

Una experiencia innovadora en Nivel Superior

Compiladora:

Dra. Cecilia Roma

Prólogo:

Dra. Analía Verónica Losada

Autores:

Mag. Alicia Gasol Varela

Dr. Ángel Elgier

Dra. Cecilia Roma

Lic. Claudia Alejandra Mascarini

Lic. Débora Yolis

Dr. Diego Pérez Ríos

Lic. Eva Céspedes

Lic. Julieta Bacchetta

Mag. Mariana Alcobre

Lic. Paula Putallaz

***Testimonios de experiencias de estudiantes**

Ciclo de Complementación Curricular:

Licenciatura en Educación

Modalidad virtual y asincrónica

Universidad de Flores 2023

UFLO Universidad

Rectora

Arq. Ruth Fische

Vicerrectora de Docencia e Investigación

Dra. Analía Verónica Losada

140 págs.

ISBN: 978-987-710-117-1

Diseño de portada: Denise Castagneris

Maquetación: Denise Castagneris

© Editorial de la Universidad de Flores, 2023 Agosto de 2023

Una experiencia innovadora en nivel superior / Cecilia Roma ... [et al.]. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-710-117-1

1. Educación. 2. Educación a Distancia. I. Roma, Cecilia
CDD 370



Este libro se encuentra bajo la licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Índice

Prólogo Analía Verónica Losada	1
La Licenciatura en Educación. Una experiencia innovadora en Nivel Superior Cecilia Roma	8
La construcción de las materias. Una mirada desde el punto de vista de los docentes a cargo: Pedagogía: perspectivas contemporáneas de la educación. Diversas miradas en torno a la pedagogía en el mundo de la educación contemporánea Mariana Alcobre y Claudia Alejandra Mascarini	44-45
Sociología de la Educación. El desafío de enseñar Sociología de la Educación a distancia Julieta Bacchetta y Diego Pérez Ríos	54
Psicología educacional. El desafío de enseñar nuevos modelos teóricos Paula Putallaz y Cecilia Roma	66
Taller: Metodología de la Investigación. El desafío de diseñar un proyecto de investigación de manera asincrónica Eva Céspedes y Ángel M. Elgier	77
Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas. Aprendizajes innovadores para dialogar de otras maneras Paula Putallaz	91
Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas. El rompecabezas como metáfora en el diseño de la trama para la construcción de un aula virtual Alicia M. Gasol Varela y Débora E. Yolis	107
Testimonios de experiencias de alumnos.....	125
Reflexiones finales.....	130

Dedicado a **Marcela Vázquez López**
*Docente ejemplar, dedicada y
comprometida, quien nos dejó un
legado de aprendizaje sin igual.*

Prólogo

El texto del Ciclo de Complementación Curricular: Licenciatura en Educación Modalidad virtual y asincrónica *Una experiencia innovadora en Nivel Superior*, refleja la experiencia de alumnos, docentes y dirección de la carrera en la UFLO Universidad, que sin dudas lograron transformar el aula con todas sus implicancias.

Al adentrarse en la lectura el capítulo *La Licenciatura en Educación. Una experiencia innovadora en Nivel Superior* desarrollado por la Dra. Cecilia Roma analiza la organización del plan de estudios dando luz sobre la dinámica académica implementada y la praxis en el marco de un diseño innovador. La autora enmarca la experiencia con el saber teórico y exhibe con solidez las acciones del proceso educativo.

En *Pedagogía: perspectivas contemporáneas de la educación. Diversas miradas en torno a la pedagogía en el mundo de la educación contemporánea*, Mariana Alcobre y Claudia Alejandra Mascarini enmarcan el proceso pedagógico en el contexto actual, con ejemplos consignados desde el desarrollo de la asignatura, denotando un crecimiento co-construido.

Julieta Bacchetta y Diego Pérez Ríos, en *Sociología de la Educación. El desafío de enseñar Sociología* de la Educación a distancia convoca a la propuesta de educación a distancia para la enseñanza del saber sociológico. ¿Cómo llevar la sociedad al aula? La respuesta la ofrecen los autores sobre el aula como el mismo espacio social, en marco del dinamismo que genera la interacción en el marco asincrónico.

En la asignatura *Psicología educacional. El desafío de enseñar nuevos modelos teóricos* es Paula Putallaz y Cecilia Roma quienes lideran el proceso de revisión hacia paradigmas educacionales sustantivos y significativos no solo para el estudiante, si no para el docente. Se constituye relevante el encuadre en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su apropiación en la cursada. Las actividades altamente creativas abundan en el recorrido presentado de la asignatura Psicología Educacional.

El *Taller: Metodología de la Investigación. El desafío de diseñar un proyecto de investigación de manera asincrónica* de Eva Céspedes y Ángel M. Elgier denota el logro de construir la relación dialógica en la enseñanza más allá del espacio de la asincrónica. El formato taller generó el intercambio, marcó nuevos desafíos y creó espacios comunes independientemente de que la conexión fuese en distintos lugares y horarios. Los resultados dan cuenta de haber gestado en el candidato a Lic. en Educación un interés genuino en el proceso investigativo y portar con las herramientas iniciales para poder llevarlo a la práctica.

En *Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas. Aprendizajes innovadores*

para dialogar de otras maneras es Paula Putallaz quien convoca e invita a una modalidad distintiva. Sin dudas la articulación propuesta muestra su eficacia en la retroalimentación que exhibe. El análisis pormenorizado da cuenta de lo que se espera en el proceso evaluativo. El capítulo como la materia en sí, realmente favorece la reflexión.

Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas. El rompecabezas como metáfora en el diseño de la trama para la construcción de un aula virtual de Alicia M. Gasol Varela y Débora E. Yolis, comienza con el verbo amar. Refieren a amar a una asignatura. Ello ya vislumbra desde las primeras líneas el cumplimiento de uno de sus objetivos: gestar una enseñanza poderosa. Y lo logran.

El texto es *ilustrado con Testimonios de experiencias de alumnos y culmina con Reflexiones finales*. Ambos apartados no dejan dudas del sentido de la construcción del saber, no hegemónico, sino compartido con emocionalidad en el aula, más allá del espacio asincrónico, logrando trascender.

Gracias a la UFLO Universidad por el espacio para este texto, y para la carrera, y sobre todo por la invitación a pensar un modelo educativo vigente, creativo y sin dudas comprometido con el contexto social.

Invitados a la lectura y con el agradecimiento en cada línea a cada uno de los docentes autores, especialmente a Cecilia Roma que acepta el desafío de ser generosa en el compartir la experiencia que muestra con orgullo un modelo innovador.

Analía Verónica Losada

Agradecimiento

Este libro es producto de un camino que se está empezando a transitar. La experiencia de docentes y estudiantes construyen cada día el rol del profesional de la educación y es esta experiencia que nos proponemos compartir para generar motivación y ganas de innovar.

A todos las autoridades, docentes y estudiantes que invierten en este crecimiento les decimos:

¡Gracias!

Los autores

Mag. Alicia Gasol Varela

Magister en Gestión de Proyectos Educativos (UCAECE). Lic. En Psicología (UB). Lic. y Prof. en Psicopedagogía (UCA). Diplomada en Internacionalización de la Enseñanza (UB). Diplomada Internacional en Enseñanza Innovadora (UB). Coordinadora Académica Maestría en Análisis y Gestión Organizacional (UB). Profesora Universitaria en Carreras de Posgrado y de Grado Evaluadora y Directora de Tesis y Tesinas (UB). Profesora Invitada por Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia). Programa de Administración de Empresas Virtual por Universidad Militar de Nueva Granada (Bogotá, Colombia), Carrera de Especialización en Gerencia Integral de Proyectos.

Dr. Ángel Elgier

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y Lic. en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigador Adjunto de CONICET. Se desempeña como Profesor en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Abierta Interamericana y la Universidad de Flores. Es cofundador del Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas donde se desempeña como miembro de proyectos de investigación sobre el desarrollo temprano de la cognición en contextos de vulnerabilidad social, realizando numerosas publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales.

Dra. Cecilia Roma

Posdoctora en Psicología en Metodología de la Investigación de Revisión (UFLO). Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Diplomada superior en Necesidades Educativas Especiales, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo (FLACSO). Diplomada en Psicología Forense (UAI). Profesora y Licenciada en Educación Física. Licenciada en Educación. Directora de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores. Docente de nivel superior. Investigadora en la Universidad de Flores y en la Universidad Abierta Interamericana.

Lic. Claudia Alejandra Mascarini

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria con especialización en alfabetización inicial. Docente de Nivel Superior Universitario. Coordinadora de Profesorado de Educación Primaria y docente de Institutos Terciarios de Formación Docente.

Lic. Débora Yolis

Profesora de historia Instituto Nacional del Profesorado (Joaquín V. González). Licenciatura en Gestión Educativa CAECE. APND COPIDIS. Posgrado en innovación educativa (Instituto de formación política y gestión de políticas públicas/ CABA).

Dr. Diego Pérez Ríos

Posdoctor en Psicología (UFLO), Doctor en Sociología (UCA) y Lic. en Sociología (UBA). Posgrado en Gestión Cultural, Pensamiento y Políticas en el Sector de la Música (FLACSO). Es docente en varias universidades y se dedica a investigar temáticas relacionadas con la escucha, los sonidos, la tecnología, la subjetividad y la vida cotidiana, publicando trabajos en medios especializados.

Lic. Eva Céspedes

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Materiales didácticos (FLACSO). Maestranda en Psicología Cognitiva y del aprendizaje (FLACSO). Fue Docente y Tutora en Formación Docente y en Terciarios. Actualmente se desempeña como docente de Nivel Superior Universitario (UAI - UFLO) como consultora y diseñadora de cursos en temáticas de RRHH y Formación y es responsable del departamento de capacitación en TotalEnergies.

Lic. Julieta Bacchetta

Licenciada en Sociología (USAL). Perito socióloga. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO Argentina). Diploma Superior en Educación Universitaria (UBA-CLACSO) y en Orientación Vocacional (Centro IPPC Argentina). Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Abierta Interamericana (UAI), en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y en la Universidad de Flores (UFLO), además de Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en Argentina y Chile.

Mag. Mariana Alcobre

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación – FLACSO (Argentina). Especialización en Investigación Histórica – Universidad de San Andrés – UDESA. Especialización en Constructivismo y Educación – FLACSO (Argentina). Profesora de Historia. Docente de nivel superior. Autora y coordinadora de textos escolares de historia en editoriales argentinas.

Lic. Paula Putallaz

Doctoranda en Psicología (Universidad de Flores - UFLO). Licenciada en Psicología (Universidad Adventista del Plata - UAP). Posgrado en Metodología de la Investigación (Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER) . Docente Titular en UFLO y UAP. Jefa de Área Educacional en Lic. en Psicología (UFLO). Docente de Posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Vicepresidente del Capítulo Salud Mental Digital en la Asociación Argentina de Salud Mental (AASM). Psicóloga Clínica en entornos digitales. Directora y evaluadora de Tesis de Grado y Maestría en Universidades Nacionales e Internacionales. Integrante invitada en el equipo de Investigación del Posdoctor Santiago Resett (CONICET). Consultora independiente de organismos internacionales (BID - OMS - OPS)

Presentación

Este libro pretende compartir la experiencia de organizar una carrera a distancia y asincrónica.

Una carrera que se ofrece en diversas universidades privadas y nacionales, por este motivo se identificó la necesidad de generar un diseño que se destaque y que invite al estudiante a participar.

La carrera se inauguró en plena situación de pandemia por COVID-19 y este fenómeno, más allá de ser una barrera para la educación, promovió, en este caso, un interés significativo en capacitarse o perfeccionarse profesionalmente. La modalidad virtual y asincrónica no era una excepción, sino que la Licenciatura se creó para seguir esta modalidad. La selección de docentes representó otro desafío, porque al necesitar profesores especialistas, en su mayoría, no tenían la experiencia de la modalidad, lo cual implicó una dedicación por parte de estos para comprender y transformar sus clases, sin tener la posibilidad de la explicación oral. Es decir, ¿cómo se dictan clases sin la clásica exposición oral del profesor? Justamente no se dictan, se construyen, diseñan y reconstruyen a partir de la dinámica e intercambio con los estudiantes. La población destinataria son profesionales de diversas áreas vinculadas con la educación, complementando la formación de grado universitario. La experiencia de los estudiantes enriquece y aporta una fuerza significativa que hace a la puesta en práctica en campo, a la experimentación constante y a implementar diseños de aulas con estrategias innovadoras.

Toda la carrera está atravesada por los recursos digitales, por lo tanto, no solamente se trabaja con los contenidos curriculares, sino que de forma vicaria, los alumnos comienzan a dominar recursos digitales disruptivos que transforman las aulas. Es una experiencia que nos comprometió y llevó a repensar modelos pedagógicos. Por este motivo, nos pareció relevante compartir todo el esfuerzo invertido en esta formación académica para que más docentes se atrevan a compartir sus experiencias de aula. Solamente al intercambiar, debatir, cuestionar prácticas educativas, vamos a atrevernos a explorar estrategias novedosas. Y este esfuerzo docente lleva inevitablemente a proponer nuevas formas de aprender, formas enriquecidas, creativas y desafiantes que secuestran el interés, la capacidad de generar conocimiento y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, todo este esfuerzo, no se podría lograr sin una Universidad que confía en la excelencia y compromiso de todos los profesores que conformamos esta carrera.

Cecilia Roma, Directora de la Licenciatura en Educación.

La Licenciatura en Educación

Una experiencia innovadora en Nivel Superior

Cecilia Roma

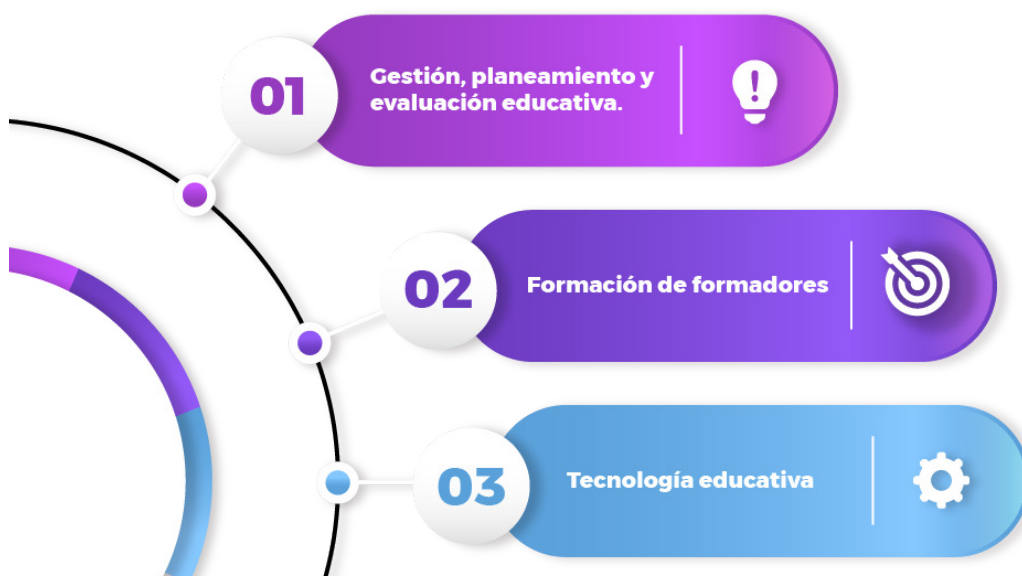
Introducción

El presente capítulo analiza la experiencia actual del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación que ofrece la Universidad de Flores. Esta carrera, que se ofrece en modalidad virtual y asincrónica, propone abordar conocimientos específicos que involucran al fenómeno educativo en un contexto socio histórico que lo interpela y pone en jaque. Actualmente este CCC se ofrece en varias universidades del país, por lo cual fue fundamental generar un diferencial que considere las últimas tendencias y las tecnologías digitales aplicadas a la educación a distancia. El recorrido que aquí se presenta abarca la construcción de una modalidad educativa y de estrategias didácticas que favorecen la cursada sin disminuir ni omitir contenidos relevantes propios del área.

El CCC de la Licenciatura en Educación UFLO

Este Ciclo de Complementación habilitado en plena pandemia abrió la posibilidad de crear una propuesta educativa que motive la participación de profesionales que deseen especializarse en el ámbito pedagógico. La propuesta presenta tres orientaciones vinculadas directamente con las demandas sociales actuales.

Las orientaciones son:



La cursada se efectúa en modalidad virtual y totalmente asincrónica. Es decir, no se realizan encuentros virtuales sincrónicos con los estudiantes, excepto para los exámenes finales. Cada semana se habilita una clase por cada materia. Estas clases constan de:

- **Introducción:** Unas líneas sintetizando el tema central de la clase.
- Una presentación en diferentes formatos digitales tales como Powtoon, Genially, Videos, Presentaciones dinámicas, Power Point con audio, y otras.
- **Lectura obligatoria de la clase:** este documento debe ser corto, no superior a las 35 páginas y debe ser un documento en PDF original o Word. Estos criterios apuntan a atender las condiciones mínimas de accesibilidad para que el documento pueda ser leído por un lector de pantalla.
- Una **guía de lectura** para la lectura obligatoria.
- **Lectura ampliatoria** -no obligatoria-.
- Un foro en el que se propone la actividad de la clase, denominado **Foro para Pensar**.
- Un **Foro de consultas** en cada clase.
- En las materias del 4to cuatrimestre se habilita un Foro denominado **Mateada Virtual o Café Virtual** en las materias que así lo dispongan, porque estas materias son espacios de Ateneos de reflexión, Talleres, Seminarios en los cuales se prioriza el debate entre los estudiantes.

Esta estructura de la organización de la cursada apunta a promover una comunicación dinámica y cotidiana entre docente y alumno. Considerando que la teoría de Vygotsky (1986) ha sentado las bases sobre los enfoques constructivistas y socioculturales actuales se busca con dicha dinámica, desarrollar esta construcción conjunta docente-estudiantes y estudiante-estudiante. De este modo, se constituye una interacción social generando la subjetividad que produce el acercamiento y la empatía. Se alimenta así, el diálogo entre los sujetos participantes.

Otro aspecto significativo está dado por la focalización en las prácticas profesionales de cada estudiante, valorizando las características culturales propias del ámbito de actuación. Como este Ciclo de Complementación está destinado a profesionales ya formados, cada uno aporta su experiencia articulada a los contenidos académicos que se abordan. Por tal motivo, cada actividad, más allá de tener una consigna de base, se elabora en función de sus áreas de incumbencia y de la región a la cual pertenecen, considerando que los alumnos proceden de diferentes partes del país e inclusive, del exterior.

Estas consideraciones sobre las particularidades de formación y procedencia de cada estudiante, permite que los procesos de adquisición

de conceptos científicos se integren a sus estructuras cognitivas previas en función de sus experiencias, conocimientos y esquemas que ya poseen. Se parte de la descontextualización de los instrumentos de mediación promoviendo luego su recontextualización en función de las realidades académicas personales (Carretero, 2009).

Los desafíos de la educación superior a distancia

Los recursos digitales y el uso de internet han proporcionado una oportunidad sin igual para la educación. La cantidad y variedad de recursos pedagógicos, de información y de conocimiento disponibles y las herramientas multimediales de comunicación ofrecen entornos privilegiadas para acercar los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes de todos los niveles y modalidades. Por este motivo, además de las habilidades y competencias educativas vinculadas al aprendizaje cognitivo, es muy relevante formar a los estudiantes y actualizar a los docentes, en su protección como usuarios de Internet, especialmente en la actualidad con el incremento de la exposición a la conectividad.

Con la masificación progresiva de la conectividad y el incremento de uso de dispositivos digitales móviles y más accesibles, las políticas educativas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha transformado significativamente el ámbito de implementación del currículo, no solamente en relación a las plataformas sino también los aprendizajes y competencias que vienen cobrando mayor repercusión en el contexto actual.

Para responder a esta exigencia la mayoría de los países cuentan con internet, recursos y plataformas digitales para la que han sido reforzados y ampliados con una rapidez sin precedentes por los diferentes Ministerios de Educación.

Desde 2008 la UNESCO ha desarrollado un conjunto de estándares para facilitar los diseños de políticas y la elaboración de currículos locales. De este modo se ha buscado identificar las habilidades que los maestros y profesores necesitan dominar para incorporar la tecnología en el ámbito educativo. Estos estándares fueron revisados en 2011 y en 2018 para actualizarse en función de los avances tecnológicos, también para responder a las premisas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, dado que se incorporan los principios de equidad e inclusión educativa. El documento, denominado Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, está integrado por 18 competencias, sistematizadas en 6 criterios de la práctica docente y en 3 categorías de implementación pedagógica de las TIC por parte del profesorado (UNESCO, 2019a), a saber:

	Adquisición de conocimientos	Profundización de conocimientos	Creación de conocimientos
Comprensión del papel de las TIC en la educación	Conocimientos de las políticas	Aplicación de las políticas	Innovación política
Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de los conocimientos	Competencias de la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TIC	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organización del aprendizaje
Aprendizaje profesional de los docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como innovador

Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO (2013, p. 2)

La fundamentación para delinear este grupo selecto de competencias es que todo profesional de la educación que disponga en su bagaje profesional de competencias para la integración de las TIC en el aula dispone de mejores elementos para proporcionar una educación de calidad en materia de uso de los recursos digitales como un aporte para la vida diaria y profesional.

La virtualidad exige estrategias didácticas que les son propias. Todos los que trabajamos en entornos virtuales de aprendizajes constatamos el esfuerzo que implica sostener un vínculo activo y legítimo entre alumnos y profesores. El intercambio mediante las tecnologías actuales facilita una rápida respuesta, sin embargo, es fundamental la lectura y relectura del mensaje para evitar que se produzcan interpretaciones no deseadas, ruidos o complejidades que en un entorno presencial se resolverían fácilmente (Duggleby, 2000).

Esta relevancia en la integración de las TIC promueve que el diseño de las clases de la Licenciatura se realice considerando los saberes previos de los estudiantes como sus prácticas profesionales situadas, cuestión que la virtualidad facilita. Dado que los alumnos son profesionales, se busca que las clases proporcionen la posibilidad de la construcción conjunta del conocimiento manteniendo un intercambio activo.

Los modelos en los que se sustenta la propuesta del Ciclo

1. Entorno personal de aprendizaje (PLE).

Es novedoso que en estos días el conocimiento adquirido tiene fecha de caducidad, y que la incertidumbre del futuro exige cada vez más una permanente actividad de formación, actualización y aprendizajes situados.

Los *longlife learners* (aprendices de toda la vida) hacen frente a la infoxicación (exceso desmedido de información), originada por la proliferación de contenidos que diariamente se publican en infinidad de sitios. Para esto, nada mejor que una propuesta en base a una organización de los contenidos en bloques de información articulados (Sedoff, Bonetti, 2018).

La formación inicial no agota los conocimientos y saberes necesarios para enseñar ni limita que un docente se forme de manera paulatina, a lo largo de su desempeño profesional (Terigi, 2012). En la sociedad del conocimiento se apuesta por el conocimiento aplicado.

El aprendizaje ubicuo, es decir, la capacidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, inherente al ser humano, se ha potenciado gracias a los dispositivos digitales en lugares abiertos a conexiones inéditas entre experiencias, datos e información obtenidos de fuentes diversas y dispersas.

Prosumidores, creadores, transformadores, recreadores de información y conocimiento por su vinculación a los productos digitales es en lo que se han convertido los estudiantes y en general, los ciudadanos de un mundo globalizado. Editan sus propios videos, crean sus listas de música, recrean nuevos textos multimediales, apropiándose de nuevos formatos de lectura y escritura. A esto se denomina Multialfabetización (Cope y Kalantzys, 2009).

Esto exige por parte de los docentes una esmerada curaduría de contenidos para diseñar sus clases. Una curación de contenidos implica la selección, organización y definición de recorridos posibles de información, darle sentido en función del objetivo propuesto. Además, implica crear contenidos cuando resulte necesario. La gran cantidad de información que día a día se publica en internet obliga a las personas a seleccionar lo relevante de lo irrelevante, lo cierto de lo falso y lo esencial de lo accesorio para enfocar la actividad educativa.

Actualmente, la abundancia de información en la web hace fundamental el rol docente como autor y curador de contenidos, no solamente para seleccionar información sino para realizar un recorte, adecuado al grupo de estudiantes y promover diversos modos de aproximación a los conocimientos, esto pide una diversidad semántica en diferentes formatos.

En su mayor parte, el modelo aplicado en esta carrera se basa en el llamado *Flipped Learning* (Talbert, R.). Este modelo implica centrarse en un aprendizaje individual autogestionado, con una estructura organizada de contenidos, en conjunto con una dinámica grupal de intercambio entre estudiantes y con un educador que guía a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos potenciando una participación activa y creativa.

2. El modelo positivo

El modelo positivo fue propuesto por el psiquiatra austríaco Alfred Adler, hacia principios del siglo 20. Adler defendía la idea de que los sujetos, por lo menos en su mayoría, tienen la intención de mejorar su calidad de vida y que todos los individuos, en cualquier cultura, son iguales y merecen dignidad y respeto. Su premisa se centraba en la existencia de la necesidad de pertenencia a un grupo que cada ser humano porta. Este modelo fue reconfigurado por el discípulo de Adler, Dreikurs y más tarde por Jane Nelsen y Lynn Lott. Estas adaptaciones y mejoras de la teoría presenta el objetivo de responder a las necesidades de las instituciones educativas, de las familias y de los niños, es decir a las necesidades de la comunidad educativa.

En 1981, Nelsen, escribió el libro *Disciplina Positiva* (Nelsen, 2015). La idea de disciplina refiere al acto de enseñar, comprender, motivar, comunicarse. En este sentido, se considera fundamental promover el desarrollo de un pensamiento reflexivo, de cooperación y sentido de comunidad.

Los objetivos de la Disciplina Positiva según Jane Nelsen

- Desarrollar el sentimiento de pertenencia
- Promover el respeto mutuo y una firme motivación.
- Promover la autonomía y autoestima.
- Brindar experiencias académicas a través de espacios y actividades en las que promuevan las habilidades humanas, la resolución de problemas y la cooperación.
- Las instituciones educativas tienen el deber ético y moral de facilitar el bienestar de la comunidad educativa para favorecer un óptimo desempeño académico.
- Brindar experiencias en pro del desarrollo de un ciudadano inclusivo con valores sociales.

Estos objetivos fueron considerados al momento de diseñar la propuesta didáctica de cada materia de la Licenciatura en Educación. Durante los intercambios en los Foros para Pensar articulan tanto la mirada reflexiva de docentes y estudiantes como así se torna fundamental considerar la práctica situada según la realidad profesional de cada estudiante. Esto

promueve un enriquecimiento de las teorías abordadas que van más allá del contenido mismo, especialmente para quien es docente y para quienes la transposición didáctica se torna una realidad.

Al hablar de trasposición didáctica se habla de una acción educativa a través de la cual se adaptan materiales educativos a los requisitos específicos y al nivel cognitivo de un grupo de estudiantes. Permite que los profesores reconfiguren el contenido, el lenguaje y la presentación de los materiales para hacerlos más accesibles y apropiados en función de los intereses de los estudiantes, asegurando una mejor comprensión y apropiación de los temas de estudio.

El concepto fue acuñado originalmente por Michel Verret en el año 1975 y posteriormente revalorizado por Yves Chevallard (1991), teórico de la didáctica de las matemáticas quien lo aplicó inicialmente a esta área y posteriormente se ha extrapolado a otras disciplinas (Gómez-Mendoza, 2005).

3. Las metodologías ágiles

Las metodologías ágiles surgieron a partir del avance tecnológico proveniente de la industria del software. Principalmente deben cumplir cuatro premisas (Paulk, 2002):

- Considerar a los individuos y su interacción, en una jerarquía superior de los procesos y las herramientas.
- Ser un software efectivo
- Promover la colaboración entre docentes y estudiantes
- Dar respuesta ante la necesidad de cambios, en lugar de seguir un plan rígido sin actualizarse en función de emergentes

En otras palabras, las **metodologías ágiles** refieren a aquellas que permiten adaptar la forma de trabajo a las condiciones de la propuesta que se haya diseñado, destacando la flexibilidad para el ajuste del proyecto y la rapidez en la respuesta para modelarlo ante las circunstancias contextuales.

El foco central de este modelo se sitúa en un proceso de aprendizaje colaborativo y protagonista en el contexto en el que se produce este aprendizaje.

Las metodologías ágiles en educación se centran en aprender a aprender tal como lo plantea también el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Se defiende un aprendizaje pragmático y experiencial donde el estudiante aprende haciendo con objetivo de lograr el pleno desarrollo

de la autonomía, competencias y habilidades. Se basan en definitiva en las propuestas de trabajo por proyectos y la resolución de problemas. Metodologías como Scrum, Lean startup o Kanban se desprenden de esta mirada.

Scrum es una propuesta que se basa en la temporalización y la entrega por fases de un proyecto. Los alumnos diseñan sus propias actividades, se definen tiempos para su desarrollo, se comparten experiencias y se fomenta la responsabilidad. Se definen distintos roles en un equipo multidisciplinar. Proceso que lleva un debate sobre los resultados entre sus protagonistas.

Lean Startup requiere la implementación de las siguientes etapas:

- **Metodología:** se aplica a través de otros métodos como *Design Thinking*, Flipped Classroom, etc. en donde se enfoca al estudiante en una mirada de aprender haciendo.
- **Idear:** se proponen técnicas como brainstorming para motivar la generación de ideas.
- **Contextualizar:** se busca la resolución de problemas a través de un análisis Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) u otros como mapas mentales, mapas de empatía, etc.
- **Prototipar:** materializar la solución planteada, para esto se pueden emplear murales digitales, lienzos de modelos, maquetas, etc.

Un paso posterior será validar y comunicar estos resultados.

Otras metodologías ágiles que se destacan son Kanban que se emplea para mejorar los flujos de trabajo y XP que potencia las relaciones interpersonales.

Estos modelos pedagógicos plantean una mirada constructiva hacia el fracaso y el riesgo. Se analiza, se evalúa y se vuelve a empezar de forma mejorada (Maxwell, 2007). El error forma parte del proceso de aprendizaje.

4. Modelo de la clase invertida o *Flipped learning*

El modelo *Flipped learning* o *flipped classroom* (clase invertida) merece su propio desarrollo por el impacto que ha venido teniendo en los últimos años. El vocablo *Flipped* se origina a partir del verbo *to flip*, para referir a la idea de dar vuelta. El constructo *Flipped classroom* apareció por primera vez en el libro *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (Bergman y Sams, 2012).

Esta propuesta transfiere el aprendizaje fuera de los límites del aula y por el contrario emplea el tiempo del aula para consultas y potenciar los procesos de adquisición de conocimientos.

El método aplica cuatro pilares:

Ambiente flexible: Involucra a una diversidad de estilos de aprendizaje según las preferencias de los estudiantes, de tal modo de propiciar el aprendizaje participativo y cooperativo.

Cultura de aprendizaje: La responsabilidad del aprendizaje la debe asumir cada estudiante contando con el andamiaje del docente.

Contenido dirigido: Se emplean materiales y estrategias de aprendizaje de tal modo de promover la participación activa de los estudiantes. Se consideran aquellos contenidos que requieren mayor explicación, es decir se centra en contenidos dirigidos para optimizar tiempos, métodos y estrategias.

Docente profesional: El docente tiene una participación menos visible, pero esencial para generar el aprendizaje. Se toman las críticas constructivas de los estudiantes y se generan nuevos modelos didácticos con ellos.

Es importante aclarar lo que *Flipped Classroom* implica y aquello que no:

- No son videos disponibles reemplazando la explicación del docente
- No son cursos on line sin interacción docente alumno
- No significa que los estudiantes trabajen sin un marco de referencia o estructuras de base que organicen el aprendizaje, ni implica que el estudiante esté en frente a la pantalla estudiando aisladamente.

Sí implica:

- Un contexto educativo en el que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje
- Exige un docente guía, orientador, norteado de saberes, sin ser el centro de la transmisión de saberes
- Implica un entorno organizado articulando la construcción de aprendizajes con instrucciones claras y precisas
- Implica un contexto en el que tienen disponible de forma constante todos los materiales y recursos para esta construcción de aprendizajes
- También requiere que se respeten los distintos tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante (Sedoff-Bonetti, 2018).

En definitiva, esta metodología requiere de una participación activa, global que aplique múltiples formas de representación (visual, auditiva, táctil, cenestésica, etc.), de recursos digitales y múltiples modos de enseñanza (Kope y Kalantzis, 2009).

5. Modelo del pensamiento complejo

El paradigma del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin (1999), propone que los procesos cognitivos exigen conectar distintas dimensiones de la realidad para comprender en su totalidad un

fenómeno. De ahí la idea de complejo en sentido de completo, integral, analizar desde todos los puntos de vista. Esta complejidad entrelaza hilos, es decir, eventos, acciones, fenómenos, sucesos, interacciones, que conforman la cotidianeidad del mundo.

Hace unos 20 años, la UNESCO le solicitó a Morin la elaboración de una obra que aborde reflexivamente cómo enfrentar los desafíos del siglo XXI. El autor propuso siete saberes o principios básicos para la educación del futuro, para toda sociedad, sin importar su cultura, escrito que debería tratar de fomentar estos valores en su población promoviendo una cultura de convivencia y desarrollo sostenible. Esto implica el empleo de productos educativos que sean motivadores y recreativos, inspiradores en la actualidad.

Cuanta mayor complejidad, más todavía se deben considerar las particularidades de la sociedad en la que se desarrolla la propuesta. Cada estudiante propone puntos de vista bien sólidos y fundamentados, además de promover la reflexión sobre la información que se recibe e integra a los conocimientos previos. A esta capacidad reflexiva es lo que Morin ha denominado Pensamiento Complejo.

Estos 7 saberes se detallan a continuación:



Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (UNESCO, 1999)

Estos saberes implican considerar una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento los cuales reducirían la ignominia en el mundo y potenciar la expresión y la expansión de las ideas de los sujetos con propósitos éticos para el planeta. Supone fomentar la relación individuo y sociedad de base democrática. Por esto es tan importante promover el debate respetuoso y abierto en los foros de las materias, y la denominación Foro Para Pensar refuerza el potencial de esta premisa. Todo contenido pedagógico necesariamente tiene que estar

articulado con la realidad y con la responsabilidad planetaria, cultural y social que lleva implícito. Esta forma de mirar la realidad solamente puede suceder si se consideran todas las aristas posibles para analizar un fenómeno.

6. Modelo de Bárbara Rogoff

Bárbara Rogoff es académica estadounidense y profesora distinguida de psicología de la Universidad de California, Santa Cruz. Centra su investigación en un aprendizaje diferente entre culturas y para esto analiza su comprensión a partir de la integración de la psicología y la antropología. La autora analiza la propuesta constructiva de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky, pero las articula con la colaboración, el rol de los expertos en el proceso de aprendizaje y la interacción entre pares en una comunidad de prácticas.

Rogoff propone la idea de actividad o evento como una unidad de análisis de los procesos de desarrollo cognitivo. Entonces, la actividad sería susceptible de analizarse desde tres planos interconectados: el aprendizaje (*apprenticeship*), la participación guiada y la apropiación participativa (Rogoff, 1993). La perspectiva de Rogoff se plasma en su libro *Aprendices de Pensamiento*, en el cual propone estos tres planos de la actividad sociocultural:



1. **El plano institucional/ cultural** del análisis de la actividad: Emplea el término *Apprenticeship*, que no se trata solamente de traducirlo a Aprendizaje, es más que esto. Supone la actividad de sujetos activos que participan con otros en una tarea culturalmente organizada, con

el propósito de estimular el desarrollo de una participación experta acompañando en la actividad de sus miembros novatos.

2. El plano interpersonal de análisis de la realidad sociocultural: Refiere a la participación guiada. Son los procesos y sistemas de interacción entre individuos que son guiados por la cultura y los valores sociales hacia la actividad culturalmente significativa.

3. El plano individual de análisis de la actividad sociocultural: Refiere a la Apropriación participativa. Es decir, el modo en que cada ser humano se transforma a través de su implicancia en las actividades que provoca un proceso de reconversión no de adquisición solamente (Rogoff, 1993).

La idea de participación que interpreta Rogoff encierra de forma implícita la misma noción de desarrollo. La apropiación involucra un cambio que resulta de la participación del sujeto en la actividad en la que está inmerso.

La concepción de desarrollo que queda manifiesta sumado a la centralidad que evidencia la noción de participación, expresan la necesidad de concebir al aprendizaje a partir de una perspectiva enfocada en la idea de comunidad de aprendizaje.

7. El conectivismo

El conectivismo es un marco teórico que permite comprender el proceso de aprendizaje. En el conectivismo, el punto de partida se da cuando el conocimiento es adquirido a través del proceso de un estudiante de conectar y enriquecer la información en una comunidad de aprendizaje. No se trata de aplicar teorías o estrategias sino de diseñar entornos enriquecidos de aprendizaje.

Rodríguez y Molero (2008) y Gutiérrez (2012) resumen los ejes norteadores del conectivismo en:

- ★ El conocimiento se construye a partir de diversas fuentes de información.
- ★ El aprendizaje implica un proceso de conexión de nodos.
- ★ El aprendizaje se da por la combinación de dispositivos además de la guía docente, cursos, correo electrónico, comunidades de aprendizaje, intercambio entre los alumnos, búsqueda en la web, redes sociales, blogs, wikis y otros.
- ★ La capacidad de saber y poder realizar una búsqueda de información crítica y de calidad es más significativo que memorizar información.
- ★ Es necesario nutrir y motivar para generar conexiones y facilitar el

aprendizaje continuo.

- ★ La toma de decisiones puede considerarse en sí misma como un proceso de aprendizaje.
- ★ Se comprende un contexto de realidad cambiante.
- ★ Se le da importancia a la implicancia de las emociones en interacción con la cognición para la toma de decisiones.
- ★ Es relevante conectar áreas, ideas y conceptos.
- ★ El aprendizaje deberá tener un porcentaje alto de sentido práctico.
- ★ Se potencia y valoriza la capacidad de resolución de problemas.

Halakova y Proksa (2007) defienden la idea de que la solución de problemas en todas las áreas es un comportamiento humano altamente complejo. De acuerdo con Jawhara (1995), toda actividad de resolución de problemas puede abrir oportunidades para que los estudiantes asuman mayor autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. El estudiantado, de un modo u otro, debe ser motivado a investigar, buscar verdades, desarrollar ideas, ser creativo y explorar todas las aristas del problema.

Igualmente, un autor, Del Valle (2009), manifiesta que pueden emerger algunas dificultades dentro del marco del conectivismo: intoxicarse de información, deficiencia en la formación continua del profesorado; y, por último, la necesidad de diseñar entornos enriquecidos de aprendizaje favorecedores para la construcción conjunta de conocimientos. Del mismo modo, Karsenti y Lira (2011) plantean una perspectiva similar al hablar de la importancia de la planificación de cada clase, motivación y conocimientos tecnopedagógicos de los docentes. Estos elementos exigen una actualización permanente y predisposición para considerar aulas diversas.

Funciones del docente

Entre las funciones del docente, en el marco de esta propuesta, se han definido aquellas que extrapolan la tarea de enseñanza como una transferencia de aprendizaje. La propuesta apunta a desarrollar un vínculo cercano y una relación dinámica con los educandos promoviendo al mismo tiempo la motivación para sostener el trayecto educativo. Estas acciones pueden sintetizarse del siguiente modo:

- Diseñar en pares pedagógicos los contenidos curriculares considerando la variedad de perfiles profesionales de los ingresantes.
- Definir metodologías académicas basadas en la construcción conjunta del conocimiento valorando las experiencias profesionales de los estudiantes.
- Gestionar las TIC en procura de beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando las bondades de la educación a través de

entornos virtuales y de la propuesta asincrónica.

- Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía y al mismo tiempo solidaridad.
- Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales a partir de propuestas innovadoras, activas y constructivas ofreciéndole al estudiante una rúbrica anticipada para que sepa que se espera de su producción académica.
- Realizar una evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje con objetividad con vías a ir efectuando los ajustes necesarios en pro de las expectativas de logro.
- Tener en cuenta en todo momento la accesibilidad de los materiales y la propiedad intelectual de los mismos.
- Ofrecerle al alumno una devolución dentro de las 48 horas a fin de que se sienta leído, acompañado e identificado.
- Las devoluciones a los estudiantes deben ofrecer retroalimentación y enriquecimiento sobre los contenidos abordados.

Estas acciones involucran el uso de recursos relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha atenta, empática, al diálogo desde el respeto, la argumentación racional y la comprensión de las razones, las situaciones y las emociones de los otros, lo que Tenti Fanfani denomina formas diferentes de generar autoridad, adecuada a las circunstancias a partir de una nueva profesionalidad de los docentes (Tenti Fanfani, 2004).

La retroalimentación por parte del profesor

El Ciclo de Complementación propone una participación en los foros de tal modo que ofrezcan un espacio de debate y de enriquecimiento de experiencias. Los alumnos dialogan con los docentes puesto que las actividades no solamente se realizan en los foros. Las actividades mediadas por los recursos digitales motivan y predisponen al aprendizaje implícito.

Los docentes brindan una devolución enriquecedora interpretando los aportes de los estudiantes, pero al mismo tiempo integrando la información contenida en sus respuestas ampliando las explicaciones. De tal modo que las devoluciones no son solo un modo de calificar sino de reforzar los contenidos promoviendo un diálogo genuino entre ambos actores. El profesor busca identificar que el alumno haya reconocido y registrado la información relevante, analizado y seleccionado los conceptos centrales de cada texto (Carlino, 2005). Para esto se les ofrece a los alumnos una guía de lectura- hoja de ruta- para orientar una lectura organizada y comprensiva.

Una idea que no se debe olvidar es que durante estas devoluciones los profesores continúan dando clase. Al inicio, los profesores preguntaban cuándo iban a dictar clases, el dictado de las mismas se realiza a partir de todos los momentos que constituyen el aula, la presentación de los contenidos, las devoluciones de las tareas y los intercambios compartidos. En esta modalidad, siempre se está dictando clases.

Materiales digitales accesibles

Los materiales educativos digitales buscan acercarse lo mejor posible a la accesibilidad para personas con discapacidad visual y baja visión (lector de pantalla). Para esto se elaboró un documento con orientaciones para la elaboración de materiales digitales accesibles que se compartió a los docentes.

Las consideraciones que se tienen en cuenta son:

- Empleo de tipografía sin serifa, preferentemente letra Arial, Calibri o Verdana tamaño 12
- Evitar documentos escaneados que, aunque puedan subirse en PDF, siguen estando en formato imagen y los lectores de pantalla no leen imágenes
- Utilizar solamente documentos en editor de texto o pdf originales
- Las imágenes deben estar acompañadas de su descripción en texto alternativo
- Considerar un buen contraste para facilitar la lectura en las presentaciones
- Acompañar las presentaciones siempre que sea posible de su audio correspondiente o subtulado y de la opción en texto plano
- Priorizar videos subtulados y con audio en español

En función de la propuesta del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002) se busca que el alumno se apropie de los contenidos y de los materiales para articularlos con su propia experiencia profesional. Para ello, es fundamental que el estudiantado acceda a los materiales y éstos estén disponibles para que los pueda descargar y trabajar. Todos deben tener acceso. En este sentido y tal como sostiene Carlino (2002), el alumno comprende que se encuentra en una instancia de adquisición de una nueva cultura escrita a través de la cual se ofrece un espacio para la construcción de conocimiento enriquecido con las prácticas discursivas de cada área y de la propia experiencia.

La organización de las clases

Cada clase, de cada materia, se organiza del mismo modo, en una

estructura básica. El objetivo de que todas las clases mantengan la misma organización se debe a que el estudiante, cuando ingresa a su aula, no debiera perder tiempo mapeando la plataforma e identificando dónde se encuentra cada elemento necesario para su aprendizaje, es decir, la organización del material no puede ser confusa porque terminaría frustrando al estudiante. El sujeto tiene que saber claramente dónde cargar su tarea, dónde encontrar la explicación del docente, dónde hacer consultas. Todos los elementos deben estar claramente localizables y los recursos atencionales del sujeto tienen que estar puestos en la lectura de la clase y realización de la tarea.

Las clases se organizan del siguiente modo:

Presentación de la materia



Cada materia está a cargo de dos docentes, en par pedagógico. Al inicio de la materia ambos profesores elaboran un video en donde se presentan y presentan la materia. Debajo del video se carga el texto para que la presentación esté disponible en dos formatos, video y texto. Luego se carga el programa de la materia que queda disponible durante toda la cursada.

Presentación de la unidad



Una muy breve descripción de los contenidos principales que abordará la unidad. Puede estar acompañada de una imagen alusiva.

Introducción o presentación de la clase



Una muy breve descripción de los contenidos principales que abordará la clase.

Presentación de la clase



Los principales conceptos se explican a través de una presentación dinámica utilizando algún recurso digital como Genially, Canva, Renderforest y otros.

La imagen es para que se vea y la imagen es para que se comprenda (Litwin, 2004). Facilita la fijación de huellas de memoria al vincular el texto con una imagen representativa. Por este motivo la presentación de la clase queda visible, generando un impacto visual y permitiendo la asociación de ideas y de conceptos.

Lectura obligatoria



Se presenta un texto en PDF, artículo o capítulo de libro (siempre que sea accesible al lector de pantalla). La extensión de esta lectura puede ser de hasta 35 páginas aproximadamente.

El docente que lo desea puede acompañar esta presentación con algún video como una entrevista, por ejemplo, de algún referente del área.

Guía de lectura



Consta de un documento con 4 o 5 preguntas que orienten a los estudiantes hacia los conceptos centrales que el docente considera relevantes para esa clase. Esta guía no es una actividad que los alumnos deban entregar, tiene como objetivo guiar la lectura y promover la comprensión lectora.

Lectura ampliatoria



Es un documento de consulta o de ampliación, no obligatorio. También puede ser un video explicativo o entrevista.

Foro para Pensar



En este espacio se presenta la actividad que los estudiantes deben cumplimentar. La denominación "para Pensar" remite a la necesidad de poner en juego todas las habilidades básicas y avanzadas de pensamiento para resolver cualquier tarea. Se ampliará este punto más adelante.

Las actividades se presentan mediadas por recursos digitales. El abordaje de los contenidos se ofrece a través de consignas que implican diseñar infografías, generar crucigramas, podcast, realizar el aporte solicitado en Jamboard, Padlet, lino.it, drive y otros. Los foros en formato de diálogo que presenta la plataforma Moodle se utilizan escasamente. La solicitud para los docentes fue repetir hasta dos veces cada recurso. Esto fomenta la creatividad y centralizar la atención ya que se trata de actividades diferentes a aquellas que el estudiante realiza generalmente en las carreras de grado vinculadas con las Ciencias Sociales y Humanas. Los docentes les envían la retroalimentación por el foro para que los mismos estudiantes puedan hacer el seguimiento y generar un intercambio entre ellos. El foro siempre configurado en formato de Debate Sencillo para que quede visible la cadena de intercambios.

La denominación de Foros Para Pensar tiene como objetivo reforzar la idea de que el estudiante necesita exigirle a sus funciones ejecutivas las demandas cognitivas necesarias para responder a la actividad que se le proponga. Enfatiza la función del pensamiento en la construcción de las ideas que permiten la producción de los aportes que se requieran en las actividades de cada clase y materia.

Las preguntas que se proponen en el foro no incluyen preguntas fácticas que sí pueden estar presentes en otras instancias de la clase. Aquí se incluye lo que Melina Furman describe, en su charla TEDxRiodelaPlata de 2015, como preguntas para pensar que permiten debatir, analizar datos y discernir. Si bien esta estrategia no es nueva en educación, siempre es compleja de lograr porque requiere esfuerzo y estrategia, pero es una propuesta posible.

En cada clase se presenta una actividad, pero la misma no presenta fecha límite, cada estudiante puede cumplimentarla en cualquier momento de la cursada, aunque siempre se sugiere que se respete la secuencia de cada una para no acumular tareas, además porque los contenidos son sumatorios y están interconectados. Cada contenido integra al anterior, lo mismo con las tareas.

Foro de consultas



Cada clase, debajo del Foro para Pensar, se encuentra el espacio para consultas sobre esa actividad o los contenidos de la clase. Algunos estudiantes suelen solicitar material extra de lectura cuando tienen dificultad para comprender un concepto.

Las habilidades básicas de pensamiento

Dentro del enseñar a pensar se destacan cuatro aspectos de extrema relevancia para este proceso: la solución de problemas, la creatividad, la metacognición y el razonamiento.

Para el desarrollo de estas competencias es fundamental el trabajo sobre las habilidades básicas del pensamiento: la observación, comparación, relación, clasificación y descripción (Nickerson, Perkins y Smith, 1990). Guevara, G. (2000) señala que son aquellas habilidades de pensamiento que sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano y poseen principalmente una función social. Son aquellas habilidades que permiten administrar la información interna y externa, ya sea filtrando, interpretando, analizando y actuando también en la resolución de problemas.

Las mismas se clasifican en:



La observación: Se la puede definir sintéticamente como el medio por el cual se entra en contacto con la realidad.

Se presenta en dos momentos, uno concreto y uno abstracto. El momento concreto depende de la percepción para captar características de un determinado objeto, persona, evento o situación. El momento abstracto desarrolla la representación mental, reconstruyendo los datos mentalmente. La observación también puede ser directa o indirecta. La observación directa o fuente primaria se da a través de la propia persona que observa. La observación indirecta o fuente secundaria refiere a que los datos de aquello que se observa se obtienen por medio de otro.

Según De Sánchez (1995) para observar es fundamental:

1. Identificar el objeto de observación.
2. Definir el propósito de la observación.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con el propósito.
4. Darse cuenta del proceso de observación.

El producto de la observación se expone generalmente de modo oral o escrito. A este producto se lo denomina descripción.

La comparación: Consiste en establecer diferencias y semejanzas entre objetos, situaciones, personas o eventos. El hecho de establecer semejanzas permite la generalización, el establecimiento de diferencias, permite particularizar, y como resultado de ambos procesos se desarrolla la comparación.

Las diferencias refieren a las características que diferencian a dos o más personas, objetos, eventos o situaciones y son la base de toda discriminación. Esta operación se ve facilitada por el hecho de establecer variables o características que hacen que ese elemento sea semejante o se diferencie de otro. Las variables pueden ser cualitativas o cuantitativas y permiten organizar la comparación. Las variables se definen según el objetivo de la descripción.

Para establecer diferencias se debe:

1. Definir el propósito de la comparación.
2. Establecer las variables.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las variables. (Observación)
4. Identificar las diferencias.
5. Darse cuenta del proceso de comparación.

Las semejanzas hacen referencia a las características idénticas o similares de los elementos. Las semejanzas pueden ser absolutas, relativas, intrínsecas, funcionales, implícitas o sobreentendidas.

Las semejanzas absolutas son aquellas en que dos elementos son idénticos o difícil de establecer diferencias; las semejanzas relativas valoran los aspectos más similares posibles; las semejanzas intrínsecas se consideran las características propias, la naturaleza de los elementos a comparar; las semejanzas funcionales refieren justamente a la función o propósito de los elementos y Las semejanzas implícitas son aquellas que se dan por sobreentendidas.

Para establecer semejanzas se debe:

1. Definir el propósito de la comparación.
2. Establecer las variables.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las variables (Observación)
4. Identificar las semejanzas.
5. Darse cuenta del proceso de comparación.

El proceso de comparación es fundamental para establecer relaciones entre elementos.

Relación: La relación es producto de la observación y de la comparación y se puede aplicar una vez que se han obtenido datos. La mente humana entonces pasa a realiza abstracciones de esa información y establece conexiones entre esos datos, informes, experiencias previas y teorías considerando las variables definidas y el contexto. Es importante destacar que el conocimiento previo influencia el proceso de establecer relaciones. Esta habilidad implica un proceso más complejo que los anteriores, pues involucra vincular información y conectar resultados. Las relaciones surgen a partir del proceso de comparación y permiten expresar equivalencias, semejanzas, o divergencias.

Para establecer relaciones es conveniente:

1. Definir el propósito de la relación.

2. Establecer las variables.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las variables (Observación)
4. Identificar las diferencias y semejanzas (Comparación)
5. Identificar nexos entre lo comparado.
6. Establecer las relaciones
7. Darse cuenta del proceso de relacionar.

Es importante destacar que con el hecho de establecer relaciones entre elementos se involucran otras habilidades, como la de observación al concentrar la atención y la comparación identificando diferencias y semejanzas.

Clasificación: Identificar semejanzas y diferencias es la base fundamental para comprender y aplicar la clasificación. Ésta implica un proceso mental que permite agrupar los elementos estableciéndose como una operación epistemológica elemental. Permite identificar conceptos y elaborar hipótesis. Las operaciones mentales que se destacan en el proceso de clasificación son:

1. Agrupar elementos en categorías o clases.
2. Establecer categorías conceptuales o denominaciones abstractas que refieren a un número limitado de características propias de los elementos.

Es necesario discriminar un grupo de elementos en subclases, de modo que los objetos de cada subconjunto compartan las mismas características esenciales.

Las características esenciales son aquellas que se comparten por un grupo de elementos y se utilizan para compilarlos basados en semejanzas y diferencias. Identificar características esenciales facilita distinguir lo accesorio y lo esencial de un elemento.

Para clasificar se debe:

1. Definir el propósito de la clasificación.
2. Establecer las variables.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las variables (Observación).
4. Identificar las características esenciales (Comparación - Relación).
5. Identificar la clase a la que pertenecen.
6. Formular la clasificación.
7. Darse cuenta del proceso de clasificar.

Las propiedades de la clasificación implican que cada elemento de

un grupo pertenece a una u otra clase; las diferentes clases son mutuamente excluyentes; cada elemento del conjunto pertenece a alguna de las clases seleccionadas.

Descripción: Describir significa dar cuenta de lo observado o lo que se compara. Se detallan dos niveles de conocimientos, en cada nivel la descripción implica considerar las características de un elemento. En un nivel analítico se describen relaciones, causas, efectos, objetos, situaciones, fenómeno y otras características en común. La descripción informa claramente, de modo preciso y ordenado las características de un objeto observado. Generalmente el resultado de lo que se observa se expone de forma oral o escrita. Para describir claramente una herramienta fundamental es la implementación de preguntas orientadoras que guíen la narración, tales como:

En el caso de describir personas: ¿Quién es? ¿Cómo es? ¿Cómo se llama? ¿Qué edad tiene? ¿A qué se dedica?

Para describir objetos: ¿Qué es? ¿Qué tiene? ¿Qué hace? ¿Qué función realiza? ¿Para qué se usa?

Para describir eventos o situaciones: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Quiénes? ¿Qué pasó?

Especialmente en lo que se refiere a alumnos con necesidades especiales este tipo de preguntas guías suelen ser usuales para abordar la comprensión de consignas. Al realizar actividades interactivas virtuales estas preguntas orientan al niño en la resolución de la actividad.

Todas estas habilidades básicas del pensamiento se abordan en conjunto al momento de trabajar las diferentes actividades con los estudiantes buscando siempre su estímulo y desarrollo.

Las consignas presentadas evitan encuadrarse en el estilo de pregunta y respuesta, cerradas, fácticas o tesis. Se diseñan con recursos digitales que motivan, convocan y al mismo tiempo permiten asimilar, en el sentido piagetiano, el contenido trabajado a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. De este modo se consolidan los procesos de asimilación cuando el estudiante aprende a aplicar esquemas preexistentes a nuevas situaciones (Piaget, 1978), en este caso, ejemplos concretos que se vinculan con las experiencias profesionales de cada uno.

Por otro lado, así como indica Furman (2016) pensar es algo que hacemos casi siempre en colaboración con otros, y no solo "*dentro de nuestras cabezas, como una actividad solitaria*" por ello y considerando la manera en que los adultos aprenden, las actividades en los foros no

siempre son planteadas de manera individual, sino que también en formato de dúos o grupos de hasta cuatro participantes.

Otra clasificación fundamental para considerar es la taxonomía de Bloom. Benjamín Bloom fue un psicólogo educativo de la Universidad de Chicago. En el año 1956 diseñó una taxonomía con Objetivos Educativos que sirva como herramienta para organizar y comprender el proceso de aprendizaje. Esta taxonomía fue referente en el ámbito educativo durante los últimos 60 años, sin embargo, el desarrollo de la tecnología y de la neurociencia cognitiva promovieron que sea necesario su revisión y actualización. La más significativa fue la revisión efectuada por Andrew Churches quien la complementó con verbos y herramientas del mundo digital que potencializan el desarrollo de habilidades en seis niveles respetando el siguiente proceso creciente.



Explicaremos cada una de ellas:

Habilidades básicas

1. Recordar: requiere recordar el conocimiento adquirido, los saberes previos.

Verbos: Reconocer, listar, describir, identificar, recupera, denominar, localizar, encontrar.

En relación con los recursos digitales: Utilizar Viñetas, Resaltar, Marcar o favoritos, Redes sociales, Construcción colectiva de repositorios de favoritos, Buscar o *googlear*.

2. Comprender: implica la construcción de significado y establecer relaciones entre conocimientos e inferencias.

Verbos: Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.

En relación con los recursos digitales: Hacer búsquedas avanzadas, hacer búsquedas booleanas, hacer periodismo en formato blog u otros, categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir.

3. Aplicar: aplicar los conocimientos en actividades o tareas de modo de afianzar el saber.

Verbos: Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.

En relación con los recursos digitales: Correr y operar, jugar, cargar y compartir, hackear, editar.

Habilidades avanzadas

4. Analizar: fragmentar los saberes, conceptos, conocimientos en partes, pero vinculándolos a un objetivo mayor.

Verbos: Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.

En relación con los recursos digitales: Recombinar (Mashing), Enlazar, Ingeniería Inversa, Cracking

5. Evaluar: establecer juicios de valor en función de criterios definidos en base de la comprobación empírica y el razonamiento crítico.

Verbos: Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.

En relación con los recursos digitales: Bloggear, comentar y reflexionar, publicar, moderar, colaborar y trabajar en la red, probar (Alpha y Beta), validar.

6. Crear: reorganizar los contenidos generando una nueva producción de forma planificada.

Verbos: Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.

En relación con los recursos digitales: Programar, filmar, animar, emitir video, emitir audio, mezclar y remezclar, dirigir y producir, publicar

Esta taxonomía exige un avance progresivo y **jerárquico** para promover la adquisición del conocimiento, es decir que cada categoría requiere el dominio de la anterior:

- Para **entender** un concepto hay que **recordarlo**.
- Para **aplicar** un concepto es necesario **comprenderlo**.
- Para **analizar** un concepto es importante **aplicarlo**.
- Para **evaluar el concepto y sus consecuencias es necesario analizarlo**.
- Para **crear** es fundamental **aplicar todos los anteriores**.

Por todo lo antedicho es que el foro tiene esta denominación. Responder a una actividad no es algo rutinario, ni automático, ni superficial, implica esfuerzo, concentración y dedicación. Con la denominación Foro para Pensar se refuerza y llama la atención de que resolver una consigna requiere poner en juego las habilidades básicas y avanzadas de pensamiento con todos los propios recursos cognitivos disponibles.

A continuación, se detallan ejemplos de actividades que se proponen en los foros:

Ejemplo 1: Se pide que cada uno escriba una reflexión sintética sobre su biografía escolar con base en los textos abordados en la unidad, pueden insertar una foto personal si así lo desean. Para esto, utilicen la plataforma colaborativa Padlet que ofrece la posibilidad de crear muros colaborativos, accediendo en el siguiente link:

<https://padlet.com/mariceroma/op0iiv2uycxq39un>

Ejemplo 2: Actividad semanal

Se solicita, que de manera individual o en duplas, construyamos juntos/as un muro colectivo con noticias periodísticas sobre el tema de la clase.

Para ello, se les solicita que sigan los siguientes pasos:

1. Hacer un rastreo y exploración en internet de noticias que remitan al trabajo docente en la actualidad (período 2019-2021).
2. Incrustar el link en la siguiente Padlet:

<https://padlet.com/somsgpsnqn/cck4mis1ovr8jouv>

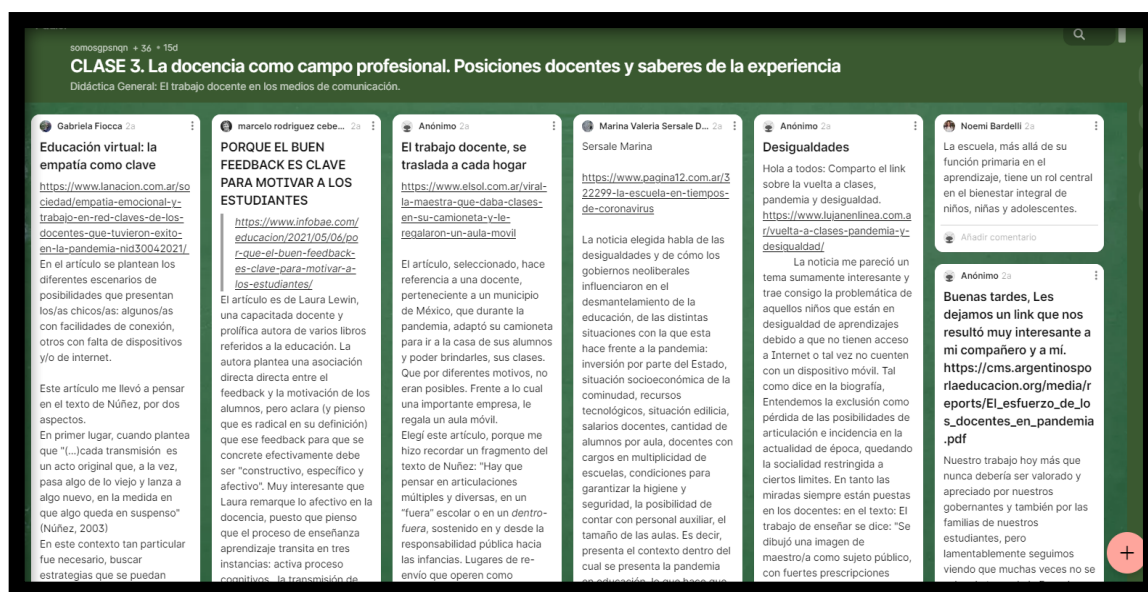


Imagen del proceso de construcción del Padlet en la plataforma de la Lic.en Educación

3. Compartir una breve reflexión de la noticia que suban en el espacio de comentarios. ¿Por qué la eligieron? y ¿qué relación encuentran con las lecturas de la clase?

Ejemplo 3: Luego de haber realizado un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico, los invitamos a detenerse en una figura del pasado, quién es considerado el padre de la didáctica moderna Juan

Amós Comenio (1592-1670). Individual o grupalmente, desarrollen un póster en Canva, herramienta multimedia que permite crear y editar contenido multimedia. La idea es que elijan una de las frases propuestas que pertenecen al filósofo checo Comenio (1994):

- “El maestro debe enseñar no todo lo que sabe, sino lo que el alumno pueda asimilar”
- “Enseñar bien es permitir que el alumno aprenda de manera rápida, agradable y completa”
- “Educación es el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña”

En el mismo póster deben justificar con una imagen la frase elegida. Una vez generado el póster se solicita que envíen el enlace al foro, donde deben figurar los nombres completos de todos los productores de dicho contenido.

Ejemplo 4: Se les propone realizar un crucigrama con los principales conceptos característicos del Conductismo y Neoconductismo. Para esto, tendrán que elaborar- no copiar- sus respectivas definiciones. Es una actividad grupal, pero siempre tienen la opción de realizarla de forma individual. Luego deben compartir el enlace en el Foro. Para esto se utilizará el programa en línea Educaplay, plataforma web que le permite a los docentes crear diferentes tipos de actividades educativas multimedia mediante diferentes escenarios o actividades.

En estos últimos días se divulgó el ChatGPT (Rua, 2023). Este fenómeno representa una oportunidad formidable para innovar el aula. El Chat puede dar respuestas a cualquier pregunta, pero no sirve en absoluto si estas respuestas no son verificadas y analizadas con criterio. El enseñar a pensar es un desafío que el docente debe tener como eje directivo para transformar el aula y promover que el estudiante ponga en juego todas las habilidades de pensamiento. El docente tiene que ser aliado del aprendizaje, generando espacios ricos en posibilidades de crecimiento. Las innovaciones en Inteligencia Artificial y recursos digitales en general, como Realidad Aumentada o Laberintos tienen que integrarse a la práctica pedagógica favoreciendo el conflicto cognitivo. Las propuestas disruptivas son motores para la adquisición de conocimientos ya que se fundamentan en el principio de resolución de problemas, clave para preparar al sujeto para ser ciudadano del mundo.

El crucigrama como estrategia didáctica

El primer crucigrama data de 1913 y se lo atribuye a un periodista británico llamado Arthur Wynne pero sus orígenes más antiguos parecen hacer referencia al cuadrado Sator hallado en las ruinas de Pompeya. Los crucigramas han desafiado a la mente humana estimulando la memoria, la atención, la habilidad y fluidez verbal y el acceso al léxico.

Como actividad para consolidar los contenidos abordados en las clases, el diseño de crucigramas implica generar la definición de los conceptos de tal modo que el resto de los estudiantes identifiquen a qué palabra se refiere. Es decir, no solamente implica generar las palabras sino sus definiciones. Esto requiere organizar información, repasar y evaluar el nivel de conocimiento y generar el debate grupal, ya que todos los estudiantes suben el link al foro y pueden resolverlos. Además, implica una lectura cuidadosa de la bibliografía de la clase para elaborar una definición correcta ya que de este modo se estimula el estudio de los conceptos teóricos. Por lo tanto, esta actividad se propone trabajar con los contenidos de una forma diferenciada, que sea motivadora y desafiante para el estudiante.

Tanto Rodriguez (2004), et al como Lomas (2013) y Olivares (2008) afirman que los crucigramas tienen características que los hacen una técnica idónea para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que el uso y aplicación de éstos en los estudiantes de nivel superior contribuye a mejorar su desempeño académico, dado que se requiere una intensa búsqueda de soluciones ante interrogantes a resolver, fomentando una mayor concentración y asimilación de contenidos.

Retomando otras modalidades de actividades, las mismas buscan poner el foco en la responsabilidad del estudiante, dado que queda en evidencia el esfuerzo y compromiso docente por generar ejercicios motivadores pero que requieren que los estudiantes analicen y apliquen los contenidos abordados (Carlino, 2002).

Las propuestas de evaluación

Del mismo modo se proponen actividades innovadoras mediadas por recursos digitales que requieren creatividad e interpretación y análisis de los contenidos abordados en las clases.

Para generar una devolución enriquecida se le ofrece al estudiante una rúbrica que se comparte juntamente con la consigna del parcial y del Trabajo Final Integrador. De este modo, conocen previamente cuáles son las cuestiones centrales que los docentes van a considerar al momento de evaluar. Sin embargo, esta evaluación se complementa con el análisis

diagnóstico del proceso de adquisición de conocimientos durante todo su recorrido educativo. Con este fin, los docentes llevan adelante una planilla de seguimiento de aprendizajes registrando la situación de cada foro. Otro aspecto por considerar es el contexto sociocultural del estudiante dado que contamos con sujetos de todo el país inclusive del exterior. Las circunstancias con relación a la conectividad, diferencias horarias y eventos sociales cobran relevancia afectando la participación del estudiante y su mirada.

Como ejemplo de esta situación, se considera relevante mencionar el caso de un estudiante que vive en la región de Cholila, zona cordillerana de la Provincia de Chubut, donde justamente en los momentos de las primeras clases de esta licenciatura se produjeron importantes incendios. La ciudad quedó sin conectividad por días y el alumno solamente podía responder a las actividades en algunas ocasiones cuando lograba trasladarse a lugares más céntricos:

Mensaje del estudiante: "Por favor aguantame un poco, se cortó Internet en todo mi pueblo..."

Así mismo, otras variables como la diferencia horaria que tienen de los estudiantes que viven en otros países, es tenida en cuenta para coordinar las propuestas y actividades. Por ejemplo, una de las estudiantes reside en Andorra, tiene cuatro horas de diferencia de uso horario con la Argentina, por este motivo se motivó a los profesores que habiliten las aulas a primera hora de la mañana para que la estudiante pueda aprovechar el día.

Las consideraciones culturales, geográficas y las realidades de cada estudiante no pueden dejarse de lado al momento de analizar los aportes de estos en los foros, ya que sus producciones son producto de esas realidades. En este sentido la teoría sociohistórica de Vygotsky (1986) nos ofrece el marco fundamental para comprender cómo los diferentes momentos históricos, la cultura, la sociedad, pueden dejar su huella en el sujeto aprendiente.

La importancia de las rúbricas

Simon (2001) define las rúbricas como un descriptor cualitativo que establece los criterios del desempeño en un determinado contenido. Entonces, la rúbrica es una matriz de valoración que facilita y organiza la calificación de las producciones de los estudiantes. También permite valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias alcanzadas por el sujeto.

El objetivo de diseñarlas es poder realizar una evaluación objetiva,

sistematizada y consistente de actividades, tareas, trabajos, presentaciones y demás, además de explicitar el mayor o menor dominio de una competencia.

Para su elaboración es necesario considerar:

- El producto esperado o trabajo concreto terminado y realizado por el estudiante, por ejemplo: informe, investigación, proyecto, maqueta, etc.
- Aspectos por evaluar, que van a determinar los indicadores de logro, por ejemplo: originalidad, claridad en la redacción, capacidad de síntesis, etc.
- Niveles o escala de adquisición de las competencias como avanzado, excelente, destacado, pobre, a recuperar, etc.

ESCALA DE VALORACIÓN

Aspectos
a evaluar

Criterios

Ejemplo de diseño de rúbrica

[Rubistar](#) es una herramienta para construir rúbricas y que puede ser empleada y ofrece manuales y la creación de la rúbrica en línea.

Para sintetizar se describen algunas de las ventajas que ofrece el diseño de rúbricas para la evaluación de los trabajos de los estudiantes.

- Ayuda a organizar al docente para que determine los criterios de medición al mismo tiempo que documenta el progreso del estudiante.
- Favorece al docente para describir cualitativamente distintos niveles de logros.
- Los estudiantes toman conocimiento de los criterios de calificación que serán considerados por el docente.
- Facilita que el estudiante haga una revisión de su tarea según estos criterios.
- Proporciona información de retorno, de devolución al estudiante con detalle de aquello que debe mejorar.

No se puede olvidar que es importante además de la rúbrica, redactar una devolución completa al estudiante sobre su producción de modo que no queden dudas, además de proporcionarle la oportunidad de rehacer. Por esto es por lo que en la última columna de las rúbricas de las materias de la Licenciatura corresponde a la categoría "a mejorar".

El sujeto que aprende

En primer lugar, la Licenciatura tiene como requisito que los alumnos

cuenten con una formación de nivel superior finalizado.

Se reconoce, además, que la diversidad es una condición que desafía también el ambiente en el que se presenta esta propuesta pedagógica, no sólo porque los alumnos provienen de diferentes profesiones sino también de diferentes contextos sociales y geográficos. La oportunidad de la formación a distancia y asincrónica permite que personas en varias partes del mundo e independientemente de la zona horaria accedan a las actividades propuestas.

De este modo, ese potencial combinatorio (Castorina, 1984) que caracteriza a los alumnos implica un desafío importante para los docentes que deberán formular materiales que interpelen a la reflexión y permitan el desarrollo de competencias con mayor efectividad.

Cada una de las mediaciones pedagógicas que la Licenciatura presenta, piensa en un sujeto que es capaz de tener una visión global de su propio proceso de aprendizaje y que encuentra en cada paso el sentido de lo que está haciendo y de cómo ese hacer se vincula genuinamente con su práctica y su experiencia. Se enmarca en la línea teórica del constructivismo sociocultural. Como señala Furman (2016) el trabajo fundacional de Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Etienne Wenger, entre otros investigadores, enfatiza la importancia crucial del contexto y la interacción con el otro, en particular por medio del lenguaje, en todo proceso de aprendizaje.

Todas las clases de la Licenciatura en Educación se diseñaron para sujetos a los cuales se los convoca a participar en comunidades de aprendizaje. Cada uno de ellos traen en su bagaje profesional, problemas desafiantes que tienen sentido para ellos mismos. De este modo las intervenciones en los foros cobran sentido, tanto para sus propios compañeros como para los docentes/tutores que planifican y organizan el espacio de trabajo de creciente complejidad.

Las marcas textuales compartidas por los estudiantes por ejemplo las devoluciones de sus percepciones vivenciadas durante las cursadas indican el grado de satisfacción con los materiales, las actividades, las intervenciones y con la interacción lograda. Algunos ejemplos de estos comentarios dan cuenta del resultado positivo sobre la propuesta didáctica:

a. Devolución de alumnos sobre las actividades propuestas por las docentes del Seminario de Educación Sexual Integral-ESI.

Alumno 1: "Hola. Este panel interactivo es descomunal. Brillante"

Alumno 2: "Esas dos señoras me generaron mucha empatía. Está bueno decir esto como alumno"

b. Devolución de alumnos sobre las actividades propuestas por las

docentes de Didáctica.

Alumno 1: "Excelente podcast de didáctica"

Alumno 2: "Generan ganas de escucharlas"

Alumno 3: "Estas chicas generan empatía total, nos subieron dos podcasts muy interesantes, además aprendemos de tecnología y temas que no sabemos que aplicamos en el aula".

c. Devolución de un alumno luego de rendir el Trabajo Final Integrador:

Alumno 1: "Hola M. y J. queridas: les quiero agradecer el empeño, la motivación, el respeto, el compromiso, la empatía, el afecto, con que han desarrollado las clases. Realmente fue un placer. A esta altura de mi vida, y después de otros estudios, se aplaude y valora mucho más estas actitudes docentes. Las felicito, iva todo mi cariño!!"

Es habitual escuchar discursos docentes en los cuales se destacan las intenciones de generar transposición didáctica, transferencias de aprendizajes, cambio conceptual y demás. Todos propósitos loables en un profesional de la educación. Pero estas condiciones no se logran per se, es necesario diseñar propuestas didácticas con actividades apropiadas para andamiar estos procesos y promover intercambio comunicativo significativo entre estudiante y profesor. Porque estos procesos conforman el eje central de la propuesta de esta carrera, se torna esencial motivar la participación de los estudiantes, fomentar el diálogo, el debate reflexivo y la construcción de saberes, como así también comprometerse activamente en una devolución hacia los alumnos a través de la cual se vinculan afectivamente y efectivamente los contenidos apropiados. Por otro lado, la participación docente requiere implicarse con la eficacia y eficiencia en los procesos de la mejora continua de la calidad educativa. Todos estos elementos se conjugan en favor de una Licenciatura en Educación que se destaque en características a otras similares propuestas por las demás universidades.

Discusión y desafíos

Ausubel (2002) definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual y sean inclusivos unos con otros.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender.

En relación a lo expuesto, la propuesta de este busca equilibrar esas

condiciones, reflexionando permanentemente a partir de las propias prácticas docentes y con la búsqueda continua de buenas prácticas.

Para esto el eje norteador se centra en la denominada Pedagogía de la Multialfabetización propuesta por el *New London Group* a través de los investigadores Cope y Kalantzys (2009). Estos han reinterpretado todo aquello relacionado a las tecnologías emergentes que está aconteciendo en el campo de la creación de significado y la creación de sentidos, la representación en los entornos de trabajo, de la ciudadanía y de la vida cotidiana de la sociedad que marcará nuevos rumbos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las dimensiones “multi” de las “alfabetizaciones” en plural, hace referencia a lo multilingüe y lo multimodal, en un contexto de globalización (Cazden, 2006; Ismail & Cazden, 2005). Siendo así, es fundamental considerar el conectivismo como la articulación de las teorías y modelos que interactúan para diseñar y generar experiencias de aprendizaje que produzcan cambios profundos en los valores de los estudiantes.

La pedagogía de la multialfabetización se compone de tres premisas: el “por qué”, el “qué” y el “cómo” de la educación.

El **por qué** representa a un mundo que cambia constantemente, que es vivo, dinámico y acompaña la actualización del entorno de las comunicaciones. Por esto la enseñanza y el aprendizaje también tienen que cambiar.

El **qué** de la alfabetización implica la creación de significado a partir de modos lingüísticos variados, visuales, audio, gestuales y espaciales que se integran cada vez más en las prácticas mediáticas y culturales de la sociedad contemporánea.

En relación al **cómo** de la educación, una pedagogía de la multialfabetización, implica una serie de acciones pedagógicas tales como la práctica situada, la instrucción abierta, el enmarcado crítico y la comunidad de prácticas.

Lawler (2022) sostiene que somos de cabo a rabo cyborgs, es decir, nuestra condición es una condición hibridada, históricamente reconfigurada por el ensamble de estructuras orgánica, mental, técnica, social y cultural. Es inevitable que la educación tenga que acomodarse a esta realidad. Por este motivo integrar la pedagogía de la multialfabetización con una mirada sociocultural requiere pensar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como lo plantea el Objetivo de Desarrollo Sostenible Número 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ONU, 2023). Se combinan los modelos y perspectivas hacia una propuesta que en definitiva se enfoca en un tipo de educación destacada. Se le

ofrece a los estudiantes conocimientos y competencias necesarias para ser ciudadanos y profesionales activos y actualizados en un mundo cambiante, un mundo diverso en el que los medios de comunicación y de acceso a la información son altamente dinámicos.

Bibliografía

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición. Paidós Ibérica.

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Ediciones SM.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere* 20, 409-420.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Editorial Paidós.

Castorina, A. (1984). *Psicología Genética*. Miño y Dávila Editores.

Chevellard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage éditions.

Comenio, J.A. (1994). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.

Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. *An International Journal*, 4(3)164-195.

Cazden, C.B. (2006). *Connected learning: "Weaving" in classroom lessons*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle.

Del Valle, I. (2009). Teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6, 1-25.

De Sánchez,, M. A. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento: Procesos básicos del pensamiento*. Trillas, ITESM.

Furman, M. (2015). *Preguntas para pensar TEDxRiodelaPlataED*.
<https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA>

Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento*

científico y tecnológico en la infancia: documento básico. XI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.

Guevara, G. (2000). *Habilidades Básicas* (Manuscrito no publicado). Facultad de Filosofía, U. V
<https://diocesanos.es/blogs/equipotic/2019/12/29/taxonomia-de-bloom-para-la-era-digital/>

Halakova, Z. y Proksa, M. (2007). Two kinds of conceptual problems in chemistry teaching. *Journal of Chemical Education*, 84 (1), 172-174.

Huaccha Ispilco, M.I. (2018). Los crucigramas como estrategia didáctica y su influencia en el rendimiento académico de las estudiantes del cuarto grado de secundaria en el área de cta de la i. e. "María Goretti" de Pacasmayo. Tesis de maestría. Descripción: Los Crucigramas Como Estrategia Didáctica Y Su Influencia En El Rendimiento Académico De Las Estudiantes Del Cuarto Grado De Secundaria En El Área De CTA De La I.E. "María Goretti" De Pacasmayo, 2016 (concytec.gob.pe)

Ismail, S.M., & Cadzen C.B. (2005). Struggles for indigenous education and selfdetermination: Culture, context, and collaboration. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 88-92.

Jawhara, T. (1995). *Problem solving and creative thinking in education*. Oxford University.

Karsenti, T. y Lira, M. (2011). La importancia de la motivación y las habilidades computacionales de los futuros profesores en el uso de las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (2).
<https://ries.universia.net/article/view/47/232>

Lawler, D. (2022). Mundos tecnológicos y experiencias transformadoras. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 17 (50), 217-221.

Litwin, E. (2004). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (comp.). Amorrortu.

Maxwell , J. (2007). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo: Siga estas leyes, y la gente lo seguirá a usted*. Grupo Nelson.

Nelsen, J. (2015). *Disciplina Positiva*. Manole.

Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.

Paulk, M.C. (2002). Agile Methodologies and Process Discipline. *Institute for Software Research. Paper 3*.

https://www.researchgate.net/publication/245234678_Agile_Methodologies_and_Process_Discipline_Crosstalk

Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós.

Rodríguez, A. y Molero, D. (2008). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6, 73-85.

Rodríguez, Y.A., Roset Suárez, A., Oquendo, R. , Rodriguez, Y., Iznaga, E. (2004). Utilización de crucigramas en la educación a distancia: un algoritmo para su construcción. *Ingeniería Industrial* 25 (3). [Utilización de crucigramas en la educación a distancia: un algoritmo para su construcción | ingeniería industrial \(cujae.edu.cu\)](#)

Rua, Martina (5 de febrero de 2023). El disruptivo chatgpt ¿Asombroso o aterrador? El nuevo chatbot de inteligencia artificial que podría cambiar tu vida. *Diario La Nación*.

Sedoff, M. y Bonetti, S. (2018). *Flipped Learning. Una guía para darle una vuelta a tu clase*. Logos.

Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skill. *Practical Assessment Research and evaluation*, 7.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

<http://humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Todavía. Ciencia y Tecnología* (7) 39-43.

Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del*

Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/18). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO (2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>

Velásquez Huerta R. A. (2007). *Rúbrica*. (s/e).

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

La construcción de las materias

Una mirada desde el punto de vista de los docentes a cargo

Ciclo de Complementación Curricular: Licenciatura en Educación

Modalidad virtual y asincrónica

Universidad de Flores
2023

Pedagogía: perspectivas contemporáneas de la educación

Diversas miradas en torno a la pedagogía en el mundo de la educación Contemporánea

**Mariana Alcobre y
Claudia Alejandra Mascarini**

Universidad de Flores
2023

Una pedagogía de la pedagogía se deja sondear a través de los momentos decisivos en los que una joven vida se despierta, en el azar del encuentro, a una nueva y más auténtica conciencia de sí misma.

Gusdorf (2019)

Introducción

En la carrera de Licenciatura de Educación, modalidad a distancia contamos con un espacio curricular vinculado al conocimiento de la Pedagogía. Tradicionalmente, en estas materias, se esbozan los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica, para profundizar la comprensión de los numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares.

Es por eso que cuando comenzamos a pensar en este espacio curricular esbozamos los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de los numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares. Para ello es necesario comprender el hecho educativo en sus múltiples dimensiones y en los diversos ámbitos donde pueden desarrollarse estos procesos.

Es en tal sentido, consideramos a la pedagogía como una disciplina que categoriza la infancia a través del discurso pedagógico y por otro lado, que (la pedagogía) es un campo de saber que se ha ido configurando históricamente en la Modernidad, entre los siglos XVI y XIX, proponiéndose como una reflexión sistemática sobre la educación.

Y pensando en la función homogeneizadora de la educación que imposibilita a dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual realiza a la educación, es que decidimos realizar un recorrido histórico por la Pedagogía analizando continuidades y discontinuidades para comprender el pasado de la institución escolar y cómo funciona en el presente. Es decir, revisar los dispositivos y construir nuevos saberes sobre ellos que permitan pensar la escuela del siglo XXI.

Consideramos como señalan Gauchet, Blais y Ottavi (2018), en su obra *Transmitir, aprender*, que:

“...Necesitamos una etapa suplementaria para escapar a los desengaños y a los errores, probablemente inevitables, ligados al paso de una época de la escuela a otra. Una etapa que consiste en articular estos términos, **transmitir y aprender**,^[1] planteados durante mucho tiempo como un antagonismo que eximió de preguntarse seriamente por su tenor...” (p. 258)

Esos cuestionamientos planteados a lo largo de la estructuración del discurso pedagógico moderno son analizados a lo largo de la materia. Entre los principales objetivos que cuenta la asignatura, planteamos: reflexionar sobre los discursos y prácticas pedagógicas en las que se inscribe nuestra tradición educativa; construir una mirada crítica, fundamental tanto para su formación personal como profesional y valorar el diálogo y el intercambio con los otros como modo de aprendizaje, entre otros.

Los contenidos abordados durante la cursada fueron organizados en tres unidades. En la primera, que consta de dos clases, se profundizan los conceptos de pedagogía y educación, entendiendo éste último como el objeto de estudio de la ciencia pedagógica. En la segunda, conformada por ocho clases, se trata el concepto de infancia, como construcción social e histórica y la constitución de los sistemas educativos nacionales. En la tercera, de seis clases, se reflexiona sobre las corrientes pedagógicas del Siglo XX y la pedagogía en el tiempo presente.

El objetivo de este capítulo es, en primer lugar, describir el diseño de las propuestas pedagógicas presentadas realizando un recorrido por algunas de las aproximaciones teóricas y metodológicas relevantes que guiaron nuestra tarea al momento de planificar y plasmar nuestra propuesta de enseñanza (a través de la estructura de las clases); en segundo lugar, presentar las conclusiones en las que resaltamos aquellos aspectos significativos que abordamos luego del desarrollo del espacio en los cuatrimestres trabajados a lo largo de estos años.

A partir de allí es que comenzamos a trabajar sobre la estructura del curso planteando las siguientes cuestiones:

Presentación de las clases

Cada clase consta de un título y una breve descripción de su contenido, que permite a los alumnos anticipar la temática que se abordará y pretende también ser un disparador que promueva el interés por la lectura de la misma.

Además, una presentación realizada con herramientas digitales en línea para crear contenidos visuales creativos e interactivos, como por ejemplo Genially, Canva, Pow Toon, de tal manera de sistematizar los contenidos para su apropiación.

En este espacio, decidimos enfocar las mismas a través de plantear una reflexión sobre el significado amplio de la educación como proceso social e inherente a toda la humanidad, y la influencia que la cultura material tiene en el desarrollo individual y de las sociedades. Para cumplir con este objetivo, trabajamos en un 90 % de las clases desde la mirada de la *cultura material educativa*.

Partimos de la idea que plantea Dussel (2019) que "*El giro material invita a los investigadores a incluir cuestiones relativas a temporalidades heterogéneas que se condensan en los artefactos y a prestarle atención a las múltiples posibilidades que ellos abren...*", pensando en las aulas heterogéneas como el gran desafío que nos plantea el presente, es que observamos que este nuevo giro teórico y metodológico nos invita a mirar el fenómeno educativo y la escuela desde la materialidad, observando las aulas, su mobiliario, las paredes, los cuadernos de clase, los libros de textos, los recursos visuales, la vestimenta, dentro y fuera de la escuela, y los vínculos que se pueden establecer en la construcción de la alianza entre Estado - Familia y Escuela.

Por eso, trabajamos con las fuentes primarias materiales de la educación (edificios escolares, los textos escolares o los útiles escolares) observando la materialidad como objeto de estudio pero también desplegando la posibilidad de convertirse en fuente para la comprensión del concepto de la educación en su sentido más amplio, abriendo un campo de reflexión sobre los soportes y espacios donde se producen las prácticas educativas; en segundo lugar, nos invita a recorrer las distintas etapas de las prácticas pedagógicas aplicadas en la formación de ciudadanos de todas las épocas.

Lectura obligatoria y ampliatoria

Los textos de lectura obligatoria y ampliatoria tienen como objetivo que los estudiantes aborden los conceptos o ideas más significativas de la clase.

En el caso de la materia de *Pedagogía: perspectivas contemporáneas de la educación*, justamente en la selección de textos es desde donde podemos

observar nuestra línea de trabajo, vinculada a la tradición e innovación del saber pedagógico. Ya que en la selección de textos se presentan desde clásicos hasta las miradas más innovadoras de la pedagogía que nos interpelan en este tiempo presente de grandes cambios. Esas nuevas pedagogías presentadas, como bien señala Gvirtz (2007), legitiman a la historia como una realidad ajena a cualquier circunstancia, y es así como aceptando esa realidad histórica socialmente construida y configurada por estos sujetos particulares, es que reflexionamos sobre una pedagogía con rupturas y continuidades.

Guías de lectura

Las guías de lectura de los textos obligatorios son una herramienta que tiene por objetivo facilitar la comprensión de los mismos, a partir de la elaboración por parte de los estudiantes de mapas conceptuales, completamiento de cuestionarios, cuadros comparativos, etc.

Leer y comprender textos académicos es un proceso complejo que implica realizar una primera lectura, una relectura y posterior análisis. Por este motivo, consideramos de suma importancia la elaboración de este material como soporte y acompañamiento de las clases. Estos textos orientadores para la lectura, facilitan el recorrido y la comprensión de los mismos, permitiendo agilizar y orientar en los núcleos temáticos que se quieren identificar en cada lectura. Para ellos, hemos señalado autores contemporáneos y del pasado, intelectuales del mundo de la educación argentina y global.

Foro para pensar

El foro para pensar consiste en una actividad, en la cual se busca concretar el aprendizaje mediante la reflexión y la construcción del conocimiento. La participación activa de los estudiantes, ya sea individual o grupal, y los intercambios que se establecen entre pares y docentes, resultan enriquecedores. Y de esta forma podemos realizar un sondeo sobre los momentos decisivos de la materia.

Por otro lado, el foro fue un disparador para mirar a la *Pedagogía* desde las tradiciones del pasado, observando los objetos de la escuela de ayer para transformarlos en dispositivos de la escuela del presente. Allí radica nuestra mirada sobre la cultura material educativa, a través de acciones que se vienen proyectando en otros espacios del mundo de la educación, y presentando los mismos a través de *Pedagogía*:

perspectivas contemporáneas de la educación. Justamente este espacio, tiene estrecha vinculación con el espacio de la presentación de la clase, ya que seleccionamos fuentes de información que se pudieran vincular fácilmente y agilizar la comprensión de cada clase. A esto debemos sumar un componente importante que fue generar actividades vinculadas con fuentes del pasado realizando una lectura en el presente, por medio de la utilización de herramientas que las nuevas tecnologías nos ofrecen, en especial, trabajando con las redes sociales.

A modo de ejemplo, compartimos en forma completa *el foro para pensar de la Clase 1*, en la que abordamos las miradas sobre el concepto de educación y *la participación en dicha actividad de una alumna*:

Consigna

**Les proponemos reflexionar sobre el concepto de educación, a partir de una definición de Gvirtz (2008), quien expresa que la educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los cuales se apropian sus miembros y permiten la producción y reproducción de esa sociedad.*

Les pedimos que observen el cortometraje de Disney Pixar "La luna", dirigido por el italiano Enrico Casarosa: https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=UD3NN1qDrhM&feature=emb_logo

Una vez visualizado el video, los invitamos a participar individual o grupalmente, de nuestro Instagram abierto (los estudiantes tienen los datos del Instagram para ingresar). Allí deberán subir una imagen que represente la relación que puede establecerse entre este video y la definición de educación de Gvirtz. Cada imagen, deberá contar con una breve justificación de la misma y una firma de los integrantes del grupo, en el caso que sea una participación grupal.

¡Comencemos a trabajar!

Una respuesta a la consigna



pedagogiauflo2022

Se puede visualizar una imagen de la tira cómica de Mafalda, que actúa como motivadora para dar respuesta a la consigna, donde se observa a una Mafalda, mirando una tira larga, que la utiliza para medir su cabeza y se pregunta: si el conocimiento de la escuela entrará en esa dimensión de su cabeza.

Para representar la relación entre el video "La luna" y la definición de Gvirtz elegí esta viñeta de la tan popular y querida Mafalda, del historietista argentino Quino (presentada en tres imágenes debido a que instagram cortaba la foto; pero creí importante publicarla completa). Recurriendo al humor, presenta una visión sobre la educación que marcó las prácticas que se llevaron adelante en las escuelas por mucho tiempo (muchas que aún persisten), por las que los alumnos se dedicaban a "llenar" sus mentes del conocimiento elaborado por la sociedad. Más allá de esto, considero importante destacar el lugar privilegiado que sigue teniendo la escuela como dispositivo de distribución de saberes. La educación ocurre dentro y fuera de las aulas. Cada individuo y la sociedad en su conjunto crean y distribuyen saberes considerados importantes, modos de hacer y de ser (desde cómo barrer estrellas, hasta cómo acomodarse el sombrero, en el video de Pixar). La escuela es un espacio en el que los alumnos se apropian de esta cultura. Y también, es el lugar en el que cada individuo puede desarrollar sus capacidades y talentos para generar y transformar la cultura, y la sociedad.

¡Gracias!

El parcial

En relación a la evaluación de los aprendizajes, sostenemos la idea que plantean Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) que "la evaluación es entendida como una oportunidad, en la que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes", es decir, consideramos las dimensiones del proceso de evaluación vinculadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices.

Desde esta perspectiva, continuando con lo que señalan estas autoras, destacamos la función pedagógica de la evaluación, entendiéndose como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, esto implica acompañar a los estudiantes y sus aprendizajes con una variedad de actividades desde nuevos formatos que resulten significativos. Por ello, nos posicionamos desde un enfoque de la evaluación formativa para realizar el seguimiento permanente de las tareas de los cursantes a través de retroalimentaciones que promuevan la participación en las clases y el desarrollo de la autonomía.

Destacamos la instancia de evaluación parcial, la elaboración por parte de los alumnos de un *Padlet*, una herramienta digital que les permitiera

reflexionar sobre los contenidos abordados hasta ese momento de la cursada. La propuesta consiste en profundizar en las lecturas realizadas y verificar la posibilidad de encontrar los saberes en diferentes soportes: películas, documentos oficiales, artículos periodísticos, videos, entre otros.

El Trabajo Integrador Final (TIF)

Este recorrido, en torno a las prácticas pedagógicas, ha sido la columna vertebral de nuestra mirada, permitiendo de esta forma permear la misma con nuevas lecturas, incorporando autores del pasado y contemporáneos para reflexionar sobre el quehacer de la pedagogía.

Por este motivo, el Trabajo Integrador Final (TIF) fue pensado como articulador entre los contenidos profundizados en la materia y un material fílmico contemporáneo que les permitiera poner en diálogo los marcos teóricos con situaciones educativas concretas.

Asimismo, como expresamos en el apartado anterior, el Parcial, consideramos esta instancia evaluativa en vinculación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto utilizamos una rúbrica para explicitar ciertos criterios de valoración de este trabajo.

Planteamos lo propuesto por Barberá & De Martin, (2009) que nos presentan a las rúbricas como una herramienta de valoración que a utilizar para visibilizar el grado de adquisición de los saberes.

Los criterios de evaluación expresados en la rúbrica, tanto para la entrega escrita del TIF a través de la plataforma como para el examen final oral, fueron compartidos con los estudiantes. Se valora especialmente la articulación del film elegido con los principales conceptos de la pedagogía, el reconocimiento de los marcos teóricos en las escenas seleccionadas y la argumentación correcta de las posturas e ideas en forma escrita y oral.

Reflexión final

A partir de los primeros encuentros que mantuvimos las profesoras para pensar y planificar esta materia, la propuesta se nos presentó como un gran desafío, que llevamos a cabo teniendo en cuenta a quiénes estaba dirigido, futuros Licenciados en Educación, para que el transitar por este espacio curricular les permita reflexionar críticamente sobre sus saberes previos, sus posibles certezas, sus prácticas cotidianas en ámbitos educativos y a partir de allí, construir conocimiento significativo para el desempeño de su rol.

Durante las instancias de exámenes finales recibimos por parte de los cursantes una retroalimentación pudiendo observar la recepción de la materia en los alumnos como también verificar los nuevos saberes que se adquirieron en el transcurso de la misma.

El recorrido histórico realizado por la Pedagogía, analizando continuidades y rupturas para comprender el pasado de la institución escolar y cómo funciona en el presente, nos posibilita revisar los dispositivos que se encuentran en la misma y desde allí trabajar con la cultura material que las instituciones educativas de nuestro país sostienen y presentan en la práctica pedagógica, como una continuidad de esa escuela del siglo XX que se asoma, a partir de la pandemia, con paso firme hacia nuevos escenarios que deberán *aggiornar* la cultura material que cada institución posee y de esa forma poder construir nuevos saberes sobre ellos que permitan pensar la escuela desde el siglo XXI.

De esta forma sostenemos, como lo hizo Pablo Pizzurno hace un siglo atrás: "...el fin de la escuela es contribuir a la felicidad individual y colectiva".

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Barberá, E. y De Martín, E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Editorial UOC.

Blais, M., Gauchet, M., Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Unipe.

Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? por una pedagogía de la pedagogía*. Miño & Dávila.

Gvirtz, S., Abregú, V., Grinberg, S. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Aique Grupo Editor.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro Historiográfico. *Educar em Revista*. 35. 13-29.

Pizzurno, P. (1906). *La escuela primaria*. Establecimiento Tipográfico El Comercio.

Sociología de la Educación

El desafío de enseñar Sociología de la Educación a distancia

**Julieta Bacchetta y
Diego Pérez Ríos**

Universidad de Flores
2023

Introducción

Los avances científicos y tecnológicos de los últimos años han supuesto enormes transformaciones en el campo de la educación superior. Uno de los múltiples factores considerados de gran relevancia para el desarrollo de una nueva educación adaptada a la realidad lo representa –sin dudas- la educación a distancia.

La educación a distancia surge como una modalidad no presencial de la educación, supone para el estudiante una aproximación a los materiales de estudio mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, en un espacio físico “no presencial” –el ambiente virtual de aprendizaje- donde docentes, estudiantes y contenidos confluyen e interaccionan de forma asincrónica; una modalidad que proporciona a los estudiantes vinculación y accesibilidad a las diferentes propuestas de aprendizaje de manera permanente y en función de sus necesidades formativas, de sus tiempos y sus espacios, lo que contribuye a favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, venciendo así alguna de las barreras características de la educación tradicional presencial, resignificando los roles del docente y del estudiante y modificando sustancialmente sus modos de relación.

La educación virtual asincrónica asume, como rasgo distintivo, la mediatización de las relaciones entre docente y estudiantes, que aprenden mediante situaciones que no son las convencionales, ya que no comparten un espacio de aprendizaje “cara a cara” (Litwin, 2000).

En conclusión, representa un importante agente de innovación y transformación a nivel macro y micro social; se presenta como un gran factor igualador de oportunidades de la población, pero exige una serie de requisitos diferentes a los propios de la modalidad presencial. En los ambientes virtuales la situación de aprendizaje, sus objetivos, el contexto y los medios varían en relación a la enseñanza convencional, por lo que su desarrollo supone –necesariamente- una serie de cambios en las características y las funciones de los distintos actores sociales involucrados. En este proceso, el protagonista indiscutible es el estudiante, y el docente ejerce una función de guía y facilitador del aprendizaje durante su trayectoria formativa, por las acciones tutoriales vinculadas a la orientación, el andamiaje y la moderación.

Las tecnologías son una realidad social, son parte del mundo en el que vivimos, conllevan promesas y riesgos. De allí la importancia de pensar profunda y críticamente estos procesos; comprender su sentido, reconocer sus limitaciones y sus posibilidades, afrontarlas y aprovechar sus grandes potencialidades.

Analizar los principales rasgos de esta compleja sociedad contemporánea

nos obliga a pensar en cómo convergen lo digital, las nuevas tecnologías y lo pedagógico. Se trata de asumir una mirada integral que dé cuenta de los atravesamientos de la cultura digital en nuestras instituciones, para desde allí hallar algunas pistas que nos permitan construir prácticas pedagógicas que además de reconocer el impacto que los medios digitales tienen sobre las organizaciones educativas, nos permita reconocer nuevas tendencias culturales, formas novedosas de relación con el conocimiento y diferentes modos de vinculación entre los docentes, los estudiantes y los contenidos.

Es en este sentido que la Sociología de la Educación puede hacer un importante aporte al estudio de los procesos educativos; identificando nuevas prácticas culturales que redefinen e interpelan la función y los objetivos de las instituciones educativas y del rol docente, dando cuenta del importante valor que aporta al proceso de enseñanza aprendizaje la utilización y mediación de los sistemas tele-informáticos, sin desconocer por ello los riesgos y desafíos que la implementación de las nuevas tecnologías puede dar lugar; especialmente la reproducción y profundización de las desigualdades ya existentes.

También la Sociología resulta imprescindible para otorgar una mirada crítica frente a las innovaciones educativas, dotándolas de interpretaciones teóricas y de análisis prácticos que permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se inscriben, analizar sus resultados e impactos.

En otras palabras, desde los presupuestos de esta ciencia social, se trata de abordar el fenómeno en toda su complejidad, poniendo foco en el sentido de las prácticas de la enseñanza virtual y superando aquellas perspectivas que solo se centran en lo instrumental de la incorporación de las tecnologías en la educación.

Bajo estos principios y desafíos fue planteada la propuesta formativa de Sociología de la Educación en la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores, enmarcada en un proyecto educativo innovador para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia; una propuesta que a partir del empleo de diferentes tecnologías para la mediación de los aprendizajes favorece el estudio autónomo e independiente del estudiante, generando procesos interactivos académicos, con soporte y actualización tecnológica, permitiendo una democratización de los saberes.

Sociología de la educación en un entorno virtual. ¿Cómo pensamos la materia?

La materia fue pensada y organizada desde una perspectiva teórica y metodológica que aborda aspectos centrales de la disciplina. El contenido de las unidades se orienta en favorecer una comprensión crítica de su objeto de estudio; la interrelación existente entre la Sociedad y

la Educación. Pretende, por otra parte, aportar insumos para el análisis de la práctica educativa para que el estudiante de la Licenciatura en Educación pueda abarcar la complejidad del campo educativo desde una perspectiva específicamente sociológica, contribuyendo así al conocimiento sistemático del mundo de la educación en la sociedad como así también de las principales problemáticas socioeducativas existentes en la actualidad.

Dificultades y desafíos para adecuar la materia a las características de la modalidad

La mediación y facilitación de los aprendizajes en un entorno virtual implica el dominio de estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas, así como también de competencias relacionadas con el uso de las tecnologías que son propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta particular modalidad. El trabajo en la virtualidad nos desafió –y nos desafía una y otra vez- a corrernos de nuestro rol docente tradicional y de aquellas prácticas que en la presencialidad tienen lugar, para adentrarnos en un contexto diferente en el cual además de docentes desempeñamos un rol tutorial.

Pero también constituyó para nosotros un desafío la necesidad de desarrollar un buen diseño instruccional de los materiales; seleccionar y organizar los contenidos del curso, pensar en estrategias de intervención novedosas, apropiadas y acordes a los objetivos que nos planteamos.

Probablemente uno de los principales retos que se nos presentó a la hora de diseñar la propuesta estuvo centrado en la transferencia y transposición didáctica de los contenidos, en cómo enseñar y promover aprendizajes haciendo uso de herramientas metodológicas coherentes con la modalidad a distancia, de manera de hacer posible la transmisión de los saberes y los conocimientos prácticos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; en cómo poner a su disposición aquellas herramientas analíticas y metodológicas que permitan que el aprendizaje se logre de manera pertinente y significativa.

Promover un aprendizaje significativo, proveyendo a los estudiantes de las herramientas necesarias para que el aprendizaje autónomo sea posible, supuso el diseño de una estrategia donde se hizo imperioso definir el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje; ¿qué es lo que debe aprender el estudiante?, ¿de qué manera?, ¿con qué metodologías y estrategias?, ¿a través de qué medios?, ¿con qué sentido y finalidad?, entendiendo que no todas las personas transitan las mismas experiencias de aprendizaje de igual manera.

Para que esto ocurra, entendimos que resultaba fundamental conocer a nuestros estudiantes tanto en sus aspectos generales – dónde viven, a qué se dedican, cuál es su formación anterior- como

también aquellos aspectos vinculados con los modos de aprendizaje, sus habilidades, intereses y expectativas, sus experiencias previas y sus necesidades formativas. Atender a la diversidad en educación superior implica poder identificar esas características y adecuar la enseñanza para los aprendizajes particulares.

El aspecto central de nuestros estudiantes es que todos tienen una formación profesional previa, tanto en docencia como en otras carreras profesionales de grado. Suelen tener escasa disponibilidad horaria y residir en ciudades diversas, constituyendo esto una dificultad para asistir a una formación regular que implique un desplazamiento o un requerimiento excesivo de tiempo. Suelen ser flexibles y bien predispuestos frente al aprendizaje autónomo y autodirigido, como también a incorporar nuevas herramientas y formas de aprender.

¿Cuál es el diferencial de nuestra asignatura?

El diferencial que nosotros postulamos, es que la enseñanza a distancia de nuestra materia, bajo el principio de equidad y calidad educativa, representa una oportunidad para generar nuevas concepciones acerca de la educación dando al alumno la responsabilidad de seleccionar lo que considere importante en su proceso de formación en el momento justo.

La característica distintiva de Sociología de la Educación es el empleo de una variedad de estrategias didácticas que parten de una premisa común; el aprendizaje activo y significativo. En otras palabras, se fundamenta en el enfoque constructivista, donde la enseñanza impartida por los profesores, no sólo utiliza métodos expositivos, sino trabaja en el aula (virtual en nuestro caso), con métodos participativos que motivan en los estudiantes la capacidad de elaborar un pensamiento crítico.

El programa y sus contenidos

Desde Sociología de la Educación se intenta propiciar la comprensión de la educación y las diferentes instituciones sociales que actúan en el campo educativo, utilizando categorías propias de la Sociología y facilitando un proceso colectivo de construcción de nuevos conocimientos. Para ello se utilizan diversos enfoques y perspectivas teóricas, partiendo desde los clásicos, como Marx, Weber y Durkheim, pasando por los aportes del estructural-funcionalismo (Parsons y Merton), la Sociología marxista de la educación (Baudelot, Establet, Bowles y Gintis), el Interaccionismo simbólico (Mead), la Etnometodología (Cicourel y Kitsuse), la Nueva sociología de la educación (Michael Young), hasta llegar a referentes actuales de la sociología de la educación, donde se destacan Bourdieu y Bernstein, y más contemporáneamente, Dubet y Martucelli.

Teniendo en cuenta este marco teórico, se ha decidido privilegiar el tratamiento de ciertos temas y problemas que constituyen cuestiones básicas para la disciplina sociológica y su objeto de estudio, como así también para el análisis y comprensión de las principales problemáticas socioeducativas actuales.

Para posibilitar el conocimiento sistemático de las temáticas planteadas se han pensado los siguientes contenidos de la enseñanza en este espacio curricular:

- La Sociología de la Educación: como disciplina, su objeto de estudio, la constitución de su campo, las perspectivas y aportes contemporáneos.
- Educación y Estado: el campo educativo como campo político
- La escuela como organización social: el lugar del docente, las instituciones educativas y la sociedad.
- Sistema educativo, control social y hegemonía: la exclusión educativa, el conocimiento y el poder, y la educación como productora de sujetos sociales y de subjetividad
- Educación, género y violencia(s).
- La educación y el trabajo en un mundo cambiante.

El aula virtual

Para hacer posible nuestro principal propósito, que los estudiantes conozcan la especificidad del enfoque sociológico en el abordaje de los asuntos educativos, nos adentramos, en una primera etapa, y conforme los lineamientos de la carrera, en la construcción del aula virtual de la materia en la plataforma educativa Moodle donde se concentran todas las asignaturas de este trayecto formativo.

Concebimos al aula virtual como un espacio didáctico, en estrecha relación con el contenido disciplinar que enseñamos.

El aula virtual es más que un espacio para la distribución de la información; es el lugar donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje tienen lugar; el lugar donde el encuentro entre docentes y estudiantes se hace posible.

El espacio de Sociología de la Educación fue planeado y desarrollado como una instancia de conocimiento compartido y de producción colectiva. "El valor del trabajo colaborativo –tal como sostienen Pico y Rodríguez (2011)- responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red". Ahora bien, esta estrategia de intervención didáctica, ¿necesariamente conduce al logro de los aprendizajes y a resultados exitosos? Las nuevas tecnologías en el campo educativo posibilitan –sin dudas- nuevas formas de aproximación

al conocimiento, nuevos modos de aprender y de relacionarse con el mundo; ofrecen nuevas posibilidades para la acción pedagógica y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero entendemos que su utilización debe ser racionalmente programada. La organización de estos recursos es siempre una tarea ardua, pues constituye el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El repertorio de estrategias, procedimientos y técnicas de que disponemos los docentes es muy amplio; se trató en este caso de considerar aquellas opciones que mejor se adecuan a los propósitos educativos y “componer”, de forma articulada, un sistema integrado facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo de las temáticas de cada clase y unidad didáctica se llevó a cabo a través de un trabajo articulado entre las lecturas propuestas y las actividades de aprendizaje tendientes a promover la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde un rol de docente-autor-curador de contenidos digitales buscamos “desplegar la imaginación para disponernos a montar la puesta en escena a partir de la cual los estudiantes se acerquen a los contenidos” (Odetti, 2012), lo que de alguna manera implica planificar los procesos y organizar los recursos disponibles para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Presentación de clases

Pensamos la presentación de cada una de las clases como un espacio de acercamiento a los tópicos centrales del programa de nuestra materia, a la vez de un espacio facilitador de las lecturas de distintos textos, documentos y otros recursos multimediales seleccionados.

Las nuevas tecnologías, caracterizadas por la digitalización y la convergencia de diferentes formatos y soportes, ofrecen numerosas y variadas oportunidades para diseñar nuestros propios materiales didácticos en formato audiovisual, enriqueciendo de esta forma las propuestas educativas. Su elaboración significó para nosotros un desafío que pudimos sortear y resolver satisfactoriamente.

Lectura obligatoria y ampliatoria

Los materiales que acompañan las presentaciones, fueron seleccionados por nosotros de forma cuidadosa, con el objetivo de favorecer la apropiación crítica de las herramientas conceptuales por parte de nuestros alumnos, promoviendo -a la vez- la construcción de alternativas analíticas frente a los problemas socioeducativos actuales.

En la selección de los textos de lectura obligatoria y ampliatoria de

cada clase se tuvo en cuenta que los mismos permitieran:

- a) Conocer la especificidad del enfoque sociológico en el abordaje de los asuntos educativos,
- b) reconocer y revisar diferentes concepciones desde las cuales se ha pensado históricamente a la educación,
- c) conocer los paradigmas y contribuciones relevantes de la teoría social clásica y contemporánea al conocimiento de las estructuras y prácticas educativas,
- d) comprender la interrelación existente entre la Sociedad y la Educación.
- e) analizar con criterio sociológico los problemas y desafíos que plantea la educación en el campo social y socioeducativo, y
- f) proponer conceptualizaciones sociológicas para entender de modo relacional los diferentes aspectos o elementos que se entranan en las prácticas educativas concretas: Estado, cultura, estructura social, trabajo, currículum, vida cotidiana, historia.

La carrera de Licenciatura en Educación, donde está inscripta nuestra materia, tiene un posicionamiento muy claro en relación a la inclusión de personas con discapacidad. En línea con ello, todos los materiales bibliográficos que se manejan en las diferentes asignaturas están preparados específicamente para que puedan ser accesibles a quienes padezcan algún tipo de discapacidad visual. Los recursos que forman parte de Sociología de la Educación fueron pensados y seleccionados con estos mismos criterios.

Guía de lectura

Para complementar y ampliar los contenidos abordados en las clases, acompañamos los materiales seleccionados con una guía de lectura de los recursos obligatorios. Entendemos que su inclusión además de un acompañamiento es también un modo de ofrecer significatividad a cada una de las elecciones hechas; una forma de explicar el por qué y el para qué de su elección e incorporación.

La comprensión de textos es un proceso complejo donde se ponen en juego tanto los textos propiamente dichos como la actividad cognitiva desarrollada por el lector, quien interpreta y reconstruye el sentido del texto según sus conocimientos y experiencias anteriores. En este sentido, las guías de lectura que elaboramos en cada caso, se constituyen en herramientas fundamentales; a través de ellas se ofrece una orientación a la búsqueda de información relevante y se busca poner foco en aquellos conceptos que pueden inferirse del texto y –en ocasiones- no están explicitados.

Foro para Pensar

Los “foros para pensar” fueron diseñados como espacios para el debate, para la discusión de los contenidos en estudio y para la inclusión de diferentes tipos de actividades, seleccionadas en función de las temáticas, los requerimientos pedagógicos y sus posibilidades.

Las actividades propuestas a los estudiantes para interactuar e incorporar los contenidos fueron pensados como instancias de reflexión, producción, búsqueda e intercambio, superando de esta forma la visión clásica de la actividad como un ejercicio individual, aislado y controlado por el docente; fueron diseñadas como tareas que permiten aprender con otros.

En consonancia con la modalidad de enseñanza, se diseñaron actividades haciendo uso de recursos variados –videos y viñetas sobre conceptos específicos, imágenes representativas, artículos periodísticos- que buscaron potenciar a su vez el uso de diferentes herramientas como nubes de palabras, muros colaborativos, mapas conceptuales, posters e infografías. En ese sentido, buscamos integrar diferentes metodologías y recursos de forma flexible estando siempre abiertos a la posibilidad de cambio e incorporación de novedades; de hecho, para cada cohorte se han introducido cambios en las estrategias utilizadas.

Con la apropiación de diferentes herramientas tecnológicas y su adecuación a los diferentes momentos del proceso, abandonamos toda posibilidad de ejercitación que quedara limitada a la lectura y reproducción textual, buscando en el uso de estas herramientas otorgarle al proceso significatividad.

Las evaluaciones

Entendemos la evaluación como un proceso continuo y permanente, que debe responder articuladamente al proceso de aprendizaje. En este sentido, todas las instancias fueron pensadas considerando la flexibilidad y atendiendo a las situaciones particulares que pudieran obstaculizar la progresión académica de nuestros estudiantes.

La evaluación del proceso de adquisición de aprendizajes durante la cursada de la materia, de carácter conceptual, está dada por la participación en las actividades optativas (foros de discusión, intercambios, espacios de reflexión y otros). Las actividades de resolución individual y grupal, inscriptas en los foros para pensar, no fueron evaluadas numéricamente, no obstante, se realizó un seguimiento pormenorizado de los estudiantes y sus presentaciones aprovechando las instancias de intercambio para aclarar dudas y reforzar contenidos. El carácter central que adquiere en la formación a distancia la participación en actividades de esta naturaleza hace que la retroalimentación resulte fundamental,

por lo que se procuró que la misma además de ser oportuna y constante, sea clara y pertinente.

La evaluación parcial y el trabajo final de integración

La problemática a abordar por los estudiantes y las consignas específicas de las evaluaciones fueron construidas teniendo en cuenta el proceso de adquisición de aprendizajes. Tanto en la instancia de evaluación parcial como en el trabajo de integración final, las mismas incluyen y articulan los conceptos teóricos abordados durante el desarrollo de la cursada en base a la bibliografía de la asignatura.

Como instancia de examen parcial hemos propuesto a los alumnos la realización de una evaluación escrita obligatoria, al estilo de trabajo práctico, donde se evalúa la apropiación de los contenidos abordados en las tres primeras unidades del programa de la asignatura. Su elaboración puede ser individual o en grupos de hasta cuatro integrantes y su presentación de forma asincrónica, pudiendo contar los estudiantes con una instancia de recuperación.

El Trabajo integrador final (TIF), por su parte, fue diseñado en referencia a los contenidos de toda la materia, brindándoles la posibilidad a los alumnos de elegir la temática específica a desarrollar, ya sea de forma individual o grupal. Para su desarrollo, se les requiere que utilicen y relacionen todas las herramientas teóricas necesarias y pertinentes, desarrolladas a lo largo de la cursada.

Tanto la evaluación parcial como el trabajo final de integración son evaluados a partir de una rúbrica con la consideración de los siguientes criterios:

- a) Cumplimiento de las consignas y puntualidad en la entrega según los plazos estipulados,
- b) coherencia y la claridad en la redacción, además de uso pertinente de las citas y referencias bibliográficas de acuerdo a las pautas establecidas por las normas APA,
- c) evidencia de comprensión y asimilación de los conceptos, y
- d) capacidad de relacionar sus propios argumentos con los conceptos e ideas propuestas por los autores.

Añadiéndose a éstas, en el caso específico del trabajo de integración final (TIF):

- e) La elaboración y formulación de conclusiones pertinentes.

Respecto al TIF, específicamente, cada una de estas dimensiones es ponderada en una escala de 0 (cero) a 2 (dos) puntos, arrojando -la

evaluación- una puntuación total de 10 (diez) cuando se cumplen de manera óptima o un valor menor a 10 (diez) cuando una o más de una de ellas no se alcanza de forma acabada.

Junto con la calificación numérica que se construye a partir de la rúbrica, se envía a cada alumno o grupo las observaciones respectivas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de corrección y enriquecimiento del trabajo que será posteriormente defendido de forma oral en el encuentro sincrónico correspondiente a la instancia de examen final.

Resultados. ¿Cómo seguimos?

Los resultados de la aplicación de la propuesta descrita han sido hasta el momento positivos en cuanto a los logros y productos alcanzados, lo que se pone en evidencia en las encuestas de finalización de cursada y en los testimonios recabados entre nuestros alumnos.

No obstante, consideramos necesario continuar haciendo ajustes puesto que la enseñanza desde la Sociología de la Educación se debe orientar a que nuestros alumnos, siendo la gran mayoría maestros y profesores, comprendan su lugar en la sociedad, pudiendo reflexionar sobre su práctica pedagógica, entendiendo que el fracaso escolar no es solo pertinencia suya, pudiendo intervenir en el contexto social donde trabajan.

Reflexión final

Para finalizar, la asignatura se materializa en gran medida por la metodología aplicada en la práctica docente, la cual exige por nuestra parte, habilidad en la selección y operatividad de una serie de estrategias flexibles y adaptables a las capacidades de los alumnos, que vayan más allá de la transmisión de la información y que propicien el despliegue de una actividad constructiva. De acuerdo con lo anteriormente descrito se puede concluir que, son los alumnos quienes reestructuran e interpretan los contenidos, construyendo así su propio conocimiento de acuerdo a su experiencia y a la formación que reciben. La aplicación de estos principios, que son nuestra guía en el dictado de la materia, nos permite formar profesionales con sólidos conocimientos científicos y humanísticos.

Bibliografía

Equipo TIC del INFoD. (2020). *Cómo enriquecer los contenidos. Espacio de acompañamiento: Aulas Virtuales para docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.

Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Santillana.

Litwin, E. (comp.). (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. *PENT FLACSO*.

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Pico, M. L. y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1* (1ª ed.). Educ.ar S.E.

Psicología educacional

El desafío de enseñar nuevos
modelos teóricos

**Paula Putallaz y
Cecilia Roma**

Universidad de Flores
2023

La psicología educacional es una disciplina que viene a ofrecer un punto de vista analítico sobre el aprendizaje, especialmente el aprendizaje en contextos educativos. Aporta una mirada crítica sobre las variadas teorías que han buscado colaborar en la comprensión de los procesos cognitivos del estudiante en una realidad sociocultural actual dada.

Partimos de definir el objeto de estudio de la Psicología Educacional como es el aprendizaje escolar. Se busca articular teorías, métodos, técnicas y prácticas en el marco de los diferentes abordajes psicoeducativos. Esto requiere un análisis de la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar para lo cual es necesario abordar la relación de encuentros y desencuentros, con los diferentes modos de aprender, de enseñar y vivir la escuela.

El espacio de la Psicología Educacional construye un marco conceptual en el que se generan debates en función de problemáticas que se dan en torno al sujeto de aprendizaje, el conocimiento escolar y los saberes previos, la educación según las demandas emergentes actuales y los grupos que constituyen la escena escolar además del contexto físico y sociocultural.

En este campo se entretajan teorías del desarrollo y teorías del aprendizaje, siendo que muy frecuentemente se confunden las primeras por las segundas. Sin embargo, interactúan, pero es necesario conocer los diferentes autores referentes de cada una para comprender la evolución del niño durante su desarrollo, siempre teniendo presente los factores que están implicados, tales como la cultura, la familia, el entorno, factores emocionales y otros.

Los autores abordados se enmarcan en los modelos cognitivos los cuales buscando arribar a una mayor comprensión de problemáticas teóricas, metodológicas, éticas y prácticas de la actualidad. Brindan la oportunidad de reflexionar sobre las propias acciones de los docentes en campo, es decir, hay un énfasis en la práctica situada a bien de generar un ida y vuelta sobre las experiencias y sus resultados.

La materia, de esta forma intenta caracterizar al aprendizaje educativo como objeto de la psicología educacional y también comprender que las instituciones educativas son el campo en donde se pone en práctica.

Así los estudiantes pueden analizar los distintos aportes históricos y actuales sobre las teorías del aprendizaje para reflexionar sobre el desarrollo de los sujetos y los procesos de aprendizaje en el marco de los distintos contextos socioculturales.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) definen el marco norteador de la materia, especialmente el objetivo número 4: Educación de calidad, el cual establece que se debe garantizar una educación inclusive, equitativa y de calidad durante toda la vida para todos.

Se busca así que los estudiantes comprendan que la intervención de la psicología para la educación extrapola el ámbito escolar y puede impactar en diversas comunidades.

Por ejemplo, una alumna propuso un proyecto para trabajar desde el área de Psicología Educativa sobre el abandono en el deporte desde la mirada del Pensamiento Complejo de Morin (1999):



Ampliar la mirada y la integración interdisciplinaria es fundamental para comprender la intervención de la disciplina.

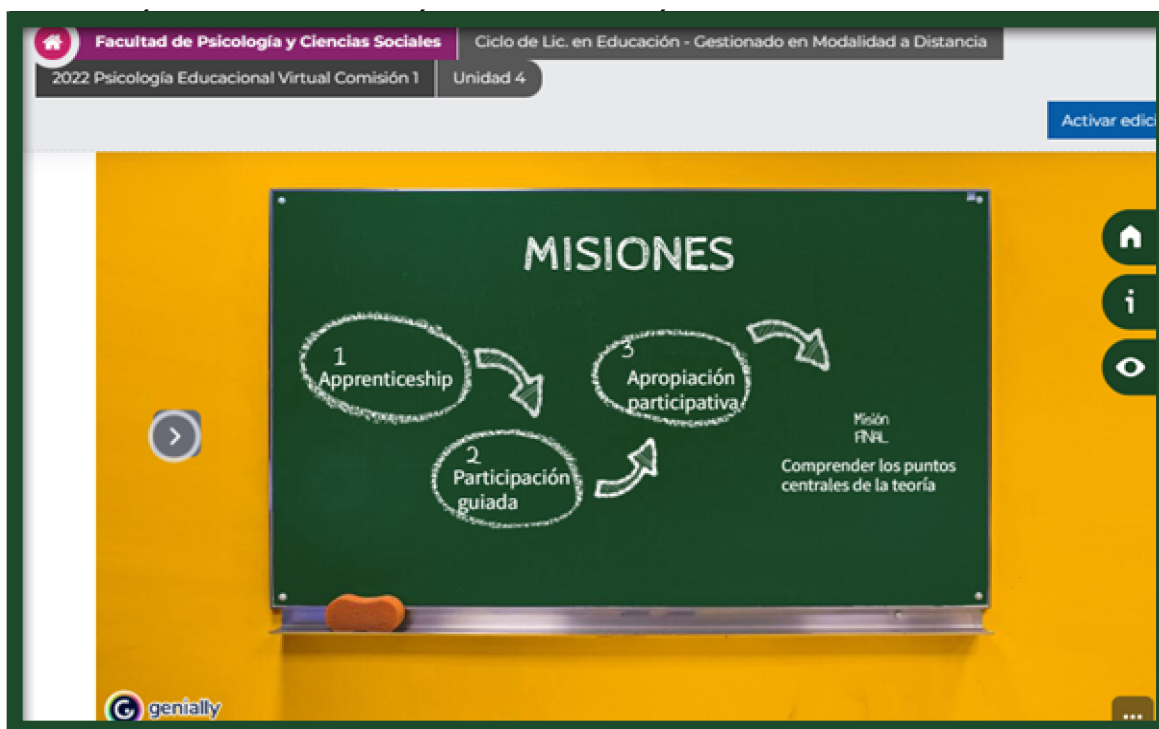
Presentación de las clases

Para la presentación de las clases se seleccionan los conceptos vertebrales de cada contenido y se organizan con ejemplos, siempre que sea posible, para ayudar al estudiante a comprender y sentar las primeras huellas de memoria sobre los contenidos previos.

Para esto se emplean recursos como Canva, Genially, Power Point, Renderforest y otros. También en algunas ocasiones, podemos emplear entrevistas a los autores referentes quienes explican ellos mismos sus teorías, por ejemplo, Skinner explica el condicionamiento operante en el siguiente video: <https://youtu.be/2yR6ZN97FL0>

Y estas entrevistas nos valen de presentación del tema ya que condensan los puntos clave.

A continuación, se muestra una captura de pantalla a modo de ejemplo de la presentación del modelo de Participación guiada de Bárbara Rogoff (1997).



Guía de lectura

La guía de lectura se disponibiliza a los estudiantes en formato word para que la puedan descargar y completar. No es una actividad para entregar, ni es de carácter obligatorio, es una hoja de ruta para ayudar a que el alumno comprenda las ideas centrales de cada autor.

La guía de lectura consta de las siguientes consignas:

En función de la lectura de cada texto denominado "obligatorio", que forman parte de las clases de las Unidades del Programa, considerar los siguientes puntos como recursos de orientación para la lectura y apropiación de los contenidos específicos:

- Transcribir textualmente el título del artículo y/o capítulo correspondiente
- Durante la lectura seleccionar 5 palabras de las cuales se desconoce el significado.
- Buscar el significado en el diccionario (Real Academia Española) y transcribirlo.
- Realizar una vinculación entre estos conceptos dando cuenta de la idea principal que se presenta en el texto y la postura que propone el autor del artículo y/o capítulo.
- Hacer un punteo de los conceptos centrales que se desarrollan durante todo el texto.

Transcribir el título promueve que los estudiantes mantengan en la memoria operativa el tema central del escrito y sus palabras claves. Suele pasar que los alumnos van directamente a leer el texto sin prestar atención al título, los títulos suelen representar la síntesis más reducida del escrito, por lo que es la primera idea central. Además, se motiva que los estudiantes vuelvan a recuperar una práctica que con el tiempo y con la masividad de los recursos digitales se ha dejado de lado: buscar las palabras desconocidas en el diccionario.

Bibliografía obligatoria y ampliatoria

La bibliografía obligatoria se propone ofrecerles a los estudiantes un abordaje sobre los principales referentes de cada teoría. Las teorías genético-cognitivas de Piaget (1997, 2005, 1973), Bruner (1981) y Ausubel (1983) se articulan con los conceptos de Vigotsky (2005) y su teoría sociocultural que junto a la propuesta de Fodor (1986) acerca de la Modularidad de la Mente, serán confrontadas por los modelos de Karmiloff-Smith (1994) y Bárbara Rogoff (1997) entre otros (Vuik, 1981). De este modo se genera en los estudiantes una aproximación a los conceptos nodales así como la posibilidad de intercambiar reflexiones críticas sobre las diferentes miradas.

Al mismo tiempo se les proporciona a los estudiantes una bibliografía ampliatoria que les permite complementar los contenidos para facilitar su comprensión. Nuestro supuesto, como docentes de la materia, era que los estudiantes no irían leer esta bibliografía ampliatoria pero nos encontramos con la sorpresa de que no solamente la leen sino que en algunos casos solicitan se les facilite otras lecturas.

Foro para pensar

La propuesta fue generar actividades disruptivas y motivadoras sin relegar a un segundo plano la lectura analítica de los textos. Una de las primeras actividades que se les plantea en torno al modelo conductista (1961) es crear un crucigrama con los principales conceptos de la teoría. Pero para esto también tienen que generar sus definiciones. Estas definiciones tienen que estar elaboradas por los propios alumnos, por lo que exige que hayan leído y analizado la bibliografía pertinente, sin poder copiar textualmente frases del documento ni utilizar conceptos que sean la última palabra de una frase. Es decir, la creación de la definición es una tarea compleja, más compleja del presupuesto de los estudiantes. A continuación, se muestra el ejemplo de la producción de uno de los estudiantes de la segunda cohorte (2022):



Otra de las actividades propuestas solicita:

Elaborar una nube de palabras con los principales conceptos de la teoría sociocultural y la teoría de la participación guiada. Para esto pueden utilizar las siguientes aplicaciones en línea:

<https://www.nubedepalabras.es/> o <https://wordart.com/chsx60vsgyn1/nube-de-palabras>

Luego compartir el link en el foro o la nube guardada en formato imagen o pdf.

Utilizando esos conceptos elaborar una breve síntesis explicativa de la teoría y compartirla en el foro para intercambiar ideas con los colegas.

Este tipo de actividad no solamente les permite trabajar la capacidad de síntesis, sino que al realizarlo a través del recurso Jamboard, de modo secundario, se aprende a utilizar una herramienta digital de forma crítica para el aprendizaje de contenidos específicos.

Se presenta a continuación el ejemplo de la producción de un alumno:

Actividad sociocultural-B. Rogoff



Y la síntesis explicativa del alumno:

Hola! A continuación dejo una breve síntesis conceptual de la teoría sociocultural y la teoría de la participación guiada:

Rogoff desarrollará su propuesta a partir de 4 conceptos centrales:

Apropiación participativa: Los niños aprenden en la medida en que las actividades los involucran activamente. Este proceso, que es necesariamente interpersonal, ofrece posibilidades para construir conocimientos no sólo disciplinares (es decir, sobre el mundo) sino también procedimentales.

Apprenticeship o aprendizaje: La autora plantea el aprendizaje como una práctica que ha de estar situada en una comunidad (o grupo) con roles definidos y orientado a la consecución de objetivos (lo cual se vincula con la idea de apropiación participativa).

Participación guiada: Consiste en la implicación activa de individuos para llevar adelante actividades. Así, el aprendizaje se da en la interacción entre sujetos con diferentes niveles de conocimiento o expertise.

Comunidad: La noción de comunidad es central en la propuesta de Rogoff, ya que es el entorno (con sus prácticas institucionales, sociales y culturales) el que le asigna sentido al aprendizaje. Para la autora, el desarrollo cognitivo se da necesariamente en la interrelación entre el individuo y la comunidad a la que pertenece.

Saludos!

Este tipo de tareas permiten iniciar con una actividad creativa, más relajada, pero que implica un primer análisis del texto, para luego realizar una segunda tarea que requiera una exigencia mayor generando el conflicto cognitivo. Por lo tanto, la entrada a los conceptos específicos se efectúa de manera progresiva.

Las actividades de los foros no tienen fecha de cierre excepto el parcial y el TFI, por lo tanto los estudiantes pueden completar los foros durante todo el cuatrimestre.

El parcial y el TFI

En el caso de Psicología educacional se busca que los estudiantes realicen en cuotas, un artículo científico o lo más cercano a ello. Para el parcial se les pide que escriban un título, palabras clave, introducción y objetivos. Se solicita que se respeten las normas APA 7 y las reglas de la RAE. Luego, para el Trabajo Final Integrador se completan los demás apartados para completar el artículo. Se les proporciona los criterios para la escritura de artículos según lo solicitado por la revista científica seleccionada en ese cuatrimestre y la ingresar en la revista pueden descargar artículos que les sirvan de guía para estructurar los apartados. De este modo se entrena a los estudiantes en la redacción académica.

La evaluación y la acreditación

La evaluación es un proceso vivo que requiere considerar el esfuerzo y progreso de cada estudiante. Cada uno tiene sus tiempos y van respondiendo los foros en la medida de sus posibilidades. Su progreso es registrado en una planilla de seguimiento en la cual se cargan los avances de cada estudiante en cada foro, sus dificultades y logros, así como las observaciones que se les van realizando. Para aprobar la asignatura deben cumplir con la mitad de la cantidad de foros respondidos de forma correcta y haber aprobado el parcial y el TIF, entonces pasan a la instancia de final sincrónico.

Los criterios de corrección se detallan como se presentan en una grilla de rúbrica en donde los estudiantes pueden identificar el rango de nota.

Los criterios se clasifican como siguen:

- Identificación de los principales conceptos vinculados al área de incumbencia de la Psicología educacional
- Identificación de los principales conceptos vinculados a la teoría del pensamiento complejo, conductismo, neoconductismo, cognitivismo y modelo de la psicología genética
- Identificación de los principales conceptos vinculados a la teoría del modularidad de la mente y la Redescrición Representacional
- Articulación de los conceptos

- Redacción y ortografía
- Presentación prolija

Juntamente con la rúbrica se realiza una devolución detallada sobre los aspectos positivos del trabajo y los conceptos o ideas a mejorar. En el caso del parcial, los estudiantes pueden reentregar, pero en el caso del TFI, no hay opciones de reentrega por causa de las fechas que quedan muy cerca del cierre de la materia. Para el examen final virtual se solicita una defensa del artículo presentado, sin embargo, se hace énfasis en aquellos aspectos que se les pidió revisar. También se busca promover una reflexión sobre los contenidos abordados en la materia y cómo han impactado en la cotidianidad profesional de cada estudiante.

Foro de consultas

El foro de consultas se abre en cada clase para la tarea de la semana y permanece abierto durante toda la cursada.

Reflexiones finales

La materia busca generar reflexión y que el estudiante comprenda los diferentes campos de intervención del área y la necesidad de una formación continua en áreas que incluyen la disciplina psicológica y su vinculación con el ámbito educacional. Esto responde a la realidad actual social e histórica que nos atraviesa dado que estos escenarios plantean situaciones problemáticas diversas.

Al momento del examen final se desarrolla un diálogo con los estudiantes quienes reconocen y agradecen esta mirada actualizada que ellos mismos pueden evidenciar en su práctica profesional cotidiana.

Algunos ingresantes que provienen del ámbito educativo en ocasiones solicitan la equivalencia de la materia. Solemos recomendar que igualmente cursen la disciplina porque sabemos que los contenidos presentan un sostén teórico innovador y muy actualizado. Por ejemplo, los aportes de Bárbara Rogoff (1997) no se suelen encontrar en los programas, sin embargo es una autora significativa que proporciona una mirada muy rica e innovadora ampliando y complementando los aportes de Fodor (1986) y Vigotsky (2005). La teoría del mismo Fodor tampoco suele ser explicada, quizás por su complejidad, a pesar de esto es necesario abordarla porque es un autor que centra su modelo en la comprensión del proceso perceptivo y cómo se decodifica esta información por el procesador central articulando con la fijación de creencias. Lo mismo sucede con Karmiloff-Smith (1994) quien propone una teoría basada en la redescrición de saberes previos promoviendo

nuevas representaciones. Son teorías fundamentales para comprender el desarrollo del sujeto y su aprendizaje. Por esto consideramos que la materia se empodera desde este saber integral e innovador promoviendo la investigación y la articulación de saberes sustentados en la experiencia que los estudiantes traen desde su propia formación.

Un estudiante que proviene de un instituto de formación de las Fuerzas Armadas, nos hizo saber lo valioso que resultó para él conocer cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizajes de acuerdo a la diversidad de autores trabajados, considerando el contexto y las experiencias previas. Esto le reforzó el conocimiento sobre las herramientas para acompañar en la formación de los ingresantes en dichos ámbitos. Este tipo de retroalimentación nos confirma que estamos por el camino correcto. No es un camino recto y cerrado, sino que permanentemente estamos revisando y reconsiderando la propuesta didáctica según las necesidades de los diferentes grupos que se inscriben y cursan la disciplina.

Bibliografía

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas .

Bruner, J. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Morata.

Karmiloff-Smiyh, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique.

Piaget, J. (1973). El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos en *Psicología y Epistemología*. Ariel.

Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Naciones Unidas (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje en J. Wertsch, P. del Río

Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Aique.

Vuik, R. (1981). Conceptos cruciales de la epistemología de Piaget en *Panorámica y crítica de la epistemología de Piaget*. Alianza Editorial.

Watson, J. (1961). ¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición en *El conductismo*. Paidós.

Taller: Metodología de la Investigación

El desafío de diseñar un proyecto de investigación de manera asincrónica

**Eva Céspedes y
Ángel M. Elgier**

Universidad de Flores
2023

Introducción

Cómo pensamos la materia

La experiencia que compartiremos en este capítulo está vinculada a la materia Metodología de la Investigación, un espacio curricular que se ubica en el primer cuatrimestre del primer año de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores, que corresponde al Tramo General.

Con el formato de Taller se configuró un espacio que permitió la adquisición de capacidades al situar el aprendizaje en un contexto experiencial y vinculado a la acción profesional del futuro Licenciado.

Enseñar las bases para que los estudiantes puedan conocer los elementos centrales del trabajo de investigar es siempre un desafío, pero buscar que el conocimiento se traduzca en prácticas concretas cuando la propuesta se desarrolla de manera asincrónica requirió de una formulación completamente nueva.

El camino que recorrimos para diseñar el espacio curricular comenzó con un debate sobre los lineamientos del plan de estudio, analizando las habilidades que necesitábamos que los estudiantes desarrollaran y fijando los objetivos del Taller de manera que estuvieran estrechamente vinculados con el perfil del egresado que el plan de estudio plantea.

Buscamos entonces:

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva que le permita al futuro Licenciado en Educación comprender a la investigación como parte de un proceso social, histórico, cultural complejo y heterogéneo.
- Identificar los postulados epistemológicos y metodológicos básicos del enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto.
- Elaborar un proyecto de investigación en un tema de su interés a partir de una problemática o pregunta de investigación.
- Identificar y definir la metodología apropiada para distintas preguntas y objetos de investigación.
- Identificar y seleccionar los procedimientos de diseño, las técnicas de recolección de información y análisis de datos apropiados a un problema de investigación.

El Taller tiene un propósito completamente vinculado con la práctica de investigar y ofrece a los estudiantes herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas para elaborar un proyecto de investigación, permitiéndoles seleccionar una de las tres metodologías: cuantitativa, cualitativa y mixta. Con el objetivo que los estudiantes puedan vivenciar la experiencia de discutir críticamente el proyecto de investigación que están elaborando se los alienta a realizar la producción en dúos o de manera grupal, de este modo se espera que logren formular una propuesta que haya requerido un debate y que les implique la generación de acuerdos.

La producción del proyecto de investigación se realiza de manera creciente al avanzar en el recorrido de las clases, que se componen de una presentación en diferentes formatos audiovisuales, la presentación de la bibliografía obligatoria, con su guía de lectura, bibliografía ampliatoria y dos foros, uno para pensar donde se plantean las actividades y finalmente otro foro destinado a la resolución de todo tipo de consultas vinculadas con la clase.

Consideramos entonces que la asignatura presenta una modalidad apropiada para contribuir desde la formación a desarrollar fortalezas en aspectos vinculados al ejercicio de la práctica profesional y al afianzamiento de la escritura académica con base en la labor sistemática del método científico.

Aunque el Taller de Metodología de la Investigación no posee materias correlativas, sin embargo, articula sus contenidos con el Taller de Trabajo Integrador final requerido para la graduación, por ello su relevancia en el asentamiento de las bases que luego le permitan al estudiante la escritura de un texto a partir de un trabajo de campo donde una de las tres opciones es la Investigación educativa.

Cuáles fueron las dificultades para acomodarla a las características de esta modalidad.

Construir la relación dialógica en la enseñanza (Burbules, 1999) fue la principal dificultad en esta modalidad. Requiere que los docentes posean facilidad para el uso de diversos recursos tecnológicos y especialmente mucha creatividad y apertura para plantear el diálogo con los estudiantes en este entorno asincrónico con la suficiente fluidez que permita construir y sostener el vínculo incluyendo las pausas temporales que la asincronía plantea. Celo académico, sensibilidades exacerbadas, roles poco claros y rigidez en el estilo docente son claros enemigos de este tipo de propuesta.

Cuáles son los diferenciales

El recorrido que cada alumno realiza, acompañado por un par y también muy de cerca por los docentes es el principal diferencial. Esta decisión didáctica implica un diseño particular de los materiales y de las actividades que se realizan y publican en los foros.

Este trabajo artesanal sobre el proyecto de investigación permite a los estudiantes un primer recorrido en el campo de la producción científica que requiere reelaboraciones de complejidad creciente en cada una de las clases.

Un segundo diferencial son la incorporación de las estrategias de aprendizaje activo, como el trabajo en grupo y la participación en foros, el trabajo con artículos científicos y el aprendizaje basado en problemas, que se incorporaron a la enseñanza de métodos de investigación

educativa para fomentar la participación de los estudiantes y la aplicación de conceptos.

Las características del trabajo docente es también un diferencial del Taller. Un docente especialista en diseños cuantitativos, otro en cualitativos y ambos con un profundo compromiso en encontrar los aportes de cada ruta a la pregunta de investigación que lo alumnos se planteen. Mediante reuniones y revisiones periódicas cada docente logró aportar lo mejor de su perfil a la experiencia, la reflexión y el cambio se constituyeron en un modo de trabajo cotidiano.

La actitud colaborativa que se propicia en el trabajo con pares está en el corazón de la propuesta de la Licenciatura y eso se ve reflejado también en la manera en que los docentes trabajamos. Enseñar en parejas pedagógicas (Bekerman, & Dankner 2010) requiere un profundo respeto, generación de acuerdos y apertura constante hacia la inclusión de diferentes modos de trabajo para abordar la planificación, el diseño de los materiales, la publicación y monitoreo de las clases, la consulta mutua y las intervenciones compartidas.

Tal como destaca Araya (2021) ser dos en el aula es un llamado a la desestructuración de las mediaciones tradicionales y requiere del trabajo cooperativo basado en el debate sano, crítico, ingenioso y creativo de dos profesionales que se disponen a promover un aprendizaje reflexivo desde el diálogo y el aprendizaje mutuo, transmitiendo esos valores al alumno y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Cómo se distribuyeron los contenidos

Los contenidos se distribuyeron siguiendo el proceso que un investigador con experiencia realizaría para la elaboración de un proyecto de investigación.

Se busca primero introducir la discusión sobre aspectos del proceso científico que fundamentan los abordajes integrales de la metodología cuantitativa, cualitativa y mixta. Los alumnos elijen libremente una problemática de su interés dentro del campo de conocimientos de la educación entendida en sentido amplio. Ya desde la primera clase se comienza con una búsqueda intensiva sobre los intereses de los estudiantes y se los invita a explorar las producciones presentadas en los congresos Internacionales, de Latinoamérica y Argentina que se encuentren vinculados con sus temas de interés.

Las clases siguientes orientan a los equipos en la definición de la pregunta de investigación, posteriormente se brindan contenidos y elementos teóricos-prácticos de apoyatura para la correcta identificación de la metodología.

A partir de la 2ª unidad los alumnos que ya tienen los objetivos del proyecto redactados continúan conociendo diferentes tipos de diseño y ampliando el conocimiento del tema seleccionado.

Finalmente se presentan los contenidos vinculados a las técnicas de recolección y análisis de datos.

Presentación de clases

En cada clase se disponen los contenidos de acuerdo a la secuencia diseñada y se busca el mejor recurso para su presentación, con un especial cuidado sobre la variedad y pertinencia de los recursos tecnológicos que se crearon: presentaciones interactivas, infografías y mapas conceptuales en Canvas, entrevistas a expertos en congresos de investigaciones y otras realizadas especialmente para el taller, clases magistrales, podcast, imágenes interactivas y lecciones autodirigidas de Genially, recorridos virtuales en Emaze y videos de Youtube.

Ejemplo de infografía con podcast:

CUANTITATIVA

TIPOS DE INVESTIGACION SEGUN SU ALCANCE

DESCRIPTIVA
Describe los valores de una variable en un grupo determinado en una circunstancia temporal y geográfica determinada.
Buscan describir el comportamiento de una variable

CORRELACIONAL
Tomando dos escalas o medidas plantea algún tipo de relación entre variables. No implica su manipulación. Mide el grado de relación existente entre dos o más variables.
Buscan medir variables relacionadas

EXPERIMENTO
Buscan establecer si una variable independiente (que es manipulable) es la causa de los cambios observados en la dependiente. Se diseña un grupo control que pasan por el experimento sin manipulación de la variable independiente.
Control experimental, control de variables contaminadoras: identifica y aísla variables contaminadoras. Arma los grupos de la manera más homogénea posible asigna los sujetos al azar.

CUASI-EXPERIMENTO
No es posible manipular directamente la variable independiente. Esta asignada a los participantes previamente. Hay menos control porque generalmente son estudios de campo donde se dificulta. Finalmente no es posible asignar al azar a los sujetos en los grupos.
Buscan establecer relaciones causales

3:11 / 10:18

Las presentaciones además de introducir y guiar a los estudiantes a través de las ideas centrales de la clase, son espacios en los que se brindan herramientas prácticas para avanzar en el trabajo de investigación.

Ejemplo de plantilla para técnica de organización de ideas y mapeo de palabras clave, que puede ser utilizada por los estudiantes para guiar tanto el planteo del tema como la identificación de las palabras que utilizarán para realizar la posterior búsqueda bibliográfica.

MAPEO DE IDEAS

Una buena forma de explorar la idea que están formulando es colocar el concepto central en el medio del siguiente gráfico y luego completar los círculos restantes con los conceptos que piensan que pueden tener relación. Bajar luego al siguiente nivel de asociación y completar los círculos externos. Este mapa les permite tener las palabras clave iniciales para organizar la búsqueda bibliográfica.

Ejemplo de entrevista realizada a una Becaria de Conicet de manera dedicada para la Licenciatura. En este caso la investigadora es experta en el tipo de diseño: Teoría fundamentada.

Diseños Cualitativos Teoría Fundamentada

Característica	Teoría fundamentada	Etnográficos	Narrativos	Fenomenológicos	Investigación/ acción
Objeto de estudio	Proceso, acción o interacciones entre individuos.	Sistema social (como un todo).	Uno o más individuos y sus historias. Varias historias de un evento.	Individuos que hayan compartido la experiencia o el fenómeno.	Problemática de un grupo o comunidad (académica, social, política, etcétera).
Instrumentos de recolección de los datos más comunes	Entrevistas y grupos de enfoque.	Observación participante, notas de campo, entrevistas, documentos (de toda clase) y artefactos.	Entrevistas y documentos (escritos, audio y video).	Observación, entrevistas y grupos de enfoque.	Entrevistas, reuniones grupales (grupos de enfoque, foros de discusión, reuniones de trabajo) y cuestionarios (preguntas abiertas y cerradas).

Ejemplo de recorrido guiado con Emaze, donde el estudiante recorre virtualmente diferentes espacios en el que se encuentra con contenidos

presentados en distintos formatos y puede regular el ritmo en el que los recorre.



Logros y desafíos

Como docentes que participan de una propuesta innovadora en el ámbito universitario la elaboración de las presentaciones de las clases nos requirió trabajar y acordar miradas en cada uno de los siguientes puntos:

- *Uso de la tecnología:* la tecnología se incorporó a la enseñanza, brindando a los estudiantes acceso a recursos en línea, bases de datos de investigación y herramientas de software que facilitaron el proceso de aprendizaje.
- *Enfoque mixto:* Se ha adoptado un enfoque mixto en la enseñanza de los métodos de investigación en educación. Superando el clásico debate de los abordajes cuantitativos y cualitativos nos enfocamos en los aportes que cada uno de ellos nos permiten para la comprensión, descripción y explicación de los problemas de investigación. Para exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas y metodologías se trabajó fundamentalmente con artículos científicos.
- *Integración de la investigación en el plan de estudios:* se enfatizó la integración de la investigación en el plan de estudios, y se requirió que los estudiantes piensen y escriban proyectos de investigación como parte del curso, para proporcionar experiencia práctica.
- *Distribución de las clases de acuerdo con el perfil del docente,* la enseñanza remota puede limitar la retroalimentación detallada y

personalizada a los estudiantes, pero en función de los contenidos nos hemos dividido la tarea entre los docentes (fundamentalmente entre los diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos) de modo de no sesgar la elección de los estudiantes para seleccionar los diseños de investigación.

Asimismo, la motivación en un ambiente de enseñanza remota puede ser más difícil de sostener: mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con el aprendizaje es fue un desafío que de no haber sido atendido podría haber afectado la capacidad de los estudiantes para aplicar adecuadamente la metodología de la investigación. Reuniones periódicas con los docentes de otras materias de la Licenciatura nos permitieron mantener la atención sobre situaciones particulares que pueden resolverse en conjunto. Para algunos estudiantes, el aprendizaje remoto ha sido una experiencia nueva y desconocida, lo que pudo presentar un reto adicional en la adaptación al nuevo ambiente y la comprensión de los contenidos.

Finalmente, a pesar de la novedad de la experiencia, una fortaleza a destacar es que lo intuitivo de la plataforma seleccionada por la Universidad y el diseño de las clases estructurado facilitó a los estudiantes y docentes la organización y el acceso a los recursos y materiales necesarios para la enseñanza de la metodología de la investigación.

Lectura obligatoria y ampliatoria

Capítulos de libros, artículos y publicaciones científicas en español y en inglés se pusieron a disposición en pdf asegurando su accesibilidad.

Además de un manual clásico en metodología de la investigación se buscó que en cada clase los alumnos trabajaran especialmente con papers y diseños de investigaciones reales para que se familiarizaran con el estilo de redacción académico. En todos los casos se privilegió la calidad de los documentos y de los trabajos, buscando guiar a los estudiantes en la crítica y valoración de los trabajos que leían.

Como mencionamos anteriormente tomamos el manual como guía porque consideramos que provee a los estudiantes un abordaje que incluye los tres enfoques: cuantitativos, cualitativos y mixtos de un modo gráfico y simple. Al plantear los diseños como rutas posibles de ser recorridas para cada diseño de manera secuencial, paso a paso, lo que permite comprender el trabajo de investigación como un proceso.

Si bien en el Taller se presentan todos los tipos de diseños de investigación es cierto que un mayor espacio es dedicado a la ruta cualitativa. A partir de la quinta clase y con una entrevista realizada a Clifford Geertz se introduce la reflexión sobre los procesos de comprensión de los fenómenos

sociales y de los resultados emergentes de los estudios de campo. Textos clásicos como Ander-Egg (2003) se utilizan para presentar los aportes de la investigación-acción participativa en educación, de modo tal que los estudiantes se familiaricen con este tipo de diseño como opción no sólo para el proyecto que realizarán en el Taller sino también como posibilidad para su Trabajo Final de la Licenciatura.

Otro ejemplo de autores clave según el tipo de diseño es el que se presenta en la clase 8 para abordar el método biográfico-narrativo a través del texto de Miranda y Trejo (2018), este método es una herramienta privilegiada para la investigación educativa debido a su potencia para la identificación de intenciones, emociones y significados. Finalmente en las dos últimas unidades se proponen textos que permiten tomar definiciones en relación con las técnicas de relevamiento de datos privilegiando la entrevista (Mayorga Fernandez, 2004) y el análisis temático de los datos (Mieles Barrera, Tonon & Alvarado Salgado, 2012).

Guías de lectura

Cada bibliografía obligatoria se encuentra acompañada de guías que orientan la lectura mediante preguntas guías, orientaciones para identificar conceptos claves y diferentes recursos para que los estudiantes puedan comprender el sentido de ese texto en el marco de la clase presentada.

Ejemplo de guía con preguntas que buscan identificar y resumir las características de diseños:

Guía de lectura de la clase 5

Esta fue una clase con diversidad de materiales. Te proponemos que durante la lectura de la bibliografía busques reconstruir cada uno de los diseños explicados pensando:

- *¿Cuál es el propósito del diseño?*
- *¿Cuál es la unidad de análisis?*
- *¿Qué implica en términos de desafíos para el investigador?*
- *¿Cuáles son las técnicas más utilizadas en este tipo de diseños?*
- *¿Qué resultados se espera obtener?*

Te esperamos en el foro de consultas para compartir las dudas que puedas tener.

Ejemplo de guía con conceptos clave:

Guía de lectura de la clase 1

Una vez finalizada la lectura te proponemos que vuelvas al texto para buscar las reflexiones que el autor realiza en torno a los siguientes

conceptos:

- *Matematización del mundo*
- *Paso de lo dual a lo triangular*
- *Positivismo*
- *Hermenéutica*
- *Teoría crítica*

Ejemplo de guía que busca relacionar la bibliografía con sus trabajos y avanzar en la comparación de conceptos

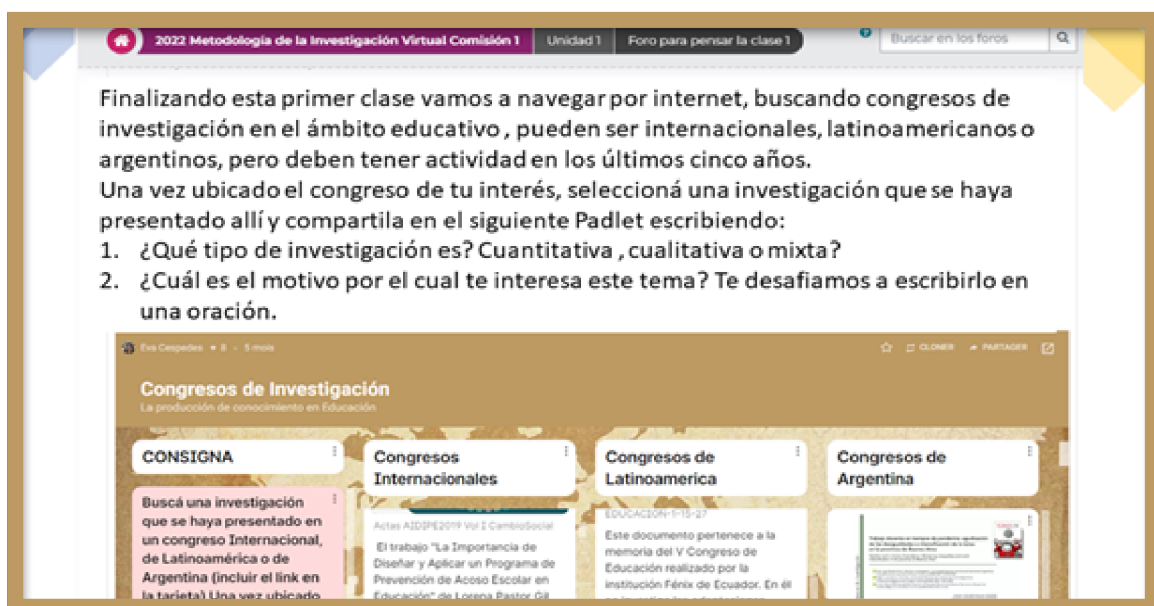
Guía de lectura de la clase 11

1. *Pensando en tu propio proyecto de investigación: ¿Cómo te asegurarías de cumplir con el criterio de confirmabilidad?*
2. *¿Qué diferencias identifican entre el criterio de credibilidad y el de confirmación?*
3. *¿Qué diferencias encuentran entre los criterios de transferibilidad y el de generalización?*
4. *¿Por qué el autor indica que son importantes los criterios de confiabilidad y validez en la investigación cualitativa?*

Foro para pensar

Luego de la presentación de la clase y la realización de las lecturas se presentan a los estudiantes dos foros: el foro para pensar y el foro de consultas. Veremos a continuación algunas consideraciones sobre los foros para pensar y el tipo de actividades que allí se realizan.

Comencemos con el foro para pensar de la primera clase.



2022 Metodología de la Investigación Virtual Comisión 1 | Unidad 1 | Foro para pensar la clase 1 | Buscar en los foros

Finalizando esta primer clase vamos a navegar por internet, buscando congresos de investigación en el ámbito educativo, pueden ser internacionales, latinoamericanos o argentinos, pero deben tener actividad en los últimos cinco años. Una vez ubicado el congreso de tu interés, seleccioná una investigación que se haya presentado allí y compartila en el siguiente Padlet escribiendo:

1. *¿Qué tipo de investigación es? Cuantitativa, cualitativa o mixta?*
2. *¿Cuál es el motivo por el cual te interesa este tema? Te desafiamos a escribirlo en una oración.*

Congresos de Investigación
La producción de conocimiento en Educación

CONSIGNA
Buscá una investigación que se haya presentado en un congreso Internacional, de Latinoamérica o de Argentina (incluir el link en la tartaleta). Una vez ubicado

Congresos Internacionales
Actas AIGPE2017 vol 2 Compendio...
El trabajo "La Importancia de Diseñar y Aplicar un Programa de Prevención de Acoso Escolar en Educación" de Lorena Pastor Gil

Congresos de Latinoamérica
EDUCACIÓN-113-27
Este documento pertenece a la memoria del V Congreso de Educación realizado por la institución Félix de Ecuador. En él

Congresos de Argentina

Si bien se trata de una consigna que a primera impresión puede parecer muy sencilla nos permite identificar las habilidades de búsqueda bibliográfica de los estudiantes para acompañar a cada uno individualmente sumándoles estrategias particulares.

Al responderse públicamente y en un foro compartido, cada intercambio es una posibilidad de aprendizaje y de fortalecimiento del vínculo que va constituyéndose en un clima de clase de confianza. Algunos comentarios de los alumnos en los foros nos evidencian que esta lectura es realizada y que la experiencia es compartida:

Re: Foro para pensar la clase 1

Buenas tardes. Ya hice mi aporte en el Padlet. De todas maneras, adhiero en parte al planteo de xx. No pude encontrar investigaciones presentadas en congresos, pero sí en revistas, por lo que me resultó compleja la resolución de esa actividad. En mi caso, encontré la ponencia de una investigación en un congreso virtual, pero no el trabajo en sí. Saludos, buen fin de semana para todos

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: XXXX

Hola xx, muchas gracias por ocuparte y tenerme presente, esto hace que me sienta acompañada en el recorrido de metodología

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Esta cercanía y acompañamiento constante permiten entonces eliminar la insatisfacción y desconexión que diseños asincrónicos solían presentar. En las devoluciones realizadas por los docentes en los foros para pensar y cuando las consignas se respondían adecuadamente se brindaba a los estudiantes más información para que siendo de su elección pudieran continuar leyendo y ampliando el dominio del tema.. Por ejemplo:

Re: Foro para pensar la clase 2

Excelente artículo y análisis xx. Te acerco otro artículo más, cuantitativo y descriptivo, que describe el reto de la educación a distancia durante la pandemia:

<https://www.redalix.org/jatsRepo/270/2706323702/html/intex.html>

Saludos

Angel.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Las consignas de los foros para pensar de la unidad 2 comienzan a conducirlos hacia la crítica sobre el trabajo de otros investigadores para hallar los vacíos de investigación y los espacios en los cuales pueden sumar con sus trabajos y proyectos.



Foro para pensar la clase 3

En el link a continuación te compartimos una investigación de diseño cuantitativo para que analices y respondas en el foro las tres preguntas siguientes.

<https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/iindex.php/55551/article/view/71/56>

1. ¿Cuáles son los objetivos del estudio?
2. ¿Qué secciones presenta el artículo y que característica tiene cada una de esas secciones?
3. ¿Qué crítica le realizarías a la investigación presentada, tomando en cuenta los contenidos de esta clase?

Los leemos.

De este modo las respuestas que los alumnos comparten en los foros comienzan a ganar en profundidad y extensión.

La comunicación con los alumnos. Queremos destacar que la lectura constante y la participación requirió en algunas ocasiones de un aliento de parte de los docentes para ayudar a los alumnos a sostener el ritmo necesario para ir completando las actividades.

Re: Foro para pensar la clase 1

Ya tenemos tres publicaciones de investigaciones presentadas en congresos. En el Padlet encuentran nuestros comentarios de cada uno. Animamos a publicar sus tarjetas a quienes aún no se han sumado.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Las intervenciones en los foros se respondieron siempre de manera personalizada pero con dos modalidades:

- Con visibilidad pública, para que la respuesta pueda ser también recurso de información para todos los participantes.
- Con visibilidad restringida sólo al autor y a los docentes. Esta última opción permite al estudiante la privacidad que ciertas devoluciones requiere a la vez que encuentra el mensaje situado en el lugar preciso en que realizó su producción.

El Parcial

Consistió en la entrega de la Introducción, Marco Teórico, Antecedentes del tema de investigación seleccionado y Metodología. El parcial pudo ser elaborado de forma individual o en grupos y fue presentado de manera asincrónica pudiendo contar con una instancia de recuperatorio. Para su elaboración se utilizaron como insumo todas las elaboraciones previas que se habían trabajado en los foros para pensar.

El Trabajo integrador final (TIF)

Se elaboró de forma individual o en grupos y consistió en la entrega final del proyecto incluyendo las observaciones realizadas por los docentes en la entrega preliminar (Parcial) pero incluyendo además los instrumentos y la definición de cómo se analizarán los resultados.

Este trabajo tuvo una defensa oral de forma sincrónica con nota individual. En la que se propuso pensar:

- ¿Por qué y cómo seleccionaron el diseño para el problema?
- ¿Qué implicaría en términos metodológicos si fuera otro el diseño?
- ¿Podrían haberse utilizado otros instrumentos de recolección de datos?
- ¿Cuáles son los criterios para garantizar el rigor científico en un trabajo de investigación? ¿El plan de trabajo presentado los contempla?

De este modo se evaluó la capacidad de los estudiantes para discriminar los distintos métodos en la investigación educativa asegurándonos de que adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para la correcta elaboración de un proyecto de investigación.

Reflexión final

El Taller de Metodología de la Investigación cumplió con el objetivo de ofrecer a los estudiantes herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas que les permitan acercarse al trabajo del investigador desde diferentes metodologías y sobre diferentes aspectos de la realidad educativa - social. Se desarrolló una actitud crítica y reflexiva de la tarea de investigación como parte de un proceso social, histórico, cultural complejo y heterogéneo.

En la asignatura se recorrió junto con los estudiantes el camino de recortar un objeto de estudio, plantear un tema o problema de investigación, elaborar preguntas acordes al método seleccionado y lograr la elaboración de un proyecto de investigación. Se generó de este modo un espacio de trabajo conjunto en el que se elaboró un proyecto de investigación sobre

un tema de interés propio y todo ello de manera asincrónica!
Continuaremos realizando nuevas adaptaciones y mayores aprendizajes con las próximas cohortes que ingresarán y seguiremos aportando a las condiciones educativas que permitan mantener la experiencia en los niveles de excelencia, calidad y satisfacción que el nivel Universitario requiere para la formación de sus profesionales.

Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, E. (2003). Fases e instrumentación del proceso de la Investigación-Acción Participativa. *En Repensando la investigación acción-participativa*. Lumen.

Araya Rodríguez, F. (2021). Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: Experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 249-266.

Bekerman, D. G., & Dankner, L. A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8.

Burbules C. Nicholas. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrortu editores.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 23-39.

Mieles Barrera, M., Tonon, G. & Alvarado Salgado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74,195-225.

Miranda, M. y Trejo, S. (2018). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*(54), 227-242. Universidad Veracruzana.

Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas

Aprendizajes innovadores para dialogar
de otras maneras

Paula Putallaz

Universidad de Flores
2023



Introducción

El espacio curricular del “Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas” corresponde al segundo año de la carrera de la Licenciatura en Educación y pertenece al ciclo de formación orientado Formación de formadores. Desde esta perspectiva Molina Hurtado y Moreno Cely (2016) explican:

La práctica pedagógica en la formación de formadores permite al docente cuestionarse constantemente sobre lo que sucede en torno a su quehacer para poner de manifiesto esfuerzos que redunden en la formación de los sujetos, es decir, que su labor no se reduce a impartir un conocimiento científico, sino que implica ser parte de un colectivo que busca seres pensantes y críticos que den cuenta de la aprehensión del conocimiento enseñado. Por ende, su papel se ve redimensionado, pasando de la persona que enseña, a aquella que propicia y conduce a situaciones de aprendizaje enriquecedoras con sentido y aplicabilidad en un contexto real. (Molina Hurtado & Moreno Cely, 2016, pp 113).

Por este motivo, diseñar y planificar esta materia implicó un desafío muy particular, nuestra primera inquietud fue pensar *¿Cómo diseñar un espacio de ateneo de manera virtual y asincrónica?* ya que debíamos crear un espacio curricular con una modalidad de organización a partir de grupos de reflexión e intercambio de experiencias alrededor temáticas específicas vinculadas a las prácticas educativas y, además generar un espacio de profundización e integración del recorrido formativo realizado hasta el momento en el cual, además se retomarían los aportes teóricos del Seminario Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica, del Taller de Experiencias de formación profesional y de la asignatura Didáctica Profesional, todo enmarcado en una propuesta de ateneo. Este aspecto es importante resaltarlo, ya que además se trabajaría desde una articulación e integración de saberes teniendo en cuenta el material trabajado en las materias mencionadas anteriormente.

El disparador que inicialmente nos llenó de interrogantes por la particularidad del diseño por otro lado nos invitaba a descubrir una actividad innovadora que proponía este diseño, es decir pensar un ateneo con la modalidad de virtual y asincrónica.

Si nos remitimos al significado de ateneo, el Diccionario de la lengua española (2014) lo define como: asociación cultural, generalmente de tipo científico o literario. Se lo puede considerar como un espacio de intercambios grupales de conversación y discusiones. Por otro lado, considerando otras acepciones, se menciona que la modalidad del ateneo se emplea, también, en la formación docente. Se entiende como

una propuesta orientada a la reflexión y socialización de saberes sobre las prácticas docentes. Propicia un aprendizaje grupal con docentes coordinadores que proponen pensar alternativas de acción ante casos o situaciones problemáticos de diferente orden (institucionales, de convivencia escolar, didácticos). Se promueve que tanto los análisis como las propuestas de acción estén sustentados teóricamente (y no en el sentido común). (Sanjuro, 2019, como se citó en Di Matteo Demirdjian, 2020).

Sin lugar a dudas esta modalidad nos permitió como parte del proceso pedagógico llevar adelante la competencia de aprender a aprender, es decir integración del saber con el hacer, lo que implica ofrecer a los estudiantes herramientas para desarrollar su potencial de aprendizaje, para promover recursos para la vida superando la exclusión y las distinciones por áreas de conocimiento (Rodríguez Carracedo y Vázquez Carro, 2013). El proceso fue lográndose de manera colaborativa facilitando la comunicación en función de los intercambios que eran parte del recorrido mediante el empleo de nuevas herramientas empleadas para llevar adelante ésta práctica de formación.

La modalidad descrita trajo aparejada una revisión de las metodologías que usualmente eran utilizadas para el dictado de una materia, nos expuso a revisar nuestras propias prácticas como docentes ya que lo que la diferenciaba era precisamente *la forma de dictar un ateneo*. Sin embargo, en función de esta nueva manera de dar nuestras clases, los obstáculos se fueron transformando en nuevos aprendizajes de los procesos de enseñanza e intercambios de saberes, primeramente desde nuestro rol como docentes y posteriormente para quiénes cursaban ya que todo revestía un carácter novedoso.. Es importante resaltar que el único encuentro sincrónico estaba previsto y planificado para la instancia del examen final, en el cual se daba el cierre a modo de síntesis de la materia con un encuentro virtual mediante la plataforma Meet.

De parte del equipo docente hubo una intencionalidad de configurar una instancia en la cual los estudiantes recuperen los saberes y conocimientos, en forma intensiva y sistemática, que les permitiese la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción de significados entre estudiantes y docentes. Por otro lado, en este espacio, resultó relevante para poder combinar el trabajo conceptual y el trabajo de intervención mediado por la reflexión y análisis permanente acerca de aquello que se pretende hacer y lo que efectivamente se hace en las prácticas educativas. Esta es una forma de fortalecer los marcos

interpretativos de los futuros Licenciados en Educación, acerca de la complejidad intrínseca de la tarea docente y de los diversos contextos en donde efectivamente se realizan.

En consonancia con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación, este espacio curricular fue enmarcado entre valores destacados como son la conciencia y sostenibilidad ambiental, la responsabilidad social universitaria, las diversas perspectivas de derechos, la inclusión, el sentido crítico, la autonomía, la autogestión, la promoción de vida saludable y por sobre todo la innovación ya que propuso una modalidad de ateneo mediante diálogos que se llevaron a cabo entre docentes y estudiantes con una modalidad totalmente diferente mediante el empleo de los recursos tecnológicos.

En función de los desafíos, obstáculos, nuevas modalidades en el proceso de enseñar y aprender fue que dimos forma al "Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas" considerando los siguientes objetivos que fueron planteados de tal manera que los contenidos se amolden los mismos. Los objetivos generales fueron:

- Integrar e identificar las características centrales de los saberes docentes y su impacto en la práctica profesional.
- Reflexionar sobre la autobiografía desde el rol de docente, la práctica y el estilo pedagógico que referencia a su praxis profesional.
- Analizar críticamente los modelos de formación profesional de nuestro país y los dispositivos de formación que de ellos se desprenden.
- Incorporar los aportes de la Didáctica Profesional para el análisis del trabajo docente y su aplicación en contextos diversos.
- Ampliar y mejorar las distintas destrezas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje Adoptar una postura crítica sobre la práctica docente en general, la propia y la de terceros.
- Identificar los aspectos que se consideran relevantes ante la innovación en la práctica docente
- Contribuir a promover y aportar desde la experiencia profesional a las buenas prácticas como docentes/educadores en los diferentes niveles de enseñanza.

La premisa fundamental que nos propusimos fue centrarnos en favorecer una secuencia que se vea plasmada en la planificación de los contenidos y temas a desarrollar de tal manera que mediante la participación y los aportes en cada actividad planteada se vayan dando de manera colaborativa, constructiva y ética los diversos *estilos de diálogos* de las experiencias y saberes favoreciendo la retroalimentación

de intercambios en la comunicación entre estudiantes y docentes, pero fundamentalmente entre los propios estudiantes.

Presentación de clases

Las presentaciones de las clases fueron diseñadas a modo de soporte y apoyo al desarrollo del tema que se trabajaría en cada clase y también como refuerzo para la lectura del material bibliográfico. En función de este propósito fuimos pensando y coordinando para la confección de presentaciones que sean creativas, novedosas incorporando recursos diferentes como son la música, sonido, efectos, voz en audio entre otros. Los contenidos fueron desarrollados en función de 4 (cuatro) ejes temáticos a las que denominamos unidades, de las cuales se desprendían temas específicos que se fueron desarrollado, los cuales se comparten a continuación:

- El modelo formador de formadores desde la práctica y el rol profesional docente.
- La práctica profesional situada en diversos contextos.
- Los nuevos escenarios: las prácticas educativas en aulas heterogéneas
- Proceso de construcciones colectivas y colaborativas de buenas prácticas.

Cada presentación de una clase implicó pensar en primer lugar los recursos que se iban a emplear, ya que la idea era tratar de no repetir aquellos que ya teníamos más afianzados y desafiarnos a conocer nuevas propuestas para presentaciones, los cuales en su gran mayoría eran de accesibilidad gratuita. Otro aspecto fundamental fue tener presente las licencias de imágenes que utilizamos para su confección. Para ellos fueron innumerables los procesos de ensayo y error por los que fuimos transitando para acordar y distribuir los temas elegidos para desarrollar y presentar los temas en el ateneo. Las presentaciones en cada clase implicaban el empleo de la creatividad y los diseños esquemáticos, incorporando en muchas ocasiones el sonido, efectos de movimientos, gráficos y para favorecer a la accesibilidad de la lectura iban acompañadas de un lector de texto. Algunos de los recursos empleados fueron las aplicaciones como Powerpoint, Canva, Gennially, Powtoon, Slideplayer, Slidebean, Slidesgo, editores de videos, y otras.

El objetivo que nos propusimos para realizar cada presentación era referenciar los aspectos más relevantes del tema que se abordaría en esa semana y en las sucesivas clases del cuatrimestre, las cuales constituían la materia. Si bien las clases ya estaban planificadas con anterioridad, cada semana de acuerdo al día asignado en que se dictaría

la materia, nos encargábamos de visibilizarlas en el aula virtual junto con las demás actividades incluidas en diseño curricular.

Lectura obligatoria y ampliatoria

El material de lectura fue organizado por clase respondiendo al objetivo de lograr profundizar los temas abordados en cada semana. El aporte teórico para esta materia se articuló con lo dado en el Seminario Teorías epistemológicas donde se abordaron temas vinculados a la relación teoría-práctica y, además lo dado en el Taller de Experiencias de formación profesional y de la asignatura Didáctica Profesional.

El motivo de articular con material teórico de otras materias que ya habían sido respondió a la modalidad del ateneo como espacio de revisión, intercambio de saberes y resignificación de la práctica desde los aprendizajes significativos, por lo tanto para cada clase fuimos seleccionando qué temas de las materias antes mencionadas formarían parte del entramado teórico que daba sustento a lo abordado.

La distribución del material se organizó como lectura obligatoria donde se compartían los archivos de los textos seleccionados, teniendo en cuenta las normas éticas para la disponibilidad y accesibilidad de los mismos. En algunos temas desarrollados se agregó material de lectura ampliatoria que incentivaba a profundizar con mayor exhaustividad los temas abordados.

Uno de los aspectos que se consideraron para incluir lectura ampliatoria tuvo que ver con ofrecer publicaciones científicas actualizadas con el fin de promover la lectura y el análisis de investigaciones nacionales e internacionales.

Guía de lectura

Como fue explicado anteriormente, el material de lectura para el ateneo fue seleccionado y articulado en base a lo desarrollado en otras materias y por lo tanto no confeccionamos guías de lectura, considerando que las mismas ya habían sido empleadas en las demás asignaturas y serían utilizadas por los estudiantes para las articulaciones teóricas que se fueron generando.

Aprender a dialogar de formas diferentes

Foro para Pensar

En este apartado denominado "Foro para pensar" invitamos a compartir un espacio donde se daban los momentos de diálogos y reflexiones sobre los temas disparadores de cada clase. El ejercicio se fue logrando a partir del análisis e interpretación de las ideas y opiniones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, la gestión, evaluación, de la implementación y de la observación de dichas propuestas con el objetivo de leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas educativas propias y ajenas para ir generando un entramado de diálogos e intercambios mediante la realización de actividades que favorecieron dichos intercambios favoreciendo la elaboración y el análisis de las propias prácticas educativas escolares y no escolares; escritura y socialización de experiencias; análisis de casos; realización y análisis de entrevistas en profundidad; análisis de observaciones; realización y análisis de diarios de clase, elaboración de memorias profesionales; análisis de documentos, películas y relatos.

El desafío que nos planteamos fue transformar el espacio de foro en un ámbito que favoreciera el diálogo y los intercambios con la modalidad de ateneo, y para ello lo dividimos en dos instancias de producción y participación, uno de ellos se denominó para pensar y el otro para la práctica del ateneo.

En el primero, *el foro para pensar*, la propuesta respondía a un modelo de reflexionar y compartir temas que se venían trabajando en una secuencia en cada clase, y por lo tanto las consignas se plantean en base al análisis, discusión y problematización de temas que hacen al quehacer profesional. Los disparadores solían ser videos, cortos de películas, artículos periodísticos, representaciones humorísticas a través de redes sociales, críticas y aportes a investigaciones publicadas por organismos nacionales e internacionales como por ejemplo Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Banco de Interamericano de Desarrollo (BID), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre otros. En cada actividad la propuesta era que en grupos realicen sus devoluciones mediante el empleo de recursos didácticos variados junto con las explicaciones correspondientes a la actividad realizada. Para ello debían elaborar infografías, podcast,

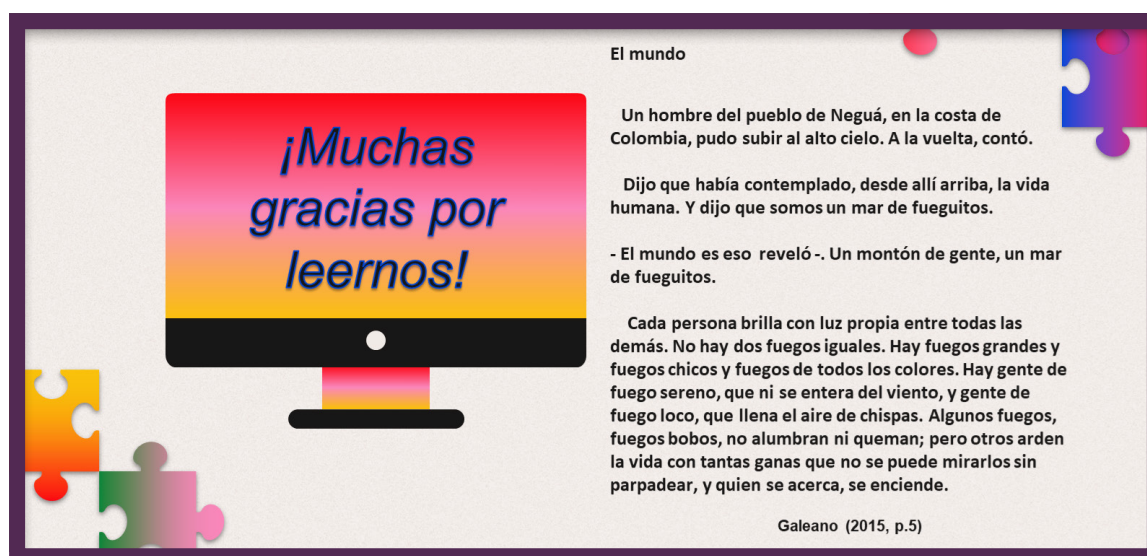
pósters, recursos audiovisuales y lúdicos, entre otros. Para cumplir con estas consignas se debían emplear recursos tecnológicos diversos que cumplieren con el objetivo solicitado para ese foro.

En la segunda instancia denominada *Espacio de Ateneo de reflexión y consultas*, nuestra idea fue motivar a la promoción de diálogos subyacentes a la realización de las actividades específicas y, bajo la consigna de que el espacio tenía como propósitos el intercambio, la idea era que lo hagan entre quiénes integraban el curso y que además de realizar consultas, se generen espacios de diálogos constructivos compartiendo las experiencias significativas en la actividad que cada integrante lleva adelante respondiendo a llevar a la práctica el ateneo como tal.

Como resultado de ésta propuesta fuimos advirtiendo que plantear esta actividad desde ésta óptica resultó ser un beneficio que motivaba a los estudiantes a participar y dialogar entre sí y con los docentes, ya que los límites entre lo virtual y lo presencial parecían desaparecer compartiendo puntos de vista, opiniones, aportes y críticas constructivas en cada los tema que se iba, si pudiéramos hacer una analogía podríamos decir que se asemejaban a los encuentros que se generan en las charlas de café.

Para compartir una muestra de este proceso vamos a ejemplificar con la última actividad en la clase 16, *con el Foro para pensar*, donde a partir de la lectura de una estrofa de el Libro de los Abrazos de Eduardo Galeano (2015) debían realizar la siguiente actividad:

Presentación de la clase:



El mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó.

Dijo que había contemplado, desde allí arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso reveló -. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Galeano (2015, p.5)

Consigna para el foro para pensar:

Para el cierre de nuestro espacio de cursada, junto con el relato de la

presentación de la clase, vamos a invitarlas/os a [compartir tres palabras, ideas o conceptos](#) (hacer click) sobre el recorrido que realizamos en este Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas dentro del ciclo de orientación formador de formadores.

Nosotras también haremos nuestro aporte y al finalizar la semana visibilizaremos la red que hemos construido para seguir enseñando y aprendiendo desde la colaboración, el crecimiento mutuo y los nuevos desafíos.

Muchas gracias y nos leemos!!

Algunas devoluciones mediante el recurso Mentimeter:



Mentimeter con palabras claves.

Retroalimentaciones de algunos estudiantes:

Grupo 1: Buenos días profesoras. Hemos enviado nuestras palabras. Agradecemos el compromiso y la invitación constante a reflexionar y repensar acerca de nuestras prácticas a lo largo de toda cursada!!!

Saludos cordiales

Grupo 2: Buenos Días. Aporte enviado.

Gracias Profes por el acompañamiento, las temáticas seleccionadas, pensadas y diseñadas.

Por sostenernos y dar respuesta aún cuando nos atrasamos en los foros. Es una alegría seguir aprendiendo y construyendo. Somos un granito de arena en un gran sistema con muchísimos matices. Si cada uno hace un

pequeño aporte, creo que el Sistema Educativo puede cambiar desde las formaciones iniciales. Y ustedes, desde su materia, en este caso, nos ayudaron a pensar en que "fueguito" puedo ser y aportar para encender, contagiar y seguir apostando a la profesión que elegimos.

Saludos afectuosos.

Grupo 3: Profesoras, Buenas tardes. Dejamos nuestro aporte.

Gracias por el acompañamiento y todo lo trabajado en este espacio, sin duda nos llevó a reflexionar y trabajar en pos de la mejora de nuestras prácticas.

Grupo 4: Buenas tardes profes!!!!

Ya participamos y aprovechamos para agradecer cada uno de los espacios de lectura y reflexión, cada propuesta ha sido una invitación a repensar y reflexionar sobre nuestra tarea.

Muchas gracias !!!

El proceso de evaluar

Se llevó a cabo una modalidad de evaluación en proceso para resignificar la adquisición de aprendizajes durante la cursada de la materia, haciendo relevancia en los aspectos conceptuales como soporte a los saberes y experiencias compartidas. La misma estuvo dada por la participación en las actividades propuestas (resolución de actividades, foros de discusión, intercambios, espacios de reflexión y otros) y al mismo tiempo era necesario aprobar las dos instancias de evaluación de carácter numérico:

- Instancia de evaluación parcial: El parcial podía ser elaborado de forma individual o grupal (máximo hasta 4 integrantes) y debía ser presentado de manera asincrónica pudiendo contar con una instancia de recuperatorio.
- Trabajo integrador final (TIF): Se debía elaborar de forma individual o en pares y su presentación se realizaría en una defensa oral de forma sincrónica con nota individual.

En caso de no aprobar la defensa el cursante tendrá la posibilidad de volver a presentarse a mesa de examen.

Ambas instancias evaluativas se aprobaban con una ponderación de 4 (cuatro) puntos y para cada caso se presentará una rúbrica de evaluación.

El parcial

La instancia de la evaluación parcial del ateneo fue diseñada

de manera tal que respondiese a los objetivos que nos propusimos para el diseño del mismo, es decir trabajar desde una modalidad colaborativa, participativa y de producción de saberes en función a la propia experiencia y con la retroalimentación de las experiencias en la trayectoria profesional.

Para ello se elaboró una guía para trabajar en grupos, en cuya consigna se planteaba que debían elegir una situación que en su práctica profesional docente haya resultado significativa, describirla brevemente y construir un esquema o mapa conceptual integrando los temas que se fueron trabajando trabajados en los foros para pensar donde se sistematicen los procesos de la práctica profesional docente vinculando los aspectos teóricos para dar fundamento a la situación inicialmente descripta.

El paso siguiente fue elaborar un texto explicativo de los principales conceptos que fueron articulando con la situación elegida de su práctica profesional.

Como sabemos, la instancia de parcial es una oportunidad para revisar mediante el proceso de la evaluación la adquisición de aprendizajes durante la cursada de la materia donde se articular constructivamente los aspectos de carácter conceptual, y todo aquellos que se fue trabajando mediante la participación en las actividades propuestas en cada instancia de los foros para pensar, en los cuales se insta a la resolución de actividades, discusiones, intercambios, espacios de reflexión y otros. Respetando las particularidades de la planificación del ateneo, la actividad podría realizarse de manera grupal, con no más de 4 integrantes para que se sigan favoreciendo los espacios de intercambio y articulación teórico práctica.

En función de la propuesta del modelo de parcial, elaboramos una rúbrica para realizar la evaluación, la misma estuvo constituida por los siguientes criterios:

- Identificación de los principales ejes vinculados a con la práctica profesional desde el rol docente en la orientación formador de formadores.
- Identificación de las principales temáticas actuales vinculadas a la práctica profesional en contextos diversos.
- Identificación de los principales temas vinculados a la innovación como parte del proceso y las buenas prácticas en la profesión
- Articulación de los conceptos y los aspectos de las prácticas
- Redacción y ortografía (que incluía las Normas APA 7ma. Ed)

Con respecto a las evaluaciones y considerando las categorías que formaban parte de la rúbrica, realizamos una escala de ponderación de 0 (cero) a 2 (dos) puntos, obteniendo una puntuación total de 10 (diez)

cuando se cumplían de manera total o un valor menor a 10 (diez) en escalas de dos en dos cuando una o más de una de ellas no se cumplía con los objetivos propuestos.

Lo significativo que queremos compartir es que a partir de implementar esta modalidad de evaluación y posteriormente a la corrección de los parciales, realizamos un procedimiento mediante la lectura del material tratando de identificar indicadores en común que fueron surgiendo de las producciones de los estudiantes. Las mismas dieron cuenta de las diversas metodologías que se pueden emplear cuando se piensa en evaluar integrando recursos desde los que se utilizaron para la confección de los mapas conceptuales hasta la manera de ir integrando las experiencias prácticas y articulándolas con la teoría, es decir un camino donde el entramado de redes conceptuales se fue elaborando mediante lo compartido desde sus propias prácticas docentes. Por otro lado, nos permitió también revisar desde nuestro propio rol como docentes posicionándonos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y validando que la experiencia de llevar adelante la realización del ateneo bajo esta modalidad innovadora fue consolidada con las producciones y aportes vertidos en cada producción como así también a través de las consideraciones que fueron aportando los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El TIF: Pensamos en un protocolo de buenas prácticas desde y para las prácticas

Para la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF) nuevamente nos encontrábamos ante un escenario que continuaba con los desafíos , dar un paso más pensando en lo que diferenció dictar el ateneo en una carrera virtual con modalidad asincrónica casi en su totalidad. Más allá de la consigna que comentaremos a continuación, la propuesta constaba de dos instancias, una con modalidad de producción escrita y otra de manera oral bajo y sincrónica que se formalizaría en la instancia del examen final previsto para aprobar el ateneo.

En primera instancia realizamos la propuesta de que elaboren un modelo de protocolo, es decir un conjunto de reglas, guía o especificaciones, centrado en referenciar aspectos que fortalezcan las buenas prácticas en el desempeño profesional docente considerando la orientación Formador de Formadores. Para mantener un hilo conductor se les asignó material publicado por un organismo internacional (UNESCO) donde debían identificar aquellas variables que consideren relevantes como parte del quehacer profesional desde una perspectiva sistémica constructivista, centrado en el paradigma de la complejidad (Morin, 1999) y alineados

a los postulados que se enunciaron en la iniciativa de la UNESCO sobre los futuros de la educación con el objetivo de repensar la educación y dar forma al futuro como una pieza fundamental para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021). Paso siguiente debían fundamentar con una articulación teórica seleccionando algunos de los autores trabajados vinculándolos con los contenidos desarrollados en el Ateneo.

En función de lo planificado para ésta instancia integradora, los trabajos debían ser entregados en una fecha previamente estipulada bajo la modalidad TAREA para su corrección y una posterior retroalimentación mediante devoluciones constructivas sobre aquellos aspectos que ofrecerían la mejora en calidad de las propuestas. Para ello nos basamos en los aspectos incluidos en la rúbrica de evaluación, los cuales se detallan a continuación:

- Identifica los principales conceptos vinculados al su práctica profesional
- Argumenta efectivamente sus ideas y posturas
- Redacción y ortografía (que incluía las Normas APA 7ma. Ed)

La modalidad para evaluar esta producción que integraba los aprendizajes del recorrido por el ateneo sobre y en las prácticas plasmados en una construcción teórica ser realizó mediante la ponderación de la producción escrita por una lado y por el otro, y la parte más enriquecedora era prepararse para la defensa oral y sincrónica del trabajo. Las notas fueron promediadas entre lo escrito, las cuales iban de 0 (cero) a 10 (diez) y escalonadas entre 10 (diez) y 8 (ocho), entre 7 (siete) y 6 (seis), 5 (cinco) y 4 (cuatro) y de 3 (tres) para abajo donde debían reelaborar su trabajo para pasar a la defensa oral.

A través de la descripción de los procedimientos y recursos didácticos utilizados en ésta instancia de cierre de la materia, consideramos que fue un modo de compartir la experiencia que nos ofreció estar a cargo de este ateneo el cual culminó con el encuentro sincrónico donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de diseñar una presentación para compartir con las docentes y realizar una síntesis de la propuesta elegida para el TIF con la presentación del protocolo creado como aporte desde su perspectiva favoreciendo las buenas prácticas desde su rol como docentes y futuros profesionales de la Licenciatura en Educación con la orientación de ser formador de formadores.

Reflexión final

La realización del “Ateneo de reflexión sobre y en las prácticas” nos llevó a transitar por una experiencia desconocida y por otro lado

desafiante. Desde un inicio, cuando fuimos convocadas por la Dirección de la Carrera para asumir este compromiso, los interrogantes superaban a las posibilidades de respuestas que aparecían en nuestro pensamiento, la pregunta giraba en torno a *¿cómo diseñar e implementar un espacio de ateneo de modalidad virtual y asincrónica?*.

No cabían dudas de que la motivación por elaborar un proyecto de diseño curricular con una metodología innovadora nos fue llevando a profundizar en nuestras propias prácticas como docentes e incentivó a tener que estudiar, reflexionar y discutir cuáles serían los criterios que consideraríamos para generar este espacio de intercambios de saberes y experiencias junto con los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Mediante el recorrido teórico y práctico nos fuimos orientando a elegir un estilo de trabajo que incluía la conjunción de marcos teóricos y la posibilidad de integrar miradas entre estudiantes que venían de diversos contextos y trayectorias desde la disciplina que desempeñaban. Esta conjunción de saberes y experiencias se fue organizando en función de los postulados que responden al nuevo paradigma en educación alienados con los ODS (2021), específicamente en el número 4 (cuatro) que postula una educación que garantice la inclusión, equidad, calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

No cabe duda que tanto los estudiantes como docentes estuvimos dispuestos a ser parte del proceso de innovación como actores participativos.

El diseño y planificación de cada clase nos permitió consolidarnos también como equipo interdisciplinario donde aprendimos a dialogar desde la transversalidad para compartir y transmitir nuestro propósito, es decir transferir desde la práctica hacia la construcción teórica, es decir, un camino inverso donde cada experiencia contribuyó para profundizando en los saberes que traíamos y teníamos, es decir desde el aprendizaje significativo, el que se fundamenta desde las experiencias previas, donde lo más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya se sabe (Ausubel, 2002).

Sabemos que estamos ante un nuevo escenario y teníamos la oportunidad de ser parte del mismo, de construir desde el ensayo y el error para favorecer a las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Mateo (2012, citado en Molina Hurtado & Moreno Cely, 2016) hace referencia a que:

El papel del formador de formadores en educación a distancia hace frente a la realidad histórica actual, rompiendo paradigmas y esquemas de enseñanza tradicional a partir del diseño de ambientes

y entornos de aprendizaje que hacen del estudiante una persona autónoma, responsable, capaz de organizar, planear, ejecutar y aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de problemáticas propias de su entorno. (p.114)

Para finalizar no podemos dejar de mencionar que en cada actividad, retroalimentación e intercambio que se daba con los estudiantes validábamos que íbamos por un buen camino, que ésta primera experiencia de trabajar en equipo de manera transversalizada y colaborativa siendo ambas docentes de disciplinas diferentes iba consolidando una metodología de trabajo que dio cuenta de que el trayecto recorrido con los objetivos que nos propusimos era acertado, generando un espacio acorde al perfil y las competencias de los estudiantes.

Tanto los encuentros asincrónicos de cada semana, como el último de manera sincrónica nos dejaron infinidad de reflexiones para compartir y seguir mejorando en nuestros propios procesos de aprendizajes desde el rol docente, claramente se evidencia el propósito multiplicador basado exclusivamente en las experiencias vivenciadas desde la trayectoria personal como profesional en la práctica y la trayectoria docente.

Retomando lo expresado por Domínguez, Jaén y Ceballos (2017) compartimos que el análisis de las condiciones que facilitan la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera innovadora se convierte en una reflexión ineludible. Entre las principales condiciones es preciso tener en cuenta su financiación y sostenibilidad, el desarrollo de contenidos digitales significativos, pertinentes y suficientes, así como la formación de los docentes para que dispongan de las competencias necesarias para su utilización y sobre el acceso a los contenidos. Nuestra experiencia adquirida en el dictado del ateneo nos valida lo descrito e invita a reflexionar sobre la importancia de la formación continua desde un enfoque constructivista para quienes somos formadores en función de los cambios en los que estamos inmersos en la actualidad en el ámbito educativo.

En términos de aprendizajes constructivos, como lo comparte Estrada García (2020), se considera fundamental ayudarse de paradigmas como el crítico, complejo, sistémico, que conduzcan hacia la creación de un pensamiento transdisciplinar, dinámico, abierto a nuevos desafíos, que trascienda el paradigma de la simplificación y disyunción especialmente en el ámbito de la formación y la educación.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.

Di Matteo Demirdjian, M. F. (2020). Ateneos y formación preprofesional en trabajo social. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 52-65. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.7>

Domínguez Fernández, G., Jaén Martínez, A., & Ceballos García, M. (2017). Educar la virtualidad. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 50, 187-199. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61756>

Estrada García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. *Aval Políticas Públicas. Educación, Río de Janeiro*, 28(109), 1012-1032.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>

Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Siglo veintiuno editores Argentina S.A.

Molina Hurtado, Yudy y Moreno Cely, Claudia. (2016). La esencia de la formación de formadores en el contexto de la educación a distancia. *Praxis*. 12(111).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO (2021). *Los futuros de la educación*.

[La iniciativa | Unesco Futures of Education](#)

Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS (2022). [Objetivos y metas de desarrollo sostenible](#)

Real Academia Española. (2014). Ateneo. En Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/ateneo?m=form> Consultado 20/11/2019. [Links]

Rodríguez Carracedo, M. del C., y Vázquez Carro, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.969>

Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas

El rompecabezas como metáfora en el diseño de la trama para la construcción de un aula virtual

Alicia M. Gasol Varela
Débora E. Yolis

Universidad de Flores
2023

Introducción

Relato de nuestra experiencia diseñando la cátedra “Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas”

Armar desde cero una asignatura es un desafío. Y si ésta es virtual y asincrónica el reto es aún mayor. Se plantea el desafío del armado de un rompecabezas: mirar cada pieza detenidamente, pensar el orden en el que ubicar cada elemento, probar posibles combinaciones de contenidos, descansar, tomar distancia de lo que uno va armando y volver a la carga. Es un proceso lento en el que la lectura, la reflexión, la consulta y el intercambio con tu pareja pedagógica van dando lugar al programa, a la selección de contenidos, a la búsqueda de recursos y bibliografía. Es un desarrollo intelectual que pone en juego la propia experiencia vital y profesional de quien asume la tarea.

Esta carrera virtual presupone la generación y el establecimiento de las relaciones sociales entre colegas. La labor realizada y los contactos entre los docentes y con el resto del personal de la universidad ha sido y es virtual. Esta ha resultado una experiencia disruptiva, al menos, para los que participamos en ella: los cafés entre colegas, tan comunes al trabajar en equipo, aquí son virtuales. Cada uno en su casa con su taza frente a su ordenador. Aprendimos a habitar nuevos espacios y tiempos.

Enfoque

En este capítulo nos proponemos contarles cómo encaramos el armado de la cátedra, cuáles fueron nuestros primeros objetivos, como se pensó el programa, qué criterios consideramos para la selección de la bibliografía, cómo se diseñaron las actividades, cómo engarzar las diferentes elaboraciones y recursos en la plataforma Moodle. Contaremos en el presente capítulo las dificultades que encontramos en el camino y los diferentes íconos que ilustran el ensamblaje de las piezas del rompecabezas de la asignatura.

Fundamentación bibliográfica y modelos teóricos

En la cátedra consideramos a la administración y a la gestión educativa como campos de estudio y de acción íntimamente vinculados a las políticas públicas y por ende al contexto social y económico en el que se inserta el sistema educativo. Dichos campos se encuentran delimitados, de esta forma, por el Estado y el marco normativo creado por los distintos gobiernos a lo largo de nuestra historia. Desde este punto de

vista presentamos y analizamos la formación del sistema educativo en función de las políticas que se fueron implementando desde la formación y organización del Estado Nacional Argentino. También tomamos en cuenta el contexto internacional que da marco y articulación a las leyes que dan forma al sistema educativo argentino.

Si bien las instituciones escolares tienen características peculiares, la gestión educativa está esbozada desde la normativa jurisdiccional pero cada institución con su equipo directivo y con el cuerpo de docentes imprime su pincelada. La bibliografía seleccionada y los autores incluidos en las unidades del programa de la asignatura aportan ideas innovadoras sobre los nuevos modos de encarar la gestión y perspectivas diversas del contexto en el que toca gestionar. Diferentes intelectuales como Rivas, Anijovich, Kaplan, Aguerrondo, Clauss, acercan nuevas estrategias teóricas y prácticas para encarar la resolución de problemas desde una práctica situada.

Uno de nuestros principales aspectos a considerar al momento de diseñar los objetivos fue enlazar los aspectos teóricos con la práctica cotidiana. Se incorpora una descripción de los contenidos teóricos seleccionados en cada unidad a medida que se sistematiza su articulación con los autores elegidos. En dicha descripción se describen los criterios que dan forma al diseño organizativo de las unidades y de la bibliografía para cada una de las mismas.

La asignatura "Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas" - se inserta en el Ciclo de Formación Orientado de la Carrera Licenciatura en Educación en Universidad de Flores. El cuerpo bibliográfico de la asignatura se nutre de fuentes bibliográficas obligatorias para el seguimiento de las clases y fuentes complementarias que nutren de conocimientos amplios para su contextualización. Los modelos teóricos en tratamiento habilitan la comprensión del escenario de la educación en el marco de la administración y gestión de comportamientos en campos de acción específicos. La asignatura también se nutre de recursos audiovisuales como videos, charlas ted y recursos asistidos que complementan el trabajo sobre el cuerpo bibliográfico de la asignatura. La introducción del educando en el campo específico de la disciplina da cuenta de la importancia de ejercitar modos de significación que constituyen el repertorio de herramientas y escenarios vinculados al conocimiento de las instituciones educativas en su entorno global.

En esta línea conceptual, la asignatura incorpora los aspectos que acontecen en el contexto de complejidad e innovación integral de la educación. La administración y la gestión de la educación transcurre en un escenario complejo y diverso, donde la fluidez de los cambios hace

que tengamos que estar preparados para poner en duda los aprendizajes, no por un tema de validación estrictamente, sino por las implicancias de su potencial transformador.

La descripción de los principios y marcos sobre el campo específico de la bibliografía obligatoria de la asignatura sitúa en un comienzo la administración de la educación y el planeamiento educativo como variables que incorporan un conjunto de pautas y directrices que la asignatura encara a través de la unidad 1, haciendo foco particular en la perspectiva de evolución histórica del planeamiento educativo y los distintos niveles de gestión que atraviesan el sistema en su integralidad. De esta manera, los aportes de Aguerrondo (1991) establecen una lógica preliminar para contextualizar el modelo de planeamiento educativo como estrategia de cambio que requiere un diseño y un marco básico para pensar la estrategia de transformación deseada. Clauss (2017) introduce la concepción del planeamiento estratégico situacional y las orientaciones integrales que acompañan su articulación con experiencias específicas para sostener el derecho efectivo a la educación en el marco de la agenda global de temas en consideración. Los insumos teóricos que incorporan la introducción reflexiva a la asignatura se nutren en la Unidad 1 de las construcciones teóricas de Delors (1996) y Rivas (2019) para anexar – por un lado - la herramienta metafórica de representación del ideal educativo bajo la forma de un tesoro (Delors 1996), lo que da cuenta de utopías y desafíos necesarios a la hora de encarar la tarea de diseño y planeamiento de la educación. Por su parte, Rivas (2019), cuyo enlace destaca un aporte esencial para las primeras unidades de la asignatura incorpora la pregunta vinculante con el sentido particular de la educación y sus distintos agentes esenciales, quién/es y desde donde se construye el sentido de control sobre el hacer del acto educativo, las tensiones emergentes, los deseos que atraviesan su sentido haciendo foco en el papel transformador resultante del paradigma de la digitalización, y en un *entorno cultural en plena metamorfosis* (Rivas p.15).

En Unidad 2, la asignatura presenta un recorrido por los principios generales de la administración, haciendo foco en experiencias educativas específicas que dan forma al entorno de la educación en contextos escolares particulares (Parés Gutiérrez, 2010), donde el sentido de una comunidad que aprende cobra relevancia para resignificar paradigmas tradicionales. El desafío que encara la unidad es articular contenidos temáticos como la interacción entre función pública y burocracia, los principales enfoques del análisis administrativo, y particularmente cómo la educación incorpora su sentido de retroalimentación con la administración del hecho educativo propiamente dicho. Las complejidades emergentes hacen que el desarrollo histórico y su campo disciplinar requieran de nuevas herramientas en el modo de pensar el paradigma de la educación y su aparato administrativo. La visión de la educación

se complejiza, se resitúa y ello requiere de nuevas misiones a encarar para la transformación del escenario. Rendón Sosa (2009) incorpora la cuestión temática de la calidad educativa como factor de relevancia a considerar y destaca la importancia que reviste el paradigma integral de la educación estratégica y la deconstrucción de condiciones necesarias para los programas educativos de calidad con foco en la significación de ejes estratégicos y en la valoración de una educación potencialmente significativa.

La funcionalidad y la estructura organizativa de la administración educativa nos introduce en la Unidad 3 de la asignatura, con un amplio campo de desafíos y procesos por delante para articular el sentido de organización y de transferencia de las situaciones educativas a contextos que requieren de un diseño y de una estructuración particular para su adecuada armonización con los principios constitutivos. En el diseño de trabajo de la unidad se toma la base conceptual de los aportes de Alanís (2016); Eisner (1998); Gairin Sallán (2000); Galtung (1995) y Ojeda (en línea) para la comprensión del acto educativo en sociedades cambiantes y con potencial transformador para sus estructuras básicas componentes. CEPAL – UNESCO (2020), en “Informe COVID – 19” titulado “*La Educación en Tiempos de la Pandemia de COVID 19*”, plantea un conjunto de medidas educativas adoptadas que resitúan la significación de que las sociedades aprenden a cambiar a partir del potencial transformador que saben construir desde la base de sus recursos y experiencias. Cada época va signando hechos y mitos desde donde la realidad aprende a revisarse. Dicha base la incorpora Area Moreira (2021) para reflexionar sobre el marco de la enseñanza remota de acuerdo con los paradigmas sustentados en la emergencia sanitaria durante la pandemia COVID – 19 y los desafíos post pandemia que se incorporan en el escenario de la educación superior. La base de investigaciones clásicas referentes al hecho educativo Eisner (1998); Gairin Sallán (2000); Galtung (1995) sientan el precedente del sentido de la transformación en el marco del potencial educativo de la realidad que debe acompañar los cambios en la funcionalidad educativa y sus modos de estructuración de la planificación de acciones.

La Unidad 4 introduce las consideraciones específicas que resultan en la formación de los administradores de la educación, su vínculo con los paradigmas de base de la administración educativa en tiempos de cambio y de aceleración de las formas de aprender, bajo el impacto de las nuevas tecnologías al servicio de la digitalización. La frustración como emergente en las cuestiones de aprendizaje tecnológico es uno de los ejes temáticos trabajados a partir de los aportes de Borges F. (2005) en su planteo de consideraciones preventivas bajo el esquema de causas y acciones es que resultan orientadoras para encarar el

sentido de la transformación educativa deseada. Los pilares estratégicos que introducen Gorostiaga, J.; Acedo, Senén González, (2004) parten de la pregunta que conecta "*¿equidad y calidad en el tercer ciclo?*" como dimensiones cuya articulación habilita a debatir y a pensar en escenarios específicos los procesos de reforma que ilustran la esencia de una transformación. Renault, (2018) y Zabalza Beraza (2012) rescatan la identidad transformacional de la educación desde su valor en la actualización de conocimientos, el diseño de nuevas prácticas y su innovación curricular, puestos al servicio de la transformación y de los "*conocimientos al alcance de la mano mediante un click*" (Renault, 2018, p.1). La identidad de las instituciones educativas se resitúa, por lo que innovar propone introducir cambios justificados, incorporando el sentido de significación de *una biografía de las innovaciones* (Zabalza Beraza, 2012, p.35).

Las articulaciones por tema presentadas en la asignatura incorporan su enlace integrador global en la Unidad 5, donde se presenta el campo de la planificación de la educación. Se sistematizan los aportes teóricos sustantivos procedentes de Cancio (2014); Geary, (2013); Polanco Garay, (2021); Rivas, (2020); Rubio Tamayo , Gértrudix Barrio , García García (2016), con especial énfasis en el Trabajo del Ministerio de Educación, resultante del "Programa Nacional de Gestión Institucional", titulado "La Gestión de las Instituciones Escolares ante un Nuevo Paradigma" (2001).

La descripción de la Bibliografía Complementaria de la asignatura plantea un escenario de fuentes y artículos varios que proponen fuentes auxiliares de consulta dada la amplitud, complejidad y diversidad de alcances temáticos propios de las unidades de la asignatura. Entre los autores y obras destacadas como fuentes bibliográficas que complementan el trabajo sobre las unidades principales se destacan los aportes de autores como Bauman, (2013) quien introduce las implicancias de *la educación en un mundo líquido, dando cuenta con ello que estamos inmersos en una nueva etapa de la era moderna a la que se caracterizaba como líquida en contraposición a la solidez de la primera* (Bauman,2013, pp2.). Asimismo se destacan los aportes de Buchbinder , McCallum , Volman . (2019) quienes elaboran informe sobre las condiciones que dan cuenta de la conformación de un estado de la educación en Argentina, sus recursos, resultados y ejes que ilustran cómo pensar su eficiencia interna. La mirada de Braslavsky , Cosse (2003) en torno a los conceptos de calidad y equidad en el panorama internacional del escenario contemporáneo incorpora directrices estratégicas en el escenario de la educación donde su articulación valida escenarios diversos de clara vigencia para pensar

su sistematización en el actual horizonte de complejidad. Buendía Eisman, (2005) y Pérez Pérez, (1994) introducen las complejidades devenida del pensamiento vinculado a la construcción de una ética de la investigación para una cultura de la diversidad (Buendía Eisman , 2005), y los modelos integradores del currículum educativo (Perez Perez , 1994), lo cual prepara para atender el tema de las nuevas generaciones que se incorporan al campo de la educación, sus necesidades y perfiles, atendiendo la mirada constructiva de Stein y Pin (2009) respecto a como dirigir las nuevas generaciones, en el marco de sus motivaciones y valores implicados.

Abrir la caja del rompecabezas y mirar las piezas disponibles: Un trabajo en equipo en dupla pedagógica

La asignatura "Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas" la fuimos pensando en el contexto de la pareja pedagógica, a partir de los requerimientos institucionales, de su base de contenidos mínimos previstos y a partir de un diseño de trabajo basado en la estructuración de temas específicos con particular énfasis en la actualización y articulación de las necesidades a cubrir en el campo de conocimientos propios de la asignatura.

La virtualidad arrancó desde el inicio y nos conocimos con el equipo docente de la carrera a través de la pantalla. El primer contacto profesional con quien iba a ser el coequiper fue virtual y en la virtualidad construimos una relación profesional de colaboración y sostén mutuo. Este fue el primer desafío al que nos enfrentamos: establecer criterios y pautas de trabajo para iniciar el armado de piezas de nuestro rompecabezas. A lo largo del cuatrimestre logramos complementarnos muy bien. El punto de partida lo consolidamos en la construcción del vínculo pedagógico en la dupla docente, lo que constituyó una base muy importante para desde allí dar forma a los ejes de construcción de la propuesta pedagógica, dentro del conjunto de decisiones a ir abordando. El conocimiento de la cultura institucional y los modos tradicionales de interacción son aspectos que se fueron asimilando. Dentro de las decisiones preliminares, la atención de las necesidades del campo de la asignatura y la relación con los perfiles profesionales y académicos de ambas profesoras, han sido aspectos que hemos considerado en la dupla docente, en el marco del campo particular de la asignatura, la administración de la educación y la gestión de instituciones educativas.

Nuestra primera tarea fue armar un listado de ítems a resolver.

- 1.2.1. Armar el programa / selección y distribución de los contenidos básicos en las unidades.
- 1.2.2. Organización de los contenidos de cada unidad/ selección de bibliografía electrónica para cada unidad.
- 1.2.3. Establecer criterios de evaluación para el armado de las rúbricas
- 1.2.4. Diseño de cronograma de clases y contenidos por clases.
Planificación de los tiempos de clases (Organizamos un calendario con los meses del cuatrimestre y luego distribuimos las clases a lo largo del cuatrimestre).
- 1.2.5. Preparación de clases: planificación de cronograma y clases teóricas, armado de la presentación, diseño de actividades para el foro para pensar.
- 1.2.6. Diseño de parcial y de TIF (En este punto buscamos plantear trabajos que tuvieran un vínculo directo con la práctica profesional).
- 1.2.7. Armado de guía de Clases.
- 1.2.8. Inclusión de material en la plataforma UFLO.
- 1.2.9. Delinear las herramientas de accesibilidad de las clases: la locución, el diseño de las fuentes, la presentación accesible.
- 1.2.10. Distribución de tiempos y tareas de los docentes.

Piezas fáciles y piezas difíciles de ensamblar en el armado del rompecabezas: el momento de diseñar el programa

Fuimos pensado el programa a partir de los requerimientos institucionales, de su base de contenidos mínimos previstos y a partir de un diseño de trabajo basado en la estructuración de temas específicos con particular énfasis en la actualización y articulación de las necesidades a cubrir en el campo de conocimientos propios de la asignatura.

Una vez que finalizamos el diseño del programa con las correspondientes unidades procedimos a armar presentaciones en PowerPoint. Esta tarea la iniciamos con el objeto de presentar los contenidos de cada unidad y así decidir la bibliografía que acompañaría cada tramo didáctico de las unidades.

La organización del contenido y su distribución en el contexto de la planificación de las clases de la asignatura se fue pensando secuencialmente, registrando los contenidos adecuados a las necesidades y objetivos de aprendizaje propios de cada unidad. El trabajo artesanal de su diseño y organización se fue pensando a partir de una distribución de tareas por unidad en la dupla pedagógica, para – con ello - alinear la experiencia de cada una con la delimitación preliminar de las expectativas de aprendizaje en cada tramo de la asignatura. La construcción del

contenido de la asignatura se orienta a brindar diferentes perspectivas de la administración de la educación y la gestión de instituciones educativas en contextos y escenarios variados, dada la interdisciplinariedad del campo.

Las dificultades, que fueron implicando sucesivos aprendizajes y construcciones recíprocas generadas con la apoyatura siempre presente de la dirección de la carrera y de los enlaces consultivos suministrados para las diferentes fases de diseño y elaboración de la propuesta pedagógica resultaron muy importantes en la fase inicial de elaboración. Dificultades vinculadas a las ansiedades y tiempos, al uso flexible de los recursos y al afianzamiento del valor de la autonomía y de su equilibrio con el trabajo en equipo han sido dimensiones de aprendizaje muy significativas en materia de competencias específicas, junto con las construcciones a reforzar en el contexto de cada actividad en particular. Estas circunstancias se fueron presentando y resolviendo de modo simultáneo al desarrollo académico de cada material y en el entorno de trabajo en la plataforma de la asignatura.

Presentación de las clases

La presentación de clases constituyó una etapa de trabajo directo sobre la plataforma electrónica, con el emergente de las situaciones derivadas de la subida de materiales y su distribución de acuerdo con el modelo asignado por la Universidad. La presentación de clases implicó un trabajo de sistematización del contenido para la construcción amena, cotidiana, y simple de conexión entre el punto de partida de la clase y el punto de llegada previsto en cada momento académico.

El uso de guías e instructivos para el conocimiento de los nuevos recursos ha resultado muy necesario.

Colocando las primeras piezas del rompecabezas: Todos podemos participar pensando en la inclusión

La Licenciatura en Educación en su modalidad virtual es inclusiva para que los y las estudiantes puedan acceder a los materiales presentados. Por este motivo debimos tener en cuenta el tamaño y el tipo de fuente elegida, así como también los fondos sobre los que estas fuentes se exhiben en las pantallas. Con respecto a las imágenes procedimos a su inclusión incorporando una descripción de las mismas a los fines de ser leída por los lectores de pantallas. Las clases - en su totalidad - cumplen la pauta institucional de estar locutadas: esto también supuso un reto ya que hubo que encontrar la forma de presentar la clase en audio. Para dicho fin usamos varias herramientas (sugeridas por el equipo de

asesoramiento tecnológico de la Universidad de Flores): Entre ellas, cabe citar a VOCAROO, Canva (modo grabar y presentar), el video que ofrece PowerPoint.

En dicho momento comenzó la selección de las herramientas en línea que utilizamos para preparar el material a subir en la plataforma de la Universidad de Flores. La idea propuesta por la dirección de la carrera es usar una gama variada de herramientas que presenten los contenidos de manera accesible para todos, otorgando ello dinamismo en el marco de la propuesta específica de la cátedra. Esta actividad llevó mucho tiempo ya que frecuentemente elegíamos una herramienta y luego no resultaba adecuada a los fines de esa clase y entonces había que empezar de nuevo para articular su reemplazo o revisión de la pauta. El diseño y la elaboración de los contenidos requiere mucho tiempo. Para optimizarlo hay que tener preparado el material accesorio con el que uno quiere enriquecer la presentación: fotos, videos, cuadros o cualquier otro recurso alineado con la práctica pedagógica a trabajar con los alumnos. Muchas veces la aplicación no permite incluir el recurso elegido debido a cuestiones técnicas y entonces hay que revisar y replantear el trabajo, considerando la importancia de tener un plan alternativo para una ágil revisión.

El diseño de nuestra aula virtual

“Humanizar” el material que subimos fue una de nuestras metas. Consideramos que las acciones que nos permitan acercarnos a los y las estudiantes desde la virtualidad eran una prioridad. Buscamos acercarnos virtualmente a nuestros alumnos a partir de algunos recursos. En este punto hay que destacar que incluimos en la presentación de la materia un video en el que nos presentamos y explicamos las metas que nos propusimos (sin reiterarse con el programa), algo informal pero que nos acercará a los estudiantes. Incluimos un contrato pedagógico en el que destacamos algunos puntos sobre el desarrollo de la cursada que queremos destacar.

Buscamos ser claras y expositivas en el desarrollo de las clases. En cada una se presentaban los conceptos y temas más destacados de la bibliografía indicada. Pensamos y presentamos actividades que plantean una revisión de las prácticas de los estudiantes.

Bibliografía: Lecturas obligatorias y complementarias

La selección del material bibliográfico y su correlato con las condiciones

de selección, disponibilidad y accesibilidad, han resultado variables académicas muy consideradas, teniendo en cuenta: que la lectura bibliográfica se encuentre accesible, que su denominación de ubicación no se haya modificado, que su estándar responda a las condiciones de validación (de acuerdo con la unidad y contenido específico a tratar). La delimitación de textos digitalizados, páginas web institucionales, bibliotecas digitales para la búsqueda de información y para el aprendizaje de acceso a fuentes reconocidas, han sido estándares que consideramos en el contexto de la planificación del aula de la asignatura. Intentamos, y esperamos haber logrado, que la bibliografía fuera atractiva y útil desde el punto de vista del quehacer cotidiano. Además de libros recurrimos a revistas especializadas y a publicaciones de Organismos e instituciones destacadas sobre la materia.

Intercalamos con el material de lectura videos que complementan o presentan los contenidos curriculares. Nos propusimos lograr *una enseñanza poderosa* en palabras de Mariana Maggio (Maggio, sección resumen, párrafo 1).

Uno de nuestros objetivos fue que con ese material fueran surgiendo nuevos interrogantes que nos permitieran avanzar en análisis profundos de la realidad institucional de cada uno. "(...) Consideramos al sujeto de la formación de una manera integral, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones. También resulta necesario abordar dicha formación como un producto complejo que entrama una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y el objeto de estudio de su trabajo. (...)" (Anijovich, 2009, p.25)

Guía de lectura

La elaboración de las guías de lectura tiene en cuenta una revisión específica de los principales orientaciones pedagógicos de cada lectura, sus pautas centrales y periféricas, qué se espera que los alumnos aprendan y profundicen en cada caso. El itinerario de las guías de lectura, va consolidando el camino a seguir con los parámetros e interrogantes centrales a develar de cada unidad.

Foro para pensar

El foro para pensar representa una instancia pedagógica que va permitiendo la sincronía entre cómo el docente propone cierto tema a los alumnos/as, y cómo cada estudiante va deconstruyendo modos de apropiación del contenido específico. La estrategia de incorporar un foro para pensar por clase ha resultado muy valorada, desde los comentarios de los/as alumnos/as dado que retroalimenta la relevancia de la competencia reflexiva para resolver las preguntas, retos y/o propuestas académicas a trabajar mediante su impacto en los grupos y/o personas, según las experiencias recorridas.

El Foro para Pensar ha sido una estrategia pedagógica que nos ha conectado con modos muy innovadores de apropiación del contenido, mediante el uso de la reflexión y la capacidad de transferencia a situaciones específicas del entorno próximo de los/as alumnos/as.

Adicionalmente, las actividades para el aula que requirieron trabajo en equipo por parte de los alumnos para subir reflexiones y comentarios grupales al foro para pensar han funcionado como una estrategia participativa de encuentro y comunión entre los pares para conocerse y conformar ideas para una determinada resolución a temas específicos.

En los foros pusimos en práctica los distintos recursos virtuales que proponían las distintas aplicaciones educativas. Esta actividad nos obligó a cierta desestructuración que toma lugar sobre la forma de proponer actividades en el nivel superior. La presentación de infografías o la elaboración de mapas conceptuales virtuales o la grabación de un podcast fueron algunas de nuestras propuestas para los foros.

Sin embargo, en algunas ocasiones, resultaba difícil prolongar las actividades propuestas. Es en este espacio donde uno entra en contacto con los estudiantes de manera directa. Aquí uno lee las primeras producciones de los y las estudiantes. Buscamos en todo momento generar espacios de interacción con los alumnos en los que se inician debates sumamente enriquecedores sobre los contenidos desarrollados en las clases y en la bibliografía. En este punto se plantearon algunas dificultades: costaba generar hilos de participación sostenida que promovieran debates abiertos y consistentes con el contenido de la asignatura: a cada participación de un estudiante seguían nuestros comentarios que, en general, planteaban la construcción de herramientas y pautas para nuevos interrogantes. Con frecuencia, resultó difícil comprometer a todos - de modo parejo - en esta propuesta. Lógicamente muchas veces ello tiene que ver con las inquietudes y conformidades de cada alumno/a en particular y con el grupo en general.

El parcial

Nuestra idea inicial con respecto al parcial fue que con éste se iniciara un proyecto preliminar de lo que sería el Trabajo Integrador Final (TIF). De esta manera, los estudiantes podrían presentar un trabajo de base que irían enriqueciendo y madurando a lo largo de la cursada. El parcial nos permite evaluar de manera global la incorporación del material bibliográfico que se venía trabajando en las clases y los niveles de apropiación por parte del alumno, a partir de la resignificación realizada y las estrategias de aplicabilidad de lo aprendido.

La experiencia del parcial desde su diseño ha requerido la búsqueda y el sondeo preliminar de recursos pedagógicos que pudiesen implementarse asincrónicamente para medir la competencia de aprendizaje del alumno desde un sentido comprensivo y con fuerte énfasis en la elaboración de lo aprendido durante las clases.

El Trabajo integrador final (TIF)

La experiencia del TIF para el alumno y el acompañamiento del tutor en la situación específica de elaboración plantea elementos superadores que conllevan a la generación de un vínculo preliminar, un contrato pedagógico de responsabilidades mutuas y delimitación de tiempos para el acompañamiento y la supervisión del recorrido planteado.

El objetivo principal era que los alumnos/as diseñaran una propuesta de intervención que les permitiera primero, identificar alguna situación a resolver en el propio entorno laboral y luego, modificarla a partir de las herramientas teóricas que les brindó la cátedra.

Los trabajos que elaboraron los/las estudiantes cumplieron con el objetivo que nos propusimos: esta afirmación surge de los propios comentarios de los/las cursantes en el momento de rendir en la instancia final.

Para ir cerrando sostenemos que esta experiencia resultó desafiante y enriquecedora para ambas y que el transcurso de lo vivido el año pasado permitirá las revisiones de nuestra propuesta para mejorarla y actualizarla a luz de lo aprendido.

Reflexión final

El presente, desbordante de tecnologías de punta que irradian todas las esferas de la vida del hombre abren nuevos escenarios para debatir y crear nuevas propuestas educativas que incluyan a todos los estudiantes. Vivimos tiempos de transición en los que el mundo viejo, el analógico,

se está yendo o transformando y el nuevo mundo, el digital el de la IA surge como novedad que rápidamente se incorpora a nuestras vidas casi sin percibirlo. La educación no escapa a esta transición. La pregunta que nos hacemos es ¿Cómo respondió y cómo responde el sistema educativo a estos tiempos?. Podemos observar la irrupción de las plataformas educativas y la extensión del uso de los dispositivos electrónicos a lo largo de todos los niveles educativos. Lamentablemente no de manera homogénea. La proliferación de carreras de grado y posgrado virtuales y asincrónicas universitarias es un buen ejemplo de lo que venimos afirmando. En este sentido, la Licenciatura en Educación es una propuesta que brinda respuesta a los desafíos de este nuevo tiempo.

Se ha consolidado una experiencia pedagógica sumamente enriquecedora. Nos llevamos muchos aprendizajes y elaboraciones colectivas que potencian la capacidad de construcción de nuevos conocimientos y la base multiplicadora para nuevas redes de intercambio. Sin duda el balance que hacemos es altamente positivo. La modalidad virtual de la carrera nos obligó a actualizarnos en el uso cotidiano de las herramientas tecnológicas y en una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior.

Nos sentimos parte de un cambio de prácticas educativas y creemos que es el nuevo camino que hay que transitar aprendiendo de manera constante y replanteando las propias prácticas para seguir creciendo y avanzando.

La pandemia aceleró procesos que se venían desarrollando o apenas estaban esbozados. Es tiempo de perder el miedo a lo nuevo y adentrarnos en el estudio y la indagación de potenciales modelos de enseñanza y aprendizaje que desarrollen nuevas habilidades necesarias para manejarnos en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (1991). *El Planeamiento como Instrumento de Cambio*. Proyecto Editorial Esther Jacob. Editorial Troquel.

Alanis, R. (23 de septiembre 2016). *Las Maestras del Loco Sarmiento*. Diario El Litoral. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2016/11/23/opinion/OPIN-03.html>

Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y Estrategias*. Editorial Paidós.

Area - Moreira, M. (2021). La Enseñanza Remota de Emergencia durante la COVID - 19. Los Desafíos Post Pandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa Online*, 56.

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1995-77852021000200057>

Di Piero, M. E. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Bauman, Zygmunt. Paidós, 2013. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-6.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6581/pr.6581.pdf

Borges, F. (2005). La Frustración del Estudiante en Línea: Causas y Acciones Preventivas. *Digitum*, 7.

<http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i7.536>

Braslavsky C., Cosse G. (28-29 de agosto de 2003). *Panorama Internacional sobre Calidad y Equidad en la Educación*. Congreso Calidad, Equidad y Educación, Donosita.

Buchbinder N., McCallum A., Volman V. (2019). *El Estado de la Educación en Argentina*. Informe Anual Septiembre 2019. Observatorio Argentinos por la Educación (Ae).

Buendía Eisman, L. (2005). *La Ética en la Investigación Educativa*. Décima Conferencia Mundial Triannual. Pedagogía de la Diversidad Creando una Cultura de Paz.

Cancio, C., (2014). La Gestión de la Escuela Heterogénea. En Anijovich. *Gestionar la Escuela con Aulas Heterogéneas: Enseñar y Aprender en la Diversidad*.

http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/v11a15nin.pdf

CEPAL – UNESCO (2020). *La Educación en Tiempos de la Pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL, UNESCO. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Claus, A. (2017). *El Planeamiento Educativo Situacional en Contextos de Desigualdad Territorial y Espacial: ¿Big Data en Educación? - Planeamiento Educativo Situación - ILPES CEPAL Seminario Reunión de Expertos en Planificación Multi-escalar y Desarrollo Territorial.*

<https://www.aacademica.org/agustin.claus/12/2.pdf>

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro.* Ediciones Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es

Eisner, E. (1998). *Reformando la Reforma Educativa. Cognición y Currículum: Una Visión Nueva.* Amorrortu Editores.

<https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/EISNER.pdf>

Gairin Sallán, J. (2000). *La Investigación sobre Enfoques Organizativos en Educación.* VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada, España.

<https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Gairin.pdf>

Galtung, J. (1995). Acerca de la Estructura de la Creatividad. *En Investigaciones Teóricas. Sociedad y Culturas Contemporáneas.* Tecnos.

Geary, D. C. (2013). *El Cerebro Primitivo en las Aulas Modernas.* *Publicación Mente y Cerebro*, 60. 28 – 33. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/evolucion-del-pensamiento-575/el-cerebro-primitivo-en-las-aulas-modernas-11074>

Gorostiaga, J.; Acedo C., Senén Gonzalez, S. (2004). Equidad y Calidad en el Tercer Ciclo: El caso de la Provincia de Buenos Aires, *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/portada.htm>

Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 62-71. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/13>

Ministerio de Educación, *Programa Nacional de Gestión Institucional. La Gestión de las Instituciones Escolares ante un Nuevo Paradigma* (2001). Gestión Estratégica de Escuelas. Cuaderno para Directivos Escolares, 2,

8-20.

<https://vdocumento.com/gestin-estrategica-de-las-escuelas-dgdccyai-de-gestin-estrategica-de-escuelas.html>

Ojeda, C. La Sociedad del Cansancio. *Byung Chul Han* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHYNLDTBM60>

Pares Gutiérrez, I. (2010). *La Institución Educativa: Un Tipo de Organización*. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 16, 39-51. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1769/1507>

Pérez Pérez, R. (1994). *El Currículum y sus Componentes. Hacia un Modelo Integrador*. Oikos-tau. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/PEREZ%20PEREZ.pdf>

Polanco Garay, L. W. (2021). Del Aprendizaje Tradicional al Aprendizaje Invertido como Continuidad del Proceso Educativo en Contexto de COVID-19. *Mendive, Revista de Educación*, 19(1). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/articleview/2191/pdf>

Renault, G. (2018). *El Desafío de la Educación en la Actualidad*. En OEI Panorama Portal de Educación. <https://panorama.oei.org.ar/el-desafio-de-la-educacion-en-la-actualidad/>

Rendón Sosa, J. de J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica. http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la Excepción ¿Cómo Educar en Pandemia?*. Documento de trabajo Universidad de San Andrés. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Rivas, A. (2019). *Quién Controla el Futuro de la Educación: Las Nuevas Batallas del Mercado y el Estado en la Era de los Algoritmos*. Editorial Siglo XXI.

Rubio Tamayo J. L., Gértrudix Barrio M., García García F. (2016) *Transformando los Espacios Educativos con Tecnologías Digitales: Realidad Virtual, Interacción y Experiencia de Usuario*. Actas ICONO14

/ASECIC – I Congreso Internacional de Cine e Imagen Científica. Asociación de comunicación y nuevas tecnologías, 556 – 571.

https://scholar.zheng98.com/citations?view_op=view_citation&hl=ko&user=WayxoRoAAAAJ&citation_for_view=WayxoRoAAAAJ:aqIVkmm33-oC

Stein G. y Pin J. R. (2009). *Cómo Dirigir a las Nuevas Generaciones de Profesionales: Motivaciones y Valores de la Generación*. Harvard Deusto Business Review. <https://www.harvard-deusto.com/como-dirigir-a-las-nuevas-generaciones-de-profesionales-motivaciones-y-valores-de-la-generacion-y>

Zabala Beraza, M.A (2012). La innovación educativa. *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, 17-35. Homo Sapiens Ediciones.

Testimonios de experiencias de alumnos

Universidad de Flores
2023



Experiencias en la Licenciatura en Educación

MP

Cursar la carrera de la Licenciatura en Educación fue muy significativa, no sólo porque comenzó siendo un gran reto debido a las exigencias del trabajo docente sino también porque su modalidad virtual generó ciertas expectativas en mí. Por un lado, sentí que me posibilitaría la simplificación de la rutina de cursar y estudiar presencialmente, los tiempos que ello implica y llevar a cabo los nuevos desafíos digitales y organizacionales que conlleva esta nueva manera de estudiar y aprender, a través de distintos recursos interactivos y creativos.

El campus de la UFLO tiene un diseño de fácil lectura e interpretación. Me resultaron amigables las pestañas, los accesos y links ya que me permitieron acceder a distintas maneras de ir constituyendo los recorridos formativos como estudiante. Me encantaron los materiales de lectura, las bibliografías actualizadas, cuyos contenidos son interesantes y responden al desarrollo de los programas de estudios.

Por otra parte, destaco la predisposición de los profesores ya que responden a las inquietudes que puedan surgir, demuestran el involucramiento acerca de las problemáticas en general, y sus posibles soluciones además de realizar el seguimiento de las participaciones en los foros y/o actividades. De hecho, cuando en la comisión existieron dificultades personales, fueron quienes se hicieron presentes y acompañaron a cada caso en particular.

Quisiera resaltar de manera integral, que tanto la Dirección de Estudios, la Secretaría como así también los Tutores estuvieron a la altura de las circunstancias. Son también profesionales y educadores muy comprometidos con el trabajo y grupos de estudiantes a cargo. Por supuesto, también por la seriedad con la cual se proyectan las propuestas pedagógicas, sus escenarios y ofertas académicas.

En tal sentido, me llevo una gran experiencia vivida en estos dos años de cursada, con muchos aprendizajes, compañeros nuevos y la necesidad de seguir explorando, investigando e involucrándome con las realidades, territorios y coyunturas educativas. Qué lindo fue cursar en la UFLO, que para mí no sólo es una universidad seria y prestigiosa, sino también una gran familia.

Experiencia en la Licenciatura

Atreverme a cursar la Licenciatura en Ciencias de la Educación, fue un enorme reto y, a la vez, una aventura que me llenó de entusiasmo. Por un lado, volver a estudiar de manera sistemática después de tantos años, y por otro, con una modalidad nueva, ya que la virtualidad también se constituía en un aprendizaje. No imaginé, sinceramente, que la experiencia se me iba a convertir en una grata oportunidad de reencontrarme con información teórica renovada que ahora podía confrontar con una práctica laboral cobrando otro sentido, tanto el estudio como la bajada al campo en el trabajo cotidiano. Hoy las nuevas tecnologías son una alternativa para poder seguir aprendiendo desde cualquier lugar, en mi caso desde el interior del país. Fue novedoso al estudiar: aprender en una clase virtual, armar grupos de estudio y realizar trabajos prácticos con otros en un vínculo a distancia. Se me amplió el panorama geográfico, y por qué no decir, también el corazón ya que me comprometí con otros estudiantes profesionales que como yo lidiaban en su día a día laboral y familiar. Pude reconocer que el vínculo de relaciones se gestaba con la misma fuerza que con un compañero presencial. Es cierto, que no somos los mismos cuando estudiamos nuestra primera carrera, por edad y por momento de vida. Estudiar ya con años de experiencia laboral y con una familia en marcha nos enriquece en ambos sentidos, ya que es un ida y vuelta, nos nutrimos de lo nuevo y a la vez lo tamizamos con lo vivido. Asimismo, tuve que volver a poner a prueba mi disciplina, en el sentido de retomar tiempo, dedicación y reflexión para adentrarme en textos, propuestas y prácticas que apelaban a mi creatividad. Luego de haber transitado mi primer año, me siento agradecida por haberme animado a sumergirme en este gran desafío, la educación a distancia.

Experiencia personal

A.N.

Escribo estas líneas con el fin de expresar mi tránsito académico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su ciclo complementario curricular, en la Universidad de Flores, como parte de la primera cohorte que comenzó en el año 2021.

En primera instancia comentaré brevemente sobre mi historia personal para contextualizar acerca de lo que implicó en mí, el recorrido en este trayecto académico. Luego expresaré cómo fueron mis vínculos con compañeros y docentes. Por último, incluiré algunas sugerencias que a mi entender, permitirán un crecimiento institucional.

Ingresé a esta Casa de Estudios con el Título de Técnica Superior en Psicología Social, aunque había tenido experiencia laboral en aulas escolares como docente de idioma extranjero inglés, gracias a que contaba con un alto porcentaje de materias aprobadas del profesorado. Durante la pandemia, en el período de aislamiento, tuve práctica acerca de cómo trabajar y estudiar en la virtualidad. Ésto me facilitó la interacción con docentes y compañeros estudiantes durante el transcurso de mi primer Licenciatura, la de Educación, en UFLO.

Sentí que fui recibida con calidez por las docentes del primer cuatrimestre. Incentivando en mí, el compromiso por realizar las actividades a diario, cumpliendo con la entrega de manera semanal. Me asombró que las clases de manera asincrónica tuvieran una dinámica que evitara que la distancia se sintiera lejana. Logré contactarme con compañeros de diversos puntos geográficos.

Antes de iniciar el segundo año en el 2022 contaba con todos los finales aprobados propuestos en el 2021. Aunque el compromiso de participación y entrega de las consignas propuestas, se mantenía vigente, debí realizar un esfuerzo extra para lograr el cumplimiento de las entregas. Finalicé también el 2022 con todos los finales aprobados, el sacrificio fue extenuante. Ahora mirando hacia atrás, comienzo a sospechar que tal vez, no logré disfrutar el último tramo, como lo fue el primero.

Sin dudas, la construcción de una experiencia personal en lo académico y profesional, estuvieron muy presentes durante mi cursada. Aprendí, desaprendí y volví a aprender. Experimenté un gran entusiasmo cuando tomaron en cuenta lo expresado en las evaluaciones de calidad que se realizan previa a la inscripción de los finales. Generando posibilidad de expresión basada en una observación constructiva. Es así que agregó, que Comunicación grupal, promoción para bienestar estudiantil,

fortalecimiento de vínculos a la distancia, son algunas de las propuestas que se me ocurren para que un desarrollo institucional fortalecido esté aún más presente aquí en UFLO.

Hago extensivo mi agradecimiento a toda la comunidad educativa por sus aportes a mi crecimiento personal, laboral y profesional.

Experiencia vivida en la Licenciatura en Educación

EP

Considero importante destacar el acompañamiento brindado tanto por UFLO, como por cada uno de los docentes que nos guiaron durante los dos años de cursada.

La verdad fue una experiencia muy enriquecedora, si bien es una modalidad a distancia, fue percibida como si el intercambio con los docentes de cada materia fueran de manera directa, generando un vínculo de contención continuo.

Las devoluciones que fueron brindadas de manera semanal, en ocasiones hasta diaria, generaban una gran satisfacción, sentir que del otro lado estaban siempre presente, respondiendo a cada inquietud o consulta que se nos presentaba, es algo para destacar, sentirse acompañado durante todo el proceso fue de gran ayuda.

Los materiales que fueron desarrollados en las asignaturas, son de gran ayuda en mi formación y a la vez , lo pude transmitir a mis colegas de las diferentes instituciones en donde me desempeño como docente.

Teniendo en cuenta la calidad educativa brindada, considero que se ve reflejada en nuestros avances profesionales, transitar la Licenciatura en Educación, me abrió las puertas para acceder a trabajar como asesora pedagógica en un Instituto de Nivel Superior, permitiendo trasladar todo lo que había aprendido, y los conocimientos adquiridos a medida que iba avanzando en el proceso formativo. Como también se abrieron nuevas oportunidades laborales, una de ellas la convocatoria para formar parte del Equipo Pedagógico en el Ministerio de Educación.

Es importante destacar la preparación de los materiales bibliográficos por parte de los docentes para cada clase, cada foro, fueron muy valiosos, porque se evidenciaba su dedicación y compromiso hacia nosotros, los estudiantes.... El intercambio y las sugerencias brindadas con tal amabilidad y predisposición, los espacios para seguir explicando si fuese necesario. Fue enriquecedor y a la vez esto generó un crecimiento profesional.

El trabajo colaborativo y en equipo entre estudiantes ayudó de gran manera para seguir adelante, brindando contención y acompañamiento en momentos difíciles que tuvimos que transitar durante la carrera. Fue sumamente productivo trabajar de manera grupal.

Luego la presentación del trabajo final integrador, todo un desafío, el compromiso asumido, la responsabilidad de llevar a la práctica y plasmar

todo aquello que aprendimos durante estos dos años de carrera, fueron momentos de gran incertidumbre, la selección del tema o el proyecto a desarrollar o la investigación a realizar. Desafíos que pudimos llevar adelante siempre acompañados por nuestros queridos docentes. Atentos al más mínimo detalle... siempre con perspectiva de mejorar nuestra producción.

Para finalizar, me quedan solo palabras de agradecimiento, gracias UFLO, gracias a cada docente de la Licenciatura en Educación por la excelente formación brindada.

Un placer haber sido alumna de tan preciada carrera.

Mi experiencia en la Licenciatura

Gracias a la propuesta de UFLO pude concretar mi sueño de Licenciada en Educación, aún me falta entregar el trabajo final, pero estoy a muy poco de lograrlo.

Hacía tiempo que quería concretar el poder cursar la licenciatura en educación, después de mucho averiguar encontré la facultad que ofrecía un plan de estudio que se amoldaba a mis necesidades ya que cursar de manera presencial trabajando todo el día y con una familia se complicaba; que UFLO ofrezca una modalidad virtual y asincrónica me resulto excelente. Logré concretar la cursada llevando siempre las actividades y las distintas clases al día, conocí nuevas formas y herramientas para usar aun en mis propias clases, ya que los docentes innovaban continuamente en las presentaciones y fortalecí y adquirí conocimientos y aprendizajes. Todos los profesores con lo que tuve la oportunidad de cursar han enriquecido mi práctica profesional, de todos ellos pude aprender mucho.

En el segundo año de la cursada, lamentablemente sufrimos un golpe muy fuerte en mi familia, y aun en ese momento me sentí muy acompañada por profesores y compañeros, el nivel humano de la facultad es excelente. Gracias a directivos y coordinadores de la facultad por pensar e innovar en propuestas de cursada que permite que todos podamos seguir formándonos profesionalmente, gracias a cada profesor por la dedicación en cada clase, por el compromiso y el acompañamiento constante, aun cuando ya no estamos cursando con ellos, gracias UFLO por permitirme concretar un sueño que siempre tuve en el tintero, ser licenciada en educación y poder desarrollarme de manera profesional de manera continua.

Mi experiencia

Me gustaría transmitir mi experiencia sobre la Licenciatura en Educación. Primero debo contar que fue todo un desafío, ya que no había tenido contacto con carreras que sean virtuales. Tenía muy buenas referencias de la facultad, en mi búsqueda de un plan de estudios que sea amplio, encontré en esta carrera un abanico de oportunidades.

Desde el inicio se me informó cómo era la cursada y la organización de la misma. Realmente fueron dos años de mucho esfuerzo personal pero siempre recibí ayuda y orientación cuando lo necesitaba. La retroalimentación con los profesores fue impecable, siempre atendiendo a las consultas de los alumnos o haciendo devoluciones para contribuir al trabajo.

Me siento muy contenta de haber elegido esta carrera ya que me permitió acceder a un cargo de coordinación.

Quiero destacar el hermoso grupo humano, tanto de alumnos como de docentes que se fue conformando a lo largo de la cursada, me llevo una hermosa experiencia de mi formación docente. Gracias a todos los profesores y a la Directora de la carrera, Cecilia Roma por darme nuevas herramientas para enriquecer mi práctica diaria.

Reflexiones finales

Esperamos haber cumplido con el propósito de compartir nuestra experiencia y de motivar a otros docentes que escriban sus vivencias de aulas ya sean presenciales, virtuales o híbridas. Este intercambio ayuda a generar nuevas ideas, a inspirarnos y a ser creativos.

Esta Licenciatura es un laboratorio de experimentación vivo porque a partir de los diálogos con los estudiantes se construyen nuevos modos de enseñar y de aprender. Para algunos docentes de esta carrera justamente este aspecto mencionado es el que les resultó desafiante, pero este desafío promueve cambios y actualizaciones necesarias para enfrentar este mundo. Estamos muy agradecidos con los estudiantes por invertir en este trayecto formativo, con los docentes por sumarse al desafío y especialmente con las autoridades de esta casa de estudios por confiar en nuestra fortaleza para ofrecer una formación de calidad. También nos resultaba muy significativo demostrar la complejidad de diseñar la propuesta didáctica de una carrera como es la Licenciatura en Educación en modalidad virtual y sincrónica. No se trata de grabar videos y subirlos a alguna plataforma para que los estudiantes los vean cuando puedan. Se trata de pensar y organizar todo un entorno educativo que promueva el aprendizaje significativo y efectivo. Esto implica reconfigurar y repensar los modos de administrar las clases y de dialogar con los estudiantes.

UFLO
UNIVERSIDAD

[CONSULTANOS](#) [INGRESANTES](#) [SOBRE UFLO](#) [QUE PODÉS ESTUDIAR](#) [UFLO VIF](#)

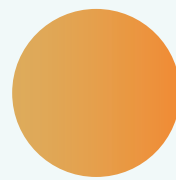
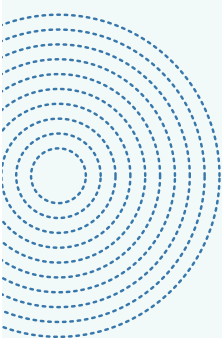


CICLO DE / LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN

UFLO Universidad brinda la formación del ciclo de Lic. en Educación instalando al graduado en un contexto dinámico, otorgándole competencias y habilidades tendientes al impacto y la innovación académica en los diferentes niveles educativos. En un diseño 100% virtual posibilita la reconversión docente y ofrece intervenciones creativas y disruptivas para la transformación institucional, gestando diseños ágiles y acordes a procesos de enseñanza aprendizaje resolutivos prototípicos del era del postdigitalismo.

[ESTUDIANTES](#) ▾ [DOCENTES](#) ▾ [GRADUADOS](#) ▾

[Ciclo de / Licenciatura en Educación | UFLO Universidad](#)
[**informes@uflo.edu.ar**](mailto:informes@uflo.edu.ar)



9 789877 101171