de construir, entre los miembros de la comunidad académica, una variedad de experiencias sociopolíticas en torno a la historia reciente de nuestro país.

Entre las mencionadas experiencias, recuperamos dos momentos: el Taller Interdisciplinario Integrador (TAIN) correspondiente al tercer año, llevado a cabo el sábado 29 de abril y coordinado en forma conjunta por el Espacio de la Práctica y la materia Medios Audiovisuales, TIC y Educación, y la salida educativa realizada al ex centro clandestino de detención “Mansión Seré”, realizada el miércoles 20 de septiembre. En ambos, la enseñanza con imágenes configuró un lugar de encuentro entre las políticas educativas para el nivel superior, los modos de conocer propios de la cultura digital y los proyectos pedagógicos de las cátedras.

Primer encuentro

Durante el mes de abril, la intervención didáctica estuvo orientada a favorecer la reflexión sobre el modo en que el lenguaje de las imágenes podría resultar potente para la construcción de narrativas sobre la dictadura (1976- 1983) y la democracia (1983- 2023). Durante las primeras clases de la materia Medios Audiovisuales, TIC y Educación se recuperaron junto a las estudiantes algunas categorías teóricas provenientes del texto *El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* de Ana Abramowski (2007). La jornada de taller del día 29, que intentó condensar algunas propuestas de la autora, estuvo dividida en dos bloques:

- a. En la actividad inicial, se invitó a las y los estudiantes a observar en silencio y con la luz apagada la proyección de un corpus de tapas de diarios y revistas de la época, organizados en torno a dos tópicos que coinciden con dos momentos históricos muy diferentes de la dictadura: el golpe de Estado de 1976 y la Guerra de Malvinas de 1982. En la presentación, se intercalaron textos breves que reproducían los testimonios de algunos periodistas. En términos de Roland Barthes (2009), los textos cumplían aquí una función complementaria de *relevo* que colaboró con la creación de un sintagma más general. Las intervenciones enunciativas nos ayudaron a construir sentidos en torno a la responsabilidad civil de los medios de comunicación, sentidos que no se encontraban por sí mismos en la imagen pero que podían emerger de la puesta en relación activa. Este bloque finalizó con un espacio en el que las y los estudiantes propusieron sus hipótesis e interpretaciones acerca de los

modos en que las imágenes colaboraron con un clima de silenciamiento y complicidad con los crímenes de la última dictadura cívico-militar pero también arriesgaron reflexiones acerca de los márgenes de acción que poseía cada uno de los actores en ese contexto.

- b. En el segundo bloque, se utilizó el corpus de fotografías “Construyendo democracia” provisto por la Dirección de Formación Docente Permanente. Este documento en formato pdf constaba de 46 fotografías que representaban distintos tópicos de los 40 años ininterrumpidos de democracia. A diferencia del corpus anterior, aquí las gramáticas propias del género fotoperiodismo incorporaban textos de *anclaje* que proporcionaban información acerca de los sucesos retratados y las fechas en que ocurrieron, tanto como de los autores y autoras de las fotografías. Todas ellas, ordenadas cronológicamente desde 1983 hasta 2022 y construidas desde distintos puntos de vista, referían a luchas por los derechos conquistados y pendientes, de los que el Estado puede ser condición de posibilidad (Rinesi, 2013). Del mismo modo, se invitó a las estudiantes de tercer año a que se tomaran el tiempo necesario para observar detenidamente cada una de estas imágenes proyectadas y seleccionaran tres que les resultaran significativas para comentar con el resto de la clase.

Durante ambas actividades, la intervención docente se orientó a generar espacios para la socialización de experiencias (¿por qué eligieron esas imágenes? ¿dónde estaban cuando ocurrieron los hechos que se narran? ¿qué sentido tenían esos hechos para nosotros en ese momento? ¿qué derechos estaban involucrados y qué tensiones/contrapuntos aparecían?). De estos espacios participaron tanto estudiantes como docentes de las distintas áreas, enriqueciendo la construcción de sentidos.

El primer encuentro finalizó con una sorpresa. Uno de los compañeros docentes realizó el siguiente poema con fragmentos de la reflexión colectiva y lo leyó en voz alta a modo de síntesis:

*¿Qué pudieron ver?
Lo que los diarios no decían.
Una estrategia discursiva: se agrisan; se borran los “por qué” y los “cómo”
Dis-cursos ¿defensivos? ¿triunfalistas?
Una ficción unificadora o una verdad disgregante.*

*Los argentinos somos DERECHOS y HUMANOS
~Si pensabas distinto te mandaban al frente~
¿usted sabe dónde está su hijo ahora mismo?
Perseguidos y torturados.*

*¿La prensa era libre y creíble? ¿Fueron silenciados o cómplices de todo esto?
No solo se llamó a silencio a los periodistas;
Fue un silenciamiento de todos.
Silencio, y miento.*

*¿Había comida? ¿Tenían ropa adecuada?
¿Qué paso con las armas?*

¿Cuántos muertos hubo?

No fue culpa de nosotrxs. Estábamos reprimidxs.

*¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos?
¿Es posible mirar más allá de nuestro saber?*

*¿Qué diario está leyendo usted?
No lo sé.*

*Nosotros siendo soldados voluntarios no teníamos información; cumplíamos nuestro trabajo
y nos íbamos a casa.
Hubo un sector que apoyaba las medidas y otro que las resistía.*

Genocidio

Femicidio

Terricidio

*ajuste,
precarización,
privatización.*

¿Hasta dónde se puede reclamar?

*Te reprimen
Te asesinan
Los aparatos represivos del Estado.*

¿Hasta dónde llega la democracia?

Entonces ¿Qué pudieron ver?

Controversia

Conflicto

Caos.

¿No será que el conflicto es un elemento constitutivo de la democracia?

¿No será que habilita la posibilidad de dialogo?

Todas las miradas. Se suman. Se conjugan.

Se visibilizan varios sistemas de opresión.

¿Qué imágenes circulan? ¿Qué imágenes se esconden?

Distintos puntos de VISTA de un hecho.

*Las imágenes convocan,
comunican,
conmueven.*

Segundo encuentro

El día 20 de septiembre, estudiantes y docentes del tercer año del Profesorado de Educación Primaria nos trasladamos en ferrocarril hasta el ex centro clandestino de detención "Mansión Seré", ubicado en el predio del polideportivo Gorki Grana, partido de

Morón. Hoy funciona allí, además de un sitio arqueológico, el centro cultural Casa de la Memoria y de la Vida.

En la recorrida por el predio, acompañada por el relato de Héctor, nuestro guía de la



Dirección Municipal de Derechos Humanos, pudimos acceder al lugar donde se erigió la ya demolida casona de dos pisos, con sótano y techo a dos aguas. El recinto vidriado conserva, además de los cimientos, piezas recuperadas de la construcción original y objetos encontrados durante las excavaciones. Está rodeado de fotografías de ex detenidos desaparecidos y presenta varias infografías que van dando cuenta de lo

sucedido. Al recorrerlo, al tiempo que lo atravesaban como a un prisma los rayos de luz, los asistentes no solo observamos las imágenes y objetos, también fuimos partícipes de una atmósfera irreplicable, del “aparecimiento único de una lejanía” (Benjamin, 2003).

Al salir de allí, todavía conmocionados, y luego de un breve interludio en el Espacio por la Memoria de los Pueblos Originarios que nos permitió reconocer al genocidio como un hilo conductor de la historia argentina, nos detuvimos en el mural que porta la pared posterior de la Casa de la Memoria y de la Vida, donde las y los docentes tuvimos la oportunidad de reponer la historia de este espacio memorial, que había sido vandalizado en el año 2015. Hoy el graffiti que antes amenazaba “se termina el curro” (de los derechos humanos) se resignifica en la consigna que reza “la lucha no se termina”.

En el centro cultural Casa de la Memoria y de la Vida pudimos asistir a una colección de historietas y fotografías que tematizaban personas, hechos y discursos vinculados con los crímenes de la dictadura desde la mirada de distintos artistas. La experiencia duró en total unas dos horas. Para quienes deseaban ampliar, las docentes recomendamos el film “Crónica de una Fuga” (Caetano, 2006) basado en la novela autobiográfica “Pase libre: la fuga de la Mansión Seré” de Claudio Tamburrini.





Lo visual como lugar de encuentro de las políticas, las experiencias y las pedagogías

Trabajar con una variedad de imágenes y géneros (tapas de diarios y revistas, fotografías, historietas, murales, films) nos permitió a los y las docentes comunicar ideas y afectos que exceden ampliamente a la palabra. Compartimos con Ana Abramowski esta conceptualización del “exceso” que se produce en el vínculo con la imagen al momento del ver: “sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis” (2007: 34). Como también señaló Roland Barthes (1989), hay imágenes que activan al observador; nos golpean, nos punzan, nos lastiman.

Inés Dussel advierte que frente a la proliferación de imágenes banales y efímeras que caracteriza a la expansión de los nuevos medios y las plataformas, los docentes solemos exculparnos al asumir que las experiencias de los estudiantes frente a lo digital son homogéneas. Muy por el contrario, Dussel argumenta que los marcos experienciales son desiguales y que las posibilidades de desarrollar usos más ricos y desafiantes están influidas por ciertas variables como el nivel socioeconómico o el capital cultural (2012: 187). Al mismo tiempo, nunca hemos sospechado tanto de las imágenes. Se manipulan, se editan, se fetichizan, resignifican. Por esa razón, y lejos del aquietamiento que produce esa desconfianza, nos sentimos motivados a hacernos cargo de la experiencia visual contemporánea desde la escuela. Como arriesga Abramowski, una pedagogía del lenguaje visual puede ser potente para intensificar la experiencia, iluminar realidades y transmitir valores e ideas. Los regímenes de visibilidad que organizan lo mostrable e inmostrable, su carácter inevitablemente polisémico, los estatutos de verdad, la relación ver- saber y el vínculo que establecen con las palabras son cuestiones que podemos ofrecer para “hacer hablar” a las imágenes.

La estrategia didáctica durante el primer encuentro fue, en línea con lo que propone la misma autora, “ni guardar absoluto silencio ni decirlo todo” (Abramowski, 2009: 3). Relatar la dictadura supuso indagar fuentes bibliográficas y archivos digitales periodísticos para encontrar aquellas imágenes que pudieran dar cuenta de los procesos de manipulación que favorecieron la complicidad y el silenciamiento. Narrar la democracia, por el contrario, implicó que las estudiantes pudieran seleccionar, de entre una cantidad ofrecida de imágenes, aquellas que les resultaran significativas. Los intercambios finales ayudaron a reconstruir los procesos de lucha por la consecución de derechos, sus avances y retrocesos y sus sujetos protagonistas, a contrapelo de los imaginarios que conceptualizan a la democracia como algo que se construye de una vez y para siempre. En el segundo encuentro, lo vivencial reforzó estos sentidos construidos colectivamente por medio de la experiencia directa.



La pedagogía de la imagen como política

Encarar un proyecto con imágenes en la formación docente inicial, en un contexto particular de resurgimiento de la agenda capitalista neoliberal y de los movimientos anti- derechos, también implicó ponerse a pensar, entre otras cuestiones, cuáles son las preguntas que nuestros estudiantes les hacen hoy al mundo social y qué lugar ocupan en estas los ejes transversales de la formación docente. La inclusión, la perspectiva de género y el respeto por las diversidades, la educación ambiental y los derechos humanos deben contribuir a dar sentido a las lecturas compartidas sobre procesos históricos y a decidir, como propone Abramowski, qué hacemos con lo que vemos.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2007) "El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" en *Revista El Monitor de la educación*, N° 13, 5ta. época Julio/Agosto, 2007. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, p. 33-35.
- Barthes, R. (1989) "Studium y punctum". En *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Barthes, R. (2009) "Retórica de la imagen" En *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, trad. Andrés E. Weikert, Ítaca, México.
- Decreto PEN 877/2022. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-877-2022-377444>
- Dirección de Formación Docente Permanente. Dirección General de Cultura y Educación. Corpus fotográfico "Construyendo democracia 2". Disponible en https://drive.google.com/drive/folders/19P2-okmqarBGv7ADoCfSCPbV_AOXOSWu
- Dussel, I. (2012) "Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital". En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. FLACSO. Homo sapiens.
- Rinesi, E. (2013) "De la Democracia a la Democratización". Dossier presentado en el programa de la 1ra Jornada Latinoamericana "Estado, Populismo y Democracia". Universidad Nacional de Avellaneda. Disponible en: <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf>

María Eugenia Bermúdez es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires y se encuentra realizando su tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Educativas en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Se desempeña como formadora en la Especialización Docente de Nivel Superior Escuelas y Cultura Digital de la Dirección de Formación Docente Permanente de la Provincia de Buenos Aires y como docente de las asignaturas Alfabetización Académica; Cultura, Comunicación y Educación; Medios Audiovisuales, TIC y Educación y Cultura Digital y Educación en tres Institutos Superiores de Formación Docente de gestión pública.

Experiencia de uso de cuestionarios en línea como recurso de evaluación en cursos de nivel universitario

Patricia Cuadros

Universidad nacional de San Juan
pcuadrosan@gmail.com

Alejandro E. Rodríguez

Universidad nacional de San Juan
alejandroerodriguez1987@gmail.com

Resumen

Bajo el contexto actual de la educación, uno de los desafíos docentes es implementar metodologías innovadoras para mantener la motivación, el compromiso y la concentración de los estudiantes, al tiempo que se abordan y evalúan temas variados en un tiempo limitado. Se presenta la implementación del *quiz*, cuestionario de bajo impacto, como un instrumento práctico y fácil de usar, el cual aporta fundamentalmente a la evaluación formativa, siendo posible hacer una retroalimentación inmediata del resultado. La experiencia de innovación en cuyo marco se ha elaborado y aplicado ha tenido lugar durante los cursos 2021-2022-2023, en la asignatura de Cálculo I, correspondiente al primer año de las carreras de ingeniería. Los cuestionarios de bajo impacto son una herramienta educativa valiosa en el entorno universitario. Estos cuestionarios, a menudo administrados al comienzo o al final de una clase, pueden proporcionar retroalimentación inmediata a docentes y estudiantes sobre el progreso del aprendizaje y suponen una gamificación del proceso de evaluación. Los resultados muestran que los estudiantes aceptan y se adaptan fácilmente a este tipo de evaluaciones, reconociendo su utilidad en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave

evaluación formativa; cuestionarios; competencias

Experience using online questionnaires as an evaluation resource in university-level courses

Abstract

Under the current context of education, one of the challenges as a teacher is to implement innovative methodologies to maintain motivation, commitment and concentration of students, while addressing and evaluating varied topics in a limited time. The implementation of the quiz, a low-impact questionnaire, is presented as a practical and easy-to-use instrument, which fundamentally contributes to formative evaluation, giving it the possibility to provide immediate feedback on the result. The innovation experience within the framework of which it has been developed and applied has taken place during the 2021-2022-2023 academic years, in the subject of Calculus I, corresponding to the first year of engineering degrees. Low-stakes quizzes are a valuable educational tool in the university environment. These quizzes, often administered at the beginning or end of a class, can provide immediate feedback to teachers and students about learning progress, and they are meant to gamify the evaluation process. The results show that students accept and adapt easily to this type of evaluations, recognizing its usefulness in their learning process.

Keywords

formative evaluation; questionnaires; skills

Fecha de Recepción: 18/10/2023

Fecha de Aceptación: 22/11/2023

Experiencia de uso de cuestionarios en línea como recurso de evaluación en cursos de nivel universitario

Introducción

Actualmente, en el ámbito de la educación superior, se está en la búsqueda de metodologías para favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan a la capacidad de ser, conocer y hacer de los estudiantes, mediante el énfasis en el análisis y aplicación en la construcción de las competencias de egreso, esto en un proceso simultáneo de aprendizaje y evaluación formativa. Los *quiz* o cuestionarios de bajo impacto contribuyen a este proceso; son una herramienta educativa valiosa en el entorno universitario como indicadores sobre el progreso del aprendizaje y una forma sencilla de evaluar conocimientos o habilidades específicas.

Los cuestionarios de bajo impacto son evaluaciones breves y frecuentes que se utilizan para medir la comprensión de los estudiantes sobre un tema específico. A diferencia de las pruebas y exámenes tradicionales, estos cuestionarios suelen tener un impacto mínimo en las calificaciones finales de los estudiantes. A menudo administrados al comienzo o al final de una clase, su principal objetivo es proporcionar retroalimentación continua tanto a los estudiantes como a los profesores, enfocada en ayudar al estudiante, identificando sus logros y/o falencias para progresar en el estudio. Además, al realizarlos en forma frecuente y sistemática, bajo un esquema de juego, permite introducir y amalgamar el proceso de evaluación formal al proceso de enseñanza aprendizaje. Ello genera una mejor respuesta de los estudiantes, desde lo académico y lo emocional, a las evaluaciones sumativas luego, pues la evaluación se ha realizado en forma permanente.

Aplicar cuestionarios es una forma de involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo y significativo, en el que pueden reflexionar y discutir sobre los contenidos.

Metodología

Los *quiz* o cuestionarios están compuestos por pocos reactivos, bien estructurados, con tiempo breve para su resolución. Además, es crucial que estos cuestionarios estén bien alineados con los objetivos de aprendizaje del curso. Deben centrarse en conceptos clave y habilidades que se quieren desarrollar a lo largo del curso. Una característica que los diferencia de una evaluación sumativa tradicional es que se usan en su diseño reactivos de opción múltiple, falso-verdadero, y completar espacios en blanco, no reactivos de respuesta abierta (Cohen y Sasson, 2016).

Entre las ventajas de los cuestionarios, se pueden destacar:

- ✓ Permiten evaluar el saber, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.
- ✓ Pueden utilizarse en diversos entornos de aprendizaje, presencial, como en línea o mixto.

- ✓ Los estudiantes no requieren tener un dispositivo específico, pueden responderlos desde cualquier dispositivo que dispongan, favoreciendo el aprendizaje ubicuo.
- ✓ Son prácticos. Los cuestionarios son fáciles de administrar, no requieren de disponer y usar mucho tiempo de clase, y pueden cubrir una amplia gama de temas.
- ✓ Resultados inmediatos. Hay un amplio número de plataformas, con opciones de uso gratuito, para su implementación, que otorgan resultados inmediatos (*Kahoo*, *Quizziz*, *Socrative*, son alguna de ellas).
- ✓ Retroalimentación inmediata. Los cuestionarios de bajo impacto permiten a los profesores y a los estudiantes obtener una visión instantánea del nivel de comprensión de los temas y hacer remediaciones. Esto también puede ayudar a identificar áreas problemáticas que necesitan ser abordadas en futuras clases.
- ✓ Promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Al completar regularmente estos cuestionarios, los estudiantes se involucran más en el material del curso y tienen más oportunidades para reflexionar sobre lo que han aprendido, con oportunidades de autoevaluarse, favoreciendo el proceso de metacognición. Ayuda a la motivación de los estudiantes
- ✓ Mejoran la retención del conocimiento. La investigación ha demostrado que la práctica frecuente y distribuida puede mejorar la retención del conocimiento (Bernabéu Brotóns, 2017). Los cuestionarios de bajo impacto proporcionan una oportunidad para esta práctica regular, ayudando a los estudiantes a recordar y aplicar mejor la información.

Como limitaciones, podemos enumerar:

- ✓ Solo se pueden evaluar contenidos específicos o poca cantidad. No es adecuado para una evaluación sumativa.
- ✓ Si no está debidamente formulado y explicado puede generar reacciones adversas en los estudiantes.
- ✓ Hay que contemplar y cuidar que todos los estudiantes tengan conectividad y accesibilidad a la plataforma usada y dispongan de un dispositivo que lo permita.

Al respecto, se debe tener presente que “En ocasiones un buen resultado puede ser más una cuestión de habilidades para responder el *quiz*, que de comprensión del contenido” (Conrad y Opena, 2018).

Implementación en el aula

Implementar cuestionarios de bajo impacto en un curso puede ser un proceso sencillo y efectivo; puede realizarse al iniciar la clase, para verificar o reforzar el aprendizaje de la clase anterior, o para verificar si los estudiantes hicieron una lectura previa del tema a desarrollar en la clase, cumpliendo con las indicaciones dadas, o como disparador de una clase con metodología invertida. También puede llevarse a cabo al término de la clase, como revisión del tema desarrollado a fin de sintetizar la información y resaltar los puntos más importantes. La retroalimentación inmediata facilita en esta forma el salvar dudas del desarrollo del tema. Es importante que los profesores proporcionen retroalimentación

constructiva y oportuna. Esto puede implicar discutir las respuestas correctas e incorrectas en clase o proporcionar comentarios escritos después del cuestionario.

Como guía para el diseño de un cuestionario, se pueden listar algunos pasos:

- ✓ Identificar los resultados de aprendizaje: Antes de crear los cuestionarios, es importante conocer y tener claros cuáles son los resultados de aprendizaje del curso. Esto ayuda a diseñar preguntas que estén alineadas con lo que quieres que los estudiantes aprendan.
- ✓ Definir el tipo de evaluación a realizar, diagnóstica, formativa, autoevaluación y el momento de la clase a realizarlo.
- ✓ Precisar el tema o contenido a ser evaluado. Es deseable que se evalúe un tema por cuestionario.
- ✓ Definir los conceptos o puntos principales o importantes sobre los que se realizarán los reactivos.
- ✓ Definir el título del cuestionario. Es aconsejable que este título sea llamativo, corto y no tan formal a fin de no perder la naturaleza lúdica que dan las distintas plataformas en la apariencia de los cuestionarios.
- ✓ Establecer el tipo de reactivos. Es aconsejable que sean reactivos de opción múltiple, verdadero-falso, y completar espacios en blanco. No hacer reactivos de respuesta abierta o ensayo, ya que se dificulta obtener los resultados inmediatamente terminado el tiempo de respuesta, además afectan a la duración del cuestionario y se puede caer en subjetividades entorpeciendo el proceso de calificación.
- ✓ Asignar puntaje a cada reactivo. Las diversas plataformas permiten que cada reactivo pueda tener un puntaje diferente, de acuerdo a la importancia del mismo.
- ✓ Medir y establecer la duración del cuestionario, asignándole tiempo a cada reactivo. Es aconsejable que no supere una duración de 15 minutos y la cantidad de reactivos no más de 10 o 15 máximo.
- ✓ La redacción de los reactivos debe realizarse empleando un lenguaje simple, claro y preciso, además cada uno de ellos debe contener la información completa para contestarlo.
- ✓ Proporcionar Retroalimentación. Después de cada cuestionario, es importante proporcionar retroalimentación a los estudiantes. Esto puede implicar discutir las respuestas en clase o proporcionar comentarios escritos. La retroalimentación debe ser en tono positivo, al tiempo que permita identificar fortalezas y áreas de mejora en el manejo de los contenidos.
- ✓ Revisar y Ajustar. Finalmente, se debe revisar regularmente el rendimiento de los estudiantes en estos cuestionarios y ajustar la enseñanza en consecuencia. Si muchos estudiantes luchan con un concepto particular, se puede pasar más tiempo en ese tema en futuras clases.

La cantidad de cuestionarios de bajo impacto que hay administrar puede variar dependiendo de varios factores, como la longitud del curso, la complejidad del material y

los resultados de aprendizaje. Sin embargo, aquí hay algunas pautas generales que se puede seguir:

- ✓ Frecuencia regular: Idealmente, se deben administrar estos cuestionarios de manera regular para mantener a los estudiantes comprometidos y para proporcionar retroalimentación continua. Esto podría ser al comienzo o al final de cada clase, o incluso en el medio de una clase para romper una conferencia larga. Aunque los cuestionarios frecuentes pueden ser beneficiosos, también es importante no saturar a los estudiantes con demasiadas evaluaciones. Hay que encontrar un equilibrio que mantenga a los estudiantes comprometidos sin causarles estrés innecesario.
- ✓ Después de conceptos clave: Considerar administrar un cuestionario después de cubrir un concepto clave o una sección importante del material del curso. Esto puede ayudar a reforzar el aprendizaje y a identificar cualquier malentendido temprano.

Se debe recordar que el objetivo principal de los cuestionarios de bajo impacto es proporcionar una retroalimentación continua que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo calificar a los estudiantes.

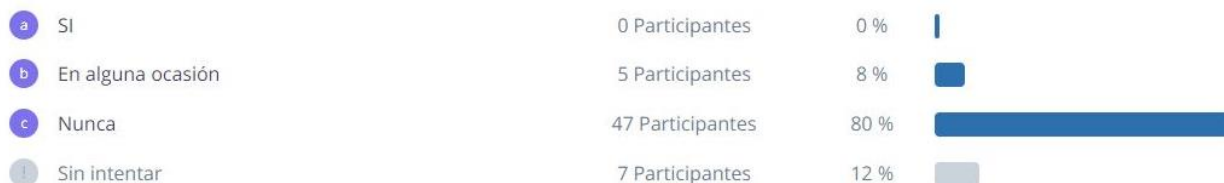
Al analizar los resultados de un cuestionario, es importante realizar una revisión a nivel grupal, pues es posible que algunos reactivos obtengan bajos puntajes en varios estudiantes. Lo anterior sería un indicador de que es necesario repasar dicho tema o bien preguntar a los estudiantes si todos los reactivos aplicados son claros y entendibles, porque el hecho de obtener malos resultados en la aplicación de un cuestionario no siempre significa que el aprendizaje de los estudiantes es deficiente, a veces tiene que ver con la manera en la cual están siendo planteados los reactivos. Por ello, al analizar los resultados de un *quiz*, es importante dialogar con los estudiantes para detectar claramente las fortalezas y áreas de oportunidad, tanto de los estudiantes, como del instrumento en cuestión.

Resultados

Para conocer la percepción de los estudiantes del uso de cuestionarios en línea, se planteó una encuesta a un grupo de 59 estudiantes que a lo largo del curso interactuaron con los cuestionarios, a finales del primer semestre de 2023.

Se les preguntó respecto a sus posibilidades de conexión a internet para responder el cuestionario. El 80% de los estudiantes respondió que no tuvo inconvenientes en su conexión para realizar los cuestionarios a lo largo del curso, un 5% respondió que en alguna ocasión tuvo problemas de conexión, este grupo argumentó que fueron problemas con la velocidad de conexión y con desconexiones inesperadas.

1. ¿Tuvo dificultades para acceder a los cuestionarios en Quizizz?



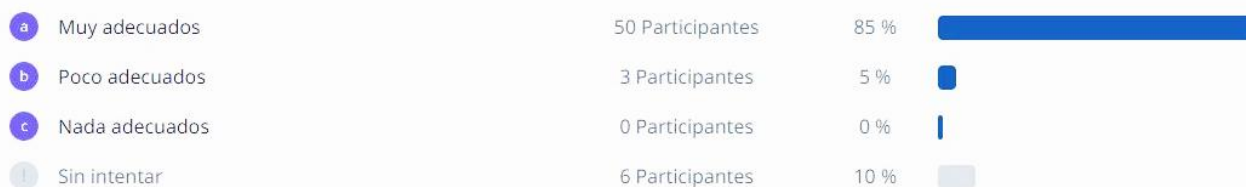
Otra dimensión abordada en la encuesta es relacionada con el diseño y la intencionalidad educativa de los cuestionarios. Se preguntó respecto a la selección de temas del curso abordados en los cuestionarios, el 85% de los estudiantes respondieron que los temas que abarcaron los cuestionarios fueron adecuados, respecto a la frecuencia de la implementación, el 56% respondió que es adecuada, un 27% considera que deben ser más cantidad y más frecuentes, constituyendo esto una indicación que los estudiantes le dan valor como ayuda a su proceso de aprendizaje, más allá de ser una evaluación.

2. ¿Considera la frecuencia de los cuestionarios adecuada?



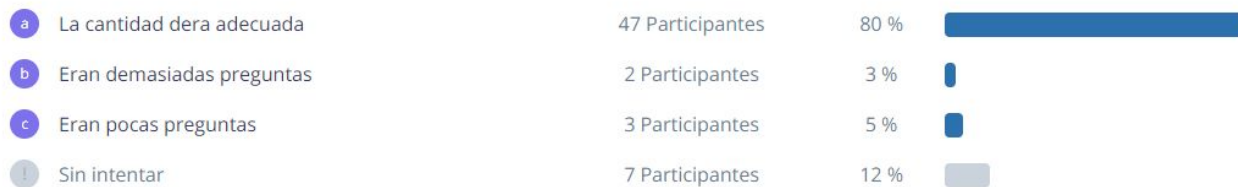
Respecto a la longitud de los cuestionarios, cantidad de preguntas y tiempo disponible para su respuesta, 80% respondió que es adecuado el diseño de los cuestionarios.

3. ¿Qué tan adecuados te parecieron los temas que se abordaron en los cuestionarios?

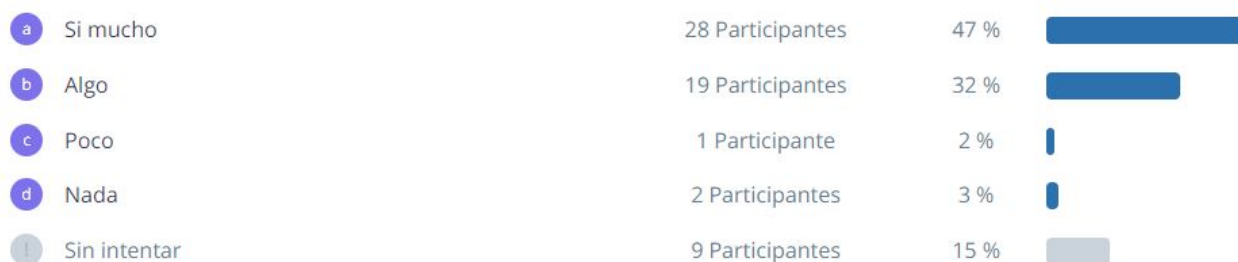


Otra dimensión abordada es la percepción del estudiante respecto a la utilidad y lo que aportan estos cuestionarios a su proceso de aprendizaje. Se preguntó respecto a las indicaciones dadas previamente, guía de lineamientos- desarrollo de clases semanal, para el 81% fue de ayuda conocer los temas a abordar, respecto a lo que aportan para el estudio, el 47% considera que le ayudan mucho y un 32% que son de ayuda.

4. Respecto a la longitud de los cuestionarios (cantidad de preguntas), le pareció:

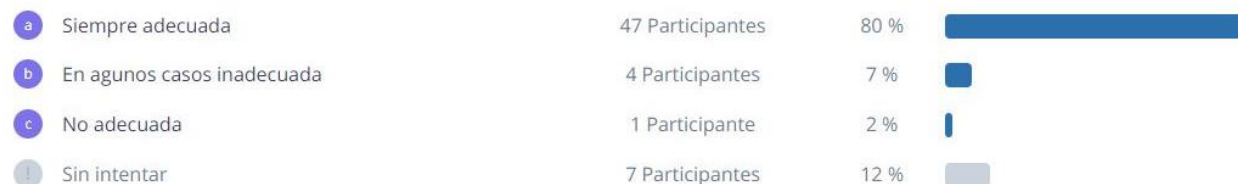


8. ¿Le ayudaron los cuestionarios en su estudio?



La retroalimentación inmediata fue valorada como muy adecuada y positiva por el 80% de los estudiantes. Esto último nos lleva a afirmar la importancia de la retroalimentación como una acción para la mejora del aprendizaje.

9. Consideras que la retroalimentación de las preguntas fue: ...



Algunos de los comentarios realizados por los estudiantes fueron:

“son buenos por lo interactivo que puedan llegar hacer, aunque a veces no llego con los conocimientos son divertidos y algo claro siempre puede quedar.”

“son divertidos, aclaran dudas y sirven mucho para repasar planteos reales que si se toman en parciales y no son tan teóricos.”

“Mi opinión sobre los cuestionarios es buena, ya que me ayuda a comprender conceptos que me resultaría un poco difícil comprender por mi sola.”

“Me parece una idea perfecta para agilizar las clases. Nos da una buena forma de aprender y estudiar jugando”

“los cuestionarios fueron muy buenos, es una buena forma de autoevaluarnos el conocimiento adquirido a pesar de que algunas preguntas fueron del cuestionario fueron confusas pero lo hace más emocionante”

Estos resultados sobre percepción de los estudiantes hacia los cuestionarios revelan una actitud generalmente positiva.

Conclusiones

Los cuestionarios como herramienta de evaluación son muy utilizados por su versatilidad, que posibilita su aplicación a todas las áreas del conocimiento y de forma ubicua en evaluaciones diagnósticas y formativas. Pueden ser una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en un curso universitario. Proporcionan retroalimentación valiosa y oportuna, fomentan la participación activa y mejoran la retención del conocimiento y, asimismo, “El uso del *quiz* permite que los docentes preparen escenarios diversos para el momento en que se reúnan con sus alumnos, de forma que la clase, presencial o a distancia, pueda ser adaptada a las necesidades de los estudiantes, en tiempo real” (Medeiros y Bessa, 2017:4).

Una gran ventaja de estos cuestionarios en línea es que permiten hacer un seguimiento personalizado por estudiantes y por pregunta, además de dar los resultados de todo el curso. De este modo, el *quiz* se ha convertido en un apoyo frecuente en las prácticas de evaluación docente debido a su flexibilidad, inmediatez en los resultados y practicidad para una retroalimentación oportuna.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior” en *Voces de la educación*. 2(1) pp. 31-38
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). “La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar” en *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23.
- Cohen, D. y Sasson, I. (2016). “Online quizzes in a virtual learning environment as a tool for formative assessment”. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 188-208. <https://www.redalyc.org/pdf/3311/331147308004.pdf>
- Conrad, D. y Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning. Engagement and authenticity*. AU Press. <https://www.aupress.ca/books/120279-assessment-strategies-for-online-learning/>
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J. Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis (EA2005-0054)*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.
- Farfán-Pimentel, J. F., Valdez-Asto, J. L., Serveleon-Quincho, F., Asto-Huamani, A. Y., Carreal-Sosa, C. L., y Farfán-Pimentel, D. E. (2023). “Quizizz en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria: Una revisión teórica”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2987-3005

- Ley Leyva, N. V., y Espinoza Freire, E. E. (2021). "Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje". *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- López Pastor, V. M. (2012). "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa". *Psychology, Society & Education*, 4, 127-136.
- Medeiros, R. y Bessa, A. (2017). "MiniTeste: uma ferramenta agil para aplicacao de avaliacoes personalizadas". *Renote Revista Novas Tecnologias na Educacao*, 15(1), 1-10. <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75126/42565>
- Santa Gadea, K. D. (2009). "Evaluación y Metacognición en el aula". *Investigación Educativa*, 13(24), 119-133.
- Zhou, K. (2016.) *Non-cognitive skills: definitions, measurement and malleability*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576>

Explorando nuevas formas de enseñar y aprender con tecnologías. Una experiencia con estudiantes e ingresantes a la UNMDP

Rodrigo César Gonzalo Josserme

*Unidad de Apoyo Central (UAC), Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata*
riosserme@mdp.edu.ar

Resumen

El trabajo reseña las particularidades del Programa de Acompañamiento y Orientación Tecnológico-digital para aspirantes y estudiantes de la UNMDP (RR 3775/20) implementado desde la UAC-SIED. Se puntualiza el análisis en la actividad acreditación de competencias básicas en Moodle para estudiantes/ingresantes, particularizando en una propuesta diseñada a partir de un modelo de competencias, utilizando herramientas de la plataforma Moodle y generando una experiencia de aprendizaje autónomo, lúdico y autogestivo. Se exponen los resultados de la encuesta de evaluación aplicada a estudiantes luego de finalizar dicha actividad, que da cuenta de la efectividad de la metodología empleada para la familiarización con el entorno Moodle.

Palabras clave

uso educativo de TIC; competencias digitales; alfabetización digital; Moodle

***Exploring new ways of teaching and learning with technologies.
An experience with students and applicants to the UNMDP***

Abstract

The work reviews the particularities of the Technological-digital Support and Guidance Program for applicants and students of the UNMDP (RR 3775/20) implemented by the UAC-SIED. The analysis is detailed in the activity of accreditation of basic competencies in Moodle for students/applicants, exposing a proposal designed from a competency model, using tools from the Moodle platform and generating an autonomous, playful and self-managed learning experience. The results of the evaluation survey applied to students after completing said activity are presented, which show the effectiveness of the methodology used for familiarization with the Moodle environment.

Keywords

educational use of ICT; digital skills; digital literacy; Moodle

Fecha de Recepción: 28/10/2023

Fecha de Aceptación: 30/11/2023

Explorando nuevas formas de enseñar y aprender con tecnologías. Una experiencia con estudiantes e ingresantes a la UNMdP

Introducción: bitácora de un programa para estudiantes e ingresantes

El Programa de Acompañamiento y Orientación Tecnológico-digital para aspirantes y estudiantes de la UNMdP es uno de los programas de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Este fue aprobado en el 2020 por la Resolución de Rectorado (RR) 3775 y tiene por finalidad “Promover la alfabetización tecnológica-digital y el uso educativo de tecnologías para estudiar, potenciar aprendizajes y la construcción de conocimientos en los aspirantes y estudiantes de la UNMdP a través del diseño, implementación y evaluación de dispositivos educativos (talleres, charlas, materiales didácticos, recursos informativos, etc.)”.

Surge atendiendo a la relevancia y necesidad de que la UNMdP implemente estrategias adecuadas que aseguren que sus estudiantes desarrollen competencias digitales durante su etapa formativa, aportando recursos que enriquezcan y fortalezcan la alfabetización digital. Es aquí donde el concepto de alfabetización digital, vinculado estrechamente con la alfabetización académica, se torna central; en tanto son las propias instituciones educativas, en este caso nuestra Universidad, las que deben proveer elementos que posibiliten que los estudiantes hagan un uso educativo de las competencias digitales que han incorporado y desarrollado a la largo de su vida; es decir, se centra específicamente en potenciar el empleo de tecnologías para fomentar aprendizajes y para la construcción de conocimientos.

La propuesta contempla la realización de tres tipos de actividades:

1. Ciclo de *charlas* cuyas temáticas son:

- Las aulas virtuales como entornos de aprendizaje,
- Aprendizajes colaborativos en ambientes educativos y plataformas digitales,
- Aprender, interactuar y comunicarnos con tecnologías,
- Familiarización con el entorno Moodle.

2. *Talleres* en los cuales se abordan contenidos específicos que vinculen competencias digitales, tecnológicas, virtualidad y habilidades vinculadas con el estudio y aprendizaje en el nivel superior universitario. Los talleres son:

- Estudiar con TIC,
- Lectura y Escritura Académica con TIC,
- Presentaciones visuales y publicaciones digitales,
- Búsqueda y organización de la información.

3. *Acreditación de competencias básicas en Moodle para ingresantes*: La actividad tiene como objetivo principal que los/as ingresantes se ambienten y desplieguen las

competencias básicas para utilizar un aula virtual de la plataforma Moodle, facilitando de ese modo procesos de enseñanza y aprendizaje posteriores que se brinden empleando tal entorno virtual. Implica el diseño de un aula virtual específica para que ingresantes participen e interactúen con una secuencia de contenidos breves y procedimientos básicos que les permitan adquirir las competencias necesarias para desplegar su rol de estudiante en el mencionado espacio virtual. Cada actividad propuesta se vincula con una competencia básica. Cuando un/a ingresante completa una actividad o un conjunto de ellas recibirá un reconocimiento. El proceso tiene activado el “seguimiento de finalización” que permite la visualización del nivel de avance, la asignación de insignias que indican los logros en cada etapa del proceso y el relevamiento de competencias. La finalización del proceso acreditará que el/la ingresante cuenta con una serie de competencias específicas del rol de estudiante en la plataforma Moodle.

Punto de partida: Nuevas adolescencias y juventudes, nuevos aspirantes y estudiantes

Los/as jóvenes nacieron en un contexto que vertiginosamente se fue tecnologizando y desarrollando una pluralidad de dispositivos electrónicos y digitales. De modo que las tecnologías son parte de sus vidas desde edades muy tempranas. En la actualidad la resolución de numerosas situaciones cotidianas requiere de la mediatización tecnológica, es así como los/as más jóvenes van naturalizando su utilización como una herramienta. Estos cambios suponen un desarrollo diferenciado tanto de sus competencias intelectuales como de sus capacidades cognitivas, transformando su forma de pensar y procesar la información. Asimismo, tiene repercusiones que van más allá de la esfera cognitiva, impactando en sus patrones culturales, de consumo y en su estilo de vida.

Aunque existan ciertas habilidades TIC bastante desarrolladas en esta generación, se trata de habilidades tecnológicas asociadas a actividades sociales, recreativas y lúdicas, que no se transfieren para el aprendizaje ni tampoco para el proceso de construcción de conocimiento. Es decir, los estudiantes llegan a la universidad con una cierta alfabetización digital, conociendo y utilizando algunas herramientas TIC, pero sin competencias que les permitan aplicar esa alfabetización y el dominio de esas herramientas en un contexto educativo y, en concreto, en su proceso de aprendizaje (Gisbert y Esteve, 2011).

Es así como los sistemas educativos encuentran un nuevo desafío: convertir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2008), lo cual implica una revisión de los proyectos pedagógicos y los modos de incorporar las tecnologías en las actividades académicas.

Jugando con Moodle: Acreditación de competencias básicas Moodle

La UNMdP emplea en sus diferentes unidades académicas la plataforma Moodle para que los equipos docentes desarrollen sus propuestas de enseñanza virtuales, híbridas o de acompañamiento a la presencialidad. El uso del campus virtual se masificó a partir de la

pandemia y actualmente son numerosas las cátedras que continúan haciendo variados usos de tal recurso para el despliegue de sus actividades académicas.

Desde la UAC-SIED el equipo docente abocado al diseño de propuestas formativas para el estudiantado comenzó a explorar las funcionalidades de la plataforma Moodle con la finalidad de desarrollar actividades que contemplarán las características de la población estudiantil someramente descripta en el apartado anterior. De ese modo se ideó un aula virtual que usa las herramientas marco de competencias, insignias y seguimiento de finalización para desplegar una propuesta de aprendizaje lúdico, automatizado y autogestivo.

El aula presenta los contenidos conforme los/as estudiantes vayan cumpliendo ciertos requisitos, es decir van apareciendo a medida que se avanza en la revisión de los materiales y la realización de las actividades. Se plantea una experiencia que requiere que las personas exploren, sean curiosas del entorno, revisen y hagan uso de las herramientas provistas. Los contenidos se presentan en múltiples formatos y modalidades representacionales (videos, enlaces a páginas web, documentos breves, imágenes, foros, presentaciones visuales, infografías, audios, etc.) y con una lógica hipertextual permitiendo la navegabilidad en cada sección didáctica.

La propuesta está basada en un modelo de aprendizaje por competencias, para lo cual previamente se definió un esquema de competencias a estimular y poner en práctica, sus indicadores y las actividades asociadas que permitieran dar cuenta de la eficacia y eficiencia de las personas en su implementación. La propuesta consta de 5 secciones que se habilitarán en el aula a medida que los/as estudiantes vayan acreditando cada una de sus respectivas actividades. Para su acreditación final será necesario completar todas las competencias. El esquema de competencias propuesto es el siguiente:

1) *Competencia personalización:*

<i>Descripción</i>	<i>Indicadores</i>
1. Ingresar al aula identificando sus principales áreas (portada principal y área personal o tablero) y navegar y personalizar los bloques.	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresar al sitio usando correctamente usuario y contraseña. • Acceder a la Portada del Sitio y el Área Personal o Tablero (Dashboard). • Reconocer y personalizar bloques. • Diferenciar "Área Personal o Tablero" de "Página Principal del Curso". • Identificar y navegar por los bloques y secciones que conforman el curso.
2. Editar su perfil con datos personales y foto, y ajustar preferencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Editar perfil: completar con datos personales y colocar una foto. • Editar preferencias del aula virtual.

2) *Competencia académica:*

<i>Descripción</i>	<i>Indicadores</i>
1. Identifica secciones o temas del aula virtual, reconociendo los principales tipos de recursos, revisando y descargando materiales de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la organización del curso y diferencia "Secciones o temas" y "Recursos de las secciones". • Reconoce los tipos principales de Recursos. • Revisa y descarga materiales de clase.

3) Competencia comunicativa:

<i>Descripción</i>	<i>Indicadores</i>
1. Utiliza las principales herramientas de comunicación del aula virtual para contactarse e interactuar con pares y docentes.	<p><i>Foro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en un foro y comenta una intervención de otra persona • Navega por los hilos conversacionales dentro de un foro • Reconoce los formatos básicos de foros • Diferencia entre "Generar una nueva entrada" y "Realizar una intervención" • Lee una noticia/aviso
	<p><i>Mensajes y Correo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Envía un mensaje privado al tutor/a y a un compañero/a • Envía un correo electrónico al tutor • Identifica Chats y reuniones

4) Competencia práctica:

<i>Descripción</i>	<i>Indicadores</i>
1. Efectúa la entrega de una tarea.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa, realiza y entrega una tarea agregando un mensaje y un archivo adjunto • Revisa el libro de calificaciones
2. Completa una encuesta y consulta y realiza el envío.	<ul style="list-style-type: none"> • Completa una encuesta • Completa una consulta • Identifica tipos de preguntas • Diferencia encuesta de consulta • Envía una encuesta y una consulta

5) Competencia evaluativa:

<i>Descripción</i>	<i>Indicadores</i>
1. Responde un cuestionario evaluativo y revisa su calificación	<ul style="list-style-type: none"> • Completa un cuestionario evaluativo • Revisa su situación en el curso: Informe de actividades • Revisa sus calificaciones

Resultados y conclusiones de la experiencia

Para evaluar la experiencia se diseñó un formulario específico que los/as estudiantes lo completaron al finalizar la actividad (ciclos 2020 a 2022 inclusive). Aquí se exponen algunos resultados y conclusiones generados a partir de una muestra de 2848 estudiantes.

1. *Alta efectividad*: El 92,5 % de los participantes señala que las actividades le permitieron conocer y ejercitar las competencias presentadas en el aula (Personalización, Comunicativa, Académica, Práctica y Evaluativa) (Ver Gráfico 1). Asimismo, el 92,6 % consideró que aprendieron las herramientas y recursos básicos del entorno Moodle al finalizar la lectura de los materiales, visualización de los videotutoriales y realización de las actividades (Ver Gráfico 2).

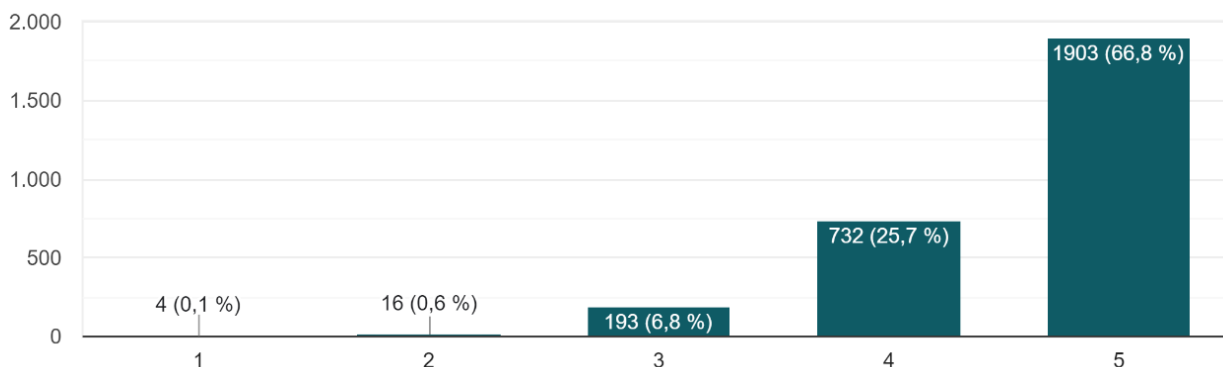


Gráfico 1. Porcentajes de efectividad de las actividades para desarrollar las competencias definidas. Se preguntó si las actividades le permitieron conocer y ejercitar las competencias presentadas en el aula (Personalización, Comunicativa, Académica, Práctica y Evaluativa). Para la respuesta se solicitó la asignación de un puntaje considerando 1 la calificación mínima y 5 la máxima.

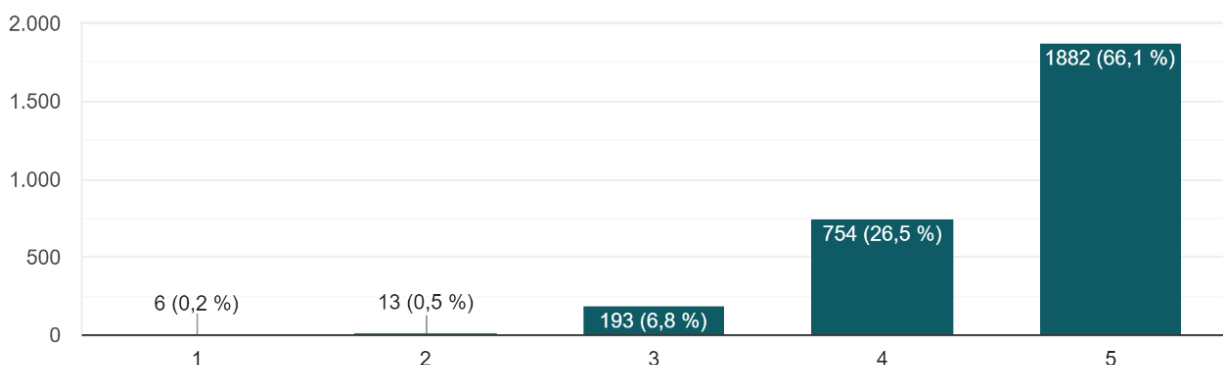


Gráfico 2. Porcentajes de efectividad de los materiales, videotutoriales y actividades realizadas. Se preguntó si consideraba que aprendió las herramientas y recursos básicos del entorno Moodle al finalizar la lectura de los materiales, visualización de los videotutoriales y realización de las actividades. Para la respuesta se solicitó la asignación de un puntaje considerando 1 la calificación mínima y 5 la máxima.

2. *Alta satisfacción con la organización didáctica, los contenidos y los materiales presentados:* El 94,6% los participantes consideraron que los videotutoriales presentados fueron claros y permitieron visualizar procedimientos básicos del entorno Moodle (ver Gráfico 3). Del mismo modo, un 93,7% asignaron las calificaciones más altas considerando que los contenidos y temáticas presentadas en los materiales de lectura fueron claros, pertinentes y sirvieron para comprender las herramientas del aula (ver Gráfico 4).

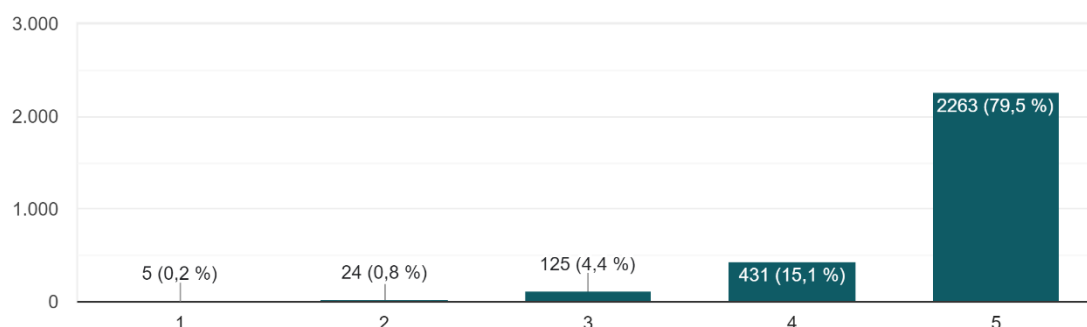


Gráfico 3. Porcentajes de satisfacción con videotutoriales. Se preguntó si consideraba que los videotutoriales presentados fueron claros y permitieron visualizar procedimientos básicos. Para la respuesta se solicitó la asignación de un puntaje considerando 1 la calificación mínima y 5 la máxima.

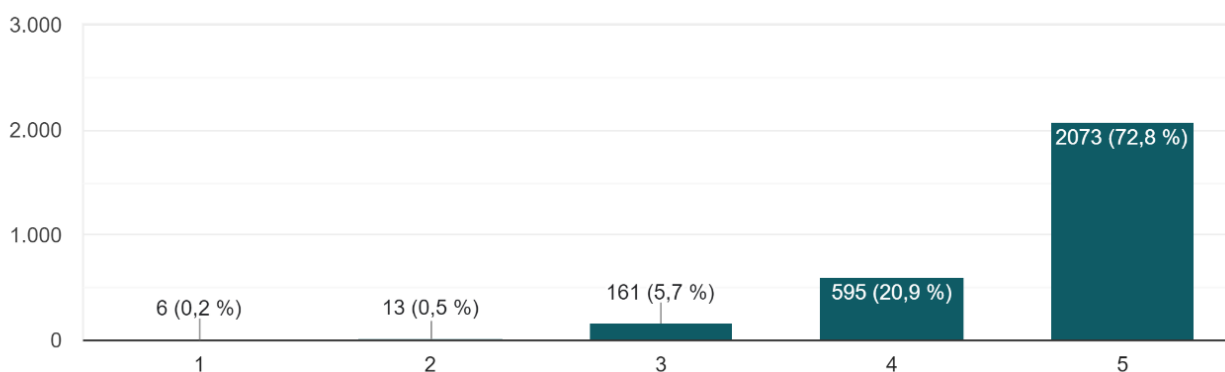


Gráfico 4. Porcentajes de satisfacción con contenidos. Se preguntó si consideraba que los contenidos y temáticas presentadas en los materiales de lectura fueron claros, pertinentes y sirvieron para comprender las herramientas del aula. Para la respuesta se solicitó la asignación de un puntaje considerando 1 la calificación mínima y 5 la máxima.

3. *Dificultad óptima e interés en profundización de competencias:* Un 42,7% de participantes plantea que le gustaría profundizar la competencia práctica, seguido de un 32,9% que señala a la competencia académica para ampliar (ver Gráfico 5). Respecto a la complejidad un 40% indica que la competencia evaluativa fue la que resultó más difícil, mientras que la competencia personalización es la que registra el menor porcentaje de dificultad (11,6%) (ver Gráfico 6).

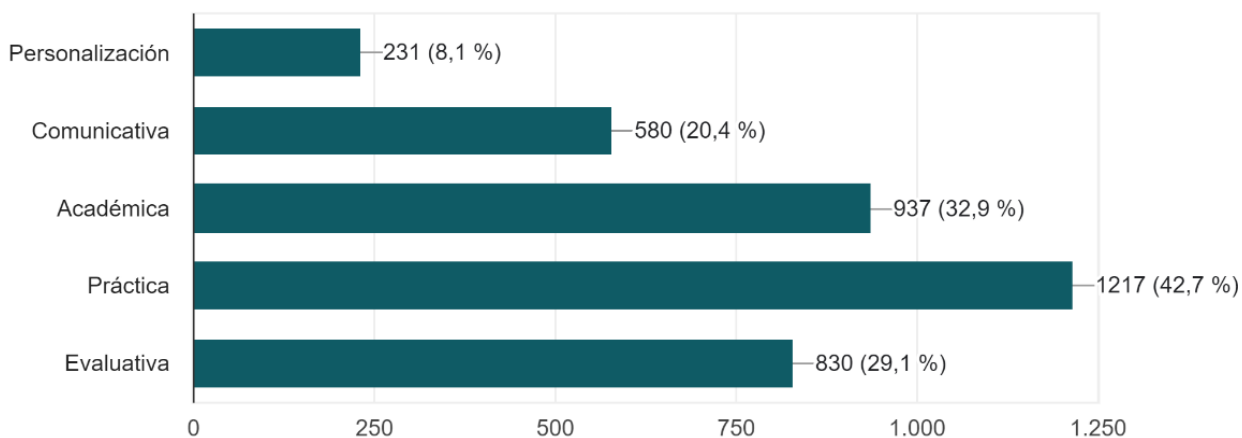


Gráfico 5. Porcentajes interés en profundización de competencias. Se preguntó en cuál de las competencias presentadas en el curso le gustaría profundizar. La respuesta admitía que pudieran elegir más de una opción.

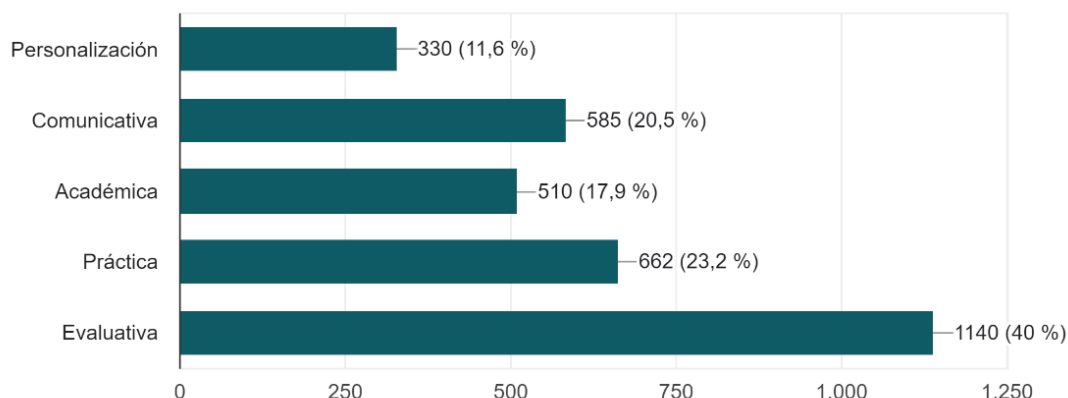


Gráfico 6. Porcentajes de dificultad con las competencias. Se preguntó con cuál de las competencias presentadas tuvo más dificultades o le resultó más compleja. La respuesta admitía que pudieran elegir más de una opción.

Finalmente, el trabajo da cuenta de la importancia de generar dispositivos pedagógicos que se adecuen a las particularidades de las juventudes actuales y articulen con los recursos y herramientas tecnológicas existentes a fin de generar aprendizajes experienciales y significativos. A su vez, el modelo por competencias, posibilitó un diseño didáctico flexible y motivante centrado en la ejercitación, puesta en práctica y adquisición de habilidades básicas para el uso de Moodle. Es de suma importancia continuar indagando y poniendo a prueba este tipo de dispositivos para ofrecer a los/as estudiantes recursos que colaboren en el afianzamiento de un uso de las tecnologías para estudiar y aprender.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2008). Educar para la sociedad informacional: Hacia el multialfabetismo. *Revista portuguesa de pedagogía*. Año 42-3, 2008, 7-22. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-3_1
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432014000300002&script=sci_abstract
- García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). "Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento". *Educación XXI*, 20(2), 137-159, DOI: 10.5944/educXX1.19035
- García Vera, A. (2007). "Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural". *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 589-600, DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7. 2011, pp. 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- Maggio, M. (2012): *"Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad"*. Buenos Aires, Paidós.
- Murden, A. y Cadenasso, J. (2018). *"Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad"*. Chile. CEPAL- Fundación SM.
- Reig, D. y Vilchez, L. (2013): *"Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas"*. Madrid. Fundación Telefónica-Fundación Encuentro.
- Sancho Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Revista Investigación en la escuela*. Nº64, 19-30. España. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.02>
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *RUSC (Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento)*. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1030598>
- Urresti, M.; linne, J. y Basile, D. (2015): Capítulo I. Los jóvenes, la innovación y las tecnologías Digitales. En: *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Grupo Editor Universitario.

Rodrigo César Gonzalo Josserme: Licenciado y Profesor en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Gestión Universitaria. Postítulo en Educación y TIC, y en Políticas y Programas Socioeducativos. Especialista en Psicología Educativa - mención Docencia e Investigación, del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Se desempeña como psicólogo educacional en el Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia" dependiente de la UNMdP, psicólogo orientador en el Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UNMDP, profesor adjunto de la UAC-SIED UNMdP y profesor del Nivel Superior en diferentes materias del ISFD Nº 19.

Videojuegos en el aula de Filosofía: bitácora sobre el uso de la gameplay ética en las prácticas docentes

Florencia Mauna

Universidad Nacional de Mar del Plata

florrrmauna@gmail.com

Resumen

Esta breve bitácora recupera la experiencia vivida en las prácticas docentes de la carrera de Filosofía en los meses de junio, julio y agosto de 2022. Reflexionar sobre el uso de videojuegos en las aulas nos permite recuperar el concepto de *gameplay* ética y su potencial pedagógico para la construcción del conocimiento ético y moral a partir de nuevas instancias interactivas. La incursión en los recursos videolúdicos parte de la preocupación sobre la poca adaptabilidad del campo filosófico a las nuevas tecnologías y a la difícil aplicabilidad del currículo docente a las problemáticas cotidianas de los estudiantes. En este sentido, se revaloriza al videojuego como escenario que habilita la reflexión filosófica en el aula de secundaria.

Palabras clave

videojuegos; escuela secundaria; *gameplay* ética; Filosofía; prácticas docentes

***Videogames in the Philosophy classroom:
log on the use of ethical gameplay in teaching practices***

Abstract

This brief log recovers the experience lived in the teaching practices of the Philosophy degree in the months of June, July and August 2022. Reflecting on the use of videogames in classrooms allows us to recover the concept of ethical gameplay and its pedagogical potential for the construction of ethical and moral knowledge from new interactive instances. The incursion into videoludic resources stems from the concern about the poor adaptability of the philosophical field to new technologies and the difficult applicability of the teaching curriculum to the daily problems of students. In this sense, videogames are revalued as a scenarios that enables philosophical reflection in the secondary classroom.

Keywords

videogames; high school; ethical gameplay; philosophy; teaching practices

Fecha de Recepción: 9/10/2023

Fecha de Aceptación: 20/11/2023

Videojuegos en el aula de Filosofía: bitácora sobre el uso de la gameplay ética en las prácticas docentes

La formación filosófica, elemental en el último año de secundaria, suele ser cotidianamente desplazada debido a la poca adaptabilidad de las exigencias de la vida digital y el avance tecnológico. A partir de esto, los contenidos o temas fundamentales en el currículo docente quedan sesgados al prejuicio de la narrativa abstracta y poco aplicable del mundo real de los estudiantes y sus vivencias cotidianas (Silgado Cabrejos, 2017). Sin embargo, en el afán por acortar distancias metodológicas con las nuevas generaciones, el campo de la didáctica comienza a incluir productos audiovisuales que invitan a los estudiantes a interactuar con herramientas, como los videojuegos, para construir el conocimiento de una manera activa e inmersiva.

En la actualidad, el videojuego ha comenzado a superar otros medios de comunicación de masas como fuente extraoficial de conocimiento, dando así un crecimiento en la importancia de la imagen como medio cognoscitivo (Venegas Ramos, 2020). A partir de la emergencia de los *Game Studies* (Planells, 2013) surge un conjunto de investigaciones que se caracterizan por una mirada optimista respecto al valor cultural y social del recurso videolúdico. En consecuencia, esta perspectiva ha incorporado un horizonte de problemas teóricos que aboga por la comprensión de nuevos medios expresivos que vinculan el potencial de los *Serious Games* (“juegos serios”) con la educación y la didáctica. A partir de estos lineamientos planifiqué y desarrollé mis prácticas docentes en los meses de junio, julio y agosto del 2022, dirigido a los estudiantes de 6º año de la Escuela de Enseñanza Media N° 2 en la ciudad de Mar del Plata.

Desde un abordaje filosófico, rescatamos la figura del videojuego como un escenario que habilita o preconiza la producción de determinadas formas de representar y modelizar lo real (Molina Ahumada, 2017). En consecuencia, la relación del videojuego con la filosofía no se limita a la inclusión de ideas propias de la historia del pensamiento, sino que deriva en la constitución del juego como símbolo a partir del que es posible construir la reflexión filosófica por sí misma. En este sentido, el estudiante, en el rol de jugador, crea un espacio simbólico que da lugar a una experiencia y habilita un campo de virtualidad donde pueden producirse nuevos significados (Frasca, 2009; Sicart, 2009).

De esta forma, trabajamos específicamente la unidad de Ética a partir del videojuego *Life is Strange* (2015), una aventura gráfica narrativa de que consta de 5 episodios interactivos. La historia transcurre en Arcadia Bay, un pueblo ficticio de Estados Unidos, donde el jugador encarna la vida de Max Caulfield, una estudiante de fotografía que descubre que tiene el poder de viajar a través del tiempo, atributo que, en consecuencia, también le permite cambiar el presente. En este contexto, las acciones del personaje, y por lo tanto del estudiante, provocan que el relato se modifique según su juicio, teniendo en cuenta, además, que cada acción tendrá efectos sobre el futuro y más importante, sobre otras personas.

Dentro de este marco es que podemos hablar del videojuego en tanto *gameplay* ética. Este término lo acuñó Miguel Sicart (2009) para denominar el “proceso por el cual el jugador descodifica el significado de su experiencia lúdica a través de la interpretación moral del mundo del juego” (50) En este sentido, para que *Life is Strange* pueda ser utilizado como recurso didáctico el estudiante debe estar moralmente comprometido con las decisiones que se toman y reflexionar sobre el significado de las opciones que se muestran (Moscardi, 2021). Es así como los estudiantes se enfrentaban, como sujetos morales, a distintos escenarios. Por ejemplo: luego de presenciar una situación de acoso escolar en el baño, el juego te obliga hablar con el director de la escuela ya que éste nota el nerviosismo de la protagonista. En ese momento, el jugador puede elegir entre denunciar los hechos u ocultar la verdad y no entrometerse. Asimismo, estas dos acciones desencadenan sus propias consecuencias: si uno decide denunciar se tendrá que enfrentar al prejuicio social, ya que el compañero al que denunció resulta ser hijo de una de las familias más ricas del pueblo, pero si no lo hace, cargará con la culpa de ver la salud mental de su compañera de clase deteriorarse cada día más.

La propuesta de incorporar recursos videolúdicos en las practicas docentes no fue azarosa. En los medios ergódicos, como lo son los videojuegos, existe una diferencia cualitativa en términos de interacción y experiencia respecto a otras formas estéticas y narrativas como lo son el cine y la literatura. La diferencia radica en la necesidad de que el jugador interactúe con el medio para que la narrativa se construya en la medida que sus actuaciones producen determinadas respuestas por parte del entorno (Aarseth, 1997; Aldegani y Martínez, 2021). A partir de esto y pensando desde una perspectiva centrada en la experiencia del aula, la mecánica de *Life is Strange* permite que los estudiantes no sean meros receptores pasivos ante la experiencia didáctica que el docente planifica para ellos, sino que los estudiantes se convierten en agentes que deben participar activamente de esa experiencia para poder construirla.

Navarrete, Ruffi y Pérez (2014) argumentan que mientras las narrativas tradicionales disponen ante nosotros un sistema basado en *outputs* y, por tanto, se presenta una estructura inmodificable, los videojuegos, por el contrario, lo hacen además sobre *inputs*, posibilitando la interacción de lo que en este caso podríamos llamar como el estudiante-jugador. Ante la aparición de estos nuevos recursos didácticos, el rol del practicante crea un espacio simbólico que da lugar a una experiencia y habilita un campo exploratorio y reflexivo que implica no sólo la acción interactiva sino también la apropiación del espacio por parte de los estudiantes.

Desde el primer momento, la decisión del videojuego a trabajar estuvo condicionada por tres elementos: el *playword*, las mecánicas del juego (Frasca, 2009) y el *playfulness* (Sicart, 2014). El primer término alude al mundo del juego y en este caso, *Life is Strange* se destaca por el modo en el que retrata la vida cotidiana de los adolescentes que transitan el ciclo secundario y honda en sus preocupaciones ante el acoso escolar, la depresión, las drogas, los conflictos familiares y la diversidad sexual. Este elemento no sólo permite la construcción del personaje desde la empatía y el sentimiento de identificación con la vida

real, sino también refuerza el segundo elemento, las reglas del juego. Cuando hablamos sobre reglas de juego tendemos a pensarlas en términos de jugar para ganar o perder, sin embargo, la experiencia no se limita a estas dos opciones.

Para Gonzalo Frasca (2009), existen varias técnicas para utilizar las reglas con el fin de persuadir, explicar o exponer ideas; y esta es justamente una manera que tienen los diseñadores para dar a las experiencias de juego un perfil ideológico. Este elemento lo podemos observar en las propias mecánicas de *Life is Strange* cuando el videojuego mismo le permite visibilizar a los jugadores las estadísticas de las decisiones tomadas por todos los usuarios del juego. Esto no sólo representa la posibilidad de conocer la proporción de aceptación o rechazo hacia las elecciones de los estudiantes, sino que también habilita un espacio de reflexión ético de las propias acciones en comparación con jugadores de todas partes del mundo (Moscardi, 2021) En este sentido, el estudiante-jugador es considerado un ser moral capaz de reflexionar acerca de sus valores personales y los de la sociedad, tanto en el juego como en el mundo físico. El tercer elemento consiste en el concepto de *playfulness*, Venegas Ramos (2020) comenta:

El concepto de *playfulness*, nacido en la obra de Miguel Sicart *Play Matters* (2014), señala una característica única de los videojuegos como medio de expresión: permitir al usuario la libertad de desarrollar su libertad individual dentro de una obra cultural (...) el *playfulness* permite al jugador experimentar o protagonizar la historia, crearla y ser testigo de ella a medida que avanza en la partida (Sicart en Ramos, 2020:31)

Desarrollar la libertad individual dentro del videojuego no sólo permite construir un espacio de apropiación por parte de los estudiantes, sino que también permite que los efectos de discurso lúdico de *Life is Strange* esté encarrilado por capas semánticas que son actualizadas y sentidas por el estudiante-jugador, quien carga con él no solo su subjetividad, sino también una tradición cultural propia. El jugador, en este sentido, debe ser entendido como un sujeto ético y moral, un ser humano capaz de distinguir y decidir (Núñez et al., 2016) y es justamente por ello, que el potencial pedagógico de *Life is Strange* radica no tanto en su poética de la reversibilidad de los actos como en la experimentación de las consecuencias de las acciones. De esta forma, los estudiantes, en su toma de decisiones, se ven concernidos por su ética desde el punto de vista particular, ya no como unos jugadores neutrales, sino como sujetos comprometidos íntimamente desde y por el videojuego (Núñez et al., 2016).

En este sentido, el uso del recurso videolúdico en el aula de filosofía se convierte en el medio para que los estudiantes logren un aprendizaje de carácter ontológico que no sólo ayuda a dimensionar las implicaciones éticas de sus actos sino también simular situaciones que en la vida real o el mundo físico se volverían imposibles. Según Marcus Schulzke (2013) el potencial de los videojuegos radica en la simulación de escenarios hipotéticos. Trasladándolo al aula, el autor presenta la idea de que estos escenarios son útiles porque sirven como modelos abstractos de cuestiones filosóficas más complejas. Así, el uso del videojuego como “experimento mental” elimina o simplifica la información superflua para

centrarse en los elementos que interactúan directa y activamente con el desafío teórico que supone el aprendizaje de la filosofía (Schulzke, 2013).

Resignificar el uso del videojuego en el aula no solo parte de la iniciativa pedagógica sobre una interacción filosófica mediada por lo transmedial, sino también configuró, en mis prácticas docentes, un medio para dotar de sentido a aquello que los estudiantes valoran y que, en su cotidianeidad, es considerado, por la mayoría de los ámbitos de enseñanza, como espacios de ocio y no seriedad. “Por sentido entiendo la sensación de formar parte de algo mayor que nosotros mismos, la creencia de que nuestras acciones tienen relevancia más allá de nuestras vidas individuales” (McGonigal, 2013:129): dotar de sentido las acciones no sólo les otorga valor a las mismas, sino que también refuerza positivamente el tipo de interacción que se desarrolla en el aula. Establecer un interés común dentro de un grupo de 35 estudiantes con subjetividades y realidades disidentes, es una tarea que implica la necesidad docente de precisar sobre el interrogante de cómo sociabilizar un espacio que cultive un interés común y al mismo tiempo se provean los medios y la motivación para interactuar en torno a ese interés.

En este caso, el videojuego *Life is Strange* me permitió actuar concentrando la atención del grupo en una meta en particular, aunque no tengan nada en común con el pensamiento filosófico en general o el módulo de ética en particular, y previamente tampoco tuvieran la intención de participar en la clase. Según Jane McGonigal (2013) experimentar, aunque sea, un breve estallido de comunidad en un espacio antes percibido como rígido o poco interesante, puede alterar significativamente la relación de los estudiantes en el espacio del aula, convirtiéndolo en un lugar donde pueden actuar y aportar algo, no sólo ser meros observadores pasivos del conocimiento. Y este fué exactamente el propósito de mis prácticas docentes al centrar las mismas en torno a construir el conocimiento filosófico a partir del videojuego y el uso de la *gameplay* ética.

Bibliografía

- Aarseth E. J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Aldegani E. y Martínez Sáez N. (2021). “El carácter ergódico del entorno de juego y su potencial como espacio reflexivo”. En *¿Crónos estás?*, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Frasca, G. (2009). “Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción”, *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, N°1, Vol 7, 37-44. (Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/58039>)
- McGonigal, J. (2013). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Molina Ahumada, E. (2017). "Jugar a la guerra: retórica y política en videojuegos bélicos", *Revista Questión*, N°54, pp. 83-98. (Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4048>)
- Moscardi, R. (2021). "Comportamiento moral de jugadores de videojuegos: un abordaje desde la Ética". *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, N°130, pp. 51-65. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi130.4890>
- Navarrete Cardero, J. L., Pérez Rufí, J. P. y Gómez Pérez, F. J. (2014): El pensamiento abductivo como fundamento ontológico de los videojuegos, *Revista Ícono*, N° 14, Vol. 12, 416-440. doi: 10.7195/ri14.v12i2.670
- Núñez, M.; Catalán, S.; Rodríguez, A. (2016). "Sí, la vida es muy rara. La culpa y el tiempo en Life is Strange". En: J. Sanchez Navarro, A. Planells, V. Navarro y D. Aranda (coords). *Juego digital. Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura* N°54, 1-14. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2908>
- Planells de la Maza, A. (2013). "La emergencia de los Game Studies como disciplina propia", *Historia y Comunicación Social*, N° 18, 519-528. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43985
- Schulzke, M. (2014). "Simulating Philosophy: Interpreting Video Games as Executable Thought Experiments". *Philos Technol*, N°27, 251-265.
- Sicart, M. (2009). "Mundos y sistemas: Entendiendo el diseño de la gameplay ética". *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, N°1, Vol. 7, 45-61. (Recuperado de www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a4_Mundos_y_sistemas_entendiendo_el_diseño_de_la_gameplay_etica.pdf)
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press, Cambridge.
- Silgado Cabrejos, K. (2018). "Videojuegos para desarrollar la actitud filosófica". *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, N°5, Vol. 2, 16-24. <https://doi.org/10.35383/educare.v2i9.59>
- Venegas Ramos, A. (2020). *Pasado Interactivo: Memoria e Historia en el videojuego*. España, Sans Soleil Ediciones.

Florencia Mauna es Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Diplomada en Estudios Coreanos por la Universidad del Salvador. Diplomada en Juegos, Educación y Cultura por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Proyecto de Investigación "El umbral ontológico de la ficción lúdica: aproximaciones al juego y su función en la cultura" dentro del Grupo de Investigación en Filosofía de la Historia, Epistemología y Semiótica (Grupo FHES). Actualmente está realizando su tesis de licenciatura sobre el concepto de inmersión en los videojuegos a través de una perspectiva filosófica y semiótica.

La didáctica proyectual en la bimodalidad: reflexiones acerca de la experiencia en el Taller de Arquitectura

Romina Santa Cruz

*Grupo de estudios sobre acciones proyectuales (GEA)
Centro de Investigaciones Proyectuales y Acciones de Diseño Industrial (CIPADI)
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño
Universidad Nacional de Mar del Plata
rominaarq@gmail.com*

Resumen

El Taller de arquitectura es un espacio físico y didáctico, donde la enseñanza de la arquitectura se despliega mediante ciertos métodos, propios de las disciplinas proyectuales. Como consecuencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la Covid-19, las prácticas que configuran estos territorios reales y tangibles de aprendizaje fueron trasladadas y adaptadas a entornos virtuales y remotos, creando una experiencia que sucede al mismo tiempo en el mundo físico y en el virtual. Este artículo resume la experiencia del primer acercamiento al Taller en la asignatura Diseño Arquitectónico 1 T de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2021, en un formato bimodal (virtual-presencial). Se busca reconocer la influencia de la virtualización de la práctica de primer año en los modos de aprehensión de la modalidad de Taller, tan dinámica y colaborativa, donde se integran sujetos, objetos e instrumentos.

Palabras clave

taller; didáctica proyectual; pedagogía pandémica; virtualidad

Project didactics in bimodality: reflections on the experience in the Architecture Workshop

Abstract

The Architecture Workshop is a physical and didactic space, where the teaching of architecture is displayed through certain methods, typical of project disciplines. As a consequence of the Preventive and Mandatory Social Isolation by Covid-19, the practices that make up these real and tangible learning territories were transferred and adapted to virtual and remote environments, creating an experience that happens at the same time in the physical world and in the virtual world. This article summarizes the experience of the first approach to the Workshop in the 1T Architectural Design subject of the Faculty of Architecture, Urbanism and Design of the National University of Mar del Plata in 2021, in a bimodal format (virtual-face-to-face). It seeks to recognize the influence of the virtualization of the first year practice in the modes of apprehension of the Workshop modality, so dynamic and collaborative, where subjects, objects and instruments are integrated.

Keywords

Workshop; project didactics; pandemic pedagogy; virtuality

Fecha de Recepción: 15/09/2023

Fecha de Aceptación: 22/10/2023

La didáctica proyectual en la bimodalidad: reflexiones acerca de la experiencia en el Taller de Arquitectura

Didáctica específica en la bimodalidad

El interés por el abordaje de la didáctica proyectual se sitúa en el proyecto “Experiencias disruptivas en la didáctica de las disciplinas proyectuales III. El taller colaborativo virtual. Estrategias y potencialidades hacia su coexistencia a la presencialidad” de la FAUD UNMdP. Se propone indagar sobre las didácticas específicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje proyectual recuperando, desde un análisis teórico-interpretativo, una práctica específica, la del Taller de Arquitectura, de la FAUD UNMdP. Se entrecruza la mirada docente acerca de la experiencia didáctica del Taller con la palabra del estudiante recogida mediante la encuesta realizada a fin del año 2021, instancia en que la modalidad de cursada fue bimodal, a fin de reconocer aquellos rasgos que caracterizan al Taller presencial y que se revalorizaron en su modo virtual.

La disciplina proyectual está dentro de aquellas en las que se aprende haciendo. Este hacer se hace en el Taller, que es el ámbito ideal de la experiencia proyectual. La respuesta o el hecho arquitectónico a un problema, es siempre compleja y alternativa, no es lineal ni deriva en una única solución por lo que el modo en que los estudiantes se involucran en el problema dispara sucesivas alternativas que luego el docente emplea para presentar el debate y hacer colectivo el conocimiento.

En la búsqueda de dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos y de estos con el entorno físico o virtual, se propone una mirada sobre las prácticas propias en los Talleres del área proyectual de la carrera de Arquitectura de la FAUD, tomando como objeto de estudio las clases de la asignatura Diseño arquitectónico 1 T, que se ubica en el segundo año de la carrera. El objetivo es la comprensión de los fenómenos; no se buscan generalizaciones universales, sino un cuerpo de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación. Es importante, como sostiene Bachelard (1987), la hipotetización del objeto del estudio y su vigilancia epistemológica, lo cual convoca a un proceso de permanente autocrítica, donde la teoría debe ser revisada y el sujeto de conocimiento debe superar la experiencia básica para la construcción del conocimiento.

Para esto, se adopta un enfoque interpretativo que permite comprender los significados que los propios actores atribuyen a sus prácticas y tensionar las teorías implicadas. Las técnicas de análisis, observación y encuestas permiten lograr una interpretación de los acontecimientos, pero a la vez son lo suficientemente sensibles para percibir y reconocer las relaciones entre los datos; son tomadas como una modalidad de indagación y acción orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que docentes y estudiantes producen y ponen en juego cuando enseñan y aprenden,

describiendo particularmente en este trabajo, las dinámicas vinculadas a lo comunicacional en la virtualidad en el marco del ASPO.

Una didáctica experiencial

La práctica docente es considerada una práctica social, una práctica educativa donde docente y alumno se vinculan por el objeto de conocimiento, el proyecto, en un contexto institucional. En las disciplinas proyectuales esta práctica es de tipo experiencial, la enseñanza del diseño arquitectónico se desarrolla en un doble sentido: transmitiendo y generando conocimiento. En otras palabras, se enseña a diseñar diseñando y se aprende en la práctica de ese diseñar, en un proceso de reelaboración sucesiva del proyecto, que se transforma a partir de la crítica y la acción de proyectar.

Si bien el Taller alberga un grupo social organizado para el aprendizaje, este proceso es personal, por lo que se requiere una complementariedad entre lo individual y lo grupal: hay que aprender a pensar y hacer juntos, suponiendo un trabajo individual del estudiante y un trabajo pedagógico personalizado a fin de atender a las peculiaridades de cada uno para evitar la homogeneización-estandarización. Esto también exige un cambio del rol del docente tradicional, que pasa a formar parte de un equipo con los estudiantes y que orienta en la reflexión y el accionar en las actividades vinculadas a la solución de problemas reales propios de la disciplina o área de conocimiento, relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades.

Estrategias en la virtualidad

En el año 2020, en virtud de la pandemia por la Covid 19, la mayoría de las actividades sociales, el trabajo, el ocio y, por supuesto, la educación, empezaron a desplegarse en la virtualidad, iniciando una transformación en las formas de vincularnos con el otro y con la tecnología. En una primera fase, la preocupación por disponer materiales en diferentes formatos, y en algunos casos sin el diseño de una propuesta pedagógica potente, hizo que los docentes se volcaran a indagar sobre plataformas o reservorios y para compartir contenido en las aulas virtuales. Al mismo tiempo, se generaron otras estrategias, tendientes a generar encuentros sincrónicos a través de sistemas de videoconferencias, que buscaban acercarse a los estudiantes y, principalmente, emular el aula presencial.

Es pertinente en este punto intentar reconocer los rasgos de los estudiantes en este nivel y en el año de análisis en particular. La mayoría de los estudiantes de Diseño 1 en el año 2021 fueron ingresantes en el año anterior, año signado por la pandemia y el comienzo de la virtualización en la FAUD. Este dato resulta de especial relevancia para comprender los fenómenos que se desarrollan en el Taller, donde los docentes interactúa con un grupo casi de primer año en cuanto modalidad presencial.

Siendo una de las cátedras más numerosas, Diseño 1 T ocupa un Taller de la FAUD, y los 110 estudiantes se dividen en 4 comisiones con dos docentes por cada una (un auxiliar graduado y un auxiliar estudiante). Los talleres son ruidosos, con bancos y tableros que

deben ser reacomodados según la actividad; esto en una primera instancia suele provocar asombro en los estudiantes que deben reconfigurar su espacio de aprendizaje según la actividad asignada (enchinchada, correcciones en grupos reducidos, puestas en común de maquetas, etc.). El Taller presenta dinámicas y problemáticas propias que se manifiestan clase a clase: elaborar ideas, concebir el espacio, manipular la forma, todo en un ámbito colectivo con modelos comunicacionales diferentes, donde se aprende a proyectar. Se propone entonces la revisión de una clase de octubre del 2021 de la asignatura, en modo bimodal (presencial-virtual) a partir de dos momentos considerados claves: inicio y enchinchada

Se puede afirmar que en la Educación Superior y, sobre todo, en el Taller de arquitectura el inicio de una clase de modo presencial es indefinido, no es precisamente cuando los docentes hablan, sino que hay un proceso que producen los estudiantes que se van agrupando y comienzan a intercambiar pareceres, experiencias en torno al objeto al que están dando forma e incluso se habla de otras asignaturas. El docente se une a esas conversaciones hasta considerar que el número de estudiantes es suficiente para poder comenzar con la tarea del día.

Pero en el contexto del ASPO la clase comienza antes. En el aula virtual y de manera asincrónica la consigna del Trabajo Práctico a desarrollar ya está subida y la comunicación ya se ha iniciado. La clase teórica que da inicio al ejercicio se da por Zoom para la totalidad de los estudiantes donde se conceptualiza un marco ideológico-arquitectónico. En los grupos de WhatsApp, por comisión, se comparte el link de la reunión de Zoom y la clase se inicia cuando las cámaras se encienden y los estudiantes quedan en ventanas. El docente ahí es protagonista porque por lo general es quien mantiene toda la clase su cámara encendida, tiene el rol de administrador, el control de acceso a la sala, etc.

Una vez “comenzada la clase” hay lenguajes encontrados: la palabra, las miradas, los gestos y la representación. El modo más característico de exposición por parte de los estudiantes consiste en fijar los elementos gráficos producidos en un pizarrón o pared, la “enchinchada” y contar su trabajo elaborado en forma individual o grupal, al grupo de pares y el equipo docente que realizan lo que se denomina una “corrección”, que consiste en una crítica del trabajo con participación activa. El equipo docente tiene la misión de actuar como un orientador y facilitador con el claro objetivo de que sean los estudiantes quienes descubran las respuestas a sus propias preguntas, sin imponer tendencias, estilo, ni respuestas preconcebida.

En cualquier momento de la clase, que dura cuatro horas, las estrategias aplicadas corresponden claramente a la práctica del docente de arquitectura, donde el recurso visual (a través de imágenes, fotografías, maquetas y dibujos) constituye la principal herramienta de comunicación y comprensión. La construcción del pensamiento proyectual depende en primera instancia, de las imágenes de obras paradigmáticas (material audiovisual compartido en manera virtual y luego expuesto impreso en las clases) y, en segundo lugar, de la representación del proyecto de los estudiantes, como parte existencial del diseño, sin el cual el docente no puede reconocer lo que el estudiante está comprendiendo. A partir de

la puesta en común es que los docentes pueden comenzar a establecer conceptos y metodologías, construir y estimular la apropiación de herramientas proyectuales.

La actividad que se desarrolla en el taller de arquitectura no es estática y permite, en un momento determinado de la clase y acordado con los estudiantes, realizar una conexión virtual con aquellos que no pueden asistir a la presencialidad y están “des-localizados” (Martin Barbero, 2003). La clase se vuelve bimodal y los docentes adoptan diversos roles: uno continúa la clase presencial y el otro hace partícipes a los virtuales de la actividad del Taller por un momento hasta que se recluye en un rincón, “el que tenga mejor internet”, a ver la “enchinchada virtual” y repetir la escena de la corrección, ahora en una pantalla y mediante fotos y videos de maquetas en vez de manipular cartones y papeles. Es una corrección más extensa porque se pierden la gestualidad, la prueba y verificación en directo, el intercambio con el otro. La falta de conexión a una red de Wifi estable hace que las cámaras estén apagadas, el micrófono no funcione bien y el diálogo sea lento. Los estudiantes comparten fotos de sus planos a mano y la corrección se dibuja en la pantalla¹, pero a los estudiantes les cuesta entender este lenguaje gráfico y el dibujo se refuerza una y otra vez. Se dibuja en todo el territorio de la pantalla y la frase es “estoy dibujando acá al costado, ¿ves?” para asegurarnos que lo gráfico acompaña a la explicación oral del concepto.

El aula virtual, en este caso en particular, sólo es apoyo de las clases por comisiones, siendo un espacio repositorio de links a reuniones de Zoom para clases teóricas, que se transmiten en vivo también por Facebook, guías de trabajos prácticos y entregas de los estudiantes. Al final de cada trabajo se comparte, en un espacio o plataforma digital de murales colaborativos, aquellos trabajos que cumplieron los objetivos propuestos. Se comparte la producción, el conocimiento elaborado, no el proceso que lleva al mismo o las inquietudes que surgen de los estudiantes que se ven canalizadas en los grupos de WhatsApp. Los estudiantes, si bien pertenecen a una comisión, tienen accesos a los links de los otros, pero no la utilizan para escuchar otras voces como a veces alentamos. En el Taller presencial las comisiones se entremezclan y es posible escuchar a otros docentes y otras miradas sobre el mismo ejercicio, en la virtualidad la dinámica del intercambio queda restringida a la comisión de 20 personas y no a la totalidad de 90.

Redefinición de esquemas de conocimiento

La bimodalidad (presencial-virtual) propone una redefinición del sujeto de la educación y con ello una mutación en los modos de circulación del saber. Es decir, el conocimiento escapa de los lugares, y personas, legitimados socialmente para la distribución y mutan a instancias más colaborativas de producción del mismo. En este sentido, la deslocalización

¹ Zoom es la plataforma elegida por este motivo ya que otras modalidades de video llamada no permiten el dibujo en la pantalla compartida.

resulta importante en cuanto diseminación del conocimiento y posibilidad de acceso desde cualquier dispositivo - espacio.

El Taller se experimenta y se construye en esta idea de ensamble, de trabajo colaborativo. La “ventana” virtual al Taller aparece como una secuencia de otras ventanas desde donde acceder a otros mundos, entendiendo a la didáctica proyectual como una experiencia no secuencial (Maggio, 2021), donde la utilización del aula virtual acompaña a la práctica sincrónica (virtual o presencial) como un espacio para construir vínculos pedagógicos.

En este sentido, el análisis de algunas encuestas realizadas al finalizar el año da cuenta de las múltiples dimensiones físicas e inmateriales propias de las prácticas y procesos sociales vividos, donde lo analizable no son las personas sino la interacción de los sujetos (Pichon Riviere, 1975). Les estudiantes valoraron el espacio del Taller y la participación e interacción con pares, sobre todo en la posibilidad de ajustar la propuesta y volver a revisarla, ver el trabajo de otros y poder participar de sus correcciones. Otros hicieron hincapié en la posibilidad de entender mejor, sin distracciones, a veces con un solo gesto o dibujo del docente, haciendo las clases más dinámicas. Respecto a las aulas virtuales, no se las considera un espacio de aprendizaje activo, sino que se valora la posibilidad de la asincronicidad: recuperar videos de las clases teóricas, exposiciones y ejemplos de compañeros que se suben a un Paddlet, la posibilidad de encontrar las guías de trabajos prácticos, pero también un espacio donde hacer preguntas a docentes o intercambiar entre pares.

Los modos en que se construye el conocimiento en la contemporaneidad

Las primeras clases bimodales sin duda fueron desordenadas, la modalidad presencial implica llegar y acomodar los tableros en comisiones, y disponer de un espacio de trabajo individual, pero a la vez compartido con otros. Les docentes preguntan, indagan, manipulan los elementos, pero sobre todo tratan de involucrar al estudiante dueño de la maqueta pero también al de al lado, al que está más allá. En este sentido, la comunicación pone en juego la posibilidad de poner en común, de ser con otros, ser en conjunto, es decir de construir instancias de intercambio, de diálogo y participación que, en contextos de educación virtualizada, eran más individuales y personalizadas.

Retomando los conceptos de Schön (1998), el Taller es una manera de enseñar y aprender a proyectar absolutamente colaborativa y de proximidad, invitando a la participación de los estudiantes a partir del objeto de conocimiento, habilitando la posibilidad de intercambio. Les estudiantes hoy, presentan características que le son propias al tiempo que vivimos: destrezas en herramientas digitales y demanda de inmediatez. El encuentro presencial debe ser revalorizado como una oportunidad para la exploración y el intercambio: el estudiante debe encontrar motivación para explorar y pensar.

Maggio (2021) veía con cierto pesimismo la vuelta a formas de presencialidad plena en la postpandemia, por el riesgo de replicar formas previas de enseñanza y aprendizaje. Volver a los Talleres es volver a un espacio que trasciende lo físico, tiene otra dimensión,

donde se construye colectivamente conocimiento. Es un espacio que permite el encuentro entre quien enseña y quien aprende, esas personas que durante el ASPO cambiaron la manera de mirar el mundo. En el retorno a la presencialidad y ante estos nuevos estudiantes, se evidenció la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vincularse en el aprender a proyectar.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica* (2da ed.). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2020) *La dimensión comunicacional y pedagógica en los entornos virtuales* Curso ADIUC.
- Maggio, M. (2021). "Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después". *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203–217.
- Martin Barbero, J. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista iberoamericana de educación*, 32, 17-34.
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social* (I). Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Romina Vanesa Santa Cruz. Arquitecta, egresada de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y Esp. en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Arquitectura y Urbanismo. Diplomada en Educación en la Virtualidad (SIED UNMdP). Tutora Académica y Docente de Diseño Arquitectónico T de la FAUD UNMdP. Integrante del Grupo de estudios sobre acciones proyectuales (GEA) del Centro de Investigaciones Proyectuales y Acciones de Diseño Industrial (CIPADI), FAUD, UNMdP.

El taller virtual: “aprender haciendo” (a distancia)

Facundo Julián M. Velázquez

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata

julian879vlz@gmail.com

Resumen

En este trabajo, se plantea un recorrido analítico-temático con el fin de explorar la implementación de murales colaborativos virtuales en la materia *Comunicación* de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP). Esta implementación se estipuló como el modo más adecuado para emular la modalidad taller, considerando, asimismo, su pertinencia y operatividad dada la consideración de que los cursantes, en su mayoría jóvenes, están familiarizados con las TIC.

Palabras clave

taller; virtualidad; murales colaborativos; comunicación

The virtual workshop: “learning by doing” (distance)

Abstract

In this work, an analytical-thematic journey is proposed in order to explore the implementation of virtual collaborative murals in the Communication subject of the Faculty of Architecture and Urban Planning (UNLP). This implementation was stipulated as the most appropriate way to emulate the workshop modality, also considering its relevance and operability given the consideration that the students, mostly young people, are familiar with ICT.

Keywords

didactics; narrative; Latin American pedagogies; decolonize

Fecha de Recepción: 16/10/2023

Fecha de Aceptación: 22/11/2023



El taller virtual: “aprender haciendo” (a distancia)

Introducción

La pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio -sucedido hasta no hace más de dos años y desde el mismo inicio de la década de 2020- fueron las condiciones para poner en juego nuestras prácticas y repensarlas de una manera vertiginosa. Hasta ese momento, nuestras estrategias pedagógicas, formas de evaluación y acreditación, estaban diseñadas para contextos presenciales. En aquel escenario, la mediatización tecnológica se presentó como la única posibilidad para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, replanteando el contrato didáctico entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, se debe considerar que en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP) impera, en la mayoría de los espacios curriculares relacionados con lo proyectual, la modalidad taller. Este tipo de propuesta, de una clara impronta instrumental, apunta a construir aprendizajes basados en la asistencia docente en tiempo real y en el intercambio entre pares. En tal sentido -y con el propósito de aproximarse a las prácticas tradicionales de la FAU- se abre la posibilidad de la implementación de murales colaborativos virtuales como modo más adecuado para emular la modalidad taller. Al mismo tiempo, esta adecuación conlleva pertinencia y operatividad dada la consideración de que los cursantes, en su mayoría jóvenes, están familiarizados con las TIC.

Objetivos

A través de la mencionada implementación, se persiguieron los siguientes objetivos:

- Se pretende mostrar el aprendizaje realizado durante los procesos producción de los estudiantes, a partir de la reflexión de las propias prácticas. El portafolio digital es, para el estudiante, una herramienta de autoformación.
- Se espera que los estudiantes, mediante la producción de un panel, puedan reflexionar las consignas propuestas, utilizando un lenguaje gráfico sintético sin perder de vista el rigor de la forma y la proporción.
- Se busca compartir las producciones individuales de modo que queden “colgadas”, para así permitir el seguimiento del sujeto estudiante en el contexto del colectivo de la comisión o grupo, tratando de emular la modalidad taller característica de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Metodología

Se implementa el uso de un mural colaborativo como portafolio de evidencias: este recurso se entiende como un espacio en el que se recogen materiales producidos por los estudiantes o actividades como evidencias del dispositivo didáctico propuesto. En el mural,

cada semana se van incorporando las actividades formuladas en el entorno de Aulasweb correspondiente a la materia *Comunicación* de la Carrera de Arquitectura. La práctica resultante es un producto gráfico-visual con características de relato en tanto traduce un concepto enunciado desde la ficha de trabajos prácticos. La formalización de la entrega se manifiesta cuando el estudiante publica su producción en un muro colaborativo de *Padlet* (<https://padlet.com>).

- Destinatarios: Estudiantes del nivel II de la materia Comunicación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP)
- Tiempo: Las distintas actividades son de alcance semanal. Sin embargo, tratándose de trabajos que admiten reelaboraciones y retroalimentaciones, es posible que su consolidación demande más tiempo (a veces, todo el tiempo que dura la etapa).
- Secuencialidad: Las consignas son semanales. Se distinguen en la elaboración de una producción visual vinculada a un eje temático específico del módulo o etapa. Ponen en juego las habilidades de los estudiantes en tanto reconozcan aspectos formales, proporcionales como elementos conceptuales del dibujo. Es una práctica instrumental que incluye una realización de tipo analógica (producción o dibujo a mano alzada) y otra digital (posproducción y edición).
- Modalidad: Asincrónica
- Espacio de participación: El muro colaborativo de *Padlet* funciona como una herramienta que permite mostrar el proceso de aprendizaje individual, distinto en cada estudiante, que este puede compartir con otros para construir su propio conocimiento. Se trata de un dossier de trabajos donde el estudiante en un sentido amplio revela las evidencias de sus aprendizajes junto con la reflexión acerca de las mismas. Así, cada estudiante valora la incidencia que la corrección entre iguales ha tenido en su propio proceso de aprendizaje.

Se incluye, en cada muro colaborativo, la instancia de evaluación elaborada por el docente a cargo que les devuelve de manera conceptual una noción de su trayecto en el marco de la dinámica de trabajo grupal y en sus propias condiciones de producción. A modo de muestra se comparte el enlace del *Padlet* desarrollado en la experiencia: <https://padlet.com/julian879vlz/6sq5nlzqqo5dgoyx>

Marco teórico: el taller “El maestro y el aprendiz”

La modalidad taller de *Comunicación* de la FAU-UNLP propone la noción de una reflexión en y durante la acción en tanto conversación reflexiva con la situación problemática concreta y, simultáneamente, un aprender haciendo. El trabajo del *practicum* (Schön, 1998:45-46) se realiza por medio de la combinación del aprender haciendo de los estudiantes, de sus interacciones con los tutores y con los otros compañeros, y de un proceso más difuso de ‘aprendizaje experiencial’ bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro de un taller.



Figura 1: El taller como espacio de intercambio permanente, pone en manifiesto la tradición de una práctica que horizontaliza los procesos de enseñanza-aprendizaje. La explicación se comparte entre pares. La “enchinchada” sobre el pizarrón pone en manifiesto una devolución grupal. Cada trabajo expresa el proceso de enseñanza aprendizaje. (Imagen de producción propia)

Las disciplinas proyectuales se nutren esencialmente de la práctica; el corpus teórico y metodológico deviene del acto mismo de diseñar o dibujar. En este sentido, se precisa de un estudiante-sujeto de aprendizaje comprometido con su propio proceso como hecho emancipatorio, al menos, del supuesto saber impartido por el docente. Dicho de otro modo: es un oficio que no se enseña, se aprende.

En este contexto el docente suele trabajar más como tutor cuyas principales actividades son “demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar” (Schön, 1998:45-46).



Figura 2: La nivelación, como instancia de evaluación, permite desplegar en el aula simultáneamente el trabajo de todos los estudiantes, siendo éste un acto de horizontalización de la producción colectiva. (Imagen de producción propia)

El rol tutorial y las tutorías virtuales

El tutor en el contexto de la enseñanza universitaria cumple una tarea vinculada con un rol eminentemente educativo, en tanto se trata de una función de acompañamiento, como guía y apoyo del estudiante en un proceso de internalización del aprendizaje en términos de integralidad y universalidad de los saberes. El docente muestra los caminos posibles para abordar una práctica, a veces mostrando el oficio del dibujo. Este será tal vez el desafío más complejo, pero factible de sustituir mediado por dispositivos didácticos virtuales y, necesariamente, a distancia

Así, mientras que, en la presencialidad, las relaciones cara a cara priman en la sincronía espacio-temporal y precisan de una relación de cierta confianza mutua entre tutor y estudiante, en un entorno virtual este vínculo se complejiza al suceder que los aspectos más pedagógicos se deben adecuar, dado que la puesta en funcionamiento de un aula virtual o plataforma y sus propias dinámicas condicionan los desarrollos operativos de nuevos dispositivos didácticos.

Los nuevos sujetos del aprendizaje

El uso de las TIC como herramientas a disposición de la experimentación y el aprendizaje tiene en la Facultad de Arquitectura su concepción institucional, al formular que

la educación debe repensarse multiplicando y diversificando fuentes de aprendizaje, de conocimiento, integrando formas tradicionales con otras en constante transformación. El Siglo XXI nos obliga a reformular el proceso de enseñanza aprendizaje como integración de diversas estrategias en el mismo sistema educativo, abierto a experimentación e innovación a fin de potenciar nuestras capacidades. (FAU, 2017:3)

En tal sentido, un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje es

un ambiente digital, un nuevo espacio social en continua emergencia, expansión y construcción. Su forma de representación adquiere materialidad digital, on-line o física tangible, es un espacio para la acción e interrelación entre personas que modifica las actividades sociales y humanas, planteando por ello, un reto constante de redefinición a las propuestas educativas en todos los niveles y en varias escalas. (Sadaba y Olaizola, 2017).

Hace ya hace un largo tiempo, Marc Prensky (2001) señalaba como evidente que los estudiantes pensaban y procesaban la información de modo significativamente distinto a sus predecesores y como un hábito llamado a prolongarse y acrecentarse, a manera de destreza en el manejo y utilización de la tecnología que resulta superior a la de sus educadores. Un tanto más próximo y mucho más situado en la actualidad, también es válido comprender cómo lo visual puede permitir relaciones entre ellos, no solo con el docente, y esas relaciones mediadas por la imagen: “Si se considera a la técnica como algo exterior o ajeno a una auténtica comunicación, implica desconocer la materialidad histórica de las

mediaciones que ella instituye, que articulan potencialmente, las nuevas formas de socialidad” (Martin, 2009: 64). En definitiva, sumar tecnologías visuales que ellos conozcan, vertebrando usos cotidianos con usos académicos, se justifica en la noción de que

se trata de compartir un cruce de culturas que no deja de tener en su centro la propia experiencia vivida, pero ahora, extendida en y por un horizonte transterritorial y multitemporal de sentidos en el cual las instancias se agregan y suman, las identidades se redefinen pero no se excluyen, involucrando conflictos y ambigüedades, integrándose por los propios requisitos de la vida cotidiana y, muchas veces, de su comunicación. (Martin, 2009: 57)

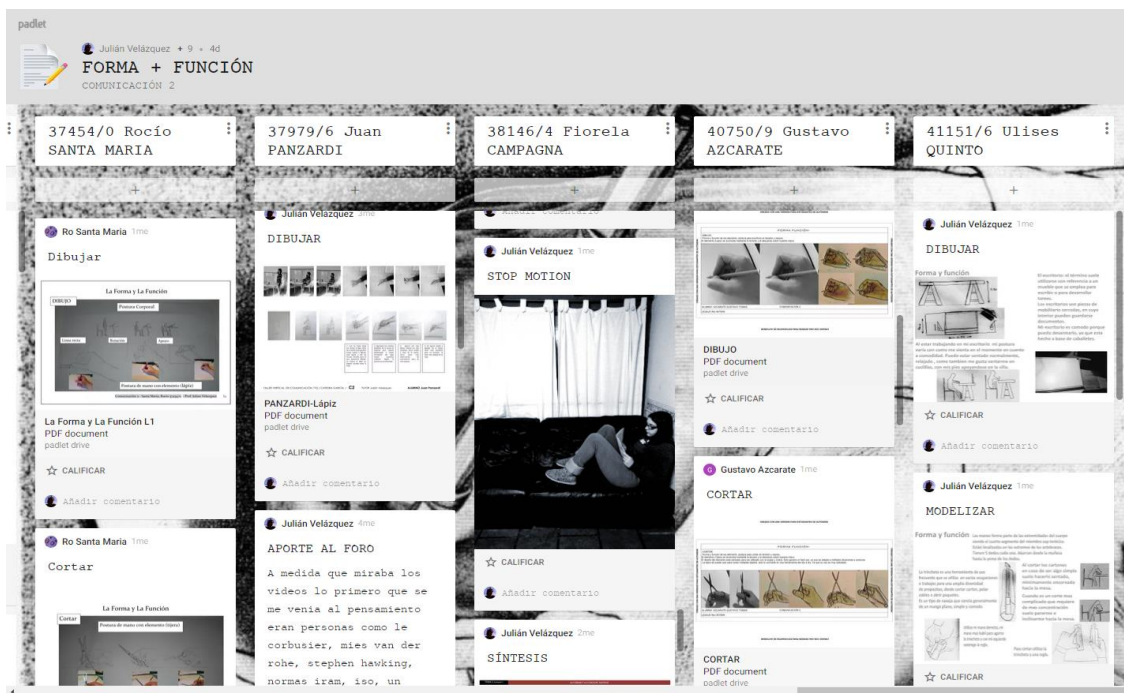


Figura 3: El portafolio digital funciona como el pizarrón en el que se ponen en evidencia los trayectos de cada estudiante, democratizando las producciones y los contenidos, y poniendo en interacción la experiencia entre pares. (Imagen de producción propia)

Conclusiones

El trabajo colaborativo mediado por un portafolio digital permite afrontar el desafío que implica cómo complementar la interactividad de la plataforma Moodle, la elección de la plataforma y la estructuración de la misma, cómo pasar de la educación “cara a cara” a otra “en línea”. Si bien el aula virtual favorece la ubicuidad, resulta necesario pensar espacios sincrónicos y asincrónicos, acudiendo a diversas plataformas de videollamadas y el refuerzo de la comunicación mediante redes sociales. La virtualización de las clases implica la necesidad de seleccionar contenidos: es preciso recurrir a textos, audios, videos, imágenes interactivas y en muchas ocasiones a clases sincrónicas. Las actividades propuestas apelan a la utilización de distintos soportes analógicos y digitales por parte de los estudiantes, lo que significa una dispar respuesta acorde a las habilidades técnicas y capacidades tecnológicas. Al mismo tiempo, es necesario afrontar el rol docente-tutor

desde una práctica a distancia, observando los tiempos de intercambios asincrónicos y la evaluación formativa como proceso de enseñanza aprendizaje. Como resultado de estas experiencias, se sabe que un número cercano a las 2/3 de estudiantes inscriptos reciben una devolución académica y su correspondiente evaluación conceptual. En tal sentido, se lleva adelante una exposición virtual en el entorno AulasWeb como estrategia para producir un efecto de docencia en horizontal. Esto significa que los estudiantes pueden ponderar sus producciones con las de otros compañeros, poner en relación sus aciertos y desaciertos, junto a los comentarios de los docentes y aprender así colaborativamente.

Finalmente, se encuentra que no experimentan dificultades técnicas pero sí en torno a los intercambios (con el docente y entre pares), por lo que se complementa la estrategia con el agregado redes virtuales para promover las interacciones, logrando sostener las condiciones de inclusión, permanencia y promoción para todos los estudiantes.

Bibliografía

- Atienza Cerezo, E. (2009). «El portafolio del profesor como herramienta de autoformación». *Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9.
- Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP (2017): *Curso Introductorio 2017*, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial
- Martín, V. (2009). "Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal". *Educación, lenguaje y sociedad*, 6, 53-68.
- Martínez, M. T.; y Briones, S. M. (2007). "Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales" *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 29, 81-86. Universidad de Sevilla Sevilla, España.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes tecnológicos*. Ed. SEK. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- Pujolà, J. T. (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Universitat de Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Sadaba, A. I. y Olaizola, E. (2017). "Enseñar en la distancia: Tutorías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías". Curso del *Ciclo de Complementación curricular de la Dirección de Educación a Distancia* de la UNLP.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Opinión Debates



La robótica educativa en el Nivel Inicial. Aproximaciones y reflexiones para contribuir a la formación docente

Gabriela Cenich

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas, Núcleo de Investigación Educación en Ciencias con Tecnologías
gcenich@gmail.com

Rosana Corrado

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales.
rocorr@fch.unicen.edu.ar

Resumen

En este artículo nos proponemos compartir algunas aproximaciones y reflexiones acerca del sentido de la integración de la robótica educativa en el Nivel Inicial. Para ello, planteamos un recorrido que va desde la conceptualización de la robótica educativa hasta sus beneficios y limitaciones en las prácticas de enseñanza, que nos permite problematizar acerca de la Educación Digital en el contexto educativo y la formación docente actual.

Palabras clave

educación inicial; educación digital; robótica educativa; pensamiento computacional; formación docente

***Educational Robotics in Early Education.
Conjectures and Reflections to Contribute to Teacher Training***

Abstract

In this article we share some conjectures and reflections about the aim of the integration of educational robotics in early education. In order to do so, we start by conceptualizing educational robotics and then proceed to enumerate its benefits and limitations in teaching practices, which in turn allows us to reflect on digital education in the current teacher training and educational context.

Keywords

early education; digital education; educational robotics; computational thinking; teacher training

Fecha de Recepción: 01/11/2023

Fecha de Aceptación: 04/12/2023

La robótica educativa en el Nivel Inicial. Aproximaciones y reflexiones para contribuir a la formación docente

Introducción

El contexto educativo actual caracterizado por cambios sociales, culturales y tecnológicos, entre otros, plantea situaciones complejas en relación con las necesidades y posibilidades de implementar la Educación Digital desde la primera infancia. Desde los documentos oficiales (C.F.E., 2018; D.G.C y E., 2022), se interpela a los docentes¹ a diseñar oportunidades y entornos de aprendizaje que integren la Educación Digital desde una perspectiva de derecho con saberes y conocimientos variados y diversos para el desarrollo integral de los niños en el siglo XXI.

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación *Pensamiento computacional, programación y robótica en la Educación Inicial. Formación docente colaborativa hacia una integración de conocimientos interdisciplinarios*, que se propone elaborar lineamientos para la formación docente del Nivel Inicial que contribuyan a construir prácticas de enseñanza que integren el Pensamiento Computacional, la Programación y la Robótica (Corrado et al., 2023). La realización de este estudio exploratorio nos llevó a indagar y reflexionar acerca de los múltiples factores y condiciones que intervienen en la integración de las tecnologías en el Nivel Inicial. En particular, nos permitió dialogar, revisar y profundizar en aspectos didácticos, tecnológicos y de contenido involucrados en las prácticas docentes.

En el escenario planteado, es necesario debatir, intercambiar y cuestionar acerca del sentido de la inclusión de estos saberes específicos en la Educación Inicial. Al respecto, nos preguntamos: ¿por qué y para qué incorporar la robótica educativa en el Nivel Inicial?, ¿cuáles son los beneficios y las limitaciones de su integración en las prácticas de enseñanza?, ¿qué potencialidades ofrece en relación con los aprendizajes de los niños?

Robótica educativa en el Nivel Inicial

En un sentido amplio, la robótica educativa es considerada como una interacción entre robótica y educación (Caballero González y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2020). Para Caballero González y García-Valcárcel Muñoz-Repiso la robótica educativa es “un escenario de aprendizaje que se apoya en tecnologías digitales e implica procesos de mediación pedagógica que facilitan que los estudiantes diseñen, construyan, programen y prueben sus prototipos en un escenario altamente experimental y reflexivo” (2020: 118).

¹ A los fines de hacer más ágil la lectura se deja constancia que se utilizarán los plurales en masculino reconociendo la inclusión de las mujeres y de otros géneros en dichas expresiones.

Entre distintos enfoques para la integración de la robótica educativa en procesos de enseñanza y aprendizaje (Sánchez Tendero et al., 2019; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Caballero-González, 2019), en el Nivel Inicial se distingue la perspectiva que considera la utilización de robots como herramienta didáctica para aprender contenidos de diversas disciplinas. Desde una concepción constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 1979) la utilización de robots permite generar ambientes de aprendizaje motivadores para los niños que se caracterizan por posibilitar la integración de conceptos y procedimientos a partir de la manipulación de objetos reales (Coicaud, 2020). En particular, en el Nivel Inicial se utilizan generalmente robots de piso que son adecuados para las edades de los alumnos y que permiten programarlos con una secuencia de movimientos (adelante, atrás, derecha e izquierda). En este sentido, la robótica educativa permite integrar diferentes áreas de conocimiento a través de la interacción con robots y posibilita que los niños centren el interés en las temáticas propuestas por los docentes (Bravo Sánchez y Forero Guzmán, 2012). Así en este nivel educativo, la presencia de robots permite al docente crear ambientes de aprendizaje para llevar adelante proyectos que articulan diferentes áreas curriculares (matemática, prácticas del lenguaje, ambiente social y natural, educación digital, entre otras) y que a su vez, promueven en los niños la curiosidad, la participación activa, la comunicación y la colaboración (García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Caballero-González, 2019; Gómez, 2020; Bers, 2021; Cenich y col., 2022; Cenich y col., 2023).

En la actualidad, los niños se hallan inmersos en un mundo altamente tecnologizado que propicia el contacto con las tecnologías desde edades muy tempranas y llama a la reflexión sobre cuál es el rol que desempeñan los niños en la era de la transformación digital (Jabonero y Díaz Fouz, 2022). Se hace necesario pensar en las interacciones de los niños con la tecnología, en sus ventajas, riesgos y potencialidades.

Desde la educación formal, las ofertas de formación, en su mayoría, se han orientado a incorporar las tecnologías como medios para representar y comunicar información a través de aplicaciones programadas. Así, los niños acceden a la utilización de juegos que limitan la creación de nuevas acciones y usos creativos, asumiendo el rol de usuarios de la tecnología (Martínez y Gómez, 2018). Sin embargo, ya en los años ochenta, Papert afirmaba que los niños deben programar la computadora en lugar de ser programados por ella. Además, sostenía que, en este proceso, los niños en el rol de creadores y productores de sus proyectos podrían establecer relaciones con ideas de ciencia y matemáticas (Bers, 2017). En aquella época, las propuestas educativas de Papert no tuvieron el progreso esperado y, al decir de Ruiz, algunas de las dificultades se vinculan con que “el profesor carece de los conocimientos necesarios, tanto sobre el lenguaje como sobre la “filosofía educativa” que debe orientar su actuación” (1994: 113-114). Pero, en la actualidad, con un escenario tecnológico y educativo renovado ¿es posible que niños de edades tempranas pudieran tener un rol más activo con las tecnologías? ¿Qué posibilidades ofrece la robótica educativa en este sentido?

Robótica educativa: qué y por qué

En este punto, es importante introducir un concepto relacionado con la robótica educativa que permite otorgar sentido a las propuestas de enseñanza desde las Ciencias de la Computación y está estrechamente ligado a la afirmación de Papert en referencia a asumir un rol activo con las tecnologías. Nos referimos a la noción de pensamiento computacional. Según Wing, “el pensamiento computacional consiste en la resolución de problemas, el diseño de los sistemas, y la comprensión de la conducta humana haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática”. En ese mismo artículo continúa diciendo “que esas son habilidades útiles para todo el mundo, no sólo para los científicos de la computación” (2006: 34).

También, para Bers et al. (2019), el pensamiento computacional comparte conceptos y estrategias con el pensamiento matemático (por ej., en la resolución de problemas), el pensamiento ingenieril (por ej., en el diseño y evaluación de procesos) y con el pensamiento científico (por ej., en el análisis sistemático). En esta dirección, otros autores consideran el concepto en un sentido más amplio, refiriéndose a habilidades generalizables de solución de problemas que no están restringidas al área de las Ciencias de la Computación y que se relacionan con la alfabetización digital (Adell et al., 2019; Loureiro et al., 2022). Esta vinculación se encuentra presente en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica (C.F.E., 2018), que proponen fomentar la alfabetización digital desde el Nivel Inicial hasta el fin de la secundaria. En este documento se define la alfabetización digital como “el desarrollo del conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente a la cultura digital, incluyendo su participación activa en el entramado de los medios digitales” (C.F.E., 2018, p. 7).

Asimismo, Zapata-Ros (2015) sostiene que se trata de una nueva alfabetización que, como las habilidades en la lectura, la escritura y las matemáticas, sería necesario incorporar desde edades tempranas. En esta línea, los últimos diseños curriculares para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires (D.G.C. y E., 2019, 2022) consideran un área de enseñanza vinculada a la educación digital en este nivel.

En este contexto, se propone el aprendizaje de la programación para promover esas formas de pensar propicias para el análisis y la relación de ideas (Loureiro et al., 2022). También, como afirma Martínez en referencia al Nivel Inicial, “investigaciones previas muestran que aprender algunos conceptos de programación en educación infantil es posible y que este aprendizaje promueve el desarrollo cognitivo” (2018: 44).

Si bien el concepto de pensamiento computacional no se circunscribe a las Ciencias de la Computación, éste encuentra en la programación una vía para el desarrollo de aprendizajes desde cuatro ejes principales propuestos por Wing (2006): descomposición de problemas, reconocimiento de patrones, realización de abstracciones y diseño de algoritmos. En particular, la integración de la robótica educativa en el Nivel Inicial se presenta como una oportunidad para promover conocimientos y habilidades relacionadas con el pensamiento computacional, ya que posibilita a los niños explorar y comprender las interacciones entre el mundo físico y el virtual a través de la programación de robots de

piso. Además, el contexto lúdico en el que se desarrollan las actividades de enseñanza con robots fortalecen habilidades sociales como la creatividad, la comunicación y la colaboración (Caballero González y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2020). En este sentido, las propuestas e intervenciones docentes en estas primeras etapas formativas son fundamentales para promover ambientes de aprendizaje que través de la resolución de problemas favorezcan en los niños la revisión de sus soluciones, la tolerancia al error, el diálogo y la colaboración.

En vista de lo desarrollado hasta aquí, ¿qué ventajas y limitaciones tendría la incorporación de la robótica educativa en el Nivel Inicial?

Robótica Educativa: luces y sombras

Algunas oportunidades y limitaciones de la robótica educativa en el Nivel Inicial ya han sido mencionadas, pero las retomaremos en este punto para ayudar a los docentes a tomar decisiones informadas respecto del diseño de secuencias didácticas y su puesta en sala.

Entre los beneficios que proporciona el desarrollo de prácticas de enseñanza con robótica educativa se encuentra la alta motivación que genera en los niños la utilización de robots en entornos lúdicos (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Caballero-González, 2019; Sánchez Tendero et al., 2019). Además, se destaca que el hecho de manipular y experimentar con robots mejora la capacidad de atención de los alumnos en las actividades propuestas por el docente. Así, la robótica educativa es un recurso pedagógico sumamente potente que ofrece la posibilidad de generar ambientes multidisciplinares lúdicos (C.F.E., 2018; Raposo-Rivas et al., 2022).

Asimismo, en estos ambientes, al abordar contenidos del pensamiento computacional a través de la programación, se promueven aprendizajes relacionados con la creatividad, el pensamiento lógico y formal del alumno, a la vez que se desarrolla su capacidad de resolver problemas concretos (Bravo Sánchez y Forero Guzmán, 2012; Martínez y Gómez, 2018; García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Caballero-González, 2019; Loureiro et al., 2022; Raposo-Rivas et al., 2022). Así, la interacción entre los niños y el robot a través de la programación permite a los alumnos proponer distintas alternativas para resolver un problema y depurar las soluciones en la medida que lo exploran. Además, el desarrollo de actividades con robótica educativa favorece la comunicación, la participación, el intercambio de ideas y la colaboración entre los niños (García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Caballero-González, 2019; Sánchez Tendero et al., 2019; Raposo-Rivas et al., 2022).

En cuanto a las limitaciones en el uso de la robótica educativa en el Nivel Inicial, según Barreto (2010), se corre el riesgo de incorporarla en el aula sólo como una moda, debido a la escasa evidencia de investigación sobre su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Este autor hace referencia a que la mayoría de la literatura sobre el uso de la robótica en educación da cuenta, de manera descriptiva, de experiencias individuales de docentes que han alcanzado logros positivos. También, algunos autores advierten la necesidad de contar con material específico (software y hardware) para poder llevar adelante secuencias didácticas con robótica y la inversión económica que esto demanda

(Bravo Sánchez y Forero Guzmán, 2012; Amador-Terrón et al., 2022). A su vez, para la planificación de una propuesta didáctica el docente tendría que tener los conocimientos necesarios que le permitieran decidir acerca del equipamiento necesario en relación con sus intenciones pedagógicas. La inversión económica sería una variable decisiva a la hora de implementar proyectos con robótica educativa ya que muchas veces excede la toma de decisión institucional.

Por último, entre los obstáculos se encuentran las creencias, las representaciones sociales, la falta de formación docente inicial y continua, y la carencia de experiencia de los educadores que pueden generar inseguridad para desarrollar actividades con robótica (Bravo Sánchez y Forero Guzmán, 2012; Amador-Terrón et al., 2022). Además, la falta de conocimientos por parte de la mayoría de los docentes conlleva, en algunos casos, a incorporar la robótica de manera aislada sin articulación con otras áreas de enseñanza. En este sentido, “la clave más importante está en integrar el uso de la robótica con los contenidos de la etapa y del curso, no ofrecerla como un recurso más, sino que debe estar al servicio de la consecución de los objetivos curriculares” (Sánchez Tendero et al., 2019: 15).

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo, nos propusimos reflexionar acerca de la integración de la robótica educativa en el Nivel Inicial. Para ello, expusimos los conceptos principales de esta disciplina y en especial sus relaciones con el pensamiento computacional, que fundamenta y da sentido a las propuestas pedagógicas para que puedan ser superadoras de la incorporación meramente instrumentalista de la tecnología.

En el desarrollo de contenidos curriculares relacionados con la programación y la robótica, confluyen aprendizajes relacionados con la formación en Educación Digital, así como otros tipos de saberes y habilidades vinculados con la expresión y la capacidad de idear y de construir, en forma individual o con otros. Esto representa en el Nivel Inicial una oportunidad y un desafío para los docentes para pensar proyectos de enseñanza situados que integren la programación y la robótica con otros contenidos disciplinares con el fin de enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, como lo menciona D.G.C y E. “La enseñanza nos compromete a ampliar los repertorios culturales de niñas y niños. Para concretarlo se precisa la mediación de las y los docentes, que ponen a su disposición los bienes simbólicos y materiales a través de variadas experiencias para conocer, comprender y problematizar la realidad, tendiendo puentes con el universo social y cultural” (2022: 55).

Así, en consideración que una de las dificultades que afectan a la integración de la robótica educativa en el Nivel Inicial es la falta de conocimientos de los docentes, se hace necesario ofrecer a los maestros oportunidades de formación que les permitan construir aprendizajes situados sobre robótica educativa. De esta manera, ellos podrían implementar escenarios lúdicos de aprendizaje, sobre la base del rol activo de los niños y el aprendizaje

colaborativo, que contribuyan a fortalecer conocimientos y habilidades inherentes a una alfabetización digital integral.

Si bien se han descrito las ventajas que aporta la robótica educativa a las prácticas de enseñanza, se hace necesaria la investigación educativa en este campo para avanzar en la implementación de este tipo de propuestas pedagógicas en las salas del Nivel Inicial. Asimismo, consideramos que esta área de vacancia resulta clave en la definición de políticas de formación docente (inicial y continua) orientadas a la Educación Digital, incorporando el pensamiento computacional y la robótica educativa desde una mirada crítica para garantizar una educación integral para las Infancias en el Siglo XXI.

Bibliografía

- Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M., y Valdeolivas, N. M. G. (2019). "El debate sobre el pensamiento computacional en educación". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Amador-Terrón, S., Carvalho, J., Melo, L. (2022). "Enseñanza de Matemáticas con el apoyo de la Robótica: opinión de futuros/ as docentes de Educación Primaria". *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 114-136.
- Barreto, F. (2010). "Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review". *Computers & Education*, 58, 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Bers, M. U. (2017). "The Seymour test: Powerful ideas in early childhood education", *International Journal of Child-Computer Interaction*, 14, 10-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.06.004>
- Bers, M. U. (2021). "Coding, robotics and socio-emotional learning: developing a palette of virtues". *PIXEL-BIT Revista de Medios y Educación*, 62, 309-322. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90537>
- Bers, M. U., González-González, C., y Armas-Torres, M. B. (2019). "Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms". *Computers & Education*, 138, 130-145.
- Bravo Sánchez, F. y Forero Guzmán, A. (2012). "La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 2, 120-136.
- Caballero González, Y. A., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. M. (2020). "Fortaleciendo el pensamiento computacional y habilidades sociales mediante actividades de aprendizaje con robótica educativa en niveles escolares iniciales". *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (58), 117-143.
- Cenich, G.; Felice, L.; Miranda, A.; Leonardi, M. C. y Mauco, M. V. (2022). *Taller de Robótica Educativa en Nivel Inicial: una experiencia de formación docente*. Actas II Jornadas Argentinas de Didáctica de las Ciencias de la Computación (JADICC), Universidad

Nacional del Nordeste, Corrientes.
<https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/50765>

- Cenich, G.; Miranda, A.; Tynik, C.; Vulcano, A.; Corrado, R. (2023). *Pensamiento Computacional, Programación y Robótica en el Nivel Inicial: un estudio exploratorio sobre la construcción de saberes de docentes en actividad*. VI 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, La Plata. <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-2023/actas/ponencia-230826110927869164>
- Coicaud, S. (2020). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: Videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*. CABA: Noveduc.
- Consejo Federal de Educación (2018). Resolución N° 343/18. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Corrado, R.; Cenich, G.; Iannone, N.; Canciani, V. (2023). Construyendo con otros/as: Desafíos en la formación docente acerca de la robótica educativa en Educación Inicial. *IV Congreso Internacional Infancias, Formación Docente y Educación Infantil: debates y desafíos actuales*. UNCUYO, Mendoza.
- D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata.
- D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Caballero-González, Y. (2019). "Robótica para desarrollar el pensamiento computacional en Educación Infantil". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (59), 63-72.
- Gómez, G. (2020). *Robótica y Programación en el Nivel Inicial a través de propuestas lúdicas*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.
- Jabonero, M. y Díaz Fouz, T. (2022). *Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana*. España: OEI.
- Loureiro, A. C., Meirinho, M., Osório, A. J. y Teixeira, A. L. V. (2022). "El pensamiento computacional en los marcos de competencia digital docente". *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 77-93.
- Martínez, M. C. y Gómez, M. J. (2018). "Programar computadoras en educación infantil". *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología educativa*, (65), 40-53.
- Raposo-Rivas, M.; García-Fuentes, O. y Martínez-Figueira, M. E. (2022). "La robótica educativa desde las áreas STEAM en educación infantil: una revisión sistemática de la literatura (2005-2021)". *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 94-113.
- Ruiz, J. (1994). "Implicaciones educativas del lenguaje LOGO". *CL&E (Comunicación, Lenguaje y Educación)*, (21), 111-118.

- Sánchez Tendero, E.; Cózar Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. (2019). "Robótica en la enseñanza de conocimiento e interacción con el entorno. Una investigación formativa en Educación Infantil". *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(94), 11-28.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica (ed. 2000).
- Wing, J.M, (2006). "Computational Thinking". *Communications of the ACM*, vol. 49, no. 3, pp. 33-35.
- Zapata-Ros, M. (2015). "Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital". *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46).
<https://revistas.um.es/red/article/view/240321>

Gabriela Cenich, Profesora Adjunta del área de Tecnología Educativa del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina), Ingeniera de Sistemas (UNICEN), Profesora en Informática (UNICEN), Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación (UNLP) y Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Integrante del Núcleo de Investigación Educación en Ciencias con Tecnologías (ECienTec). Línea de investigación: estudio de la formación docente y la integración significativa de las tecnologías en las prácticas educativas.

Rosana Corrado, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. (UNC) Magister en Procesos cognitivos y Aprendizaje por la FLACSO (sede Argentina). Licenciada y Profesora en Educación Inicial por la UNICEN. Investigadora en el campo de la Educación Superior universitaria e integrante del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES/CICPBA), así como investigadora participante en redes interuniversitarias nacionales y de América Latina. Autora y coautora de capítulos de libros, de publicaciones en revistas y de ponencias en eventos científicos, vinculados a la formación universitaria y las prácticas profesionales, con énfasis en la Formación docente en Educación Inicial. Profesora Adjunta por concurso del Departamento de Educación y Psicología (FCH-UNICEN). Docente de posgrado en la Especialización "Nuevas Infancias y Juventudes" y "Docencia Universitaria", en la UNICEN.

Convenio Colectivo de Trabajo de los y las docentes de Universidades Nacionales. Temas pendientes: la virtualidad en la docencia

Luis Lazo

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

luislazo@mdp.edu.ar

Resumen

El Convenio Colectivo de Trabajo es un instrumento con rango de ley que por primera vez en América latina pone en vigencia lo que fue un objetivo fundacional de la CONADU. Un Convenio Colectivo de Trabajo, en la legislación laboral Argentina, es un acuerdo celebrado entre un sindicato (representando a los trabajadores) y un empleador o un grupo de empleadores (representando a la patronal) que establece las condiciones laborales y los derechos y obligaciones de los trabajadores y empleadores en un sector específico de la economía. Dentro de los temas que quedaron pendientes de ser incluidos en el Convenio Colectivo de Trabajo para los trabajadores docentes de las Universidades Nacionales, la regulación de la docencia en la opción pedagógica virtual es prioritario. A punto de cumplirse una década de haber logrado la homologación del CCT, los sindicatos de docentes universitarios continúan con los reclamos por mejorar las condiciones de trabajo del sector. En este texto nos proponemos repasar los varios y sucesivos proyectos de CCT elaborados por CONADU, las propuestas de regulación de la actividad docente a distancia y las fundamentaciones del CIN para no aceptar que el trabajo docente habitual frente a estudiantes incluyera la opción pedagógica a distancia.

Palabras clave

Sindicato; trabajo docente; universidad; virtualidad; Convenio colectivo

***Collective work agreement of national university teachers.
Pending issues: virtuality in teaching***

Abstract

The Collective Bargaining Agreement is an instrument with the status of law that for the first time in Latin America puts into effect what was a founding objective of CONADU. A collective bargaining agreement, in Argentine labor law, is an agreement entered into between a union (representing workers) and an employer or a group of employers (representing the employers' association) that establishes the working conditions and the rights and obligations of workers and employers in a specific sector of the economy. Among the issues that were pending to be included in the collective bargaining agreement for teaching workers at national universities, the regulation of teaching in the virtual modality is a priority. About a decade after achieving the approval of the CCT, the university teaching unions continue with their demands to improve working conditions in the sector. In this text we propose to review the various and successive CCT projects prepared by CONADU, the proposals for regulating distance teaching activity and the CIN's rationale for not accepting that the usual teaching work for students included the distance modality.

Keywords

Union; teaching work; university; virtuality; Collective agreement

Fecha de Recepción: 01/11/2023

Fecha de Aceptación: 04/12/2023

Convenio Colectivo de Trabajo de los y las docentes de Universidades Nacionales. Temas pendientes: la virtualidad en la docencia

Introducción

Con la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo por el decreto presidencial 1246/15 se regula, a partir de un acuerdo paritario entre los sindicatos docentes y los Rectores de las Universidades Nacionales, las condiciones de trabajo y se reconocen los derechos laborales de los y las docentes de las Universidades Nacionales. El proceso de elaboración y puesta en marcha del CCT se dio no sin disputa de poder por la ampliación y garantía de derechos para el sector. Desde 1984, la CONADU (Confederación Nacional de Docentes Universitarios) había reclamado un ámbito de negociación colectiva donde debatir los diversos factores que dificultaban este logro. Sin duda, la dependencia de financiamiento por organismos internacionales fue uno de los mayores obstáculos. Además, la reivindicación de la autonomía universitaria fue empleada frecuentemente por los Rectores como argumento para negar la posibilidad de establecer un convenio nacional con capacidad de regular las relaciones laborales y la actividad académica en todas las Universidades Nacionales (CONADU, 2017).

El Convenio Colectivo de Trabajo (en adelante CCT) es un instrumento con rango de ley que por primera vez en América latina puso en vigencia, lo que fue un objetivo fundacional de la CONADU. Un Convenio Colectivo de Trabajo, en la legislación laboral argentina, es un acuerdo celebrado entre un sindicato (representando a los trabajadores) y un empleador o un grupo de empleadores (representando a la patronal) que establece las condiciones laborales y los derechos y obligaciones de los trabajadores y empleadores en un sector específico de la economía. La historia de las relaciones laborales en la Argentina, recupera el artículo 14 bis que establece el reconocimiento formal de los derechos y garantías laborales concretas y derechos colectivos como la negociación colectiva, la huelga, el derecho a organizarse, la protección de los representantes sindicales y algunas cosas más (Cremonte, 2009).

El CCT de los trabajadores docentes de las Universidades Nacionales tiene como antecedentes la ley de presupuesto del año 1994, que en su artículo 19 determina que los Rectores de las Universidades, a los efectos de la negociación colectiva, ejercen el rol de empleadores. El procedimiento por el cual las y los docentes universitarios eran designados tuvo varias etapas. La primera ley que reglamentó el funcionamiento de las universidades fue la ley 1597 del año 1885 y es conocida como la ley Avellaneda. Esta ley estuvo vigente hasta 1947, cuando se sancionó la ley 13031. Ambas leyes establecían que el Poder Ejecutivo Nacional designaba a los docentes universitarios; las universidades elevaban ternas y el que decidía quién era el profesor de la materia era el equivalente al Ministro de Educación de ese momento.

En el lapso de tiempo que se dio entre la Revolución libertadora (golpe de estado de 1955) y la sanción de la Ley Federal de Educación (Aplicación de las reformas neoliberales

de 1993), se consolidaron los mecanismos que permiten tener una responsabilidad patronal compartida entre las Universidades y el Poder Ejecutivo Nacional (Sanllorenti, 2020). Estos mecanismos van a ser la periodicidad absoluta y la designación de los docentes sin la intervención del PEN.

A punto de cumplirse una década de haber logrado la homologación del CCT, los sindicatos de docentes universitarios continúan reclamando por mejorar las condiciones de trabajo del sector. Quedan temas pendientes para seguir debatiendo, como la incorporación de la licencia por violencia de género, la actualización del nomenclador salarial, el programa de aumento de categoría, y temas que no fueron incorporados al convenio colectivo de trabajo definitivo y que fueron tema de debate en el proceso de elaboración del actual. Entre ellos están las indemnizaciones, la jerarquización y la funcionalidad de la labor docente, la virtualidad en la docencia, las funciones del profesor encargado de trabajos prácticos y el profesor ayudante, las funciones de cada categoría y actividades exigibles al personal docente, docentes interinos y otras formas de precarización, la bonificación por funciones diferenciadas y la incorporación del FONID al salario.

En este texto nos proponemos repasar los varios y sucesivos proyectos de CCT, las propuestas de regulación de la actividad docente a distancia y las fundamentaciones del CIN para no aceptar que el trabajo docente habitual frente a estudiantes incluyera la opción pedagógica a distancia. Desde nuestra perspectiva, el recurso a recuperar la historia nos permite entender el presente porque proporciona contexto y revela cómo la sociedad actual es una construcción. La revisión histórica de los antecedentes es necesaria porque el proceso de adquisición y ampliación de derechos laborales tiene un desarrollo dinámico en el que tienen especial importancia el tipo de organización de la sociedad y sus expresiones particulares. No podemos prescindir de una mirada sobre el contexto, ni omitir la dimensión histórica, porque esta es el resultado de una práctica sindical de construcción de sentido de nuestros representantes que asumieron la responsabilidad de representarnos y representarse. En términos de Bourdieu (2007), coincidimos en que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica.

Jerarquización y funcionalidad de la labor docente

Determinar las horas de trabajo frente a estudiantes tanto en la presencialidad como en contextos virtuales fue uno de los primeros temas que ocuparon la agenda de debate en los sucesivos proyectos de CCT. En el documento “El futuro del CCT: guía para las paritarias generales y particulares”, Pedro Sanllorenti, Secretario General de ADUM, reseña las numerosas reuniones de debate que se llevaron adelante desde CONADU, siendo la primera en 1995. Desde 1993, CONADU contaba con personería jurídica, uno de los requisitos formales más relevantes para representar legítima y válidamente los intereses de la docencia universitaria. En 1994, se formó una comisión para redactar el contenido del futuro CCT que fue presentado como borrador al congreso de la federación en diciembre de 1995.

Para esa fecha, había docentes que, con una dedicación exclusiva, destinaban parte de su tiempo a la docencia como una dedicación simple y el resto a la investigación, otros que repartieron su tiempo en mitades entre docencia e investigación y algunos, se dedicaban solo a la docencia (Sanllorenti, 2020). El problema de las horas de trabajo estuvo centrado en la diferencia de modelos a partir de los criterios que cada universidad había generado. En el marco de las condiciones para discutir un futuro CCT, se desarrollaron los nuevos conceptos sobre la docencia que contemplaron la relación aceptable de estudiantes por docente, la conformación de equipos docentes de distintas categorías conforme aumenta el número de estudiantes, la definición de cursos numerosos para distinguir la mayor carga laboral de los docentes en ese tipo de cursos, y se fijaron alternativas para el uso de las horas totales de docencia, investigación y extensión.

En la actualidad, contamos con un CCT que fija un único valor para las horas de trabajo semanales de acuerdo con la dedicación, pero no cuenta con un establecimiento de máximos de horas de docencia, investigación y extensión dentro de cada dedicación. Tampoco están regulados los máximos y mínimos frente a estudiantes, siendo común que persistan diferencias entre las horas totales de docencia y frente a estudiantes en el sistema universitario.

Entre los años 2004 y 2013, las reuniones de comisiones específicas seguidas de plenarios de secretarios y secretarías generales de los sindicatos docentes nucleados en CONADU dieron como resultado un proyecto de CCT que relacionó las horas de trabajo con la jerarquización y la función de la labor docentes. En los proyectos de referencia, se preveía un número de 30 estudiantes por docente y, por encima de este valor -hasta 50 estudiantes -, se lo consideraba "curso numeroso". Para los colegios o escuelas preuniversitarias, se establecía una relación máxima de 1 docente cada 25 estudiantes. Para garantizar las condiciones de trabajo, se consideró la conformación de equipos de docentes en un rango de 500 estudiantes como máximo y estructuras mínimas para cursos de menos de 100 estudiantes. En el marco de las tareas de enseñanza frente a estudiantes para una asignatura anual o dos asignaturas cuatrimestrales, los proyectos elaborados entre 2004 y 2013 establecían que, independientemente del cargo o la dedicación, todos los docentes universitarios desempeñaran un mínimo de 3 horas y un máximo de 4 horas, promedio anual. De esta manera, el número de horas totales promedio anual se toma sobre la base de 40 semanas de actividad frente a estudiantes, lo que implica establecer un mínimo de 120 horas y un máximo de 160 horas anuales. Además de las horas y tareas de enseñanza frente a estudiantes, la jerarquización y funcionalidad de la labor docente contemplaba la definición de las actividades respecto de la función docente, tanto frente a estudiantes como en ausencia de ellos. Para permitir la exigencia y realización de actividades de docencia, investigación y/o extensión, se establecieron toques horarios máximos en actividades de docencia en general y frente a estudiantes según las distintas dedicaciones (semi exclusiva, completa, exclusiva). Por último, se consideró el derecho de los docentes a cambiar de funciones ante imposibilidades psicofísicas que le impidan desempeñarse en sus tareas corrientes.

A pesar de la propuesta hecha por los sindicatos en los sucesivos proyectos presentados, la funcionalidad docente en el CCT en su artículo 43, fue simplificada a que

las universidades son garantes de condiciones funcionales, las cuales se reducen a una relación docente- estudiante “apropiada”, dedicaciones “adecuadas”, y las funciones docentes se refieren solo a la opción pedagógica presencial. Es decir, sin los máximos para docencia, investigación y extensión, sin estipular el número de horas frente a estudiantes, no describe la variada cantidad de actividades que implican, ni establece los equipos de trabajo mínimos según el número de estudiantes, sin establecer el concepto de curso numeroso (Sanllorenti, 2020).

Sin duda, los textos de la funcionalidad y jerarquización de la labor docente no incorporados al CCT homologado por el decreto 1246/15 son parte de los temas pendientes que los gremios docentes tienen en agenda para seguir reclamando: la incorporación de la licencia por violencia de género, la actualización del nomenclador salarial, el programa de aumento de categoría, la virtualidad en la docencia, las funciones del profesor encargado de trabajos prácticos y el profesor ayudante, las funciones de cada categoría y actividades exigibles al personal docente, docentes interinos y otras formas de precarización.

La virtualidad en la docencia

El artículo 20 del proyecto de CCT del 2013 contemplaba la actividad docente frente a estudiantes en la opción pedagógica presencial y a distancia. El inciso e) entre sus consideraciones, enuncia que la función docente frente a estudiantes comprende la realización de las siguientes actividades:

- Dictado de clases teóricas, prácticas y/o teórico/prácticas en asignaturas, seminarios de grado y postgrado
- Tutorías de asignaturas a distancia
- Coordinación y/o supervisión de trabajos de campo
- Asesoramiento o supervisión de actividades de investigación y/o tesis y/o tesinas de grado, presenciales o a distancia.

Sin embargo, durante la discusión específica de la labor docente, el CIN no aceptó la idea de que el trabajo docente habitual frente a estudiantes incluyera la opción pedagógica a distancia.

En el año 2017, la Resolución Ministerial 2641/17 reglamentó las carreras a distancia y las actividades a distancia de carreras presenciales. En el inciso 3.2.2 del Título I de dicha norma, se fijan las “Características generales de criterios” para definir una carrera a distancia de la siguiente manera:

Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (Resolución Ministerial 2641/17, Título I, Inciso 3.2.2)

Al referirse a distribución horaria específica, señala:

Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentaje se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis (Resolución Ministerial 2641/17, Título I, Inciso 3.2.2).

¿Qué puede haber cambiado en el seno del Consejo de Rectores para que en 4 años se haya consensuado en un Acuerdo Plenario la opción pedagógica que se había rechazado regular en el CCT? Está claro que, mediante la Resolución Ministerial citada, se habilitan carreras completas de grado y postgrado a distancia, incluso se autoriza a que las carreras presenciales preexistentes se dicten hasta un 30% de esa manera con los mismos docentes, cargos y dedicaciones, en la mayoría de los casos, con concursos docentes sustanciados con anterioridad que no previeron la modalidad (Sanllorenti, 2020).

A partir de la suspensión de clases debido al aislamiento social preventivo y obligatorio durante la pandemia de covid-19, las y los docentes debieron hacer un enorme esfuerzo para sostener la docencia de manera virtual, a pesar de no tener el respaldo de haberse regulado esa opción pedagógica en el CCT. Los sindicatos han defendido la idea que las y los docentes involucrados en actividades a distancia les corresponden asignaciones laborales, derechos y deberes idénticos al resto de las y los docentes universitarios y preuniversitarios. La regulación de la docencia en entornos virtuales es un tema pendiente de la agenda de los sindicatos docentes y tiene que ser pensada en su especificidad, teniendo en cuenta su historia y el estilo tecnológico que involucra su planificación y funciones docentes vinculadas al manejo técnico y pedagógico.

Durante la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA 2022), que se desarrolló en Mar del Plata entre los días 15 y 18 de noviembre de 2022, dirigentes sindicales del Frente de Asociaciones de Base de CONADU (FAB) analizaron la situación de la docencia en las Universidades Nacionales. Reunidos en torno a un Conversatorio moderado por Pedro Sanllorenti y bajo el título “La educación superior universitaria en la post pandemia: balances de la virtualización en las agendas sobre condiciones y ambiente de trabajo”, se planteó que se debe hacer un esfuerzo de síntesis hacia la discusión del futuro del CCT. En tal sentido, se elaboró un documento que busca incorporar al CCT el derecho a la desconexión para evitar la invasión a la vida privada de las y los docentes, respetando horarios para las actividades de enseñanza (incluyendo consultas e interacción con estudiantes y directivos de departamento, áreas de conocimiento, cátedras), así como recuperar los Equipos docentes, donde puede existir un grado de especialización y distribución de tareas para garantizar el dictado de contenidos presencial o a distancia, opcional para estudiantes. Con el mismo objetivo, se recuperó el concepto de topes horarios para las actividades de docencia, ya que la cantidad de horas de trabajo en actividades frente a estudiantes debe ser similar en opciones pedagógicas presencial y a distancia.

Cada carrera y materia con participación de sus docentes tiene que definir los criterios pedagógicos, políticos y sindicales para determinar qué materias podrían dictarse a distancia y qué actividades deben ser presenciales. La opción pedagógica a distancia requiere producción de materiales específicos y tareas particulares que le son inherentes.

Por tal motivo, en cada materia tiene que estar establecido quiénes serán los docentes que producen los materiales, quiénes se hacen cargo de la interacción con los estudiantes y las responsabilidades para los casos de las materias presenciales, las bimodales y a distancia. *A priori*, se presupone que, en los equipos docentes pequeños, la implementación de más de una de estas modalidades implica una sobrecarga laboral.

Por último pero no menos importante, el documento del FAB consideró que debe establecerse el carácter voluntario y reversible por cursada de la actividad docente a distancia, que hace falta inversión en mejores plataformas, capacitaciones adecuadas, periódicas y en horario de trabajo, el reconocimiento de la producción de materiales para aula virtual y resolver la precarización laboral de las áreas de apoyo tecnológico definiendo su función.

El futuro CCT, además de regular la docencia en la opción pedagógica a distancia, tiene que atender las tareas de cuidado, la perspectiva de género -para reconocer que la mayor parte del trabajo recae sobre las mujeres que tienen cargos de menor categoría- y aspirar a una nueva carrera docente que defina las actividades y responsabilidades docentes a nivel nacional tal como lo preveía el Proyecto en 2010.

Bibliografía

- Acosta, A., y Blanco, J. (2013). *Derecho a la educación superior y trabajo docente*. Perfiles educativos, 35(SPE), 57-66.
- Acosta, C. (2021). *Las prácticas del trabajo docente universitario: nuevas regulaciones y sentidos puestos en juego estudio de caso: los docentes auxiliares de dedicación parcial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*. Tesis para acceder al título de Magister en Ciencias Sociales. Córdoba: UNRC.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Cremonte, M. (2009). "La negociación colectiva como derecho" en Sanllorenti, Pedro (comp.) *Negociación Colectiva*. IEC-CONADU, p. 15-36.
- CONADU (17 de noviembre de 2022). "Pensar el trabajo que queremos en el contexto que tenemos". Frente de Asociaciones de Base. <https://fab.conadu.org/tenemos-que-pensar-el-trabajo-que-queremos-en-el-contexto-que-tenemos/>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1994). LEY Nº 24.447. *Presupuesto General de la Administración Nacional para el ejercicio 1995*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24447-790>
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). Resolución 2641-E/2017. *Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia – Aprobación*, 13/06/2017.
- Sanllorenti, P. (2020). *El futuro CCT. Una guía para las paritarias general y particulares*. Mar del Plata: Agremiación Docente Universitaria Marplatense.
- Sanllorenti, P. (2009). "Historia de la negociación colectiva en las Universidades Nacionales" en Sanllorenti, Pedro (comp.) *Negociación Colectiva*. IEC-CONADU, Instituto de Estudios y Capacitación de Conadu, p. 38-44
- Watson, M. T. (2007). "Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento". *Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia* nº, 6 (7-26).

Cartografiar la formación: el lugar de la enseñanza

Verónica de los Ángeles Nicoletti

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

veronicoletti1978@gmail.com

Valeria Alfageme Balza

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

vale.alfageme@gmail.com

Cristian Guíñez

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

cristianpampa04@gmail.com

Carlos Sebastian Cerani Orosco

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

seba.cerani@hotmail.com

María Gaciela Di Franco

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

chdifranco@gmail.com

Resumen

Nos proponemos en este escrito visibilizar las permanentes fracturas que nos genera la enseñanza en la universidad, las tensiones entre los modos de pensar/nos y las concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, de saberes recibidos) en las que estamos formadas; entre los argumentos de pedagogos latinoamericanos en los que confiamos para fortalecer democracias y la herencia eurocéntrica recibida. Pensamos en una cartografía que ayude a deconstruir la racionalidad técnica y mudar por una comprensión profunda de mundo a partir de narrativas propias y compartidas que dialogan al construir/reconstruir una ecología de saberes que nos haga lugar a todas las personas.

Palabras clave

didáctica; narrativa; pedagogías latinoamericanas; descolonizar

Making the training: the place of teaching

Abstract

We propose in this writing to make visible the permanent fractures that teaching at the university generates in us, the tensions between the ways of thinking/us and the conceptions (of teaching, learning, science, received knowledge) in which we are formed; between the arguments of Latin American pedagogues in whom we trust to strengthen democracies and the Eurocentric heritage received. We think of a cartography that helps to deconstruct technical rationality and move towards a deep understanding of the world based on our own and shared narratives that dialogue by building/reconstructing an ecology of knowledge that makes room for all of us.

Keywords

didactics; narrative; Latin American pedagogies; decolonize

Fecha de Recepción: 18/10/2023

Fecha de Aceptación: 22/11/2023

Cartografiar la formación: el lugar de la enseñanza

Introducción

Nos centramos en este escrito en recuperar dimensiones y hallazgos de la tarea investigativa que llevamos adelante al interior de un plan de estudio innovador en la Facultad de Cs Humanas -sede Santa Rosa- UNLPam, y que incorpora al Campo de las Prácticas como componente práctico del currículo y como proceso en el cual converge el saber profesional en el contexto de la Formación docente inicial. Se imprime al plan una mirada política crítica al entender la formación en situaciones reales, complejas, inciertas, que tiende reducir fragmentaciones y que generen conocimiento profesional de docentes -aquel construido a partir de las prácticas. Etnografiar este proceso formativo con estudiantes que cursan 9 profesorado de las Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas se sostiene a través de una investigación en acción. Desde ese encuadre e integrando equipo desde el campo y desde la cátedra didáctica nudos de ese itinerario que se planifica al poner en valor el sentido construido a favor de una enseñanza orientada en el potente mandato de pedagogos latinoamericanos tejiendo una trama de relaciones que necesitamos sea propia, local, sentida, teopracticada, fundamentalmente política.

Esa cartografía de la enseñanza nos encuentra hilvanado teorías y prácticas desde el campo de la práctica enhebrado contextos (Di Franco, 2019), prácticas, docencia, investigación y extensión en el trabajo con militantes sociales y quienes ya se han graduado (Di Franco y Alfageme Balza, 2022); deconstruyendo monoculturas hegemónicas a partir de propuestas de enseñanza transversalizada en ESI y DDHH, siempre ubicando a las personas en formación como fundante de este sentido epistémico de la enseñanza: enseñamos con/para/desde otros. La didáctica tiene por sentido la enseñanza contextualizada a favor de personas para que podamos vivir mejor (Di Franco y Parenzuela, 2023)

La enseñanza desde y para las personas tiene en las biografías el “desde donde” se construye el saber; esas concepciones personales que son comunitarias e individuales a la vez constituyen el punto de partida en la formación. Saberes disponibles, ideas construidas, sentidos sin beneficio de inventario están vívidos en el relato. Esta narrativa tiene coordenadas geopolíticas en nuestro contexto y biográfico-académicas en nuestras propias historias.

Una mirada a las pedagogías del sur

Las ideas pedagógicas de nuestros maestros latinoamericanos, José Martí, Simón Rodríguez, Saul Taborda, Paulo Freire, sostendrán de múltiples y variadas formas la relación intrínseca, entrañable entre la educación y la vida. José Martí (1853-1895) comenzó a trabajar por la Independencia de su patria de manera combativa a la par de su

ternura dando origen a una publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América denominada *La edad de oro*. La belleza poética de Martí reflejada en *Tres héroes* (en el que cuenta sobre la vida de Bolívar, Hidalgo y San Martín), *Dos milagros*, *Meñique*, *El camarón encantado*, las adaptaciones de *La Ilíada*, entre otros, reflejan el modo en el que se dirigía a los niños, destinatarios de sus obras con el propósito de que

los niños americanos sepan cómo se vivía y cómo se vive hoy en América y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor y los puentes colgantes y la luz eléctrica; para que cuando un niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. [...] Para los niños trabajamos porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. (en Nassif, 1993, II, 1207-1208)

Si bien *La edad de oro* dejó de publicarse en 1889, la ternura militante del pedagogo no se detuvo, y si las infancias habían sido su objeto, ahora le abre paso a los humildes. Martí se convirtió en el impulsor de La liga de instrucción, de Nueva York, para los obreros cubanos y puertorriqueños y retomó la docencia como profesor de Español en el Central High School. Así, sin detenerse en su lucha por la libertad de Cuba transcurrió su vida entre los años convulsivos de 1890 a 1895 y el 19 de mayo de ese año, muere defendiendo a su patria, en la batalla de la Boca de Dos Ríos. Para Martí, América era la verdadera aula para el ejercicio del magisterio.

Su legado para pensar la enseñanza

Insistimos en recuperar la voz y vida de José Martí al aula de Didáctica porque una de las definiciones de educación que ofrece Martí es la que entiende a “la educación como la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que existen, sin trabajar, por eso, las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” (en Nassif, 1993, II, 495). Construir para, desde y con el estudiantado algunas claves que (nos) permitan comprender las realidades locales, las problemáticas que van investigando e hilvanando en cada subgrupo implica poner en circulación herramientas y estrategias de pensamiento situadas en un tiempo y espacio determinado que desentrañen las relaciones de poder que se ocultan y (nos) dominan. Es precisamente este lugar en el que la didáctica desde su dimensión ética y epistemológica cobija, acompaña y abraza al estudiantado hacia un lugar (otro) en el que la producción del conocimiento brega por mayor justicia.

Continúa Martí: “Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha precedido; es hacer a cada hombre resumen el mundo viviente, [...] ponerlo al nivel de su tiempo[...] prepararlo para la vida” (en Nassif, 1993, II, 507) Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor.

Estas definiciones permiten reconocer que la educación es preparación para la vida considerando la espiritualidad y la conformación del hombre en su tiempo. Esta idea constituye la fuerza del pensamiento del pedagogo cubano: “... es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma” (Martí, 1953, vol. II:507, en

Nassif, 1993). La importancia del tiempo en la que uno vive, esta conciencia histórica que atraviesa toda su concepción pedagógica marca uno de los legados fundamentales.

El amor es también la base sobre la que cimienta la educación, considera que la pedagogía es un acto creador, por ello, su insistencia en establecer maestros “misioneros”, capaces de ternura y de ciencia, maestros ambulantes que sean “dialogantes”. La educación es una constante creación y el maestro es, para Martí el principal actor de ese acto creador. Así lo expresó en el ensayo Guatemala escrito a finales de 1877: “Yo llegué meses hace a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador” (II, 205). La educación es un crecimiento desde adentro que comienza con la vida y acaba solo con la muerte.

Para Martí, la educación popular era la única forma de llegar a una democracia. Esta idea consolidada a mediados del siglo XX, ya era planteada por el patriota como una educación destinada más que a la clase pobre, a todas las clases de la Nación, que es lo mismo que todo el pueblo. En ningún caso su propuesta pedagógica implica una homogeneidad cultural, un deseo de que América Latina se uniforme con un pensamiento común fundado en una generalización o universalización de los valores industriales. Por el contrario, en la medida en que los niños pueden ser más cubanos, más guatemaltecos, más venezolanos, más mexicanos son más universales, y esa interacción entre pertenencias locales y cosmopolitas le imprimen un carácter integrador entre la ciencia y la espiritualidad.

La potencialidad de su obra, por ejemplo, en el libro “Nuestra América” (publicado en 1891) se relaciona con su afán por descolonizar la mente de los latinoamericanos en términos de asumir las tradiciones que lo [nos] han colonizado bajo el dominio español. Martí reconoce el mestizaje, visibiliza grupos olvidados y/o negados como las infancias, los trabajadores, campesinos, negros. Lucha y desarrolla ideas en torno a una educación campesina. En su texto “Una escuela de artes y oficios en Honduras” propone la enseñanza de la agricultura no en escuelas técnicas sino en estaciones de cultivo,

donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de la tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se los entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura (Martí, 1982: 172).

Sus afirmaciones: “Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender” o aquella idea de que “Hombres recogerá quien siembra escuelas” (en Núñez Rodríguez, M., 2019: 288) fueron útiles en Guatemala, Centroamérica, pero también el Caribe y el resto del continente latinoamericano. Martí nos mueve a forjar desde la enseñanza maestros pensantes, libres, transformadores, políticos, que busquen la curiosidad de las infancias, trabajadores, campesinos, negros, mujeres y desde la experiencia más viva y real se construya una ciencia que contribuya con la justicia y la independencia.

Es desde estos posicionamientos que invitamos al estudiantado a investigar desde registros (auto)biográficos y (auto)etnográficos las huellas de pensadores latinoamericanos para desnaturalizar la colonialidad de nuestro pensamiento hoy. Narrar la biografía escolar, registrar el proceso de ayudantías en las escuelas, escribir las sensaciones, emociones, ideas, deseos que se despiertan en cada clase son formas que permiten develar los vestigios que nos siguen atravesando.

Interculturalidad, descolonialidad y praxis. Urgencias en ayudantías y propuestas de enseñanza

Desde estos nudos centrales cuestionamos, debatimos, reflexionamos, acerca de la enseñanza, del conocimiento a construir, el conocimiento escolar y la práctica educativa dialógica. Nos comprometemos en entender a la enseñanza como modos de resistencia a ese neoliberalismo nos adormece como señala Freire. Por eso entendemos a la enseñanza en el centro de un sistema sociopolítico donde las personas nos apropiamos de saberes para comprender y discutir el territorio que habitamos y significamos: ese saber leer y escribir martianos; la lectura del mundo y la lectura de la palabra de Freire en un diálogo en el que nos reconozcamos y nos valoremos en la diferencia, de ese modo pensarnos en una interculturalidad que cuestiona la multiculturalidad ingenua al avanzar en la denuncia sobre el carácter conflictivo de esas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural. Walsh diría que el capitalismo global hace uso de la multiculturalidad para neutralizarla y finalmente vaciarla de significado. De esta manera, el reconocimiento y respeto por la diversidad lejos de ser una propuesta multicultural, se transforma en dominación. Consecuentemente, se convierte en una herramienta de control manteniendo los modelos económicos neoliberales de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. En cada paso que pensamos la enseñanza, la formación de docente y el mandato oficial de la inclusión buscamos tener en claro que representa

procesos dinámicos y de doble a múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Ese es el reto más grande de la interculturalidad (Walsh, 2009: 47)

Necesitamos que las voces que ponemos a circular nos permitan comprender esos mundos, cuestionar las miradas eurocéntricas heredadas, desfeticizarlos, descolonizarlos, despatriarcalizarlos. Analizamos estas dimensiones en el transcurso de las ayudantías en las escuelas secundarias y desde donde llevan adelante sus registros autoetnográficos. Nos preguntamos por la escuela y la universidad en la producción, distribución y consumo del contenido escolar y en particular por la circulación hegemónica que produce ausencias.

Boaventura de Sousa Santos (2009) nos recuerda la importancia de producir realidad y de reconocer interseccionalmente relaciones de clase, género, raza, nación, edad. En este contexto, producimos materiales alternativos a los materiales curriculares ‘oficiales’ diseñando propuestas transversalizadas en DDHH y ESI. Situaciones locales, presentes, contemporáneas, situadas, para poder producir saberes, con un fuerte manejo de las leyes disponibles para conocer, amparar y generar nuevos derechos.

Las situaciones problemáticas que inician las propuestas de enseñanza se narran como voces propias. Se pone en suspenso la abstracción de matemática, física, química, alejadas de la realidad de cada estudiante; incomprendible de esa manera; se tensiona una biología que mantiene una corporalidad descriptiva, biologicista, donde estructura y función no se contextualizan; se cuestiona una enseñanza de inglés que replica imágenes globalizadas, hegemónicas, sin discutir el sentido de una lengua extranjera, se conflictúan saberes que así ofrecidos replican ciencias con epistemes impuestas que niegan las propias. Nos alienta Carina Bidaseca al señalar que “[e]n la actual división internacional del trabajo intelectual, el Sur se resiste a seguir ocupando el lugar del informante nativo. El Sur produce teoría y praxis. Necesitamos generar nuestra propia investigación con esta producción para cercar perspectivas extractivistas” (2011: 25).

Nuestra investigación nos sitúa en el propio territorio escolar. El conjunto de estudiantes se está desempeñando como ayudantes de docentes de escuelas secundarias durante toda la cursada. El territorio escolar les impacta, asombra, duele. En la mayoría de los casos es la primera vez en su formación que transitan este tiempo en el territorio. Otra herencia recibida: primero toda la teoría y luego, casi sobre el último tramo de la formación vamos a la escuela. Racionalidad técnica en acción. Discutimos desde el 2009 esta lógica y se ha avanzado en la facultad buscando articular concepciones de teorías y de prácticas, pero los acuerdos son discursivos no praxiológicos. En estas distancias, la pandemia y la distancia legal y sanitaria impuesta, profundizaron efectos.

Las propuestas de enseñanza nacen de las realidades escolares y en la mayoría de los casos dan cuenta de etnografías multisituadas. Vidas y voces, algunas propias, otras y cercanas para abandonar las prescripciones editoriales y retomar la posibilidad de ser intérpretes críticas de la realidad acercándonos más aún a lo que creemos podría comprenderse como el “nudo epistemológico” de los discursos hegemónicos vigentes y que también habilitaría -si es que se lo desocultan y explicitan sus relaciones constituyentes- otras posibilidades transformativas.

Teoría Narrativa: historias dependientes, mínimas, zigzagueantes...

En cada uno de nosotros hay historias que son tan válidas como las que se escriben en los libros. Historias de vida, relatos que guardamos en nuestro interior y que esperan que alguien las convoque para comenzar a circular. Aprendemos a narrar de una manera inconsciente, no deliberada por el intercambio que tenemos en la sociedad. Así, en las reuniones entre amistades, encuentros con gente vecina, almuerzos familiares, el relato ocupa un lugar predominante. Relatamos chistes, noticias, anécdotas, fábulas, cuentos;

siempre en nuestra cotidianidad nos alimentamos de historias que hemos escuchado, que hemos leído o que hemos visto. Todas estas historias conforman aspectos fundantes en el desarrollo de nuestra subjetividad. En las narraciones hablamos de hechos concretos y específicos, teniendo en cuenta la dimensión espacial y temporal y ponemos en evidencia, además la intención que motiva las acciones. Ante cualquier pregunta, si uno se acuerda y la puede reproducir, surge una historia. Por ello, cuando hay una narración de tipo literaria, alguien cuenta, alguien narra a través del relato, nos acercamos a la realidad en función de la relación que establecemos con esa realidad. Lo que importa no es lo que uno vive sino cómo lo cuenta. En este sentido, la narración es el modo en que nos vinculamos con lo social pero también con el mundo subjetivo y con el mundo intersubjetivo. Es un mundo que se aprecia desde los sentimientos, las intenciones, las creencias, la imaginación y los juegos del lenguaje. Cuando alguien cuenta una historia a alguien implica la elección de una retórica particular (punto de vista, la voz, la modalidad del discurso, la temporalidad) en la que hay que contemplar los pactos narrativos que fijan las relaciones con aquellos que escuchan o leen la historia.

La potencialidad que encierra la teoría narrativa en la enseñanza puede observarse en la riqueza del encuentro de cada sujeto con su propia historia y modo de relatar-se. La narrativa es una práctica para la co-producción, para la invención colectiva y social. Las producciones solicitadas a los estudiantes condensan un valor inconmensurable en tanto contienen una fuerza que contiene y posibilita la transformación de sí mismo y del otro-nosotros. Los aspectos históricos, contextuales, psicológicos, sociológicos, políticos presentes en el relato develan aspectos inconscientes, estéticas originales y auténticas que contribuyen con la producción de un conocimiento propio, descolonizado.

El lenguaje es la herramienta más poderosa que tenemos para organizar la experiencia y, en realidad, para constituir realidades (Bruner, 1986). En consecuencia, al trabajar las narrativas docentes trabajamos la clasificación de la realidad de un modo diferente a la que propone el pensamiento positivista. La narración implica un modo de conocer, un modo de mencionar sucesos y al hacerlo requiere de una subdivisión particular dando lugar al concepto de *género*. Entendido como una forma particular de estructurar y ordenar el relato. De esta manera, el autor plantea o reconoce dos modos de pensamiento en el sentido en que “cada modalidad brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir realidad” (Bruner, 1986: 23). Estas dos maneras de funcionamiento cognitivo, tienen principios propios y se diferencian fundamentalmente en sus procesos de verificación. Una modalidad es la paradigmática o lógico-matemática y, la otra, la que nos interesa como equipo de cátedra, la narrativa.

Proponemos la narrativa porque es la perspectiva que ofrece coordenadas históricas, contingentes, materiales; y en la que los conceptos aislados cobran sentido cuando los introducimos de manera narrativa permitiendo dar sentido a la realidad en la cual nos involucramos en tanto ponemos cuestiones del orden subjetivo; a diferencia del pensamiento lógico heredado del positivismo que prescinde del contexto y se interesa por enunciar leyes universales válidas en todo tiempo y espacio. Es decir, las estructuras

clasificadoras de la ciencia prescinden de la condición contextual. Esta forma de abordaje de la realidad proviene de los métodos utilizados por la ciencia clásica, que ha necesitado tomar cada elemento como objeto de estudio, para luego analizarlo y posteriormente clasificarlo dentro de un conjunto mayor de elementos similares, lo que implica un modo de conocimiento que pone distancia con los objetos.

Construir un espacio académico en el que se entran las voces y las vidas mismas de quienes participan(mos) cuando partimos, recuperamos y valoramos las ideas previas y los saberes de los que cada grupo dispone es comenzar con un gesto de justicia curricular en tanto se forja un espacio que oficia de continente y anima al riesgo y a la aventura que significa aprender en un marco de respeto y construcción colectiva del conocimiento.

Para seguir pensando y actuando

En este escrito, nos propusimos visibilizar las permanentes fracturas que nos genera la enseñanza en la universidad, las tensiones entre los modos de pensar/nos y las concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, de saberes recibidos) en las que estamos formadas; entre los argumentos latinoamericanos en los que confiamos para fortalecer democracias y la herencia recibida. Pensamos en una cartografía ayude a deconstruir un plan de estudios que no abandona la racionalidad técnica, de una enseñanza por parte de quienes tienen la experticia y ofrecen saberes a quienes se forman; a desandar ese triángulo didáctico -explicación de una ciencia eurocentrada- que queremos mudar por una comprensión profunda de mundo y voces que dialogan al construir/reconstruir valores, una ecología de saberes que nos haga lugar a todas las personas.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2009). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO
- Bidaseca, C. (2011). "Habitar todas las subalternidades. Políticas de representación del subalterno o desde dónde leer el mundo contemporáneo". *Nuevo Topo Revista de Historia y Pensamiento Crítico*. Buenos Aires; 40 – 55.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Di Franco, M.G. (2019). *El campo de las Prácticas en el Profesorado en Geografía*. FCH, UNLPam.
- Di Franco, M. G. y Alfageme Balza, V. (2022) *Pensar, desear, sentir, hacer. Educándonos en DDHH y ESI*. Edulpam.
- Di Franco, M. G. y Parenzuela, N. (2023) "Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica". En *Revista Praxis educativa*, Vol. 27 No 1, pp. 1-12
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paidós.

- Martí, J. (1891). "Nuestra América". *Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos (10 de enero de 1891), y en *El Partido Liberal*, México, (30 de enero de 1891).
- Martí, José (1980). "Una escuela de artes y oficios" en Honduras en *Nuestra América*. Losada.
- Nassif, R. (1993) José Martí (1853-1895) "Perspectiva": *Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 3-4. pág. 808-821
- Núñez Rodríguez, M. (2019) *Nueva edición del ensayo Guatemala (Editorial Cultura, 2018) de José Martí*. Instituto de Estudios Latinoamericanos 2021.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/15167>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Entrevistas



**Entrevista a Claudia Graciela Alvarado:
“Es increíble pensar cómo conseguí llegar tan lejos”
(sobre la TUPVI – UNMdP)**

Soledad Cejas

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata
scejas@mdp.edu.ar

Ana Belén Alonso

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata
alonsoanabelen9@gmail.com

Resumen

En agosto del 2022, comenzó a dictarse en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI), una carrera de modalidad a distancia, gratuita y con dos años y medio de duración. Conversamos con Claudia Graciela Alvarado, estudiante de la primera cohorte y que actualmente se encuentra cursando el segundo año de la carrera. El relato nos acerca a su experiencia en la propuesta formativa, los desafíos y aprendizajes que implican estudiar a más de 9000 km de la Argentina.

Palabras clave

educación a distancia; rol estudiante; experiencia; producciones vegetales intensivas

***Interview with Claudia Graciela Alvarado:
“It's incredible how far I've gone”
(about TUPVI – UNMdP)***

Abstract

In August 2022, the technology in intensive vegetable production (TUPVI) began to dictate at the Faculty of Agriculture Sciences of the National University of Mar del Plata, a distance learning course, free of charge and lasting two and a half years. We spoke with Claudia Graciela Alvarado, a student who is currently studying the second year of her degree. The story brings us closer to his experience in the training proposal, the challenges and learning involved in studying more than 9000 km from Argentina.

Keywords

distance education; student; experience; intensive vegetable productions

Fecha de Recepción: 30/10/2023

Fecha de Aceptación: 22/11/2023

***Entrevista a Claudia Graciela Alvarado:
“Es increíble pensar cómo conseguí llegar tan lejos”
(sobre la TUPVI – UNMdP)***

Claudia Graciela Alvarado tiene 58 años y es Licenciada en Teología egresada del Seminario Internacional Teológico Bautista de la ciudad de Buenos Aires. Además, ha realizado un Diplomado en Lingüística, Traducción y Alfabetización en la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Actualmente, se desempeña como misionera en una pequeña aldea llamada Chibuto 1, ubicada en Muda Serração, Gondola, Provincia de Manica, Mozambique. Entre otras actividades, su labor se basa en ayudar a miembros de esta aldea campesina en la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar la calidad de vida de la población. Específicamente, Claudia apuesta al desarrollo de cultivos intensivos frutales para consumo propio y comercialización.

Con el propósito de conocer y construir herramientas que enriquezcan su voluntariado se ha inscripto en la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI) que dicta la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Siendo una de las estudiantes de la primera cohorte, hoy se encuentra cursando el segundo año de la carrera y nos cuenta su singular experiencia en estos primeros dos años.

El relato nos permite acercarnos a su realidad particular y conocer un poco más quiénes son aquellos/as que han decidido estudiar la Tecnicatura. Consideramos que poder recuperar su voz nos acerca a la posibilidad de continuar evaluando el impacto que esta propuesta académica tiene mediante la valoración que los y las estudiantes realizan de ella.

Para concretar la entrevista, decidimos realizarla vía correo interno del campus virtual de la FCA, dado que este dispositivo es el utilizado para el desarrollo de la carrera y, además, brindó la posibilidad de que la estudiante pudiera responder a las preguntas en el tiempo y espacio que consideraba pertinente. En líneas generales, la entrevista se estructuró en dos partes. La primera, mediante un breve cuestionario para relevar datos personales, lugar de residencia y formación académica; la segunda consistió en la formulación de preguntas abiertas en las que la entrevistada pudiera narrar su experiencia como estudiante de la Tecnicatura.

Entrevistadoras (E): *Claudia, qué placer que nos hayas concedido la oportunidad de dialogar contigo. Te elegimos ya que sabemos de tu trayectoria personal y académica en la TUPVI y queríamos hacerte algunas preguntas para conocer tu experiencia en la educación a distancia. La primera pregunta que nos surge es saber cómo fue que decidiste estudiar la TUPVI.*

Claudia (C): Primero me entusiasmó la Tecnicatura, sus propuestas de contenido y que podía cursarla desde aquí (Mozambique). Es mi primera vez estudiando a distancia por tan

largo período, verifique si me darían los tiempos con el servicio aquí, y entendí que podría ser factible, así que me anoté. Siempre me gusto aprender y adquirir conocimiento, pero estudiar en la Facultad es un reto y lo acepté.

E: *¿Cómo te enteraste de esta oferta de formación? ¿Cómo accediste a ella?*

C: Una amiga de Buenos Aires me contó sobre el lanzamiento de la Tecnicatura, me entusiasmó y saber que era gratis me animó más. Accedí a ella por un link que me facilitó mi amiga. Después, tuve que pasar por la odisea de recuperar mi analítico, movilizar a mi familia para que corran de aquí para allá para obtener el nuevo formato, y la legalización, lo cual llegó, todo, justo el día que terminaba la entrega de documentos, sino quedaba fuera. Quedé aliviada cuando salió la marca de deudora de documentos en el área personal de la Facultad. Un gran alivio seguir en la carrera.

E: *¿Habías realizado estudios previos relacionados a la TUPVI? ¿Cuál/cuáles? ¿Alguno con modalidad a distancia?*

C: He hecho cursos cortos en varias propuestas nacionales e internacionales, que aparecen en internet para adquirir conocimiento. La mayoría eran sin entregas de trabajos prácticos o encuentros sincrónicos. Algunos los terminé, pero nunca busqué obtener un certificado. Es la primera vez en esta modalidad, y aprendí mucho en la TUPVI, cómo realizar actividades sincrónicas o asincrónicas, cómo usar la plataforma Moodle, cómo pasar un documento de Word a PDF, etc.

E: *¿Cómo podrías describir tu experiencia en la carrera? ¿Cómo es un día habitual de una estudiante que hace una carrera a distancia?*

C: Bueno, algunos días debo ir a la ciudad para realizar trámites, compras para el programa de ayuda, etc. Una amiga que vive en la ciudad más cercana, a 100 km de la Aldea Chibuto 1, me recibe en su casa por esos días de trámites. En la aldea no tengo luz, cargo el celular con un panel solar pequeño, al cual le conecto directamente la batería del celular que debo sacarla del mismo, atando los cables del panel al positivo y negativo de la batería. No puedo pasar de unas horas, para no dañar la batería.

Cuando voy a la ciudad, tengo acceso a la energía eléctrica, por lo que la PC [computadora] está allí, es decir que los trabajos [de la carrera] sólo puedo hacerlos cuando voy allá. Aquí amanece 5 horas antes que en Argentina, así que me resulta ventajoso cuando los trabajos se pueden entregar hasta las 5 de la mañana del día siguiente, y en especial cuando vengo muy ajustada con los tiempos, [ya que son] muchas noches sin dormir. Prácticamente, viajo de manera constante a la ciudad, empiezo mis estudios, me voy a dormir a las 3 de la mañana y me levanto a las 6:30 para estar en la ciudad haciendo trámites a partir de las 8:00.

E: *¿Cómo describirías tu primer año de estudios? ¿Qué desafíos se te presentaron?*

C: Fue óptimo y desafiante, es increíble pensar cómo conseguí llegar tan lejos, aún estoy admirada. Los desafíos fueron varios, pero rescato el trabajo en grupo, conseguir completar mis documentos actualizados y mantener el ritmo de estudio. Por suerte recibo mucha ayuda de mi grupo de trabajo, aquí en la aldea, ya que ellos me dan todas las tareas posibles para realizar en la Ciudad, lo que me permite acceder a la PC, y también, mi amiga en la ciudad que me colabora cada vez que voy por varios días.

E: *Actualmente estás cursando tu segundo año en la carrera ¿Cómo lo estás viviendo? ¿Se parece al anterior?*

C: Es más intensivo, más complejo en ciertos sentidos, muchos conceptos y temas que no consigo llegar a entender cómo estudiarlos. Necesito más horas para alcanzar las metas que me propongo, pero no bajo los brazos. No se parece al anterior, hay algunas materias que son más difíciles, en especial *Ecofisiología del cultivo*, ya que, en mi caso, me cuesta entenderla.

E: *¿Qué es lo que más te gusta de la carrera?*

C: Que podré tener muchas más herramientas para ayudar y disfrutar lo que estoy haciendo, poniendo en práctica lo aprendido. Estoy entusiasmada por aprender lo que se viene en el próximo cuatrimestre. Siento que es una meta alcanzada, el deseo cumplido: cultivos intensivos de hortalizas y frutales, en específico los frutales, que son los que este voluntariado plantea desarrollar. Creo que estoy recibiendo las bases para esa etapa y ya quiero estar allí. Me gusta la interacción de los profesores, con los alumnos, las respuestas llenas de sabiduría y conocimiento. Me gustan los foros. Yo no participo mucho, pero me encanta leerlos, hay mucha sabiduría corriendo en cada uno.

E: *¿Qué es lo que menos te gusta de la carrera?*

C: No creo que no me guste, todo se torna un desafío y me gustan los retos, así que no tengo algo que no me guste.

E: *¿Cómo es estudiar a distancia?*

C: Es un tiempo especial que destino para mí, para mejorar mi servicio a otros, y también, a la naturaleza. Lo veo como un hobby, me relaja y estresa a la vez, en especial cuando querés saber qué viene después, como cuando estás terminando un capítulo de un libro y no querés dejar de leer, y sigues con el capítulo siguiente, y así.

E: *En tu experiencia ¿qué te aportó hasta el momento la TUPVI? ¿Pudiste implementar algo de lo que aprendiste en la ciudad en la que te encuentras?*

C: La TUPVI me aporta mucho conocimiento. Descubrí el mundo de las plantas, y me encantó y me tiene deseando saber más. Me gusta saber identificar qué les pasa, sus problemas sociales (plagas y convivencia con otras plantas llamadas invasoras) y físicos (desarrollo, crisis y enfermedades), etc. Está siendo una información muy útil en donde estoy, porque al realizar un voluntariado en una comunidad africana que es campesina, sólo cultivan como para consumo propio y no realizan prácticas de cultivo intensivo para vender el excedente. Eso produce que vivan muy escasamente, y además, sufren mucho de tormentas ciclónicas que destruyen sus cosechas, sequías intensas que habilitan a quemas descontroladas y lo que parecía alcanzar, ya no alcanza y no tienen otros recursos para paliar la situación. Esto los lleva a casos como la desnutrición, especialmente durante los meses de septiembre hasta finales de enero o mediados de febrero, que llega la cosecha de maíz y pueden alimentarse mejor. Yo había comenzado un trabajo de cultivo intensivo de bananas y ananás, como *amateur*, buscando conocimiento en YouTube, en los sitios de los grandes exportadores y campesinos que buscan sostenibilidad para sus vidas, y me animé a invertir en esto, y ya vendimos ananás y bananas a los vecinos de nuestra pequeña producción. Una alegría enseñarles los pomares a los campesinos locales, desafiando a repetir ellos la experiencia y obtener beneficios. Lo único que siembran intensivo, para vender es gergerín (sésamo), en enero o febrero y cosechan en junio o julio. Pero no son grandes áreas de cultivos tampoco. Estoy pasando información a los colaboradores, observando la situación de los suelos, aplicando los conocimientos adquiridos, intentando entender cómo trabajar con este clima, usando las herramientas aprendidas en *Agrometeorología*. También, fortaleciendo el conocimiento adquirido en Fisiología de los cultivos, a partir del trabajo con cultivos regionales. Sigo aprendiendo y lo seguiré haciendo siempre, eso es una realidad, es parte de la vida.

E: *Para finalizar, ¿algo más que quieras comentar en relación a la experiencia en la TUPVI?*

C: Me cuesta un poco cuando los tiempos de entrega de trabajos llegan, y aún no conseguimos como grupo encontrar un tiempo para compartir nuestro pensamiento o debatir cómo vamos a trabajar. Todos tenemos horarios diferentes, muchas actividades y pocas veces nos encontramos. Aprender a usar la Wiki nos está costando bastante, pero ponemos nuestra voluntad para hacerlo. Solo que no conseguimos muchas veces cumplir con los tiempos y eso creo que ya no nos permite quedar tan satisfechos como antes.

E: *Muchísimas gracias por brindarnos tu experiencia*

Soledad Cejas es Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires) Actualmente, se encuentra finalizando la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, UNICEN. Desde 2017 se desempeña como docente en Educación Superior, en carreras de formación docente (ISFDyT n°32, Balcarce) y en carreras de formación técnica y profesional (FCA-UNMDP). Como Ayudante Graduada del Área Pedagógica realiza tareas de acompañamiento estudiantil desde su ingreso hasta la finalización de estudios y desarrolla tareas vinculadas al análisis y evaluación de planes de estudio, capacitación y actividades de extensión.

Ana Belén Alonso es Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales, graduada de la Universidad CAECE. Desde el 2020, se encuentra trabajando como Subsecretaria de Comunicación en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como responsable de la comunicación institucional de la facultad, realiza tareas de gestión de las redes sociales institucionales, efectúa relaciones con la prensa a través de gacetillas, comunicados oficiales y notas periodísticas, es encargada del armado del boletín informativo mensual de la FCA, así como también, de difundir las actividades de extensión en conjunto con la UNMDP. Actualmente, se encuentra conduciendo un programa radial en Radio Universidad, llamado Espacio U.

Comentarios de libros



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA



**Reseña de Mariana Maggio (2022).
Híbrida: enseñar en la universidad
que no vimos venir.
Buenos Aires: Tilde.
ISBN 978-987-82824-2-8**

Alejandro Lazzeri

*Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Secretaría Académica,
Universidad Nacional de Mar del Plata
falazzeri@gmail.com*

Palabras clave

evaluación; producción; colectivo; TIC; propuesta

Keywords

assessment; production; collective; ICT; proposal

Fecha de Recepción: 10/10/2023

Fecha de Aceptación: 12/11/2023

***Reseña de Mariana Maggio (2022).
Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir.
Buenos Aires: Tilde.
ISBN 978-987-82824-2-8***

Mariana Maggio es doctora en educación, investigadora y autora de varios libros sobre el uso de la tecnología en la educación y la enseñanza universitaria. Su último libro, publicado por Tilde Editora en 2021, aborda el desafío de enseñar en una universidad que combina lo presencial y lo virtual, luego de la experiencia de la pandemia. En este ensayo provocador, Maggio busca interpelar a los lectores para despertar conciencias y generar cambios que permitan una educación más inclusiva e innovadora.

En el primer capítulo, de *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*, la autora explora sobre cómo la universidad ha evolucionado a lo largo del tiempo y cómo los avances tecnológicos impactaron en la forma en que se enseña y se aprende en la actualidad, centrándose especialmente en los cambios producidos como consecuencia de la pandemia del COVID-19. Presenta una visión de la educación superior que no solo es retrospectiva sino también prospectiva, buscando entender los desafíos del presente y las oportunidades que el futuro nos brinda.

Maggio comienza su análisis introduciendo diversos testimonios de estudiantes que relatan sus experiencias durante la pandemia. Estos testimonios revelan que, en ciertos casos, la modalidad de cursada virtual resultó beneficiosa para este conjunto, ya que les permitía cursar múltiples asignaturas al mismo tiempo. Por ejemplo, algunos participaban en una asignatura a través de una videoconferencia en un horario específico y luego veían las grabaciones de otras materias que cursaban en el mismo horario, algo que sería prácticamente imposible en una modalidad de cursada presencial. Sin embargo, la autora subraya que, a pesar de los cambios en la modalidad de enseñanza, no se produjeron grandes modificaciones en cuanto al currículum docente, ni en la bibliografía utilizada. Esta observación plantea un interrogante fundamental: ¿es hora de replantearse la rigidez del sistema educativo en cuanto a la asistencia obligatoria a la cursada? ¿Puede el estudiante tener la posibilidad de elegir entre modalidades de cursada, ya sea presencial, virtual o híbrida? Estos cuestionamientos apuntan hacia la necesidad de repensar el paradigma tradicional de la educación superior y considerar enfoques más flexibles y personalizados.

A partir de estos planteamientos, Maggio introduce el concepto central de su obra: "Híbrida". Este término se refiere a una realidad educativa que no se ajusta completamente ni a la modalidad presencial ni a la educación virtual, sino que es una combinación de ambas modalidades. La investigadora enfatiza la importancia de comprender la naturaleza híbrida de la educación universitaria en la actualidad y cómo esta combinación puede aprovecharse para aumentar la accesibilidad.

El segundo capítulo del libro se adentra en la idea de que la universidad se comporta como una organización expulsora. Se destaca que si bien en algunos lugares del mundo los estudiantes deben pagar para ingresar a la universidad y en otros enfrentan exámenes de admisión extremadamente complicados, mientras que en Argentina el acceso a la universidad es gratuito y no está restringido en términos de cupos, sin embargo, esto no garantiza una inclusión efectiva, ya que muchos estudiantes se enfrentan a dificultades para aprobar ciertas materias o incluso abandonan sus carreras debido a la complejidad del vocabulario y el enfoque académicos tradicional. Asimismo, Maggio señala que, a pesar que las universidades ofrecen una amplia gama de servicios de apoyo, muchos estudiantes desconocen su existencia. Esto incluye programas de becas, programas de tutoría y otros recursos que podrían ayudar a los estudiantes a superar obstáculos académicos y personales. La autora sostiene que, especialmente durante la pandemia, se hizo evidente la necesidad de repensar las prácticas docentes y considerar cómo los avances tecnológicos y los cambios en la sociedad pueden influir en la educación superior.

En este sentido, Maggio plantea la idea que los docentes deben dejar de lado su ego y reconocer que la educación es un proceso en constante evolución. Esta adaptación constante es esencial para evitar la "esclerotización", un término que utiliza para describir la falta de adaptación al cambio en la educación superior. Durante la pandemia, se intentó replicar la modalidad presencial en línea, pero esto no funcionó de manera efectiva para todos los estudiantes. Algunos se vieron obligados a abandonar debido a la dificultad de seguir el mismo horario que las clases presenciales. Para abordar la asistencia y la integridad académica, se recurrió a plataformas y campus virtuales para controlar la asistencia y prevenir la copia de trabajos. Sin embargo, esto generó debates y controversias. Algunos profesores argumentaron que los estudiantes son adultos y que no es su responsabilidad perseguirlos si se pierden en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la autora plantea un desafío fundamental: la universidad es una organización expulsiva, su estructura y prácticas deben adaptarse a los nuevos tiempos para evitar la exclusión y la falta de adaptación al cambio.

En el tercer capítulo, Maggio profundiza sobre los programas académicos y su importancia en la educación universitaria. La autora aboga por mantener los programas académicos lo más sencillos posible, reduciendo la acumulación de contenidos complejos para adaptarlo a la modalidad virtual y convertirlo en un motor narrativo que guíe a los estudiantes a través de las propuestas pedagógicas. Ella argumenta que los cambios en las prácticas docentes son imperativos para adaptarse a situaciones como la del COVID-19, que han impactado tanto a jóvenes como a personas mayores sin conectividad a internet. Propone que la universidad podría contribuir a abordar estos problemas a través de la arquitectura del currículum, incorporándola de manera integral, generando propuestas de enseñanza que integren a docentes y profundicen en ciertos contenidos. Además, destaca la importancia del diseño colectivo del currículum, en el que participen no sólo los docentes, sino también los estudiantes y los no docentes. Esta colaboración en el diseño

curricular puede conducir a una planificación más efectiva que se ajuste durante el proceso de enseñanza.

Un aspecto crucial en este capítulo es la necesidad de evitar el estrés que sienten los docentes al tener que entregar la planificación en tiempo y forma. La solución propuesta es el codiseño y la construcción conjunta del currículum, lo que evita la creación de imaginarios que no se ajusten a la realidad de las cursadas. Maggio plantea si los diseños curriculares deberían ser desarrollados únicamente por una cátedra o por un grupo de docentes de diferentes cátedras. Además, sugiere la idea de trabajar en un plan de contingencia que permita una mayor flexibilidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Luego aborda la importancia de anticipar y adaptarse a los cambios constantes en la educación universitaria, promoviendo el codiseño curricular, la colaboración entre docentes, estudiantes y no docentes. Maggio argumenta que se trata no sólo de anticipar, sino de crear y recrear los planes curriculares para mantenerlos actualizados.

A modo de propuesta, en el cuarto capítulo, la autora explora la importancia del aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Destaca cómo la colaboración puede mejorar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, fomentar el pensamiento crítico y mejorar la comunicación interpersonal. Maggio sostiene que el aprendizaje colaborativo no sólo es beneficioso para los estudiantes, sino que también puede enriquecer la experiencia educativa en su conjunto.

Dentro del ámbito de la producción, la investigadora aborda la idea de construir algo nuevo de manera colectiva y trascender más allá de la esfera pública. Maggio observa que, si bien los estudiantes realizan constantemente trabajos prácticos y evaluaciones, a menudo esta producción se pierde y no aporta nada significativo; considera que esta producción es necesaria para que los estudiantes compartan sus apuntes, imágenes, documentos, que deben circular y no quedar en el olvido. Para abordar esta cuestión, la autora propone reemplazar la producción individual por un trabajo colectivo que tenga un impacto tangible en la comunidad fuera de la universidad. Sugiere, por ejemplo, la creación de una aplicación que ayude a los arquitectos a construir casas de manera más eficiente o la búsqueda de metodologías que generen un impacto positivo en la sociedad. Es importante destacar que, durante la pandemia, se favoreció la producción individual debido a la forma en que se organizaron las plataformas digitales, lo que generó un mayor individualismo. Por lo tanto, se plantea la necesidad de promover una producción más colectiva y colaborativa en el ámbito educativo.

En cuanto a la evaluación, Maggio argumenta que es necesario romper con el paradigma actual en el que las evaluaciones se perciben principalmente como una forma de aprobar o reprobar una materia. En su lugar, la autora aboga por integrar la evaluación de manera más holística en el proceso de aprendizaje, de manera que no solo sirva para calificar a los estudiantes, sino también para reconstruir y mejorar el conocimiento adquirido a lo largo de la cursada. Para lograr este enfoque integral de la evaluación, propone revisar y mejorar los instrumentos utilizados en la evaluación, como las rúbricas. Estos instrumentos deben diseñarse de manera que tengan un significado más profundo y sean

menos punitivas. La autora también enfatiza la importancia de que la evaluación se vea como un acto educativo potente y colectivo, en el que el grupo de estudiantes desempeña un papel central; esta perspectiva permite que la evaluación tenga un impacto más significativo y contribuya a un cierre pedagógico efectivo de los contenidos aprendidos.

Más adelante, en el octavo capítulo, Maggio explora la estructura de las asignaturas en el ámbito universitario. Ella comienza haciendo referencia a las ideas de Comenio¹, quien en su *Didáctica Magna* del siglo XVII destacó la importancia de comenzar desde lo general hacia lo específico en la educación. Esto significa que los estudiantes deben estudiar conceptos y temas globales antes de profundizar en otros más particularizados. Esta estructura es común en todas las materias y carreras universitarias, ya que los estudiantes tienden a especializarse a medida que avanzan en sus estudios. Sin embargo, la autora argumenta que esta estructura puede tener limitaciones, por ejemplo, puede llevar a que se dedique tiempo a conceptos históricos que pueden no tener la relevancia adecuada en el contexto actual. Además, esta estructura puede hacer que las materias sean demasiado extensas y abrumadoras para los estudiantes. En este sentido, Maggio propone una idea innovadora: ¿por qué no comenzar desde la última unidad temática y avanzar hacia atrás en la materia? Esta estrategia podría hacer que las materias sean más accesibles y fáciles de entender, ya que los estudiantes comenzarían con conceptos y aplicaciones más contemporáneas, más relevantes antes de abordar conceptos más generales y teóricos.

La autora también aborda la cuestión de la aplicación del conocimiento en el mundo laboral. Señala que muchos estudiantes pueden hablar sobre los conocimientos de sus carreras, pero a menudo tienen dificultades para aplicar estos conocimientos en su trabajo real. Maggio argumenta que la experiencia laboral y la aplicación práctica del conocimiento son esenciales para que los estudiantes se conviertan en expertos en sus campos. En resumen, cuestiona la estructura tradicional de la educación universitaria proponiendo nuevas estrategias para mejorar la formación de los estudiantes y su preparación para el mundo laboral.

En el noveno capítulo, se explora el enfoque pedagógico centrado en la producción y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Maggio aboga por un cambio en la dinámica de las clases, donde los estudiantes tengan un papel más activo en la producción de conocimiento y no se limiten a ser receptores pasivos de información. Plantea la idea de utilizar las horas semanales de clases teóricas para fomentar la interacción y la producción de trabajos por parte de los estudiantes. En este enfoque, el docente actúa como guía y facilitador, brindando orientación y apoyo a los estudiantes a medida que trabajan en proyectos y actividades. Además, Maggio sugiere la posibilidad de utilizar herramientas digitales, como sesiones en vivo en redes sociales como Instagram para enriquecer el diálogo y la colaboración entre estudiantes y docentes. En definitiva, el enfoque pedagógico propuesto por la autora se centra en el aprendizaje activo y la participación activa de los estudiantes en la producción de conocimiento. La colaboración y

¹ Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

la interacción son fundamentales en este enfoque. Se busca que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

En el décimo capítulo, Maggio explora el concepto de encuentro en la educación y cómo este puede ser una oportunidad para crear experiencias transformadoras. La autora argumenta que la enseñanza va más allá del espacio físico o virtual del aula, que los encuentros entre docentes y estudiantes pueden ser momentos poderosos de intercambio y aprendizaje mutuo. Destaca la importancia de la escucha activa y la pregunta como herramientas fundamentales en los encuentros educativos. El diálogo divergente y la generación de intercambios críticos son aspectos clave de estos encuentros; sostiene que cada encuentro puede dejar una marca a través de la creación colaborativa, lo que contribuye a la construcción de conocimiento y experiencias compartidas.

En el décimo primer capítulo, se profundiza en el concepto de colaboración como un proceso que une diferentes sujetos con el objetivo de aprender juntos. Maggio presenta la ética de la colaboración como una forma política de generar transformaciones en la compleja realidad que vivimos. La colaboración se considera una herramienta esencial para diseñar propuestas grupales, fomentar la construcción disciplinaria y emular prácticas profesionales; no se limita a las colaboraciones internas en un grupo o materia, sino que se extiende a colaboraciones externas con otros campos, comunidades y especialistas. La autora subraya que la colaboración es una forma inclusiva de aprendizaje que puede adaptarse de manera flexible y autogestionada en las plataformas digitales, favoreciendo la participación de todos los estudiantes.

En conclusión, el libro *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir* de Mariana Maggio invita a reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de la educación superior en la era digital, post-pandemia. La renombrada investigadora aborda temas como la modalidad híbrida, la inclusión, la adaptación de las prácticas docentes, la importancia del aprendizaje colaborativo y la valoración de la producción y la evaluación. A través de su análisis, propone una visión transformadora de la educación universitaria, que busca adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general. Su enfoque promueve una educación más flexible, participativa, orientada hacia la aplicación práctica del conocimiento, con el objetivo de formar individuos capaces de enfrentar los desafíos del mundo laboral contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y colaborativa.

Alejandro Lazzeri. Profesor Adjunto del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Licenciado en Turismo, Profesor de Nivel Superior, Maestrando en Desarrollo Turístico Sustentable, en Administración de Negocios y cursando la Especialización en Docencia Universitaria.