

TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital.

Maria Victoria Matozo Martinez.

Cita:

Maria Victoria Matozo Martinez (2019). *TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital*. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. N° XL,, 173-177.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/matozo/30>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p47x/xbw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XL • 2019

Año XX. Vol 40. Noviembre 2019. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos,
Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior



Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050.
C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Coordinadora de la Publicación

Diana Divasto

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Consejo Asesor de la Facultad de Diseño y Comunicación

Débora Belmes
José María Doldán
Fernando Rolando

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Julio Adrián Jara

Diseño

Fernanda Estrella
Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 500
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Noviembre 2019.

Impresión: Buschi

Ferré 2250/52 (C1437FUR)
Buenos Aires, Argentina.
ISSN 1668-1673

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en: www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

latindex

La publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex. (Evaluación 1: Nivel superior de excelencia)

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. Se deja constancia que el contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de sus autores, quedando la Universidad de Palermo exenta de toda responsabilidad.

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Fernando Alberto Alvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Verónica Barzola. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomodo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Mario Rubén Dorochoesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.
Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Nora Angélica Morales Zaragoza. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.
Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.
Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.
Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.
Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.
Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.
Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostrero. Universidad Santo Tomás. Chile.
Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.
Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.
Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.
Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.
Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.
José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.
Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.
Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.
Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.
Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.
María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.
Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.
Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.
Ignacio Urbina Polo. ProDiseño Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.
Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

XL • 2019

Año XX. Vol 40. Noviembre 2019. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos,
Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior



Facultad de Diseño y Comunicación

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) es una publicación semestral que se edita desde el año 2000 por el Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reúne artículos realizados por el claustro docente y por académicos y profesionales invitados. La publicación se organiza en torno a las temáticas de las Jornadas de Reflexión Académica realizadas por la Facultad en forma consecutiva e ininterrumpida en forma anual desde 1993.

Los artículos analizan experiencias y realizan propuestas teórico-metodológicas sobre la relación enseñanza aprendizaje, la articulación del proceso de aprendizaje con la producción, creación e investigación, los perfiles de transferencia a la comunidad, las problemáticas de la práctica profesional y el campo laboral, y sobre la actualización teórica y curricular de las disciplinas del diseño, las comunicaciones y la creatividad.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación fue incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex al ser evaluada con Nivel 1 (Nivel Superior de excelencia) por el Area de Publicaciones Científicas Caicyt-Conicet.

Todos los contenidos de la publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación
 Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos,
 Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior
 Año XX. Vol. 40
 ISSN 1668-1673

Sumario

Facultad de Diseño y Comunicación
 Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
 2019

Resúmenes

Español pp. 9-9
 Inglés pp. 9-9
 Portugués pp. 10-10
 Síntesis de las instrucciones para autores pp. 10-10

Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior.

María Elena Onofrepp. 11

Procedimiento integral de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes del multimedia

Marcelo Luis Aceitunopp. 67

Actitudes, opinión pública y hábitos de consumo de los usuarios jóvenes de redes sociales

Stella Maris Aguirre, María Florencia Álvarez,
 Facundo Fernández, Indiana Larriera Solanet y
 Jessica Laurentpp. 71

b-Learning en Educación Superior.

Una experiencia desde la lengua inglesa hasta la gastronomía mexicana

Shaila Álvarez Junco y Jorge Francisco Barragán.....pp. 79

Espacio móvil itinerante *DiverGenTe* (Diversidad, Género, Transversalidad, Educación)

Sandra Stella Amorena Ibáñez, Elba Hernández Lamarque, Antonella Lira Collazo, Rossana Molinari Sanz, Leticia Analía Paulós Techera, Paola Piacenza Liurgo, María Carolina Raimondo Alonso, Roxana Rüginitz Garabedianpp. 83

Con Vivir

Natalia Andrea Ariaspp. 90

Robótica Educativa aplicada al Aprendizaje de los Fundamentos de la Arquitectura de Computadoras y de la Programación en Lenguaje de Máquina

Matías Sebastián Ávalos y Diego Pablo Corsipp. 93

Proyectos de base tecnológica como estrategia para integrar profesionales en un ambiente universitario. Diseño de material didáctico y simuladores para la enseñanza de anatomía de la Universidad El Bosque de Bogotá

Juan Sebastián Avila Foreropp. 96

“Un recorrido por CABA siguiendo a la fiebre amarilla” ET 36 DE 15 “Almirante Guillermo Brown”

Silvia Canosa, Alejandra Masgoret Cuéllar y Ana Laura Sánchezpp. 100

Contar para vivirla

Silvana Cardoso y Axel Hornpp. 103

Docentes enredados: la comunicación virtual en las escuelas secundarias

Gabriela Casenavepp. 105

Aula Virtual: ¿una posibilidad para la transformación institucional? Reflexiones de experiencias

Patricia De Angelispp. 109

Arte, emociones y aprendizaje: una unión posible

Marcela Díaz Trincado y Darío José Osorio Tilleríapp. 111

Desafíos para los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social de la escuela

Analía Errobidartpp. 114

Estimulando las ganas de aprender ¿Cuáles son tus fortalezas?

Antonella Mariángeles Galantipp. 117

Co-construyendo y aprendiendo con juegos digitales

Valeria Callegari, Ricardo Galizia, María Gabriela Galli, Graciela Beatriz Malagamba, Andrea Melana y Patricia Ochoapp. 119

Scratch en el aula de literatura. Una experiencia con alumnos de escuela secundaria

María Gabriela Galli y Marcela Liliana Tammaropp. 123

A condição polissêmica da agroecologia: estudo de caso em uma turma de ensino superior Graciela Gobbi Guterra y Juliane Paprosqui Marchi da Silvapp. 125	TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital Victoria Matozopp. 173
Lxs jóvenes tomamos la palabra: hablamos de violencia de género Marilina del Valle Gonzálezpp. 128	Los foro-debates en los cursos de formación docente ¿diálogo para la construcción de conocimiento o monólogo para exponer conocimiento? Paula Cecilia Morello, Gisela Mariel Muñoz y Ana María Oteropp. 177
El juego como recurso en el nivel superior Patricia Carolina Jullierpp. 135	CAFÉ ARTE DEJAVÚ: Re-aprender a leer y escribir desde el juego y la creatividad Daniel Narvárez Paredes y Nayibe Solarte Cerónpp. 180
Alfabetización para la cultura digital: propuesta curricular para el SAD-UBA Silvina Castellano, Valeria Kelly y Verónica Mayerpp. 137	El uso de <i>Whatsapp</i> en el aula como parte de la escritura y lectura creativa en la escuela técnica Andrea Niosipp. 184
Educación Vía <i>Streaming</i>, un nuevo Reto en Educación Superior Gladys Lagos Reinosopp. 140	Video tutoriales en plataformas sociales como estrategia en mediación virtual Leonardo José Pacheco Trujillopp. 185
Aumentando realidades y ¡aprendizajes! María Lucía Lopeteguipp. 143	Convergencia de pantallas en el aula. Innovando con celulares Exequiel Alonso y Maximiliano Peretpp. 188
Reconocimiento de “<i>Fake News</i>” y los límites del pensamiento crítico Claudio Lópezpp. 145	Nuevas maneras de evaluar: Evaluación para el aprendizaje y en el contexto de las Prácticas de Enseñanza Carina Pérez Dibpp. 195
El ABP como aprendizaje servicio Alejandra P. Maccagnopp. 148	Los talleres transformacionales y vivenciales como dispositivos didáctico y pedagógico en el marco de los Trayectos Profesionales José Luis Modón y Carina Pérez Dibpp. 198
Investigar para transformar la comunidad Alejandra P. Maccagnopp. 153	La escritura como proceso y producto Inés Pizzopp. 207
Tablets en el Nivel Inicial: <i>Mobile Learning</i> y los Nuevos Escenarios en la Formación de Docentes Fabián Alberto Maffeipp. 158	Docentes para docentes. Programa TED Entramar Cristina Rodriguespp. 209
Platón para nativos digitales. La evolución tecnológica en la enseñanza de la Filosofía María del Carmen Martínezpp. 162	Proceso creativo y autonomía en un mundo informacional Vanina Gibezi y César Ariel Rogerpp. 218
Ciclotramas: Encuentro de Artes Escénicas de escuelas secundarias Mariano Federico Corj y María Eugenia Marzionipp. 163	El paradigma hipermedial en el desarrollo de proyectos educativos basados en entornos de colaboración Victoria Bohl, Rocío Sánchez y Flavia Ruiz Díazpp. 223
THE TROUPE: Arte por y para la escuela María Eugenia Marzionipp. 165	El aprendizaje basado en retos en la enseñanza de Gastronomía Rafael Raúl Silador Utrera y Ana Isabel Utrera Velázquezpp. 230
Evaluar con nuevas tecnologías en Ciencias Sociales Ramiro Massaropp. 167	
La estructura escolar tradicional; entre la creación y el conservadurismo; una experiencia de cambio Mariela Bilyk, Fernando Cervoño y José Máximopp. 170	

La construcción de un diccionario juvenil: hacia formas de aprendizaje y de difusión colaborativa de la lengua Andrea Steiervalt y Alexis Tagliavinipp. 235	Ambiente de aprendizaje virtual para simular escenarios de procesos logísticos y de transporte Nataly Andrea Deossa, Diego Alejandro Orizco y Sandra Milena Velásquezpp. 247
Enseñar para Aprender a ser. Lenguaje, cuerpo y emoción para abrir nuevas y mejores posibilidades en la educación Verónica A. Tallaricopp. 241	La Iniciativa de Educación para el Empoderamiento Francisco Vergarapp. 251
Juego gigante armable para aprender de problemáticas ambientales Gabriel Fernando Juani y Silvia Torres Luyopp. 243	<i>Fliplearning</i> en ESP en la formación técnica profesional María Vergara Aibarpp. 259
	Radiografía de un Proyecto Educativo Institucional centrado en los alumnos María Marta Villalbapp. 262

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Año XX. Vol 40. Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior

Resumen / Reflexión Académica en Diseño y Comunicación - Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación es una publicación académica de carácter periódico que reúne reflexiones, construcciones teóricas y descripciones de casos basados en experiencias pedagógicas significativas relacionadas con la enseñanza, el desarrollo de la creatividad, la innovación educativa, las TIC, el arte, la cultura y el diseño.

Desde su primera edición en 2000, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, se publica de manera semestral. Esta edición N° XL (Noviembre 2019) corresponde al Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior, realizado los días 22 y 23 de mayo de 2018, en Buenos Aires. Incluye el Programa completo del Congreso, los resúmenes de los trabajos presentados y artículos completos.

Palabras clave

Aprendizaje - comunicación - comunicaciones aplicadas - curriculum por proyectos - diseño - diseño gráfico - didáctica - evaluación del aprendizaje - educación superior - medios de comunicación - métodos de enseñanza - motivación - nuevas tecnologías - pedagogía - publicidad - relaciones públicas - tecnología educativa - creatividad - innovación - TIC - Congreso Interfaces

XL Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp. 11-265. ISSN 1668-1673

Summary / Academic Reflection in Design and Communication - Congress of Creativity, Design and Communication for Teachers and Middle Level Authorities. 'Palermo Interfaces'

Academic Reflection in Design and Communication is a periodic academic publication that brings together reflections, theoretical constructions and case descriptions based on significant pedagogical experiences related to teaching, the development of creativity, educational innovation, ICTs, art, culture and design.

Since its first edition in 2000, Academic Reflection in Design and Communication has been published every six months. This issue No. XL (November 2019) corresponds to the Interfaces in Palermo VI. Congress for Teachers, Directors, Professionals and Institutions of Middle and Higher Education, held on May 22 and 23, 2018, in Buenos Aires. It includes the complete Program of the Congress, the summaries of the presented works and complete articles.

Keywords

Learning - communication - applied communications - curriculum for projects - design - graphic design - didactics - evaluation of learning - higher education - media - teaching methods - motivation - new technologies - pedagogy - publicity - public relations - educational technology - creativity - innovation - ICT - Congress Interfaces.

XL Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp. 11-265. ISSN 1668-1673

Resumo / Reflexão Académica em Design e Comunicação - Congresso de Criatividade, Design e Comunicação para Professores e Autoridades de Nível Médio. “Interfaces Palermo”

Reflexão Académica em Design e Comunicação é uma publicação acadêmica de carácter periódico que reúne reflexões, construções teóricas e descrições de casos baseados em experiências pedagógicas significativas relacionadas com o ensino, o desenvolvimento da criatividade, a inovação educativa, as TIC, a arte, a cultura e o design.

Desde sua primeira edição em 2000, Reflexão Académica em Design e Comunicação, publica-se de maneira semestral. Esta edição Nº XL (Novembro 2019) corresponde ao Interfaces em Palermo VI. Congresso para Professores, Diretores, Profissionais e Instituições de Ensino Médio e Superior, realizado nos dias 22 e 23 de maio de 2018, em Buenos Aires. Inclui o Programa completo do Congresso, os resúmenes dos trabalhos apresentados e artigos completos.

Palavras chave

Aprendizagem - comunicação - comunicação aplicada - currículo para projetos - design - design gráfico - didática - avaliação da aprendizagem - ensino superior - meios de comunicação - métodos de ensino - motivação - novas tecnologias - pedagogia - publicidade - relações públicas - tecnologia educacional - criatividade - inovação - TIC - Interfaces do Congresso

XL Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp.11-265. ISSN 1668-1673

Síntesis de las instrucciones para autores

Los autores interesados en publicar en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación, deberán enviar adicionalmente al ensayo, un abstract o resumen cuya extensión máxima no supere las 100 palabras en español, inglés y portugués que incluirá de 5 a 10 palabras clave. La extensión del ensayo completo no deberá superar las 10.000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo. Deberá incluir también al final del documento el resumen del curriculum vitae del/los autores, la formación profesional, títulos, y actividad académica actual. Los ensayos o artículos que se reciben deben ser Originales.

Especificaciones generales de formato:

Formato del archivo: documento Word, en mayúscula y minúscula. Sin sangrías, ni efectos de texto o formatos especiales.

Autores: Pueden tener uno o más autores.

El artículo deberá incluir un resumen en español, inglés y portugués (100 palabras máximo) y de 5 a 10 palabras clave.

Imágenes: Se sugiere en el ensayo no incluir imágenes, cuadros, gráficos o fotografías innecesarias. Por el formato de la publicación se prefieren artículos sin imágenes.

Títulos y subtítulos: en negrita, en mayúscula y minúscula

Fuente: Times New Roman

Estilo de la Fuente: Normal

Tamaño: 12

Interlineado: Sencillo

Tamaño de la página: A4

Normas de citación APA: Bibliografía y notas: en la sección final del artículo. Se debe seguir las normas básicas del Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3ª. ed.) (2010) México: El Manual Moderno. Puede consultarse en biblioteca de la Universidad de Palermo con referencia: R 808.027 PUB.

Para que un artículo sea publicado en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación (ISSN 1668-1673) debe transitar/recorrer un proceso de evaluación y aprobación. Este proceso es organizado por el Comité de Arbitraje y el Comité Editorial de las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Para la aceptación de originales se utiliza un sistema de evaluación anónima realizada por el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje. El proceso de evaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Novedad de la temática, contribución académica, aporte a las disciplinas vinculadas al diseño y la comunicación, y ajuste a las normas de trabajos científicos.

Consultas y envío de ensayos: ddivas@palermo.edu

Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de Nivel Medio y Superior

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María Elena Onofre (*)

Resumen: Este volumen reúne contribuciones que describen y analizan experiencias pedagógicas significativas relacionadas con la creatividad, las tecnologías, los entornos digitales, los nuevos lenguajes, los nuevos campos y modelos profesionales, las comunicaciones y los proyectos instituciones. Todas estas experiencias han sido desarrolladas dentro del ámbito de la educación media y superior de América Latina. Este número de la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°40, integra en primer lugar, 51 artículos académicos correspondientes a ponencias presentadas en la edición VI del Congreso Interfaces realizada los días 22 y 23 de mayo de 2018. Las intervenciones abordan, entre otros temas, la influencia de las tecnologías en el ecosistema educativo de la región, el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo, el surgimiento de nuevos lenguajes y nuevas formas de representación, nuevas plataformas y estrategias de comunicación, innovación e integración social, acciones de impacto en la comunidad, nuevos paradigmas del campo profesional y laboral, empleabilidad y emprendedorismo. Precede a este volumen la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019), Año XX, Vol. 39 en la que se publicaron los resúmenes y artículos académicos presentados en las ediciones V del Congreso Interfaces desarrollados en mayo de 2017. Esta publicación contiene una breve descripción de la organización y la dinámica del Congreso, el detalle de la agenda completa de actividades e incluye los resúmenes y los artículos académicos que dieron origen a las ponencias presentadas durante el Congreso. El orden de presentación de los trabajos es por orden alfabético de autor.

En el marco del Congreso Interfaces VI, se realizó la entrega de la 3ª Edición de los Premios Premios Interfaces; se inició la 2ª edición del Programa Más y Mejor para mejorar la comunicación educativa; se otorgó por primera vez el Reconocimiento Académico Comité de Honor del Congreso Interfaces y se presentó el volumen N°33 de la Publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Año XIX.

Palabras clave: Diseño – creatividad – innovación – comunicación – pedagogía – Congreso Interfaces

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 66]

Introducción

El Congreso Interfaces en Palermo es un evento de carácter gratuito organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Su sexta edición se llevó a cabo los días 22 y 23 de mayo de 2018 en Buenos Aires, Argentina. Interfaces en Palermo es un espacio de encuentro para instituciones, profesores, orientadores vocacionales y profesionales vinculados al quehacer educativo de los niveles de enseñanza medio y superior. En este espacio se reflexiona y se debate acerca de las tendencias que impactan en el ámbito educativo en los campos de la creatividad, el diseño y las comunicaciones. Contempla intervenciones relacionadas a entornos digitales, redes sociales, vínculos interactivos, nuevas subjetividades, poéticas emergentes innovación social, hábitos de consumo, nuevos lenguajes y futuros campos profesionales. El eje de las actividades se centra en la reflexión sobre la práctica, la pedagogía y las conductas emergentes.

Las propuestas, que se desarrollan en comisiones de trabajo, ofrecen un marco teórico práctico para la comprensión de los nuevos enfoques pedagógicos que resultan de los cambios socioculturales experimentados en el ámbito de la enseñanza media y superior.

En esta sexta edición del Congreso Interfaces, se realizó la tercera edición del Premio Interfaces a la creatividad, la innovación y las tecnologías para la calidad educativa. El **Premio Interfaces** para instituciones, docentes y profesionales de la educación, convoca a instituciones y profesionales de la comunidad educativa a presentar proyectos, experiencias y/o ideas que con creatividad, el uso de tecnologías y métodos innovadores transforman la manera de enseñar y aprender en la sociedad digital. La participación en el Premio Interfaces es de carácter gratuito. www.palermo.edu/interfaces/premio/

Premio Interfaces en Palermo [3ª Edición] – Mayo 2018

En su tercera edición, el Premio Interfaces otorgó el reconocimiento a las siguientes instituciones y proyectos:

- Institución: Universidade Federal de Santa Maria [UFSM]. Rio Grande do Sul, Brasil
- Proyecto: *Desafios do uso da Tecnologia Informação e Comunicação na Inclusão Digital de Educadores das Escolas do Campo*
- Autores: Alexandra Buzanelo Schossler, Liziany Müller Medeiros, Juliane Paprosqui Marchi da Silva

- Institución: Escuela La Sagrada Familia del Puerto de Mar del Plata

Proyecto: *¿Jugamos y nos evaluamos?*

Autor/es: Karen Griot

- Institución: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral [UNL]. Santa Fe

Proyecto: *Juego gigante armable para aprender de problemáticas ambientales*

Autores: Gabriel Fernando Juani y Silvia Torres Luyo

- Institución: Escuela de Educación Media N° 01 Rodolfo Walsh. DE 16. CABA

Proyecto: *Jóvenes y Memoria: una experiencia de trabajo*

Autor/es: Federico Liptak

- Institución: Colegio Secundario Marcelino Catrón. Santa Rosa, La Pampa

Proyecto: *Identify Me*

Autores: Roger Omar Pacheco Acosta y Maximiliano Lucero

- Institución: Asociación Civil Lima Oculta. Lima, Perú

Proyecto: *Lima Oculta*

Autores: Marieta Olga Osnayo Oliveros y Julio Fernando Pérez Luyo

- Institución: Escuela Secundaria Madre de la Misericordia de Avellaneda

Proyecto: *Nuevas miradas, nuevas voces y nuevos lenguajes para el aula*

Autores: Silvana Carnicero

- Institución: Colegio Mallinckrodt

Proyecto: *SOS ¿Qué hacer con las TIC en el aula?*

Autores: Inés Josefina Bellocq

Reconocimiento Académico. Comité de Honor del Congreso Interfaces 6ta. Edición.

El Comité Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, en reconocimiento a su aporte profesional al ecosistema educativo, designa Miembros del Comité de Honor de Interfaces a:

María Gabriela Galli. Licenciada en Gestión Educativa Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Especialista en Educación y TIC egresada de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación, profesora en Disciplinas Industriales, especialidad “Matemática Aplicada” y técnica Superior en Informática Aplicada egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTNINSPT). Doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior en UNTREF, cuya temática de tesis está focalizada en inclusión de tecnología digital. Se desempeña como jefa del Laboratorio de Informática y profesora en UTN-INSPT, y como coordinadora de área y docente en el Colegio N°16 DE 15. Es miembro del equipo de investigación en Tecnología Educativa de UNTREF y de la asociación ALFAS (Ambientes ludificadores de la enseñanza). Es autora de variadas publicaciones en torno a las temáticas de ciencias exactas, in-

clusión de TIC en educación y particularmente en la de herramienta juego digital. Recibió el Premio Interfaces 2017, por el proyecto “La creatividad en las clases de literatura de la escuela secundaria. De leer una novela a crear un juego” [UTN - Instituto Tomás Devoto].

Claudio Gonzalo Peña. Mg. en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Universidad Nacional de La Plata). Lic. en Comunicación Social (UNC). Profesor en Comunicación Social (UNC). Postítulo en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) Director Titular por Concurso de la Escuela Dr. José Vicente Zapata (Mendoza). Presidente de APRODEME (Asociación Profesional de Directores de Educación Media de Mendoza). Obtuvo el Segundo Puesto del Premio Maestros Argentino en el 2016 otorgado por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación con el Proyecto Luz Cámara e Inclusión. Obtuvo el Premio Interfaces 2017, por el Proyecto “Luz, Cámara, Inclusión”. Se desempeñó como: Sub Director de Educación Secundaria en la Dirección de Educación Secundaria (DGE) en 2013. Coordinador en Mendoza del Programa Escuela y Medios (2005). Experto Curriculista por Comunicación en la Comisión Curricular y Transformación Educativa (DGE). Jurado por elección de sus pares en el Concurso de Jerarquía Directiva del Nivel Secundario Organizado por la Dirección General de Escuelas. Jurado del Concurso Nacional Maestros Argentinos en el 2017 organizado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Cristina Velázquez. Profesora en Disciplinas Industriales y Especialista Universitario en Implementación de Proyectos de e-Learning. Integrante del Departamento de Extensión y Relaciones Institucionales del UTN-INSPT. Autora y Coordinadora Pedagógica de diferentes programas educativos vinculados a la implementación de la tecnología en Educación. Coordinadora de Informática y Docente de los Niveles Primario y Secundario en el Instituto Tomás Devoto. Editora general de las revistas virtuales Aprender para Educar con Tecnología y Educadores del Mundo del UTN-INSPT. Autora y dinamizadora de numerosos proyectos telecolaborativos nacionales e internacionales y Coordinadora de diferentes MOOCs y de diversos cursos presenciales y en línea. Tallerista y contenidista de EXPERIMENTIC - Laboratorio Virtual de Ciencias - Proyecto Escuelas del Futuro - Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recibió el Premio Interfaces 2016, por el proyecto “Uniendo voluntades. Programa B-Learning en la Escuela Media [Universidad Tecnológica Nacional – INSPT].

Programa universitario Más y Mejor para mejorar la comunicación educativa. [2ª Edición]

En la sexta edición del Congreso Interfaces, se presentó la segunda edición del Programa Más y Mejor. Más y Mejor es un Programa universitario para mejorar la Comunicación Educativa. La iniciativa del Programa surge del acuerdo entre la Consultora Redes y la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. El objetivo del Programa es generar un espacio gratuito de capacitación y asesoramiento para que instituciones educativas de los niveles inicial, primario, secundario y

terciario no universitario, adquieran habilidades y estrategias de comunicación, diseño y *branding* para abordar de manera efectiva a sus públicos, construir su imagen y avanzar en el marketing institucional. El Programa otorga el Premio Más y Mejor El Premio Más y Mejor se otorga a los mejores trabajos y estrategias de comunicación en las siguientes categorías: Comunicación en Redes Sociales, Comunicación Web, Diseño Visual/Gráfico e Imagen Institucional. La inscripción al programa es de carácter gratuito y contempla la participación en los talleres y seminarios: Imagen y Comunicación para el Marketing, Redes Sociales para la Comunicación, Diseño Visual para el *Branding*, Comunicación de contingencias: *Bullying*, *ciberbullying* y seguridad digital ciudadana, Asesoramiento a Proyectos desde la perspectiva Visual y Asesoramiento a Proyectos desde la perspectiva Comunicacional.

Presentación de la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXXIII, [ISSN: 1668-1673].

En el marco del cierre del Congreso Interfaces6, se presentó la edición N° XXXIII de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación [ISSN: 1668-1673], evaluada con nivel 1 (nivel superior de excelencia) para integrarse al catálogo Latindex, CAICYT, CONICET. Esta publicación es de frecuencia semestral y es editada desde el año 2.000 por el Centro de Estudios de Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Esta edición incluye los trabajos presentados por conferencistas de las ediciones IV y V del Congreso Interfaces que se realizaron en mayo de 2016 y 2017. La publicación contiene una introducción sobre la dinámica y la organización del Congreso Interfaces, el detalle de la agenda completa, los resúmenes de las 225 ponencias expuestas en las conferencias y 61 artículos con el desarrollo completo de las ponencias en modalidad “artículo académico”.

Participaron en el panel de presentación de la publicación los autores Alexandra Buzanelo Schossler (Universidad Federal de Santa Maria [UFESM], Rio Grande do Sul, Brasil); Karen Griot (Escuela La Sagrada Familia del Puerto de Mar del Plata); Silvia Torres Luyo (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral [UNL], Santa Fe); Federico Liptak (Escuela de Educación Media N° 01 Rodolfo Walsh, DE 16, CABA); Maximiliano Lucero (Colegio Secundario Marcelino Catrón, Santa Rosa, La Pampa); Marieta Olga Osna-yo Oliveros (Asociación Civil Lima Oculta, Lima, Perú); Silvana Carnicero (Escuela Secundaria Madre de la Misericordia de Avellaneda) e Inés Josefina Bellocq (Colegio Nuestra Señora del Pilar y Colegio Mallinckrodt).

Auspicio de organismos oficiales

El Congreso Interfaces6 contó con el auspicio y el patrocinio del Ministerio de Educación de la Nación: Resolución RESOL-2018-22-APN-SECPU#ME; Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RESOL-2018-237-SSPLINED; UNESCO: Actuación CONAPLU N° 61/17 y la OEI.

En función de la valoración positiva manifestada por los ponentes y asistentes al Congreso, se ha programado la Edición VII del Congreso para los días 21 y 22 de mayo de 2019.

Coordinación general: Lic. María Elena Onofre; Gestión operativa: Agustina Grebe.

Instituciones participantes

4 Mentes en una; ADRICRA; Amyco Producciones; Asociación chicos.net; Asociación de ANTIGUOS ALUMNOS Colegio de la Inmaculada Concepción (Santa Fe); Atelier Pacheco - Academia de Diseño Miramar; Aulas en la Web; Belgrano Day School; Coaching Educacional Enriquecer; Colegio Grilli Canning; Colegio La Sagrada Familia; Colegio Logosófico González Pecotche; Colegio Nuestra Señora del Pilar; Colegio Parroquial Nuestra Señora de la Merced; Colegio Sagrada Familia; Colegio San Diego – Wilde; Colegio San Gabriel; Colegio Santa Barbara; Competir Edutech Company; Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN; Escuela 100% Diversidad y Derechos; Escuela Huinco Monseñor Enrique Rau de Mar del Plata; Escuela Secundaria Madre de la Misericordia; Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, Bogotá, Colombia; Escuela Vicente Zapata; Escuelitas Ambulantes; ESSO N° 429 - Mario R. Vecchioli; ET N° 36 Almirante G. Brown; ET N°23 - DE 13 - Casal Calviño; Formación – Inst. Tecnológico; Hacer aprendiendo; Hola Mundo Cultural; I.S.F.D. y T. N° 42; Instituto Cervantes; Instituto de Enseñanza Superior N° 2 “Mariano Acosta”; Instituto de Formación Docente San Luis; Instituto Don Bosco, Mar del Plata; Instituto Glau; Instituto Huailen; Instituto María Auxiliadora; Instituto Tomás Devoto; Instituto Victoria Ocampo; ISP N° 26; Juventear; Laboratorio de Computación de Rosa Kaufman; Marcela Díaz Trincado; Museo de Patología; Northfield School; Santa Ana; TeayDeportea; UFSM; UNER; Universidad Adventista del Plata; Universidad Agraria del Ecuador; Universidad Autónoma de Queretaro; Universidad Católica de La Plata; Universidad Católica de Santa Fe; Universidad de Buenos Aires; Universidad de Guayaquil; Universidad de la República Uruguay; Universidad de Nariño; Universidad de San Andrés; Universidad El Bosque - Universidad Politécnica de Valencia; Universidad Federal de Uberlândia; Universidad Nacional de Mar del Plata; Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional de Rosario; Universidad de Cruz Alta; Universidade Federal de Santa María; UTN-INSPT.

Organización y dinámica

La sexta edición del Congreso interfaces se realizó durante los días 22 y 23 de mayo de 2018. Participaron 342 expositores que presentaron 271 ponencias. Las actividades se distribuyeron en 30 Comisiones de debate y reflexión sobre la práctica docente en las siguientes áreas:

- a) TIC en el aula. Entornos digitales: 51 ponencias;
- b) Nuevos Lenguajes: 47 ponencias;
- c) Creatividad en el Aula: 109 ponencias;
- d) Comunicación: 35 ponencias;
- e) Experiencias institucionales: Espacio Colegios: 29 ponencias.

En cada comisión de trabajo se avanzó en la comprensión y desarrollo de estrategias sobre problemáticas comunes del nivel medio y superior acerca de los desafíos pedagógicos con la irrupción de los entornos digitales y las nuevas tecnologías en el aula. Finalmente, los presentes encontraron en el desarrollo del Congreso, un espacio de confianza y compromiso para el intercambio y el enriquecimiento profesional que permite un vínculo de construcción, integración y reflexión entre escuela y universidad. A modo de conclusión, las ponencias presentadas plantearon casos y propusieron debate y reflexión sobre el uso eficaz de las tecnologías, la relevancia de los procesos creativos en la construcción del conocimiento, los procesos de evaluación, el desarrollo del pensamiento crítico, las fronteras del aula, la comunicación y el uso de los medios sociales, el relacionamiento significativo, la exégesis e interpretación de datos sobre innovación educativa, entre otros temas.

Agenda de actividades

Las actividades de la Sexta Edición del Congreso Interfaces se organizaron en comisiones de trabajo según detalla la presente página.

El Congreso se desarrolló los días 22 y 23 de mayo de 2018. El trabajo en comisiones se realizó en tres turnos de 3 horas cada uno. Los participantes se distribuyeron en 30 comisiones de trabajo, agrupados por eje temático. El día 22, en el intervalo entre turnos se presentó a los asistentes el Programa Universitario Más y Mejor. El día 23 de mayo, finalizada la actividad en comisiones, se hizo la entrega de placas del Premio Interfaces 3^o edición. [Ver detalle de premiados en pp. 11]. Finalizado el acto de entrega del Premio Interfaces, se presentó la edición impresa de publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N^o33. [Ver detalle de panel de presentación en pp. 13].

Las 30 comisiones de trabajo, reflexión y debate se organizaron en 5 grandes núcleos temáticos: TIC en el aula. Entornos digitales: 49 ponencias; Nuevos Lenguajes: 47 ponencias; Creatividad en el Aula: 107 ponencias; Comunicación: 34 ponencias; Experiencias institucionales: Espacio Colegios: 27 ponencias.

A continuación se presenta el índice de las comisiones del 6to. Congreso Interfaces en Palermo, mayo 2018:

1. Entornos Digitales

22 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 1 [A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.15]
- 1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.17]

22 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

- 1 [C] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.18]
- 1 [D] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.21]

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 1 [E] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.22]

- 1 [F] Experiencias pedagógicas en entornos digitales [Ver p.24]

2. Nuevos Lenguajes

22 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 2 [A] Nuevos lenguajes [Ver p.26]
- 2 [B] Nuevos lenguajes [Ver p.27]

22 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

- 2 [C] Nuevos lenguajes [Ver p.29]

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 2 [D] Nuevos lenguajes [Ver p.31]
- 2 [E] Nuevos lenguajes [Ver p.32]

3. Creatividad

22 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.34]
- 3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.35]
- 3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.37]
- 3 [D] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.38]

22 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

- 3 [E] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.40]
- 3 [F] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.41]
- 3 [G] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.43]
- 3 [H] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.44]

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 3 [I] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.47]
- 3 [J] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.48]
- 3 [K] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.49]
- 3 [L] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p.51]

4. Comunicación

22 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 4 [A] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p.53]

22 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

- 4 [B] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p.54]
- 4 [C] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p.57]

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

- 4 [D] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p.58]

5. Espacio Colegios**22 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.**

5 [A] Espacio Colegios [Ver p.60]

22 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

5 [B] Espacio Colegios [Ver p.62]

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13hs.

5 [C] Espacio Colegios [Ver p.64]

A continuación se transcribe sintéticamente el contenido de cada ponencia presentada en la VI Edición del Congreso Interfaces (mayo 2018). Esta presentación del tema a desarrollar ha sido producida por los propios expositores. Se aclara al final de esta síntesis si el artículo se publica completo en la presente edición, especificando la página respectiva.

1. ENTORNOS DIGITALES

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 51 ponencias (C001 a C051) acerca de Entornos Digitales. Las presentaciones se distribuyen en 6 comisiones

Martes 22 de mayo**1 [A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales**

Esta comisión fue coordinada por Daniela di Bella, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C001 a C009).

C001. Desafíos para los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social. Análisis Errores

Este trabajo presenta información relevada en un proceso de investigación desarrollado en cinco escuelas secundarias seleccionadas para tal fin. Se observa que en estas instituciones, en las que se ha observado que coexisten diferentes procesos y circuitos comunicacionales (inter-humanos y/o mediados por tecnología) tendientes a producir la inscripción social y transmisión de la cultura. Esos procesos son atravesados por los circuitos de redes sociales virtuales que concentran la atención de los jóvenes, produciendo canales comunicacionales paralelos a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar y a las relaciones sociales que se producen en la escuela. Se ha observado que dichos procesos comunicacionales interfieren sobre los procesos pedagógico-didácticos y debilitan los aprendizajes esperados. Se desarrollan los desafíos y posibilidades que quedan planteados en tanto que las TIC forman parte de los esquemas comunicacionales y relacionales de los sujetos pedagógicos involucrados.

C002. Nueva Ecología de los Medios y Educación. Universidad del *homo digitalis*. Sebastián Mariano Giorgi

El vertiginoso avance de las TICs genera nuevos pactos de educación-aprendizaje. De allí que no solo se hable de Humanidades Digitales sino, también, de *HumanismoDi-*

gital (Doueihi, 2011). La figura principal de este nuevo Humanismo es el *homo digitalis*, el cual, antes que nada, es un caminante de los espacios híbridos. Un paseante rodeado de sus relaciones múltiples, de sus identidades diversas que circulan como una voz, una presencia. El sitio de sociabilidad del *homo digitalis* es esta nueva ciudad virtual en emergencia que trasciende las fronteras analógicas de las naciones. Es un individuo fragmentado, conectado a Internet casi todo el tiempo, y está disperso en las múltiples pantallas que utiliza de manera simultánea y compulsiva. ¿Cuáles son las características de una Universidad que contemple las competencias de este sujeto de la Cultura digital? Intentaremos responder desde el paradigma de la Nueva Ecología de los Medios.

C003. El diseño como herramienta educativa: un abordaje de la enseñanza desde Design Thinking. Ariel Glaz y María Pía Liggera

En el marco de un fuerte cambio de paradigma en los métodos de enseñanza, se presenta el desafío de indagar sobre nuevas propuestas de abordaje para el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras. Resulta evidente que existe un corriente proceso de desplazamiento del foco en la producción de los mensajes, productos, servicios y experiencias, donde las personas están tomando centralidad y protagonismo activo en los procesos de creación. Desde el punto de vista del diseño, a esta filosofía se la conoce como Diseño Centrado en el Usuario: un abordaje en el cual es imprescindible identificar los problemas de las personas para solucionarlos de manera eficaz, eficiente y empática. Para los diseñadores involucrados en educación, resulta natural la traslación de prácticas y metodologías propias de la disciplina del diseño. Uno de estos métodos es el *framework, Design Thinking* o Pensamiento de Diseño, ideado conceptualmente como una metodología segmentada en fases no lineales, abordables en ciclos iterativos que validen crecimiento y valor incremental en plazos cortos. Este artículo propone indagar sobre la introducción de *Design Thinking* como metodología docente para el abordaje y desarrollo de un curso, una clase o un taller. La hipótesis central supone que el trabajo centralizado en el estudiante, segmentado en etapas claras y distintas permite conocer y comprender mejor a los estudiantes, sus necesidades y contextos; aprender a partir de los resultados obtenidos y la participación de los estudiantes; lograr una identificación temprana de errores y problemas; iterar en búsqueda de incrementar valor, entendiendo qué se puede mejorar y cómo; aprender del equipo de trabajo.

C004. M-learning y los nuevos escenarios en la formación docente de Nivel Inicial. Fabián Maffei y Viviana Cuestas

La configuración de propuestas de enseñanza que incluyen tecnologías de la información y las comunicaciones como parte del escenario educativo se presentan como problemática clave en la formación docente y especialmente a la que se vincula con el nivel inicial, en el que se sientan las bases de los aprendizajes. Si bien, no son necesarias grandes definiciones teóricas para elegir el dispositivo adecuado para incluir en todo, o en parte, del sistema educativo, es importante determinar el dise-

ño metodológico para incorporar las TIC y por lo tanto, los dispositivos acordes a esa decisión didáctica. Si nos situamos en tiempo, espacio y contexto del niño/niña, sujeto de aprendizaje del Nivel Inicial, comenzamos a definir ciertos bordes del diseño metodológico deseable para formar docentes que se desempeñen con solvencia en escenarios futuros: educación obligatoria, sujetos pedagógicos no alfabetizados, entorno presencial, fuerte presencia de dispositivos tecnológicos en su entorno personal y social, amplias posibilidades de acceso a un teléfono celular inteligente, interfaces de usuarios de aparatos informáticos amigables y reconocidos, acercamiento temprano a la social media, entre otros. Si bien, se proponen diferentes escenarios posibles de implantación de TIC o TI en el aula (Bruner, 2000), el principal propósito que se plantea en este trabajo es enriquecer las propuestas didácticas a través de una lógica de mediaciones pedagógicas, que acompañe el aprendizaje y a la vez articulen el entramado de significaciones que supone esa capa de tecnología que atraviesa la sala de nivel inicial para proyectar la formación de docentes. En función de las situaciones de aprendizaje, las características culturales, los recursos facilitadores para trabajar la información, y las operaciones mentales involucradas en esta etapa temprana del sistema formador, se propone implementar el diseño metodológico *m-learning* y la Tableta como dispositivo soporte para proyectar estrategias de enseñanza destinadas a docentes en formación.

C005. A utilização das TIC's para a construção de objetos de aprendizagens a partir do Power Point no contexto Educacional Contemporâneo. Dieison Prestes da Silveira

Realizar uma aula diferenciada e que desperte a atenção dos alunos, muitas vezes, é visto como um desafio pelos docentes. O professor precisa criar meios que estimulem os discentes a participarem ativamente nas aulas. As TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) tentam inserir tanto o aluno quanto o professor na era digital, instigando a busca pelo conhecimento significativo. Construir objetos de aprendizagens a partir do Power Point, como por exemplo jogos, aulas dinâmicas e interativas é uma alternativa de estimular a participação dos alunos em sala de aula trocando assim, conhecimentos. Diante disso visa-se ensinar alunos e professores a confeccionarem objetos de aprendizagens a partir do Power Point para utilizá-los em sala de aula, corroborando com o ensino-aprendizagem. A intenção é que cada participante possa confeccionar o seu objeto, partindo de um tema que ache relevante, logo em seguida se possível ocorrerá uma socialização.

C006. Experiencias maker en disciplinas STEM. Andrea Rocca

Las disciplinas STEM (Ciencia, tecnología, Ingeniería y matemática) pueden convertirse en espacios movilizados si se trabajan junto al movimiento maker, transformándose en STEAM. Una experiencia virtual latinoamericana.

C007. Ni Power Point, ni video: JPG. Julián Ruiz

La enseñanza en las aulas implica cada vez en mayor medida la utilización de medios audiovisuales para proyectar los contenidos a enseñar, ya sea por medio de imágenes fijas, o a través de videos. En el caso del Diseño, si de imágenes fijas se habla, priman las fotos de productos o dibujos por sobre el texto, y en el caso puntual de la enseñanza de Morfología, las imágenes de figuras en movimiento. Desde hace unos años ya no se concibe a la forma como estática, solamente enmarcada en el plano o en el espacio. El concepto de transformación, en el que la forma es generada a partir del movimiento o desplazamiento de sus partes constitutivas, se desarrolla en uno o más planos del espacio, pero siempre a lo largo del tiempo. Una Superficie Espacial, por ejemplo, un Paraboloide Hiperbólico, no es para la morfología del Diseño un conjunto de puntos determinados por una ecuación, sino la superficie generada por una parábola que se desplaza siguiendo una dirección particular, y que deja un rastro tras de sí. Estas superficies podrían mostrarse con imágenes fijas y vectores que indiquen el movimiento de sus generatrices, pero es mucho más claro mostrar efectivamente su movimiento. A lo largo de los diversos cursos de dibujo y Morfología que he dictado en la UP y en otras universidades, me he valido de archivos en formato JPG para mostrar el desarrollo o la evolución de los conceptos que enseño, a través de visualizadores de imágenes. Dichos visualizadores permiten el paso de las imágenes por medio de la rueda del mouse, lo que da la posibilidad, por ejemplo, de mostrar la transformación de una figura, detenerla, retrocederla hasta el punto deseado y detenerla nuevamente. Incluso en una instancia determinada, se puede agrandar la imagen para mostrar algún detalle. En contraposición a esta metodología, los archivos de video tienen un tiempo que les es propio, y la detención en un fotograma determinado suele ser algo complicado, además del peso que en algunos casos pueden llegar a tener dichos archivos. Considero interesante esta experiencia porque hoy día cualquier computadora brinda la posibilidad de visualizar imágenes en ella, y por lo tanto, a través de secuencias de imágenes, mostrar conceptos complejos que requieren del paso del tiempo para ser comprendidos. Y de esas imágenes en conjunto, pueden extraerse algunas puntuales que cumplan su rol estático para el que en un principio fueron creadas.

C008. Competencias digitales en alumnos del nivel superior. El caso de las propuestas presenciales complementadas con EVEA en el Instituto Sedes Sapientiae. Luciana Gabriela Terreni

El uso de entornos virtuales de aprendizaje que complementan la presencialidad de la clase tradicional favorece el desarrollo de competencias digitales necesarias para desenvolverse en la sociedad informacional. La experiencia que motiva este trabajo se desarrolla en el Instituto Sedes Sapientiae de la ciudad de Gualeguaychú, Entre Ríos. Allí, las cátedras pueden complementar las actividades presenciales con actividades en el entorno virtual de aprendizaje institucional. Estas actividades en cátedras del departamento de sistemas propician el desarrollo de la competencia digital al proponer espacios

de trabajo virtuales que involucran nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El alumno al acceder a información en línea, procesarla, compartirla y expresarse en torno a ella ya sea en la virtualidad como en la presencialidad construye las dimensiones que Jordi Adell (1997) menciona como parte fundamental de la competencia digital.

C009. El uso de *WhatsApp* en el aula. Desafíos y oportunidades de un proyecto de escritura colaborativa de guiones dramáticos en entornos presenciales y virtuales mediados por TIC. Ana Isabel Thavonat

Las TIC están cambiando hoy los modos de relacionarnos y de aprender. En este sentido lo revolucionario se evidencia en los nuevas formas en que los alumnos se apropian de los saberes. Por esa razón, se hace necesario ofrecer en el aula desafíos que impliquen combinar la enseñanza de la escritura como proceso colaborativo con el abordaje del estudio de la lengua y literatura mediante el uso innovador de las TIC. Este trabajo explicitará el marco teórico que facilitó la toma de decisiones pedagógicas y tecnológicas en función de los contenidos seleccionados para la clase: obras de teatro de Sófocles y Shakespeare. Luego, se desarrollará la propuesta pedagógica llevada a cabo en el aula, con el uso de *WhatsApp*, y *GoogleDoc*. Además, se realizará una evaluación de la secuencia y su impacto para, finalmente, ofrecer las conclusiones. El proyecto intentó modificar -mediante el trabajo colaborativo- prácticas de escritura grupales mediante la comprensión y apropiación de los factores necesarios para el éxito de esta tarea. Simultáneamente, abordar la práctica de escritura como una constante reescritura. A la luz de este enfoque, se intentará demostrar cómo una secuencia didáctica, articulada en el modelo TPACK -en el que se integran los aspectos disciplinares, metodológicos y tecnológicos- hacen que la experiencia de escribir en el aire cobre sentido para los alumnos.

1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales.

Esta comisión fue coordinada por Wenceslao Zavala, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C010 a C018).

C010. Aumentando la realidad. Daniela Campal

Podemos considerar a la Realidad aumentada como una tecnología emergente pero que poco a poco se van explorando como alternativa en cuanto a la integración en el aula. Hablamos entonces de un campo fértil para desarrollar experiencias. Un nuevo foco de atención y disparador de múltiples ideas de aplicación en Educación. Una de las cuestiones más sobresalientes en el tema de la realidad aumentada en educación, es la enorme red de ideas, formas y posibilidades por explorar en el tema. Siempre tiene uno la sensación de no haber leído todo, de no haber descubierto algo importante, porque a cada vuelta de página (o clic) nos encontramos con algo más sorprendente o más adaptable a nuestra realidad concreta. Entonces, ¿por dónde empezar el tema? Algo que considero fundamental es dejar en claro no solo qué es

la Realidad Aumentada sino y fundamentalmente que existen distintas formas de tecnologías a las cuales se engloba en general con la idea de Realidad Aumentada.

C011. Procesos computacionales en la educación: experimentación y versatilidad morfo-digital. Gustavo Leonardo Fornari, Andrea Carnicero y Sebastián Marcelo González Botasi

Como docentes de la materia Matemática aplicada en la Facultad de Arquitectura de la UNLP nos encontramos trabajando en la elaboración de estrategias que involucran la exploración de herramientas de software específicas que posibilitan el uso de código y programación como herramientas de exploración proyectual con el fin de afianzar los contenidos teóricos y completar el proceso de aprendizaje. Optamos por utilizar el *software Processing* ya que, a través del aprendizaje del lenguaje de programación, los/as estudiantes desarrollarán además un proceso de comprensión de las herramientas necesarias para adentrarse en el universo de la programación aplicada al diseño. Con esto buscamos por un lado que los alumnos puedan experimentar y visualizar conceptos relacionados a la geometría, a sus movimientos, variaciones y transformaciones, y por otro ofrecer una comprensión teórica de la cultura digital y los procesos de diseño asociados para que los alumnos puedan expresar su creatividad a través de los instrumentos digitales y el lenguaje informático. Intentamos con esto, que los sistemas informáticos dejan de ser soporte para ser geometría espacial configurante. Hoy en día la mayoría de los procesos arquitectónicos combinan diseño, tecnología y ciencia con variables sociales, ambientales y económicas. Con el fin de optimizar el manejo de todas estas variables, intentamos que los alumnos vean a la computadora no como un sustituto del lápiz y papel sino como un medio en sí mismo. Que en el futuro el alumno domine habilidades relacionadas a la programación les permitirá crear sus propias herramientas digitales. Por lo tanto en estas clases de computación dentro del curso, intentamos inculcar a los alumnos un mejor conocimiento geométrico y habilidades en programas, algoritmos y manejo de datos, y como éstos se utilizan para crear nuevos procesos, formas y espacios. De esta manera, los estudiantes del curso se involucran en una serie de lecciones para desarrollar sus habilidades prácticas.

C012. *Scratch* en el aula de literatura. Una experiencia con alumnos de escuela secundaria. María Gabriela Galli y Marcela Liliana Tammaro

La educación no puede quedar al margen de las potencialidades de algunas herramientas y entornos informáticos que promueven el desarrollo de habilidades en los alumnos. Dentro ellas rescatamos al juego digital, del que podemos hacer uso y también programarlo. El objetivo de la presente propuesta pone de manifiesto la posibilidad de gestar proyectos en literatura con mediación lúdica, particularmente con la programación en *Scratch*, mediante la co-construcción de conocimientos a partir de la lectura de una novela breve. La experiencia, llevada a cabo con alumnos de quinto año, demostró un compromiso mayor de aquellos al momento de leer la obra y complementar su narrativa con hechos históricos y legislaciones para

su contextualización, transformándose estos recursos en insumo para el diseño de un juego de preguntas y respuestas. Así como también se evidenció un incremento en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

C013. Aumentando realidades y ¡aprendizajes! María Lucía Lopetegui

La utilización de las TICs en el aula requiere de nosotros, como profesionales de la educación, una serie de decisiones en torno a cómo implementarlas para generar aprendizajes realmente significativos. Frente a herramientas TICs que no favorecen que los alumnos realicen más que un copie y pegue, la realidad aumentada nos posibilita generar actividades que ubican al alumno en un papel activo en la construcción de sus conocimientos. Se presenta en este artículo una fundamentación acerca de su posible implementación en las clases de Biología en el nivel medio.

C014. TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital. María Victoria Matozo Martínez

Este trabajo se plantea como una propuesta para rastrear conocimientos previos y la relación de sus estudiantes con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El concepto de *apropiación* será desandado en este trabajo que presenta indicadores para cada dimensión de este concepto. El objetivo es poder analizar en qué residen las diferencias de apropiación y los usos de la *netbook* en jóvenes de una misma escuela o un mismo contexto socioeconómico, para luego crear estrategias pedagógicas que tomen en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes.

C015. Prácticas alternativas en la enseñanza de tecnología educativa en clave de diseño basado en Arduino y elementos sencillos. Alejandro Palestrini

El Universo Arduino está en permanente expansión; cada vez más aparecen nuevas propuestas del tipo *cajas tecnológicas*, sin embargo, aunque estas podrían resultar ricas en sus propuestas, vienen con limitadas variantes y, en muchos casos, son de difícil armado. Si esta problemática la pensamos en el contexto del aula, vemos que aparecen tres dimensiones a traspasar y convivir: 1) el armado del Kit; 2) la programación de su micro controlador y 3) la propuesta didáctica en sí misma. Esto, puesto en el saber y trayectoria de un docente, parece quedar lejos, a priori, de sus habilidades. Atendiendo estas tres dimensiones mencionadas. Nuestra propuesta reflexiona sobre prácticas alternativas implementadas y trabajadas con niños de 9 a 12 años de edad (2° ciclo de primaria). En esta reflexión ponemos en clave del diseño la solución que el niño presenta o el docente dispone, dando cuenta de sus satisfactorios resultados como experiencia.

C016. La Pizarra digital interactiva en la escuela, formando usuarios prosumidores. Damián Pablo Rafael Rivero, Mariano Ávalos y Elisa Henriquez

El uso de la Pizarra digital interactiva (PDI) en la escuela como contribución a la formación de usuarios prosumidores. En el proyecto se realizaron actividades con la

PDI de manera colaborativa con estudiantes de 6to año de escuela primaria, en articulación con la escuela secundaria, ya que conocer este recurso les permitirá tener un amplio desarrollo de sus capacidades relacionadas con las TIC y pensando a futuro, incrementarán su acervo de conocimientos en pos de ampliar sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo. La secuencia de actividades que se planteó con los estudiantes, dio comienzo con exploración donde se utilizaban los recursos del ADM (Aula Digital Móvil), *notebooks*, proyector, parlantes, *pendrive*, junto a la PDI. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprenden a realizar variedad de juegos conociendo los mandos elementales y algunos más complejos de la PDI. Los estudiantes resolvieron la situación de modo colaborativo y creativo.

C017. Educablocks - Robótica educativa. Matías Scovotti y Cecilia Hvalsoe

Educablocks es una propuesta para incorporar la robótica en las escuelas. La misma cuenta con una plataforma y kits especialmente desarrollados para las instituciones educativas, tanto del ámbito formal como del informal.

C018. Ambiente de aprendizaje virtual para simular escenarios de procesos logísticos y de transporte. Sandra Milena Velásquez y Diego Alejandro Orozco

En algunas áreas del conocimiento es complejo implementar actividades académicas de tipo práctico, por el tamaño y el costo de la infraestructura requerida. En este trabajo se expone una alternativa basada en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que fue probada en la formación de personal de nivel técnico, tecnológico y especialización tecnológica en el área de logística y transporte. La metodología fue desarrollada como resultado de un proyecto de investigación ejecutado de manera integradora e interdisciplinaria por instructores-investigadores y aprendices de semilleros de investigación en logística y transporte, desarrollo de software, videojuegos, multimedia y animación 3D. Se lograron experiencias significativas en escenarios muy próximos al ámbito real y, en el caso del programa Tecnología en Logística del Transporte, la estrategia apoyó los procesos de registro calificado directo y autoevaluación.

1 [C] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Nicolás Sorriwas, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C019 a C028).

C019. La inclusión tecnológica en los procesos de alfabetización mediática. Mariana Bavoleo

La inclusión tecnológica en los procesos de alfabetización mediática, en los ciclos de especialización de los Bachilleres en Comunicación Social, de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Los cambios marcan la necesidad de propiciar nuevas dimensiones en el concepto de alfabetización; se revaloriza la idea de una alfabetización mediática (que incluya la alfabetización digital). La educación mediática se propone desarrollar competencias

de bases amplias, que no solo se relacionan con la cultura letrada, sino también con otros sistemas simbólicos de imágenes y sonidos. ¿Cómo la portabilidad tecnológica potencia los procesos de alfabetización mediática? ¿Qué características, funcionalidades y valoraciones asumen, los dispositivos y medios emergentes, en las estrategias didácticas implementadas por los docentes de los tramos de especialización?

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C020. SOS ¿Qué hacer con las TIC en el aula? Inés Josefina Bellocq

Las nuevas tecnologías llegaron para quedarse y uno de los problemas más importantes que surgió en mi labor docente es cómo integrarlas al aula de forma efectiva. No basta con tener un proyector e Internet, es fundamental saber en qué momento y con qué finalidad utilizarlas. Para explicar mi experiencia del uso de las TIC en el aula me centraré en tres ejes: Entrevista a un veterano de la Guerra del Golfo desde Skype. Uso de Edmodo como plataforma educativa. Búsqueda de información y gamificación. Una de las utilidades que le encontré fue realizar con mis alumnas de tercer año del Colegio Mallinckrodt, una entrevista vía Skype con un veterano de la Guerra del Golfo que vive en Estados Unidos. Luego de buscar y exponer información sobre ese conflicto, las alumnas escribieron preguntas que quisieran hacerle al veterano. Coordiné con el Sargento Mayor de Artillería Federico Tersoglio y en mayo se desarrollaron las dos entrevistas. Fue una experiencia enriquecedora ya que pudieron preguntarle sobre el conflicto bélico pero también sobre la actualidad. Edmodo es una plataforma educativa donde se pueden subir videos, imágenes y comentarios. Es conveniente para las alumnas que están ausentes y también estoy empezando a utilizarlo con el concepto de aula invertida en más de 150 alumnos de dos colegios. Tiene algunas dificultades para trabajar desde el celular pero, si se usa también en el aula, es enriquecedor para la labor. Enseñarles a buscar información en blogs y páginas de Historia y Geografía y jugando para aprender, por ejemplo los países y capitales de Europa, es otra forma de utilizar las TIC con eficacia. Ya se ha demostrado la importancia del juego en el proceso de enseñanza aprendizaje y hay varias aplicaciones y páginas interactivas para desarrollar los temas del currículo.

C021. La motivación a los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje. Bruno Baltazar Bustos

La motivación no solo debería estar circunscrita al aula física, sino que en los entornos virtuales no solo es posible, sino hasta necesaria para lograr la continuidad del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos tener en cuenta que el alumno que opta por el aprendizaje a distancia, por lo general se encuentra aislado y muchas veces puede caer en decepción ante la modalidad por la falta de contención y acompañamiento. Es fundamental la motivación también para la institución educativa, ya que de este modo no solo logra la retención del alumno sino que también ven enriquecidas sus ofertas logrando una mayor calidad educativa. La ponencia pretende dar a conocer, primero, que es po-

sible motivar al alumno a la distancia, que los entornos virtuales poseen herramientas ideales y aptas para tal fin, y también, cuáles son las técnicas de motivación, que desde lo personal, resultan más eficaces.

C022. ¿Cómo invertir las clases de Matemática con la ayuda de las TIC? Laura Carlésimo y Samanta Bologna Piris

La experiencia de trabajo se inscribe en una Escuela Secundaria Privada de Avellaneda. Pretende potenciar los aprendizajes de los alumnos en Matemática y se propone como respuesta frente a la demanda de éstos, que encuestados durante el operativo Aprender 2016 respondieron mayoritariamente que en la materia en la que necesitaban más ayuda era Matemática. Había que cambiar el modo de dar clases; se optó por la clase invertida que consistiría básicamente en que los alumnos trabajaran con información ligada a los contenidos en sus hogares y que volvieran a la clase para trabajar colaborativamente sobre problemas a resolver aplicando la información a la que accedieron en sus hogares. Se apostó a la planificación de secuencias didácticas centradas en competencias, propiciando el trabajo colaborativo en clase ¿Podrían las TIC servir de andamio para garantizar el pasaje de una a otra manera de enseñar a aprender y pensar matemáticamente? ¿Qué saberes previos del docente serían claves para la nueva modalidad de trabajo? ¿El docente debería ser un experto TIC? ¿Podría seleccionar herramientas TIC ligadas a los objetivos que se pretendían alcanzar en términos pedagógicos? La elaboración de las respuestas a las preguntas anteriores armaron el plano de las nuevas clases de Matemática: presenciales (en el colegio) y virtuales (a través de una plataforma), incluyendo videoconferencias entre alumnos miembros del mismo equipo de trabajo para generar evidencia de discusiones matemáticas; se innovó con respecto a las propias prácticas construyendo evaluaciones mediadas por rúbricas para ser utilizadas individualmente, también de forma cruzada para medir competencias sociales para analizar y resolver un problema de manera colaborativa, en grupo. En esta experiencia las TIC aparecen fundamentalmente como posibilitadoras de nuevas relaciones alumno-contenido; alumno- alumno; alumnos-docente; casa-escuela.

C023. Docentes enredados: la comunicación virtual en las escuelas secundarias. Gabriela Casenave

Estas líneas surgen de los avances de una investigación desarrollada por el Grupo 5 (NACT IFIPRAC Ed de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN). Específicamente, se invita a poner en debate la construcción del docente como enseñante en la actual escuela secundaria obligatoria a partir de sus propios discursos. A su vez, la intención que subyace es la de seguir reflexionando en torno de los sentidos de educar en la educación secundaria actual. La investigación se enmarca en un contexto que rompe con las certezas y con la promesa de una secuencia institucional y lineal de progreso propias de la modernidad. En este marco, los docentes otorgan especial hincapié en la importancia de la compañía, del trabajo con otros que acompañen sus proyectos. A partir de esto se busca indagar acerca de los modos de comu-

nicación que los docentes consideran valiosos para el sostenimiento del vínculo en la enseñanza; y la mayoría de los profesores consultados valora los canales de comunicación virtuales, especialmente aquellos que ha habilitado en los últimos años el crecimiento de las redes sociales, como modos de sostener las relaciones entre colegas y generar nuevos vínculos con los estudiantes. Partiendo de los rasgos de la comunicación en la escuela secundaria puede pensarse desde la perspectiva de Sibilia (2014), que las relaciones que tenemos por medio de las redes sociales son, actualmente, tan reales como las relaciones cara a cara. Los vínculos virtuales son también relaciones sociales y afectivas que, al igual que en la presencialidad, pueden variar tanto en su intensidad como en su banalidad. Podemos entonces preguntarnos: ¿pueden las redes sociales virtuales ser espacios de fomento del vínculo? O bien ¿logran actuar como factores de sostén de la tarea docente en términos afectivos? ¿Pueden, en última instancia, aportar al intercambio para la enseñanza?

C024. Uso adecuado del WIX. Ronald Gonzalo Espitia Sánchez

Esta ponencia se sustenta en apoyar los procesos académicos en el uso productivo del WEBSITE WIX. Esta herramienta proporciona una gran cantidad de opciones para uso institucional, personal e independiente de las necesidades en la RED. El uso adecuado del WIX, es la manera oportuna de esta plataforma, que brinda muchas facilidades en la interface; el aprendizaje autónomo es fundamental en nuestro tiempo en cualquier parte, donde haya uso de la red o Internet y las características de acceso.

C025. Alfabetización para la cultura digital: propuesta curricular para el SAD-UBA. Valeria Eugenia Kelly, Silvina Castellano y Verónica Mayer

La materia Herramientas Informáticas forma parte del Área de Comunicación y Expresión en el Secundario a Distancia para Adultos dependiente de la UBA. Iniciado en 2010, este espacio curricular que tiene una duración de dos cuatrimestres, se estructuró en sus orígenes a partir de determinadas herramientas o programas de uso frecuente en el ámbito laboral y de estudios. En 2016, a partir del conocimiento pedagógico construido en esos primeros años de experiencia, y del incesante desarrollo tecnológico, especialmente el referido a las redes sociales y los dispositivos móviles, motivó al equipo docente a rediseñar el currículum basado en la alfabetización digital, bajo un enfoque socio técnico y cultural. La asignatura, así, encuentra fundamentos en la alfabetización digital, entendida ésta como un entramado de competencias que se alinean por un lado, con las necesidades y objetivos del Secundario a Distancia y del área, pero por sobre todo, que favorecen el desarrollo de capacidades y saberes necesarios para que las y los estudiantes se constituyan como actores de pleno derecho en la sociedad contemporánea. Con este doble objetivo, se parte de una concepción de sujeto de aprendizaje que ya ha construido ciertas competencias digitales que le permiten, en líneas generales, realizar interacciones mediadas por las TIC en contextos sociales, por ejemplo,

como usuario de redes sociales y, en algunos casos específicos, en ámbitos laborales. A partir de allí, entonces, se desarrolla un currículum que apunta a favorecer la construcción de un nuevo modo de aprender mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la enseñanza de los entornos de aprendizaje, como el aula virtual y otros espacios institucionales; y al mismo, promover el desarrollo en los estudiantes de competencias generales de gestión de la información y de las comunicaciones a través de dispositivos digitales.

C026. Evaluar con Nuevas Tecnologías en Ciencias Sociales. Ramiro Massaro

En los últimos tiempos, hemos incorporado tecnologías al aula y aplicamos estrategias novedosas que permitan el aprendizaje significativo y colaborativo. Sin embargo, a la hora de evaluar, todos los docentes creativos, novedosos y motivadores parecen caer en la tentación de evaluar en forma tradicional. Las Ciencias Sociales, dedicadas al estudio del hombre y sus perspectivas pueden permitir la evaluación a partir del uso de distintas herramientas que favorezcan el análisis, aplicación y creación de nuevos conocimientos.

C027. Convergencia de pantallas en el aula. Innovando con celulares. Maximiliano Andrés Peret y Exequiel Alonso

En este trabajo presentamos y analizamos la experiencia de una capacitación orientada al uso pedagógico de los teléfonos celulares, en la ciudad de Olavarría, con un grupo integrado por docentes y directivos de cinco escuelas del distrito. En la misma se trabajó sobre las potencialidades pedagógicas que implicaría la incorporación de los teléfonos celulares a las prácticas áulicas. Esta actividad permitió poner en tensión cuestiones vinculadas a las maneras de enseñar en la escuela de hoy y la forma en que nuestros estudiantes aprenden, no solo en espacios formales, sino también en las prácticas cotidianas relacionadas al uso de los medios digitales. En este cruce entre nuevas tecnologías, educación y comunicación, no nos preguntamos qué puede hacer la tecnología en el aula, sino de qué manera, a partir de su uso podemos planificar para que nuestros alumnos puedan aprender más y mejor.

C028. Realidad Virtual en la educación: Nuevas posibilidades innovadoras y creativas. Fernando Luis Rolando

Vivimos en un mundo en donde se producen grandes innovaciones. El desarrollo progresivo de la virtualización de las ideas, la expresión de estas a través del crecimiento exponencial de los medios en las redes digitales, permite expandir hoy las fronteras para los educadores. Así, educar para la libertad y la innovación usando medios que permitan incentivar la creatividad ya no es una alternativa, es una obligación. Es la oportunidad no solo de enseñar, sino también investigar nuevos lenguajes, plantearse desafíos sobre lo que implica educar y aprender en la actualidad. En el marco de esta presentación descubriremos como la realidad virtual y sus nuevas variantes expresivas pueden poner al alcance de los nativos digitales (tanto alumnos como profesores) la posibilidad de desmaterializar los espacios áulicos tal cual los

conocemos, permitiendo generar zonas en donde el conocimiento pueda fluir y expandirse de un modo atractivo para superar el problema del aburrimiento en clase. [Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

1 [D] Experiencias pedagógicas en entornos digitales.

Esta comisión fue coordinada por Wenceslao Zavala, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C029 a C035).

C029. Procedimiento integral de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes multimediales. Marcelo Luis Aceituno

El procedimiento integral para la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes del multimedia está destinado a la capacitación de docentes y de autores de contenidos curriculares creados para el ámbito de la educación superior en EVA. Esta metodología propone dos trayectos paralelos pero vinculados por continuas conexiones, para la conceptualización del multimedia y el ejercicio de su práctica profesional. Por una parte, brinda los fundamentos teóricos e instrumentales para el abordaje exclusivo de cada uno de sus códigos simbólicos y, en simultáneo, plantea el análisis y la práctica de la integración multimodal, a partir de la combinación progresiva e incremental de los medios que constituyen al multimedia. El andamiaje que pone en práctica este sistema de didáctica integral del multimedia es su material de estudio, disponible en <http://libros.uvq.edu.ar/spm/> y sus contenidos se organizan desde cuatro enfoques complementarios: didáctico, comunicacional, técnico y multimodal.

C030. Interdisciplina. Una mirada holística para aplicar las TIC en el Aula. Sabina Bozиковich, Alejandra Buso y Daniela Campal

En los últimos tiempos se ha hablado mucho sobre los cambios en la educación, la revolución tecnológica en las aulas, el docente que ya no es el único que aporta el saber, el alumno interesado que interviene con aspectos profundos o aquel que se siente apático por el contexto escolar. Educar en el siglo XXI es todo un desafío. Por ello, es necesario cambiar el paradigma educativo, mirar a la educación desde otro lugar, darle paso a las innovaciones, a las nuevas ideas, proponer nuevos enfoques, integrando de forma generalizada a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La interdisciplinariedad requiere del compromiso y la disposición de los profesionales docentes para construir un marco teórico general y de trabajo en el que las distintas disciplinas, cada vez que entren en contacto, sean modificadas y pasen a depender unas de las otras. En este sentido, para que la interdisciplina se produzca, será necesario poner en práctica pedagógicamente términos metodológicos, ideológicos y conceptuales; de lo contrario resultará difícil avanzar sobre el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a los estudiantes. El objetivo de nuestra ponencia es profundizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) conectando los saberes

de las distintas disciplinas, es decir, proponer un proyecto interdisciplinario donde se aborde una temática específica como eje transversal, alrededor del cual se articulen distintas disciplinas que conforman la estructura curricular de la escuela. De esta forma se busca obtener la creatividad a través del pensamiento divergente por parte de los alumnos. En tanto, la evaluación escrita y la lección oral ya no serán los instrumentos tradicionales para medir el aprendizaje del alumno, sino la mirada de un proceso de crecimiento individual del cual el alumno será el protagonista.

C031. Desafios do uso da Tecnologia Informação e Comunicação na Inclusão Digital de Educadores das Escolas do Campo. Alexandra Buzanelo Schossler, Liziany Muller Medeiros, Sandro Luis Petter Medeiros y Juliane Paprosqui Marchi da Silva

O centro desse trabalho é a discussão acerca da inclusão digital e a reflexão sobre a inserção das TIC como ferramentas de apoio pedagógico nas Escolas do Campo Estaduais no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, visando a democratização ao acesso da informação respeitando as peculiaridades e particularidades da educação do campo. A metodologia foi da pesquisa exploratória qualitativa sendo os dados avaliados a partir da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Os resultados obtidos mostram que o desafio do uso das TIC no ensino vai desde a questão da falta de estrutura tecnológica nas escolas, até a falta de conhecimento dos professores por não terem formação adequada para trabalharem as tecnologias juntamente com a educação do campo.

C032. Aula Virtual: ¿Posibilidad para la transformación institucional? Reflexiones y experiencias. Patricia De Angelis

Esta comunicación surge de una experiencia- proyecto virtual desarrollado en el Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial (INDAE). El proyecto de educación bajo la modalidad e-learning implica la modificación de la organización educativa en tanto que compromete la adopción de nuevas perspectivas sobre constructos fundamentales, a saber: las nociones de contenidos, docente, alumno, metodología, enseñanza, aprendizaje, etc. Los docentes nos encontramos ante nuevos desafíos: es el reto que en la actualidad nos implica la convivencia de la educación presencial con las modalidades B-Learning y de E-learning. Como afirma Esteve (2005):

Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar: el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a los sistemas educativos en los próximos años (European Commission, 2001) (p. 21)

El pasaje de ideas tradicionales a nuevas formas en la adquisición, producción y comunicación de conocimientos es una tarea compleja, susceptible de resistencias, acomodamientos y aceptaciones. Sin embargo, esta com-

plejidad debe convertirse en parte inherente del desarrollo de los sistemas educativos de estos tiempos. Más aún, mantener una mirada a futuro, de cara a construir una visión prospectiva. La OCDE define la prospectiva como el conjunto de tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y/o sociales. La finalidad de este trabajo es compartir preguntas, reflexiones e ideas en los procesos de innovación y transformación institucional que aporta la virtualidad en educación.

C033. Un museo, nueva semiosis educativa, creativa y tecnológica. Ana Elvira Fuenzalida

A través de un proyecto sobre la apertura del Museo del Colegio La Salle Arguello de Córdoba, en abril del año 2017, se logró la recuperación del mismo, la puesta en valor de sus piezas y la apropiación del público estudiantil y familiar. La tarea se realizó en varias etapas y desde un principio se trabajó en su función pedagógica en un sentido cíclico y con un constante flujo de conocimientos. Así es que la participación en visitas y prácticas abarca los tres niveles de enseñanza con didáctica preparadas para cada uno ya sea por la encargada del museo o sus docentes. Materias como Ciencias Sociales, Plástica, Historia, Literatura, Ciencias Naturales, Biología encuentran una interacción que completa el trabajo áulico brindando a estudiantes y docentes un gran interés y satisfacción. Con actividades que involucren a los alumnos y que brindan un aporte a su institución se continúa el ciclo 2018 sumando talleres de comunicación audiovisual aplicados a dicho lugar. La experiencia de motivación y trabajo creativo en torno del aprendizaje con herramientas que son una intersección generacional en lo saberes ha sido muy positivo. Los indicios, signos e interpretación se convierten en una verdadera semiosis del conocimiento.

C034. Los museos hoy: nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la historia. Lorena Incarbone

Como docentes debemos implementar al Museo como un recurso didáctico que nos permite incrementar nuevas prácticas docentes a la hora de planificar nuestras clases. El museo, al ser un espacio social, ya sea que lo podamos transitar de forma presencial o a través de la web, nos involucra a todos en un tiempo y espacio que se nos hace propio. Recorrer un Museo es conocer en conjunto una historia que nos pertenece e identifica. La educación en la era digital nos ha llevado a reconocer los espacios formativos como un recurso, más allá del desarrollo curricular. Debemos darle sentido real al contenido transmisible, y los dispositivos móviles nos ayudan a esto en muchos aspectos. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) nos permite hacer una articulación entre el contenido curricular transmisible y la puesta en práctica de ese saber a través de un medio digital. Esto ya sea como recurso didáctico en la aprensión del conocimiento, o como herramienta para dar a conocer el trabajo realizado en el aula. La misión de la escuela es potenciar el desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamenta-

les que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera óptima en los dificultosos contextos que presenta esta era globalizada de la información al alcance de su mano. Los docentes debemos realizar actividades que contemplen los modos de vivir y de ser sociales en esta aldea global. El uso de la web, la participación en diversas redes sociales, está llevando a las nuevas generaciones a promover capacidades y expectativas diferenciadas de los estudiantes de años anteriores.

C035. CETA (Ceibal Tangible) Dispositivo de interfaz tangible de usuario de código abierto. Gustavo Sansone

CETA (Ceibal Tangible) es un dispositivo interfaz tangible de usuario desarrollado para las tablets distribuidas en los primeros años de escuela en el marco del Plan Ceibal. El desarrollo surge de un proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y Fundación Ceibal de Uruguay. Y es llevado adelante por un equipo interdisciplinario. En una primera fase se desarrolló un videojuego orientado a la estimulación del aprendizaje del concepto de número. En una segunda fase se está trabajando en el desarrollo de un videojuego para usuarios ciegos y con baja visión con la misma orientación que el anterior. Las conclusiones de la primera fase confirman que la interacción tangible presenta oportunidades excepcionales favoreciendo el desarrollo de distintas modalidades de aprendizaje. Como aspiración a futuro, el equipo de investigación pretende continuar el desarrollo de herramientas que pongan en contacto la interacción con objetos reales y las herramientas digitales.

Miércoles 23 de mayo

1 [E] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Wenceslao Zavala, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C036 a C042)

C036. Didáctica transversal con TICs para matemática y física. Maricel Alauzis

El presente trabajo aborda el tema de los ambientes virtuales para el aprendizaje transversal de la matemática y la física con herramientas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). Presenta casos de prácticas áulicas de matemática, física y fisicoquímica en transversalidad con geografía, historia y lengua a través del uso de tecnologías y multimedia. La propuesta presenta diseños y experiencias de estudiantes para las nuevas ciudades inteligentes de Escuelas Medias.

C037. Cómo diseñar un robot programable para el aula. Octavio Javier da Silva Gillig, Leandro Damián Bazán, Julián Ulises da Silva Gillig, Analía Girardi Barreau

A finales del año 2015, en la Universidad Adventista del Plata, empezamos a reflexionar sobre cómo tendría que ser un robot educativo. Luego de algunos meses de investigación nos propusimos desarrollar el robot educativo Mulita: un robot open-source impreso con tecnología

3D, de bajo costo y con componentes electrónicos fáciles de conseguir. La diseñadora industrial Analía Girardi Barreau se encargó del diseño de las partes teniendo en cuenta una serie de especificaciones entre las que se encontraban temas de funcionalidad, tamaño, materiales e incluso el pedido de que el robot esté inspirado en un tatú mulita para tener impronta argentina. En esta presentación contamos cómo es el proceso de diseño y cuáles fueron las etapas por las que pasó Mulita antes de llegar a su estado actual.

C038. Redes Sociales Institucionales: como no morir en el intento. Mariana Derosa

El proyecto que describimos en esta oportunidad se desarrolló en el Colegio San Diego - Wilde relacionado con la comunicación institucional. Nuestro colegio tiene presencia en Facebook (<https://www.facebook.com/colegiosandiego/>) e Instagram (<https://www.instagram.com/colegiosandiego/>) y actualmente todas las comunicaciones institucionales las canalizamos a través del WhatsApp. Creo que puede ser interesante compartir mi experiencia, que puede servir de ayuda a otras instituciones que aún no han comenzado a utilizar las Redes Sociales con fines institucionales.

C039. La transversalidad de las TIC en ciencias desde el jardín al profesorado. Gloria Ester Pino y Gracia Susana Clara Varone

Nos encontramos frente a una realidad en educación en la que nos vemos atravesados por las nuevas tecnologías. En la actualidad hay un cambio en el paradigma donde ya no se discute sobre la inclusión o no de las TIC en los espacios curriculares, sino que nos paramos en esta realidad donde vivenciamos cómo las mismas forman parte de manera transversal. En esta ocasión en las ciencias, como una herramienta natural para observar diversos fenómenos, para realizar mediciones en la vida cotidiana, para modelizar utilizando hologramas, para aprender jugando; donde la riqueza de las diferentes herramientas tecnológicas nos permite crear clases interactivas y más interesantes para nuestros alumnos, milenios, nacidos en la era de la información y la tecnología.

C040. La narrativa transmedia como facilitador del abordaje, en la escuela media, de materias con alta exigencia de lectura. Jorge Alberto Pradella

El siguiente trabajo explora la posibilidad de estimular y facilitar el estudio de disciplinas muy relacionadas con la lectura de bibliografía como la Geografía, Literatura, Lengua o Historia (esta última es el caso del presente trabajo), en estudiantes de la escuela media, a través de la narrativa transmedia. Se explorarán las nuevas demandas de lectura que han aparecido a partir del surgimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), los posibles nuevos sujetos habitantes de dicho ambiente y cómo la narrativa transmedia puede operar como una conexión legítima entre las disciplinas tradicionales de aprendizaje y el nuevo ecosistema digital.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C041. TED Entramar. Cristina Rodríguez

La Secretaría de Educación de la Municipalidad de Vicente López tiene como misión colaborar para que nuestros ciudadanos adquieran los saberes y competencias necesarias con aprendizajes para toda la vida, permitiendo desenvolverse y acceder en una inserción laboral que se prolongue en el tiempo y les permita desarrollar su vida ciudadana en libertad. Para ello una de nuestras propuestas es la creación del programa TED Entramar, a través de un equipo TED (Tecnología Educativa Digital), el portal Entramar, la capacitación continua y el empoderamiento de la práctica de experiencias desde su comunicación colaborativa. Entramar parte de involucrar las tecnologías desde entornos comunes, el conocimiento instrumental de las tecnologías, la forma de interpretar e interactuar con la realidad y a través de ellas, como de las implicaciones sociales que conllevan forman parte de la cultura de nuestro tiempo. Proponemos la tecnología como un camino de la mejora de las prácticas docentes. Planteando reflexión, participación, aportes y construcción colaborativa. Formando nuevas formas de inclusión de una ciudadanía digital. Incorporamos las tecnologías educativas digitales (TED) en un modelo de co-asociación en los procesos de enseñanza aprendizaje entre los docentes y los alumnos, en contextos enriquecidos con las TIC, desde entornos tecnológicos de aprendizaje y colaboración. Desarrollamos el equipo TED, desde coordinadores por nivel educativo: el Inicial, primario, secundario y especial con sus referentes TED, un portal TED ENTRAMAR, involucrando la cultura digital, a través del qué, cómo y con qué, la capacitación continua a todos los referentes, directivos y docentes. Desarrollamos conferencias y participamos con publicaciones en congresos y revistas académicas. Buscamos la modernización de la práctica docente en general, a través de estrategias para iniciar y sostener la innovación en TIC y el proceso de gestión del cambio en las aulas y en las Instituciones educativas.

C042. Youtubers: un análisis en reconocimiento sobre las prácticas de consumo en niños y adolescentes del Área Metropolitana de Buenos Aires. Lorena Steinberg y María Agustina Sabich.

Sobre la base de trabajos previos (Sabich y Steinberg, 2017a y 2017b) y en el contexto general de nuestro proyecto UBACyT 2014-2017 – interesado por el estudio de fenómenos de retoma y de hibridaciones discursivas en tiempos de convergencia mediática (Jenkins, 2006) –, el siguiente trabajo pretende sintetizar algunos de los análisis efectuados en torno al consumo youtuber. La investigación recupera los enunciados vertidos por una muestra de niños y adolescentes de entre 13 a 17 años que habitan en el Área Metropolitana de Buenos Aires, para la cual se realizaron seis entrevistas en profundidad y dos focus group, compuestos por varones y mujeres. [Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

1 [F] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Daniela Di Bella, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C043 a C051)

C043. Webquest, atravesando caminos hacia la ciencia y tecnología. Silvina Busto, María Alejandra Castelli, Yanina Porto Di Menna, Nancy Gomez y Natalia Sabella

En el marco del espacio curricular Educación Ciencia y Tecnología del Tramo Pedagógico de nivel superior, nos planteamos y debatimos cómo contribuir para producir un acercamiento de los estudiantes a la ciencia y tecnología, tarea que hasta el momento no ha sido simple de resolver. Creemos que motivar, estimular y brindar recursos interesantes y creativos, es la puerta de entrada para lograr este objetivo. Siendo parte de una sociedad de la información y el conocimiento, en donde la primera es abundante, es necesario utilizar recursos didácticos que permitan a los estudiantes posicionarse activamente y de esta manera puedan desarrollar competencias científicas, aprendan a discernir sobre la misma, y logren debatir y argumentar en forma colaborativa la información obtenida. La actividad que proponemos para lograrlo, se desarrolla a través de una WEBQUEST. Esta herramienta estimula el rol activo de los estudiantes de manera colaborativa.

C044. Inclusão Digital e Escola do Campo: Perfil dos Educandos das Escolas do Campo. Alexandra Buzanelo Schossler, Liziany Müller Medeiros, Juliane Paprosqui Marchi da Silva y Cíntia Moralles Camillo

Este trabalho teve por objetivo verificar o perfil e a fluência tecnológica de estudantes das Escolas do Campo da Região Noroeste do Rio Grande do Sul. A metodologia empregada foi pautada em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa num paradigma construtivista. Como instrumento de coleta de dados foi adotado um questionário com questões abertas e fechadas para os estudantes do 6º a 9º anos. Os resultados obtidos indicam que a maioria dos estudantes já possui acesso ao computador e à Internet, mesmo vivendo na zona rural, nem todas as escolas oferecem a oportunidade dos educandos trabalharem a educação do campo conjuntamente com as tecnologias.

C045. Proyecto de trabajo colaborativo interdisciplinario. Silvia Susana Escobar y Orellano Paula

Trabajos multidisciplinares entre varias áreas integrando las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el aula y laboratorio de informática. Las experiencias realizadas les permitieron a los alumnos trabajar de manera colaborativa, tanto entre pares como con los docentes. Utilizamos espacios virtuales: plataforma Moodle y herramientas de software libre. Esto nos permitió implementar la clase invertida. Utilizamos tabletas y *netbooks* que posee la escuela y hemos comenzado a implementar el uso de celulares en las clases. Los alumnos acceden a las plataformas de trabajo, realizando las actividades de manera colaborativa, en pequeños grupos de trabajo. Algunos de los trabajos realizados fueron: Cv,

carta de presentación, trabajos de investigación, técnicas de presentación de proyectos, etc.

C046. Educación Vía Streaming, Un nuevo Reto en Educación Superior. Gladys Gioconda Lagos Reinoso

La tecnología *Streaming*, está creando nuevos escenarios de educación con las nuevas formas interactivas de concebir conocimiento. La presente investigación evalúa las herramientas de Educación vía *Streaming* como un nuevo Reto en la Educación superior del Ecuador, por lo que en la Facultad de Filosofía, en la carrera de Sistemas multimedia de la Universidad de Guayaquil, se realizó un estudio del tipo descriptivo, con la participación de 120 estudiantes y 15 docentes, a quienes se les aplicó un cuestionario de 18 preguntas con 26 ítems. El resultado del estudio señaló que el 48% de los encuestados utilizan los canales *Streaming* como Youtube y Facebook con fines académicos; el 89% de los docentes los están usando como canal de comunicación con los estudiantes. Se concluyó que la tecnología *Streaming* tienen un alto nivel de aceptación entre la comunidad universitaria, siendo necesario políticas institucionales que incluyan la educación vía *Streaming* en la Facultad de Filosofía.

C047. Videos Tutoriales En Plataformas Sociales como estrategia en Mediación Virtual. Leonardo José Pacheco Trujillo

La Universidad Simón Bolívar y la Facultad de Administración y Negocios han venido asumiendo el reto del uso y de la integración de las mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como apoyo a la presencialidad, y a su vez dar respuesta a los propósitos de Internacionalización del currículo, apoyándose en las dinámicas y tendencias mundiales. Para ello, se busca al interior de los programas fomentar entre los profesores, no solo el uso de la plataforma educativa, sino de igual forma su integración con las redes sociales, junto a las diferentes estrategias pedagógicas, que para esta Propuesta son videos promovido en la Red Social Youtube en mi canal *lepatru007* con un vínculo a la Plataforma Moodle de la Universidad. Desde el año 2013 hemos implementado los videos tutoriales como estrategia pedagógica en las asignaturas Mediadas, y desde entonces hasta la fecha, mis videos han tenido una estadística en número de reproducciones de 1.700.000 en Latinoamérica y 7100 suscriptores. La idea de esta práctica me surge de la necesidad de presentar alternativas atractivas y motivantes, pero al mismo tiempo pertinentes a una sociedad conectada, internautica, y globalizada, en la que los estudiantes se desenvuelven a diario, ya no solo desde un equipo en un escritorio, sino a través de sus dispositivos móviles, los cuales actualmente forman parte del individuo, como una extensión misma de ellos. Toda esta práctica estaría incompleta, sino se logra que el estudiante interiorice el propósito de la misma, y haga suya su interpretación y aplicación, por lo que ésta se complementa con diferentes actividades de comprensión, como por ejemplo, el desarrollo de un análisis críticos, foros, actividades en grupo, desarrollo de videos entre otros.

C048. Misses y Mistery: primeras experiencias enseñando inglés como voluntarios. Edith Elizabeth Luna Villanueva, María de los Ángeles Vergara Aibar y Néilda Leonor Urueña

Esta es la experiencia de los alumnos de segundo año del Profesorado de inglés de la UNCa al sumarse en el año 2016 al Grupo de Voluntariado Independiente de Inglés (GRUVII) en el dictado del Taller de inglés para los más pequeños. Dicha propuesta de trabajo colaborativo entre voluntarios experimentados y nuevos tuvo como objetivo brindar a los alumnos universitarios un espacio donde poner a prueba las herramientas y recursos explorados en la cátedra Tecnología de Información y Comunicación (TIC), siendo ellos ayudantes activos de los profesores a cargo del taller. Lo vivenciado en sí tuvo un altísimo impacto en los nuevos voluntarios dado que representaba su primera inserción en la práctica pedagógica.

C049. Nuevas tecnologías en el aula: de la declamación a la práctica, un camino sinuoso. Martín Esteban Taborada y Marcelo Damiani Pizzio

El desafío del uso de las nuevas tecnologías en el aula debe trascender las modas del estar en para pasar al uso proactivo de las mismas en beneficio y de utilidad en y para los estudiantes. A partir del análisis de necesidades propias de nuestra institución identificamos áreas con mayor cantidad de problemas a la hora de la internalización del conocimiento. Desde ese diagnóstico decidimos a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) que sean los estudiantes los que en trabajo mancomunado y transversal con diferentes profesores logren generar nuevas formas de acceso a la construcción del conocimiento para temas del ciclo básico de Matemática. La experiencia duró dos años, trabajando con el último curso de la institución. Se plantearon temáticas, contenidos, formatos, soportes, guionado, producción y publicación de productos que abarcaron treinta capítulos, incluyendo interpretación de lenguaje de señas para tratar que la democratización del acceso al conocimiento sea más que una declamación y que sea una praxis efectiva en la que los estudiantes se vean contenidos y reflejados. Entendemos que de esta manera evitamos caer en el determinismo tecnológico optimista ya que pudimos lograr un uso significativo de las tecnologías para la producción de un producto educativo. Resignificación de las efemérides a partir de la apropiación de las nuevas tecnologías para la producción de un audiovisual compartido por todos los estudiantes el día de la fecha conmemorativa y su posterior difusión por las redes sociales. De esta manera recuperamos el interés de los estudiantes por las fechas patrias y su participación. Participación en diferentes concursos, locales, provinciales y nacionales, tendiendo a la integración de la institución con la sociedad, tomando compromisos en la formación ciudadana de nuestros estudiante desde un punto de vista crítico.

C050. Experiencias pedagógicas sobre la accesibilidad web. Franco Talarico

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de una serie de proyectos de investigación/vinculación/

extensión referidos a la accesibilidad web de la información turística de la ciudad de Rosario. Estos han estado radicados en las facultades de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario y de Turismo y Hospitalidad, de Ingeniería en Sistemas y de Diseño Gráfico de la Universidad Abierta Interamericana. El abordaje de los mismos, fueron realizados por docentes investigadores, estudiantes y técnicos de la Secretaría de Turismo de la Municipalidad de Rosario, planteándose el desarrollo de interfaces accesibles para diferentes colectivos con alguna discapacidad.

C051. Dictado del Proceso de Diseño, materias troncales de Diseño Industrial de la UNC. Carlos Fernando Valdez, Mario Emilio Ivetta

El constante crecimiento cualitativo de campos científico-disciplinarios tales como la electrónica, la informática, la biónica, y otros, y el desarrollo de procesos tecnológicos industriales, de la investigación físico-química aplicada a nuevos materiales, etc., han producido una transformación de la cultura sin precedentes. En esta era Informática, productora de objetos asistidos por sistemas electrónicos multifuncionales minúsculos dentro de carcasas opacas a los que el diseño no ha dado muestras suficientes de capacidad de otorgar significado para la comprensión del usuario, se generan constantemente problemas de interface. Se transita una etapa en la que se pondera el valor cuantitativo de la disminución de tamaños de los productos, muchas veces a expensas del desarrollo de los aspectos cualitativos de la relación del hombre con su entorno artificial y natural. En este complejo contexto, y ante la dificultad de prever con certeza los cambios y escenarios por venir, es importante generar condiciones y espacios educativos que estimulen las habilidades cognitivas y reflexiones meta cognitivas, que contribuyan al desarrollo de la inteligencia y la creatividad y que, a su vez, incentiven el pensamiento crítico y la imaginación. Todo ello para la formación de un Diseñador Industrial que debe apuntar a mejorar la calidad de vida, a proponer conceptos globales y definir entornos con operatividad y tareas simples e intuitivas para sus usuarios, en los cuales todas las funciones deseables estén resueltas de modo sintético e integral y a proyectar sistemas, más que productos aislados, que brinden servicios efectivos y eficientes. Esta ponencia muestra la experiencia desarrollada con estudiantes del primer año de la carrera de Diseño Industrial, poniendo en evidencia el potencial de un trabajo que aprovecha los primeros pasos en la carrera, introduciendo al estudiante a la complejidad de la lógica sistémica y a la comprensión de la interrelación Persona-Producto-Ambiente de referencia.

2. NUEVOS LENGUAJES

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 47 ponencias (C052 a C098) acerca de Nuevos Lenguajes. Las presentaciones se distribuyen en 5 comisiones.

Martes 22 de mayo**2 [A] Nuevos Lenguajes.**

Esta comisión fue coordinada por Gabriel Los Santos, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C052 a C061)

C052. Hacia la enseñanza del Diseño con un enfoque interdisciplinar. La construcción del conocimiento desde la complejidad. Nataliya Balakyreva y Lorena Kyska

La enseñanza del diseño alrededor del mundo ha replanteado varios modelos educativos en las últimas décadas. Se debaten, desarrollan e implementan constantemente diferentes estrategias didácticas para mejorar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase. Nos preguntamos, por un lado, desde diferentes terrenos, cuánto se ha replanteado verdaderamente este enfoque general en nuestras instituciones. Por otro lado, de quién depende avanzar hacia una formación más integradora de diferentes perspectivas de construcción de conocimiento. En muchas de nuestras instituciones de educación superior, la enseñanza aún descansa sobre los pilares de disciplinas aisladas más que sobre una base que se funda en la interdisciplinariedad ampliadora de diálogo entre disciplinas. ¿Por qué se sigue enseñando las asignaturas de manera aislada esperando que nuestros estudiantes integren los contenidos por sí solos? En nuestras materias se trabaja casi exclusivamente con un enfoque interdisciplinario, sabiendo que los futuros egresados formarán parte de equipos interdisciplinarios en su vida profesional. La intención es avanzar hacia la enseñanza del Diseño con un enfoque interdisciplinar, para construir el conocimiento desde la complejidad. Una aventura, un desafío alternativo con mirada hacia la transdisciplinariedad, con posibilidad de una nueva manera de construir el conocimiento como la que conocemos hoy en día.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C053. Prácticas restaurativas en la resolución de conflictos escolares. Bruno Baltazar Bustos

La propuesta tiene como objetivo a mostrar técnicas alternativas para la prevención y resolución de conflictos en la escuela. Las prácticas restaurativas resultan interesantes como posibilidad no solo para la prevención o reparación sino también para la recomposición de los vínculos en la comunidad y de su persistencia en el futuro. A su vez, las prácticas o círculos restaurativos resultan ser un excelente modo de trabajar el conflicto desde una óptica sistémica, posibilitando el accionar del director del establecimiento como mediador bajo la mirada de multiparcialidad.

C054. Desde el cuerpo aprendo y comprendo. Julieta Castro

En el profesorado de danza Aída Mastrazzi (2012) he podido aplicar una metodología que trabaja el cuerpo, la voz y la creatividad desde la *Biomecánica del movimiento* en búsqueda de un cuerpo orgánico que integre

todas sus herramientas expresivas y las proyecte de manera productiva y creativa. Buscamos un punto de partida en el cuerpo desde donde el alumno pueda re-encounterse con sus deseos, aceptando sus limitaciones, viéndose como un ser múltiple con múltiples posibilidades. Me pregunto: ¿Cómo preparar el cuerpo de un bailarín para las exigencias de su director? Utilicé la técnica del canto para trabajar el movimiento diafragmático como motor expresivo y el apoyo respiratorio en el piso pélvico como el motor del movimiento, el contacto, improvisación para lograr tanto la integración grupal como corporal en movimiento, la eutonía para construir un cuerpo eutónico disponible y el *Feldenkrais* para desarrollar un aprendizaje perceptivo y progresivo. Trabajamos primero la improvisación desde diferentes motores de movimiento. Luego la intervención de las secuencias de movimiento con otras consignas que pretendían llevar la atención a diferentes aspectos de la misma. Ej: Hicimos foco en la respiración, la inercia, los planos, la traslación, el desequilibrio/equilibrio, la vista, en otra la escucha grupal, poner en palabras los movimientos, etc. Esto generaba una atención múltiple y una comprensión profunda de una misma cosa. Luego licencias creativas como: modificar los frentes, darle un sentido determinado a cada movimiento, poner en palabras las sensaciones en cada movimiento. Y por último la construcción colectiva de una obra final utilizando las series de la clase. Propiciando el diálogo desde diferentes roles. Todos fueron intérpretes y directores. Se pudo ver en los cuerpos y en el trabajo coreográfico final el proceso profundo que tuvieron con cada secuencia de movimiento y el amasamiento grupal producto del armado de la obra.

C055. Narrar con imágenes. Tali Elbert

El objetivo de la presente exposición es delinear el recorrido que cada alumno realiza desde el surgimiento de la idea hasta la materialización de un ensayo fotográfico. La fotografía como herramienta narrativa tiene como objetivo brindar herramientas para la construcción de historias visuales, implementando la narrativa por medio del proceso creativo. Se parte de la idea de que todos tenemos historias que merecen ser contadas. A través de ejemplos surgidos de la experiencia áulica, se presentarán posibles caminos que cada alumno puede optar a la hora de realizar su proyecto fotográfico, visualizando cuáles son las estrategias para aprender a construir secuencias narrativas con imágenes.

C056. Un Taller de Periodismo que posibilita el aula sin fronteras. María Maia Fernández Albornoz, Carolina Pandolfi

En 2017 nació el Taller de Periodismo como un espacio para debatir críticamente sobre la realidad, aportar herramientas para fundamentar opiniones, reconocer lo que es información y sumar diversas técnicas de escritura. Desde el Taller se creó la *Revista Escolar Digital Con voz joven*, la cual rompió cualquier barrera comunicativa entre las aulas y el exterior. Con ella se pudo amplificar y socializar a una mayor cantidad de gente respecto de la cantidad de proyectos que se llevaban a cabo en el Instituto Don Bosco de Mar del Plata y los padres de Secundaria pudieron involucrarse más sobre

lo que hacían sus hijos. Con voz joven es una revista hecha íntegramente por los alumnos asistentes al Taller: desde el nombre, el logo, la información recolectada, cada nota que se publica, un Canal de YouTube como complemento, y un Anuario Escolar impreso... Todo lo hicieron los estudiantes, con la supervisión de su profesora y directivos. Una experiencia enriquecedora por donde se la mire.

C057. La técnica que contiene: Espacio de asesoramiento técnico. Gabriel Los Santos

Es un espacio pedagógico de formación en el área técnica audiovisual destinado a fortalecer las producciones de los estudiantes, cuyo foco está puesto en los Portfolios Profesionales. Es un programa que integra la capacitación tecnológica con el acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de los aspectos estéticos formales de la producción. El objetivo del programa es incrementar la calidad técnica y expresiva de los Portfolios Profesionales y acercar a los estudiantes al complejo mundo de la industria audiovisual.

C058. Diseñadoras y diseñadores de universos transmedia: una experiencia áulica. Andrés Olaizola

Las narrativas transmedia se presentan como una de las esferas más pujantes y novedosas de la industria audiovisual. Por lo tanto, la materia Narrativa III propone las primeras herramientas y estrategias para que las y los estudiantes se formen como narradoras y narradores transmedia. En la presente ponencia se compartirán algunos proyectos que se fueron realizando durante las cursadas.

C059. F2IC Cuatro Mentes En Una. Carlos Rossi

Metodología que permite llevar la mente de los alumnos a los límites conceptuales de la comprensión de lo inmensamente grande y lo inmensamente pequeño, para realmente someterlo a la generación de ideas creativas basadas en un aprendizaje multidisciplinario, trabajo intelectual interdisciplinario que da como resultado una preparación transdisciplinaria al proceso creativo e innovativo. Esta metodología permite generar modelos mentales individuales flexibles que potencian la capacidad futurista, de ficción, invención y científica del ser humano. "Tu capacidad intelectual no tiene límites, solo tus miedos y prejuicios".

C060. Voces desoídas: interculturalidad y modos de decir en la escuela secundaria. Andrea Steiervalt

El creciente fenómeno de las migraciones cuestiona el modelo de sociedad tradicional fundada sobre preceptos homogeneizantes y uniformes: frente a nuestros ojos, a nuestras orillas, a nuestras lindes la sociedad se nos presenta multicultural, diversa, germinal. A su vez, el tema de la interculturalidad se ubica en el cruce de los debates entre la igualdad y la diversidad en educación (Novaro, 2006) dado que en el ámbito escolar, poco permeable a las transformaciones, se ha comenzado a pensar en una educación en sintonía con una sociedad plural tanto desde el punto de vista étnico como cultural. Tal es el caso de la provincia de Buenos Aires (Argentina) que, en el año 2005, inicia con el Proceso de Construcción Curricular de la Escuela Secundaria Básica pensando

una propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes bonaerenses capaz de garantizar la terminalidad de estudios, la transición con el mundo laboral y el afianzamiento del diálogo intercultural.

C061. Técnicas teatrales para docentes del siglo XXI-método Kabuki. Damián Valgiusti

¿Cuáles son las nuevas técnicas que el aula necesita? Sabemos que el arte y el juego pueden ser un importante aliado en clase. ¿Pero cómo hacemos para que un docente pueda aprender estas herramientas de forma rápida y clara? El método Kabuki surge como respuesta a esta necesidad. A través de una capacitación y un juego didáctico el docente aprende a aplicar técnicas teatrales para trabajar vínculo y contenido curricular conversión y poniendo en acción el cuerpo y las emociones. Kabuki fue declarado de Interés cultural y ganador de Incuba 2016.

2 [B] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por José María Doldan, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C062 a C071).

C062. La radio multimedia, como estrategia para un aprendizaje activo. Marcelo Cejas

Históricamente la radio constituyó un medio potencialmente instructivo y formativo, que presenta múltiples posibilidades de explotación en materia educacional, tanto dentro como fuera del aula, siendo una potente herramienta complementaria y de refuerzo de la enseñanza y el aprendizaje. En plena era digital, Internet ha modificado todas las concepciones tradicionales, llegando a funcionar como una plataforma de medios y servicios, ofreciendo múltiples herramientas, que utilizadas con finalidad educativa, pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La radio multimedia, es una nueva forma de transmitir contenidos, propiciando la incorporación de nuevas oportunidades, tanto para el docente como para el alumno, facilitando la transmisión de información sonora, acompañada de otros elementos multimediales, de un modo diferente al convencional. Estas características hacen posible la producción de programas de radio. Donde los alumnos se transforman en productores, editando, diseñando, publicando y compartiendo contenidos en diferentes formatos, convirtiéndose estos en fuente activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo aborda la nueva función de la radio en Internet, valiéndose de los recursos que ésta provee en materia educativa.

C063. Nuevos Lenguajes vs. Antiguos Lenguajes. José María Doldan

Lo que nos preocupa a los docentes es que el acceso a las nuevas tecnologías no deteriore la comunicación oral, la atención al exponente, el diálogo reflexivo en la clase, y sobre todo, la escritura. Hace ya tiempo que se constata que el mero hecho de incorporar las computadoras y demás tecnologías digitales al aula no significa que automáticamente estemos innovando y mejorando la me-

tecnología de enseñanza y los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos. Los docentes nos encontramos constantemente con esta disyuntiva: ¿Los nuevos lenguajes suplen a los antiguos lenguajes?, ¿Se puede prescindir de los antiguos, los tradicionales?, ¿Están superados?, ¿Son anacrónicos o son necesarios también? Esta es una pregunta a formular: ¿Las nuevas tecnologías están generando innovación pedagógica en las aulas?

C064. Idear proyectos creativos con nuevas narrativas digitales. María Moraima Jacobacci

Me propongo contarles desde mi experiencia docente y como capacitadora de docentes, como encarar un proyecto valiéndonos de herramientas digitales para comunicar una idea o explicar un concepto de cualquier materia o tema. Contarles los pasos a seguir para armar un proyecto a partir de una idea, cómo trabajar en el aula y cómo evaluar proyectos creativos a través de rúbricas concretas. Mostrarles herramientas digitales para poder concretar los proyectos, cómo utilizarlas, cómo documentar el proceso creativo y cómo difundirlo. Dar a conocer las tendencias de nuevas narrativas digitales para la educación primaria y secundaria, tipos de videos e imágenes. Cómo generar un ambiente creativo en el aula, fomentar la autonomía y desarrollar destrezas para la resolución de problemas además del pensamiento crítico.

C065. Potencialidade das Atividades Colaborativas Lúdicas mediadas pelo Moodle na construção do conhecimento dos Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM. Cíntia Moralles Camillo, Liziany Müller Medeiros, Juliane Papprosqui Marchi da Silva, Régis Dos Santos Martines, Sandro Luis Petter Medeiros

O uso das tecnologias da informação e comunicação em rede está contribuindo para a criação de ambientes motivadores, interativos e colaborativos, superando a imagem do individualismo no estudante. O objetivo deste trabalho foi relacionar a potencialidade das atividades colaborativas lúdicas mediadas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre Moodle na construção do conhecimento, bem como no desenvolvimento psíquico e intelectual dos educandos. A metodologia empregada foi pautada em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa num paradigma construtivista. Foram sujeitos da pesquisa educandos da modalidade a distância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, Brasil. Como instrumento de coleta de dados foi adotado um questionário não estruturado. A aprendizagem colaborativa lúdica permite uma inter-relação entre os educandos na construção do conhecimento, através de problematizações, desafios, diálogos e participação, desenvolvendo a criticidade, a interdependência e a autonomia promovendo interação, interatividade e a flexibilidade cognitiva.

C066. El uso de WhatsApp en el aula como parte de la escritura y lectura creativa en la escuela técnica. María Andrea Niosi

Trabajo de investigación que pretende poner de manifiesto el uso de *WhatsApp* en el aula como parte de

la escritura y lectura creativa en la escuela técnica. La escuela técnica de hoy enfrenta desafíos en cuanto a la apropiación y uso de nuevas tecnologías en el aula. *WhatsApp* es una de las aplicaciones ampliamente utilizada por los estudiantes. Así, esta cumple un rol central a la hora de intercambiar información entre los alumnos y los docentes. De esta manera, sería crucial indagar cómo estas aplicaciones influyen en los nuevos modos de leer y de escribir. Por tal motivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la apropiación de la aplicación *WhatsApp* en el marco del uso de TICs en el aula constituye un nuevo modo de enseñar y de aprender lectura y escritura en la escuela técnica? Se recorre los hitos históricos y cambios curriculares que ha sufrido la escuela técnica desde sus comienzos hasta alcanzar la sociedad globalizada de hoy, especialmente en cuanto a implementación de estrategias de lectura y escritura. Se analizan los diversos contextos que ha dado surgimiento a estos cambios considerando, las nuevas tecnologías y el canon escolar en la escuela técnica, lectura y escritura creativa en aula de la escuela técnica, docentes, estudiantes y cambios de paradigmas para enseñar a leer y escribir en la escuela técnica. Finalmente, se sacan conclusiones y se postulan posibles líneas de investigación a futuro.

C067. Simulación de entornos laborales en prácticas interdisciplinarias. Juan Manuel Núñez

Estimulación Educativa - Simulación de entornos laborales en prácticas interdisciplinarias. La simulación de espacios laborales para adolescentes en búsqueda de una carrera universitaria o terciaria a seguir, permite que puedan experimentar situaciones reales, vivenciando la actividad desde adentro. En el Taller Cultural Alondra (Bahía Blanca) trabajamos integrando dos áreas: Artística y Técnica. De esta forma, durante el primer cuatrimestre cada taller se desarrolla en forma individual, incorporado conocimientos teóricos, mientras que, en el segundo cuatrimestre todos los talleres interactúan entre sí llevando a un plano de entorno laboral simulando toda la actividad. La charla se basa en cómo planificar este tipo de interacción entre actividades para lograr dicho entorno.

C068. Etnias y discapacidad: La (ex in)clusión digital educativa en la diversidad cultural. Julio Manuel Pezra

La inclusión socio-digital debe compensar las nuevas formas de analfabetismo (tecnológico digital) contemplando la inteligencia digital y el factor lógico-intuitivo en el diseño de los Entornos Virtuales de Aprendizajes (plataformas EVAs) donde se articulan migrantes y nativos digitales. A la accesibilidad debe sumarse la "usabilidad" del medio/modo ante la presencia de diversidad, y variedades lingüísticas que se suman al reto en entornos multiculturales. Tal es el caso de contemplar y atender los diseños y configuraciones ante el abanico de diversidades que presenta la democratización de la educación (estudiantes con discapacidad y provenientes de otras culturas: intercambio y/o pueblos originarios/indígenas). Proponemos un entorno con diseño y configuración estratégico situacional y en función a lo opera-

tivo; es decir, un sistema con protocolos de acción por perfil de usuario.

C069. Teatralizar el aprendizaje. María de la Paz Pérez

Todas las formas artísticas son instrumentos pedagógicos que posibilitan el desarrollo integral de los jóvenes, potencializando sus capacidades para la expresión creadora y la acción solidaria frente a su entorno. El teatro es la forma privilegiada de expresión, comunicación e integración, donde la experiencia personal es vivida colectivamente. Y donde el aprendizaje se vuelve un juego creativo; abordando conceptos teóricos de manera lúdica; productiva y vivencial.

C070. Dramaturgia y producción aplicadas a la historia deportiva. Amalia Corina Soto

Los nuevos lenguajes audiovisuales y escénicos, aplicados a un texto histórico, relatando la historia de un club deportivo de la provincia de La Rioja, uno de los más antiguos que data del año 1964, el Club Unión. Metodología del diseño de desarrollo, comenzó con la pre-producción en proceso de investigación real de datos de verosimilitud. Para desarrollar la dramaturgia, el paso siguiente fue conformar el elenco actoral con los mismos alumnos de este club. Este proyecto sin precedentes en la provincia, inicia un campo nuevo de desarrollo de la comunicación por medio del arte escénico, que así se introduce en otro ámbito permitiendo expandir el desarrollo de aprendizaje lingüístico corporal, con el objetivo de transmitir emoción histórica a un hecho que fue fundacional. El Club Unión resulta de la unificación de tres clubes pre existentes que se nuclearon en uno solo: Unión de Pasiones. El estreno está programado para diciembre 2017.

C071. El aula como espacio de práctica de la vida profesional. María Laura Spina

La asignatura Comunicación y Diseño Multimedial II se ubica dentro del eje central de la carrera Diseño Gráfico. Esta asignatura pertenece al Programa de Proyección Profesional. El proyecto profesional es el diseño de un sistema de identidad visual de una empresa de alta complejidad. Se busca la integración de todos los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante la carrera. El estudiante deberá integrar nuevas dimensiones conceptuales, espaciales y tecnológicas desarrollando las adecuadas habilidades profesionales.

2 [C] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Andrea Marrazzi, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C072 a C081).

C072. Drago, del aula al escenario. María Eugenia Folledo, Carina Rosana Fabaro

Inspirados en la reconocida obra *Drago*, del pintor argentino Xul Solar, un grupo de alumnos del ISFD Dr. Pedro I. de Castro Barros de La Rioja, concretó una puesta

en escena con creación coreográfica colectiva, selección musical, de vestuario y maquillaje; como así también la realización de una animación en video para ser proyectada a gran escala mientras se desarrollaba la escenificación.

C073. Día de Estrenos en el Programa Tutorías de Exámenes Previos. Noemí Fuhrer

En el marco del Programa de Tutorías para exámenes previos de la Facultad de Diseño y Comunicación se concibió un espacio para el acompañamiento, la contención, el asesoramiento, y la guía al estudiante que se encuentra en riesgo de perder la vigencia de la cursada por no haber podido completar su trabajo práctico final, condición excluyente para poder rendir el examen final de la materia. Organizado por ciclos, este espacio cuenta con un tutor por área disciplinar, es decir que, en cada aula se encuentran estudiantes de diferentes materias y carreras. Esto genera un espacio propicio para poner en marcha estrategias del aula taller, donde se intercambian y se entrecruzan saberes entre pares, trabajos colaborativos y cooperativos, y se incorpora el concepto pedagógico estructurador: la Comunidad de Aprendizaje. Para replicar este modelo en la etapa de evaluación, el día de entrega de Proyecto Final, la presentación del mismo se hace de forma colectiva y comunitaria. Cada equipo presenta su trabajo para todo el aula, se proyectan los cortos, se exponen los ensayos, y se cuenta brevemente cómo ha sido el proceso de producción. Se genera así una puesta en común, se escucha y se valora la mirada de los pares frente al propio trabajo. Dado que en el área profesional audiovisual se producen piezas para ser emitidas, mostradas, compartidas, esta instancia funciona lúdicamente como un *Avant Premier*, un día de estreno para que cada estudiante muestre su producción. No faltan los aplausos, y tampoco las críticas y autocríticas, siempre en el marco del aprendizaje y la motivación. Fuente: Caram, C. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XVI, Programa de Tutorías para exámenes previos.

C074. Uno toma dimensión del propio cuerpo cuando tropieza. Flavia Gresores Lew

La educación teatral para adolescentes como medio de construcción de subjetividad. La experiencia creativa es una forma irrenunciable de conocimiento, y conocer es un instrumento para apreciar, transformar y elegir, acciones que fundamentalmente determinan futuros propios. El término conocer está ligado a la noción de investigar, solo que la investigación plantea el conocimiento desde una voluntad de ahondar sobre lo que se conoce. Pero, ¿cómo enseñamos a conocer, a buscar, a muiñirse de herramientas y estrategias para nutrirse? ¿Cómo sembrar ese germen desde el entusiasmo? Enseñar a conocer puede sonar pretencioso o abstracto, siendo que a veces no sabemos siquiera qué es lo queremos conocer para poder salir a buscar nuestro objeto de deseo. Me propongo compartir principios y técnicas que contribuyan a la emergencia de aspectos profundos del imaginario adolescente, desde mi experiencia en el campo del arte teatral para y con ellos, una pedagogía de la búsqueda ejerciendo la acción de pesquisar para generar la picazón

de conocimiento. No me refiero aquí a un conocimiento o búsqueda expresiva, sino a una búsqueda de materiales concretos y simbólicos. Acopiadores de todo (no de cualquier cosa), lo tangible y lo intangible, para nutrir nuestro cuerpo, nuestra memoria, nuestros sentidos, y también nuestros baúles, para recontextualizarlo, aprender a aparearlos y darles nueva vida a partir de la combinación y forzamiento de esos materiales. La obligación o tarea de crear, aunque el contexto sea libre, está minada de estereotipos y formas consumidas en un mundo global. Estereotipos de los cuales no podemos escapar por el arraigo con que operan en nuestro inconsciente. Por eso hay que generar el tropiezo. Lo que describo es una estrategia para hacer trastabillar la red conceptual, para que este tropiezo real, la enorme transformación física y simbólica, les permita redimensionarse, recrearse a partir de las conexiones que surjan desde una creatividad que no apela al intelecto ni a ciertos supuestos artísticos, como el talento y la inspiración.

C075. El álbum fotográfico como recurso didáctico en la enseñanza de la historia. Mónica Incorvaia

En una era signada por la imagen fotográfica, el álbum familiar presenta un eje particular para el conocimiento de la historia familiar que posibilita ampliar el marco de la identidad propia, estableciendo referentes ineludibles para la historia cotidiana de las sociedades recientes mediante las costumbres, modos de representación y contexto en el cual las fotografías se presentan. El uso de estas imágenes da cuenta de aspectos propios y locales que nos acercan a la búsqueda de la identidad nacional.

C076. Reconocimiento de Fake News y los límites del pensamiento crítico. Claudio Alejandro López

La proliferación de las llamadas fake news ha causado la preocupación a nivel mundial de especialistas en Educación y responsables de políticas públicas, impulsando el desarrollo de nuevas competencias en los jóvenes para la identificación de noticias falsas a través de un enfoque de aprendizaje basado en la evidencia. La propia OCDE propone para PISA 2018 una unidad de evaluación sobre temas interculturales y globales relevantes. En la presente ponencia y desde una perspectiva cognitiva, se analizarán los obstáculos que pueden llegar a distorsionar o impedir parcial o totalmente tales expectativas.

C077. THE TROUPE: Teatro en y para la escuela. María Eugenia Marzioni

The Troupe es el Grupo de Teatro en Inglés que propone el Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado Nro. 2 J.V. González de Rafaela. Propone la realización de obras teatrales en inglés para presentar a público en general así como a jóvenes que concurren a escuelas secundarias, validando de esta manera la potenciación del surgimiento de una cultura en la que los jóvenes no sean meros consumidores sino auténticos protagonistas, una cultura entendida como espacios de creatividad donde los adultos ponen los medios a su alcance y permiten que ellos recreen sus sueños, sus ilusiones y sus ganas y necesidad de expresarse en un idioma extranjero, que más que barrera se transforma

en un puente de apertura hacia otras culturas y mundos nuevos a explorar.

C078. La Producción Audiovisual. Mariana Minsky

La Producción audiovisual de nuevas series televisivas y las nuevas tecnologías generan un urgente replanteamiento de las formas y contenidos, tanto para las series dramáticas como en la aún inexplorada, en el ámbito local, la *SitCom*. La idea es poder profundizar, explorar y propiciar las nuevas estructuras narrativas con un enfoque artístico y comercial. Teniendo en cuenta los cronogramas de tiempos y planes de rodaje, a la hora de pensar en la producción de ficción. Como concentrar todos los recursos, optimizar el tiempo, armar un presupuesto acorde, generando estrategias para producir con la mejor calidad y con el menor costo posible, tomando decisiones que puedan ser viables a dichos proyectos.

C079. Aprendiendo a ser docentes... reflexionando, re- pensádoME. Cristina Pérez

El campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se inicia desde el comienzo de la formación, primero entre compañeros en el Instituto de formación y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. La educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen un todo, estos dos componentes del proceso educativo no deben ser vistos como los extremos de un intervalo que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos. La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediamente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que dé la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto nos conduce a señalar que si se gana el corazón del alumno o de la alumna, el aprendizaje está prácticamente asegurado.

C080. La escritura como proceso y producto. María Inés Pizzo

Escribir es una actividad compleja que requiere tiempo, dedicación y paciencia. Redactar bien no solo es aplicar reglas gramaticales y ortográficas. Implica organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de escrito. Dentro del ámbito universitario, la investigación y producción propia son recursos básicos de la enseñanza y aprendizaje en el área del diseño y la comunicación. Desafíos y estrategias para despertar el interés por la expresión escrita dentro del aula.

C081. El compromiso audiovisual. Marina Zeising

En eras digitales la bulimia audiovisual abunda y la docencia vivenciada como la conocimos pareciera quedar

obsoleta. En este marco, a los docentes de áreas audiovisuales se nos impone desafíos ¿Qué futuros profesionales estamos formando? ¿Cómo innovamos en materia audiovisual en este contexto? ¿Cómo hacemos como docentes para que lo audiovisual se transforme no solo en una expresión útil sino en un contenido con compromiso audiovisual? ¿Será esto último el camino para el diferencial? El cortometraje *Magenta como* caso testigo de propuesta creativa.

Miércoles 23 de mayo

2 [D] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Andrea Pontoriero, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C082 a C090).

C082. El desafío de las prácticas culturales. Gustavo Ameri

Los nuevos escenarios generados por el crecimiento de las Industrias Culturales a nivel global en los diferentes ámbitos de la cultura, crean a nivel local espacios de desarrollos personales y colectivos en los grupos de agentes culturales que deben estar preparados para poder impulsar sus proyectos creativos en la búsqueda por la sustentabilidad necesaria y así poder alcanzar los objetivos deseados que siempre están atravesados por diferentes tensiones. La creatividad y la identidad son elementos importantes a la hora de crear una impronta diferencial para destacarse por la particularidad de su propuesta. Estas suelen estar generadas desde la práctica profesional por fuera del ámbito académico. El desafío hoy es perfeccionar a los futuros agentes culturales para impulsar el desarrollo del ámbito cultural ampliando el acceso, creando nuevas espacios, puestos laborales y generando audiencias.

C083. La extinción del libro de papel: ¿mito o realidad? Noemí Binda

Hay muchos debates acerca de la extinción del libro de papel. El libro tal y como lo conocemos vive un proceso de mutación, de la hoja de papel al formato digital. ¿Estamos preparados para esa transición? En las aulas hoy conviven en una suerte de ecosistema todos los formatos y formas de leer. Atrás quedó la controversia que enfrentaba el libro de papel versus el libro digital. En este mundo cada vez más digital el libro de papel propone una tregua. En esta sociedad hiperconectada, el libro de papel recupera la conexión con uno mismo.

C084. Mala Praxis - Prácticas y poéticas entre Arte, Ciencia y Tecnología en el aula. José María D'Angelo y Sebastian Pasquel

El proyecto *Mala Praxis* se concibe como un espacio transdisciplinario en el cruce del arte, la ciencia y la tecnología en el ámbito educativo. Esta propuesta implica una intervención artístico-pedagógica en escuelas públicas secundarias dentro del espacio curricular. Se plantea la construcción del conocimiento a través del

diseño de propuestas didácticas atravesadas por la creación y el conocimiento. La creación de las obras artísticas está enmarcada dentro del Arte Electrónico. Una de las problemáticas educativas es la parcelación de los conocimientos. El proyecto propone el diálogo de distintas áreas del conocimiento. Se parte de las motivaciones e ideas de los estudiantes, la investigación y el desarrollo de procesos creativos. De esta manera la producción de subjetividad se da en el cruce entre producción artística, empoderamiento de los lenguajes y herramientas tecnológicas, la innovación didáctica y las formas colectivas de revisión y construcción del saber.

C085. Presentación de Pitching ante posibles inversores. Gimena Dusi

En el marco del área de Diseño Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación, el presente trabajo describe el proceso de armado de una presentación de proyecto audiovisual ante posibles inversionistas y recorre las distintas formas de enviar nuestra presentación a concursos de guiones y desarrollo de proyectos. Mediante ejemplos se conversará acerca de cómo llegar al inversor.

C086. El juego como recurso en el nivel superior. Patricia Carolina Jullier

En las primeras fases de la vida de una persona, los momentos de juego y el juego como recurso son habituales para la adquisición del conocimiento y la generación de aprendizaje. Pero a medida que el individuo crece y transita por los distintos niveles de educación formal, el uso del juego como recurso didáctico se deja de lado. Al mismo tiempo, con frecuencia, los espacios áulicos y las propuestas pedagógicas para adultos suelen ir reduciendo su atractivo y se convierten en más previsibles y menos dinámicos. Está demostrado que la actividad lúdica encierra multiplicidad de beneficios a cualquier edad, no obstante su uso no se asocia con el adulto y su formación profesional, perdiéndose un recurso didáctico de gran utilidad para tal fin. Hace años, he incorporado el juego a la formación de futuros técnicos, licenciados y profesores, confirmando sus aportes en los procesos psico-cognitivos, que influyen en el aprendizaje, la atención y la socialización. Considerando los variados aportes de los juegos, el proyecto presentado expone dichos resultados y propone aproximar la figura del adulto, al juego y a su formación de nivel superior de modo de permitir la adquisición y afianzamiento de conocimientos, la creación de espacios de intercambio, socialización, enseñanza y aprendizaje e incluso el surgimiento del potencial creativo de los estudiantes a través del diseño de dispositivos lúdicos de propia elaboración. La presentación incluye ejemplos concretos de juegos de mesa y juegos a través de espacios en Internet, entrecruzándose cuestiones vinculadas a la Creatividad en el Aula y al uso de Nuevas Tecnologías. A partir de los argumentos expuestos y de los ejemplos presentados, el participante podrá evidenciar el impacto positivo de la incorporación de los juegos en el ámbito formativo y en distintas instancias de esa formación, generar sus propias propuestas e involucrar a sus estudiantes en esta nueva forma de aprender jugando.

C087. Antología digital del cuento latinoamericano. Una experiencia transmedia. María Alejandra Lamberti
Desarrollar y sostener la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza modernos se ha convertido en un gran desafío para cualquier docente, hecho que nos impulsa a buscar nuevas estrategias y propuestas. El empleo de las TIC, en este sentido, se presenta como un medio ineludible para generar espacios de formación e intercambio. Despertar la creatividad y la capacidad de investigación son metas esenciales de cualquier educador que pretenda formar alumnos idóneos para la futura vida universitaria. En este trabajo, se presentará la propuesta de gestión, elaboración y diseño de una antología digital del cuento latinoamericano, realizada por alumnos de 5º año del colegio secundario.

C088. Pedagogía Waldorf aplicada en las clases de Danzas Folklóricas. Viviana Lazo y Evelyn Martínez

La Escuela Waldorf y la Educación a través del Arte, aportan nuevas miradas pedagógicas a la Educación artística en general en cuanto al desarrollo del sujeto educativo. En esta ponencia nos proponemos aplicar los paradigmas de ambas escuelas en la enseñanza de las danzas Folklóricas de nuestro país, sobre todo en edades tempranas. Esta investigación se desarrolla en el marco de lo expuesto el Congreso Interfaces 5 en la ponencia denominada En búsqueda de la Forma Folklórica a través del movimiento orgánico.

C089. El paradigma hipermedial en el desarrollo de proyectos educativos basados en entornos de colaboración. Flavia Lorena Ruiz Díaz, Rocío Valeria Sánchez y Victoria Bohl

En un contexto marcado por profundos cambios en las formas de producir, distribuir y construir conocimiento, es interesante para los investigadores bucear sobre las nuevas formas que asume la comunicación digital. A partir de la irrupción de Internet, el cambio fue más profundo y sus resonancias se proyectaron en todas las esferas de la vida social, especialmente, en contextos educativos. El acceso y el tratamiento de la información ha modificado las maneras de leer y escribir, de conectar y compartir el conocimiento, y este panorama se convierte en un desafío al momento de buscar estrategias pedagógicas que permitan encauzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La propuesta desarrollada narra la experiencia de un trabajo por proyectos, con énfasis en la colaboración, en el marco del Taller Oralidad, Lectura, Escritura y TIC que se cursa en primer año de los Profesorados de Letras, Historia y Ciencias Económicas, en cuyo proceso se abordaron diferentes dimensiones de aprendizaje, como la investigación rigurosa, la escritura y la producción de recursos digitales. El resultado final fue la publicación en la red de material con características hipermediales sobre temas de interés para cada Profesorado.

C090. Coproducción una realidad desde el aula. María Paula Trucchi

En la asignatura Televisión Integral II la propuesta educativa plantea adentrarnos en el mundo de la coproducción. Para ello vimos necesario, desde la Universidad, entablar contacto con otro establecimiento educativo re-

lacionado con la práctica audiovisual pero que estuviera lo suficientemente lejos geográficamente, con horarios de trabajo y costumbres distintas a la forma de trabajo en Buenos Aires, para realizar un programa de TV para web en conjunto, es decir, para coproducir. La experiencia fue muy positiva y la idea es repetirla este año también.

2 [E] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Andrea Marrazzi, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C091 a C098).

C091. Pollock en movimiento, Laboratorio Cruce de lenguajes en nivel terciario. María Carolina Bonanni

A partir de la obra y técnicas utilizadas por Jackson Pollock, (artista plástico de los 40's referente del expresionismo abstracto y del *Action Painting*), se impulsó un laboratorio coreográfico con estudiantes de todos los niveles del profesorado, cruzando la Danza con las Artes Plásticas y poniendo en diálogo ambos lenguajes. Tomando como disparador creativo e investigativo tanto las obras realizadas por el artista como sus particulares técnicas empleadas, se partió hacia el encuentro del movimiento expresivo disponiendo de la Sensopercepción y la Improvisación como técnicas base. Paulatinamente se fue dando lugar al desarrollo de diversas composiciones coreográficas que devinieron en una producción escénica final, fruto de creación colectiva. El desarrollo mismo del laboratorio, las imágenes e ideas que fueron surgiendo y el espíritu experimental que caracterizó el proyecto fueron dando origen a nuevas articulaciones con otros lenguajes, como por ejemplo el audiovisual, (a partir de la edición de video proyecciones con las cuales los intérpretes interactuaban) y el musical-digital, (a partir de la realización de efectos sonoros y música compuesta especialmente con software digital). También se investigó con lenguajes más tradicionales de la escena como Iluminación y Vestuario, los cuales abordados conjuntamente permitieron llevar a la tridimensión, el Dripping, técnica característica de Pollock. Tanto proceso como producto escénico final fueron instancias de gran enriquecimiento artístico-pedagógico para todos los miembros del grupo, logrando el plus de englobar en un proyecto integrador gran parte de los contenidos académicos que en general se ven de forma aislada en las diversas asignaturas del Profesorado de Danzas.

C092. Arte, emociones y aprendizajes: Una unión posible. Marcela Díaz Trincado y Darío José Osorio Tillería

Las emociones posibilitan todo proceso que involucra al ser humano. Desde aquí nace la preocupación de generar ambientes que resguarden a las emociones, las que permitan la construcción de diversos aprendizajes. Aquí aparece el arte como medio y productor de aprendizajes, ya que se relaciona directamente con la expresión de emociones y pensamientos que permiten la libertad interior del ser humano. Buscando contribuir a la propia identidad y autonomía, y la posibilidad de compartir con los demás vivencias que les permitan ser más atentos a

sí mismos y a su entorno. El arte es una forma de conocimiento paralelo, y por medio de él, el ser humano llega a comprender su realidad. Al reflexionar sobre la visión del arte y el rol de las emociones, es que surge la idea de realizar intervenciones con niños con dificultad en su disposición al aprendizaje, y ser un aporte en la adquisición del aprendizaje con el arte como herramienta.

C093. Relevamiento del patrimonio arquitectónico de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores: sus influencias a través de la historia del arte. Carla Ferrari

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene numerosos edificios realizados durante el siglo XIX y siglo XX, que son ejemplos de una arquitectura ecléctica que miró estilos europeos como referencia y que terminaron siendo los famosos neos que se pueden apreciar en los mismos. Pero que permiten de alguna manera vivenciar los estilos históricos europeos vistos en la cursada por los alumnos. De esta manera el alumno puede reconocer y revalorizar el patrimonio arquitectónico de la Ciudad de Bs. As. y sus alrededores. Este trabajo propone relevar junto con los alumnos ciertos edificios de la Ciudad y sus alrededores que tienen referencia a estilos europeos netos, y también aquellos que intentaron ser copia a escala de los mismos. Se utiliza como recurso pedagógico una visita guiada al casco histórico de CABA y se realiza un relevamiento de ciertos edificios que pertenecen a los estilos estudiados en la cursada. La cátedra propone una serie de edificios representativos de la Ciudad con sus estilos históricos correspondientes y el estudiante debe elegir uno de estos edificios y realizar la investigación pertinente. Esta investigación consiste en la averiguación de los arquitectos o ingenieros de los edificios; el relevamiento fotográfico in situ del mismo y el desarrollo posterior de un informe técnico con la investigación del estilo histórico con el cual se relaciona y su comparación con el mismo en Europa. El trabajo final consiste en escribir un ensayo en donde se verá reflejado el resultado de su investigación, vivencia y la experiencia personal al recorrerlo.

C094. Videojuegos y aplicaciones para el aprendizaje de la lengua. Rosa Kaufman y Daniel Sforzini

Teniendo en cuenta las investigaciones de los últimos veinte años de la Psicología cognitiva, podríamos asegurar que hoy existe una verdadera ciencia de la lectura, cuyo aporte a la enseñanza en la escuela no puede negarse. La serie de videojuegos y aplicaciones que presentamos en esta ponencia consideran muchos de los principios y parámetros lingüísticos derivados de aquellas, incorporando además elementos de la fantasía que también ayudan al aprendizaje de la lengua.

C095. El teatro como herramienta pedagógica. Andrea Leonardi y Florencia Aroldi

Los aprendizajes que surgen del análisis de una pieza teatral, poseen gran capacidad para impactar en la calidad de vida de los seres humanos, porque generan pensamientos que son herramientas para la acción, llevan al encuentro no solo de cada individuo consigo mismo, sino también con sus semejantes. A partir de un estudio

formal de una pieza teatral, los educandos desarrollan estrategias para un pensamiento crítico, flexible, y creativo que los posibilita ingresar a un mundo complejo del que ellos son parte. El teatro además es un campo de formación teórico que permite la construcción de un saber estético interdisciplinario por el complejo y multi entramado que lo conforma.

C096. La dramaturgia como herramienta educativa interdisciplinar. Andrea Luján Marrazzi

La siguiente investigación propone el análisis de textos teatrales con alumnos de secundario, como instrumento para propiciar la reflexión sobre períodos históricos, sociales y políticos, estimulando además el interés por la lectura y el arte escénico. El caso de éxito que se toma como objeto de estudio para apreciar el valor interdisciplinar que tiene el teatro, es la obra *La Malasangre* de la reconocida autora argentina Griselda Gambaro. Esta pieza facilita el acercamiento a períodos muy duros para la Argentina, desde la inteligencia conmovedora y lúcida que caracteriza a la dramaturgia. Asimismo, por su estilo en la escritura y las temáticas atravesadas, este texto favorece a la comprensión de contenidos para diversas asignaturas.

C097. Actor, cuerpo y maquillaje. Eugenia Mosteiro

Es el cuerpo del actor que expresa y significa, y a través de un imaginario, nace una idea, se investiga el personaje, se visualiza y finalmente se le otorga el valor expresivo en el rostro, acompañado de las tecnologías propias del maquillaje. Pero es la tarea del docente colaborar con el estudiante, y escucharlo activamente para que surja la mejor creación individual y/o colectiva, y de esta manera, sea un aprendizaje para ambos.

C098. Enseñar para Aprender a ser: Lenguaje, cuerpo y emoción para abrir nuevas y mejores posibilidades en la educación. Verónica Andrea Tallarico

Tomando como modelo de abordaje la ontología del lenguaje, analizaremos la relación docente-estudiantes-docente a partir de lo que sucede a diario en un aula, con el fin de hacer conscientes el modo de comunicar y sus implicancias, no solo en los resultados académicos sino fundamentalmente en las vidas de los docentes, de los estudiantes y en sus relaciones, tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él. Los seres humanos somos seres lingüísticos, emocionales y corporales. Consideramos que, aprenderlo para enseñarlo, aprehenderlo para salir de la automaticidad permitirá dar un salto de calidad en las relaciones interpersonales y en el desempeño escolar.

3. CREATIVIDAD EN EL AULA

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 109 ponencias (C099 a C207) acerca de Creatividad en el Aula. Las presentaciones se distribuyen en 12 comisiones.

Martes 22 de mayo**3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica**

Esta comisión fue coordinada por Soledad Durandeu, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C099 a C107).

C099. En la piel de los artistas: aprender desde la experiencia a través de la colaboración entre pares. Yanina Vanesa Arias y Verónica Catalina Minsky

La materia de Imagen y Comunicación de la especialidad de Informática enfoca su propuesta en la comunicación digital. En este proyecto, los alumnos convergen todo lo aprendido durante el año en una sola entrega. Es un sistema de mediana complejidad que busca que, a partir de distintas entregas parciales, puedan proyectar, imaginar y producir un mensaje global de forma creativa. Consiste en seleccionar un artista e investigar en profundidad su historia, sus ideas e influencias para luego poder representar bajo distintas piezas su esencia e identidad. El artista puede ser contemporáneo, clásico, nacional o internacional. Cada grupo de alumnos tiene la posibilidad de trabajar con el que les despierte mayor interés. Se trabaja sobre un artista para que los alumnos tengan un punto de partida visual y puedan vincularlo con escenarios cercanos a su realidad, logrando finalmente comunicar una idea través de los distintos medios propuestos, ya sean redes sociales, productos físicos o digitales.

C100. La fotografía como modo de ver: prácticas en el aula con alumnos no especializados. Karina Azaretsky

La presente ponencia tiene como propósito compartir las reflexiones en torno a la enseñanza de la fotografía en el contexto de una materia optativa para estudiantes universitarios provenientes de carreras no especializadas. En la misma promovemos que el alumno comience a desarrollar una mirada propia, ejercitar el acto de ver en oposición al simple mirar. Aprovechamos la familiaridad que los estudiantes tienen con el medio fotográfico para incitarlos a correrse de lo convencional e indagar nuevos modos de construcción de la imagen.

C101. Creatividad e innovación - APPS para dispositivos como instrumento educativo. Amilcar Pedro Orazzi

El objetivo de la Cátedra de Matemática es tener una mayor gestión sobre las regularidades funcionales de las situaciones de enseñanza y brindar a este proceso de nuevos enfoques y formas que nos brindan las nuevas tecnologías, en este caso particular la utilización de las aplicaciones para dispositivos de comunicación móviles como herramienta didáctica. En esta ponencia presentamos el planteo de la Cátedra de diseñar una propuesta superadora planificando estrategias metodológicas afines y reformulando las prácticas educativas para la implementación de las aplicaciones Mal Math y Math Helper Lite en las actividades áulicas, para la resolución de problemáticas asociadas a estructuras y matemática donde podemos encontrar resolución de derivadas, inte-

grales, funciones, sistema de ecuaciones y geometría en los cálculos estructurales y de materiales. Las actividades a presentar en esta ponencia son dos, la primera es la utilización de la aplicación Mal Math como herramienta asistente para la resolución de una tensa estructura. La segunda actividad consiste en la utilización de la aplicación Math Helper Lite para la resolución de un ejercicio de dosificación de un hormigón que posee 3 variables (cantidad de agua, aglomerante y áridos), para lo cual se plantea un sistema de 3 ecuaciones con 3 incógnitas.

C102. Geografía Argentina en la Escuela Waldorf. Proyecto movimiento-literatura y geografía. Marisol Quintas

Para la pedagogía Waldorf es de gran importancia articular el aprendizaje con el desarrollo intelectual, físico y espiritual, a través de la experimentación directa de lo que se abarca. Los niños aprenden sobre el mundo de un modo en que los sentimientos están vinculados con el contenido. La geografía es un área que invita a los niños a “poner los pies sobre la tierra” durante los dos primeros años de primaria los niños perciben el mundo como una totalidad. El hecho de aprender sobre su entorno los lleva hacia percepciones más despiertas y diferenciadas. Descripciones vivas acerca de los lugares a estudiar, son complementadas por actividades prácticas como el trabajo con la tierra, la siembra de trigo y su cosecha. Para establecer la relación con la naturaleza es necesario ir más allá de la intelectualización, incorporar la vivencia es la pieza clave. Estudiar geografía despierta en los niños el interés por el mundo y el coraje para la vida. Han de aprender a entender la tierra como un espacio natural con ritmos vitales específicos que pueden cambiar por la actividad económica y cultural. El eje de la enseñanza de esta área consiste en comenzar el aprendizaje en el mundo conocido y proceder hacia el mundo desconocido antes de volver otra vez hacia el que ya conocemos. Es un viaje de descubrimiento.

C103. Aprendiendo a aprender con nuevas tecnologías. Solange Rodríguez Soifer

La tecnología, tanto como la escuela, es un medio. El desafío consiste en lograr una relación crítico-constructiva con estos nuevos medios para que los estudiantes aprendan a aprender, y así puedan mejorar su calidad de vida. Experiencias como la realidad aumentada, la realidad virtual, entornos digitales y contenidos multimediales, pueden formar parte de un universo dispuesto para enriquecer las clases y conectar a docentes y alumnos. En esta ponencia, abordaremos diferentes experiencias que lograron generar cambios de hábitos en el aula y en el hogar, desarrollando las habilidades que se requieren para la nueva Sociedad del Conocimiento.

C104. Proceso creativo y autonomía en un mundo informacional. César Ariel Roger y Vanina Gibezi

Los cambios ocurridos en las últimas décadas a nivel tecnológico, han significado una transformación en los contextos de aprendizaje y en los sujetos de aprendizaje. De una subjetividad pedagógico-institucional pasamos a una subjetividad mediático-informacional. Con la anterior hipótesis narramos distintas experiencias en el ám-

bito de la educación media y superior, que nos permiten diferenciar entre tres tipos de aprendizajes. Un aprendizaje de primer orden, ligado a la adquisición de información; un aprendizaje de segundo orden referido a los posibles y usos y relaciones entre la información dispersa; y un aprendizaje de tercer orden centrado en la reflexión sobre el proceso mismo, el llamado aprendizaje sobre el aprendizaje. De un mundo en el que el paradigma de creatividad eran el genio creador y la imaginación, pasamos a la combinación y recreación de lo existente, en un contexto de aprendizaje colaborativo.

C105. El *smartphone* como fuente de producción discursiva en la danza. Gloria Stella Saenz Gutiérrez

En la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Colombia) se realizó el proyecto El *smartphone* como fuente de producción discursiva en la danza, cuyo objetivo es orientar el uso creativo del *smartphone* desde las prácticas artísticas, bajo conceptos de proyección y resignificación del cuerpo desde el video. Se parte de la premisa de que el reflejo del cuerpo en el espejo es un detonador para el movimiento. Le permite al estudiante iniciar un reconocimiento desde afuera de lo que es y lo que quiere llegar a ser. Estas reflexiones en torno al reflejo se trasladaron hacia el video, donde la proyección del cuerpo en el video le permitió al estudiante reconocerse y reinventarse desde afuera, creando nuevas formas de producción discursiva. Se adoptó una metodología de investigación-creación donde se desarrollaron competencias como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. De este proceso surgen cinco propuestas de video, cuya difusión ha sido nacional e internacional.

C106. ESI, puertas de entrada mediante propuestas áulicas en LE Inglés. María de los Ángeles Vergara Aibar

Desde 2016, en Escuelas Municipales Riojanas se transversalizaron ejes de la ESI (Educación Sexual Integral). Se inició con talleres informativos a docentes para generar sus propuestas áulicas. En 2016, se trabajó: Groomy, engaños en las redes sociales, mediante cuentos (*Caperucita Roja* y el engaño del lobo); encuestas a la comunidad escolar y realizando perfiles simulados de Facebook, advirtiendo sobre los posibles peligros. En 2017, se trabajó con el eje de las emociones focalizando en: la resiliencia; el fortalecimiento de vínculos familiares con cuentos infantiles y de amistad en juegos tradicionales; y el esparcimiento en lugares turísticos de la Capital riojana.

C107. VR: horizontes posibles en aprendizajes con Realidad Virtual. Inmersividad, interactividad y educación participativa. Sol Verniers y Damián Ramonda

El aprendizaje y el proceso de enseñanza en la era de la tecnología es un desafío para los docentes en una época de nativos digitales. Es necesario replantearnos y buscar la transmisión, debate y la fijación de conocimientos o perspectivas críticas a través de experiencias significativas donde el estudiante pueda intervenir. La Realidad Virtual (VR) como experiencia tangible dentro de un entorno creado y orientado bajo guiones es una herramienta útil para transmitir el conocimiento. Desarrollamos estos entornos y ambientes orientados a un uso en la so-

cialidad, particularmente en la educación. La posibilidad de inmersión propia del lenguaje VR permite abordar temáticas desde nuevos puntos de vistas, planteando un desafío para el aprendizaje y el desarrollo de pensamiento crítico en la enseñanza.

3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por María Laura Cabanillas, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C108 a C117).

C108. Estrategias para la dimensión de la evasión en cursos de estadística en la región sur de Brasil. Ricardo Alberti, Amanda Oliveira, Andriele Nunes y Denise Johann

Este estudio buscó evidenciar estrategias que pueden ser adoptadas por cursos de estadística en la Región Sur de Brasil para combatir la evasión, en función del curso de graduación en estadística demostrar ser uno de los cursos que los alumnos más evitan en la región sur. El estudio cuenta con un enfoque inductivo, donde partiendo del presupuesto de estudios anteriormente realizados en las Universidades Federales de Maringá, Paraná, Rio Grande do Sul y Santa María junto a los cursos de estadística que demuestran los mismos problemas en cuanto a la evasión. La investigación buscó estrategias en diversos autores que trabajaron anteriormente con el tema de manera similar para adecuar las estrategias a los cursos de estadística.

C109. Diseñar el pensamiento para aprender a crear. Carla Busularo

Es importante identificar qué lugar ocupa la creatividad en nuestro proyecto educativo y en la vida cotidiana. Brindar oportunidades a los alumnos de identificar su creatividad es tan importante como ordenarla; para proyectarla con el fin de concretar una idea y mostrarla. La creatividad se práctica y se integran a través de cada proyecto donde se diseña una propuesta evolutiva secuencial, en cada uno. Las fases de Design Thinking le dan estructura a una idea. Descubrir, Interpretar, Idear, Experimentar y Evolucionar son las etapas para cada proyecto.

C110. Desde la idea hasta el proyecto... Abordaremos los primeros momentos intuitivos disparadores de ideas y su metódica y eficiente transformación en un proyecto de diseño. María Laura Cabanillas

Describir como se obtiene una idea no es fácil. A veces aparece como una sorpresa, sin ser esperada, o a veces es el resultado de una búsqueda persistente siguiendo los rastros de pensamiento tras pensamiento como un largo camino hecho de migas de pan. Somos personas enseñadas en un ambiente regido por hábitos ¿Este sistema de hábitos nos es perjudicial a la hora de buscar ideas? El papel del instinto es protagónico, en la era actual donde necesitamos reportes, mediciones, informes de situación, plantear el rumbo partiendo del instinto genuino parece

irrisorio. Pero en todas las decisiones en los comienzos del recorrido de un proyecto hay algo intuitivo, un “algo” que nos dice es por acá. Escuchar, creer y crear algo que nuestra voz interior nos esté indicando es apropiado. Al principio de una idea es lo único que se tiene... Esta etapa intuitiva tiene un comienzo y un fin. El proceso de obtención de una idea podemos representarla como un collar, cada uno de los eslabones de la cadena es un paso a paso del recorrido que llega de repente a la piedra preciosa. Es allí donde este camino se detiene y comienza a pulirse, a organizarse, a ordenarse gráficamente como un cubo que, por jerarquía, en primer lugar presenta los lados que representan el ADN de esta idea, por otro las aristas o bordes que hacen posible la convivencia entre los lados, y los vértices son los puntos de tensión y de confluencia de los principales elementos. Posteriormente a clarificar el ADN de la idea comienza la etapa organizativa del desarrollo del proyecto. Es aquí donde el concepto: Proceso Proyectual hace su aparición. Organizar, jerarquizar, abordar la toma de partido en cada uno de los temas del proyecto. Comienza el proceso de diseño con sus tiempo y espacio, la definición del usuario meta y su universo, la planificación de la materialización del producto y su producción en serie, la logística que necesita para cumplir con calidad y tiempo, los costos productivos, las estructuras necesarias teniendo en cuenta infraestructura y mano de obra, la comunicación y venta del producto, etc. De una forma metafórica esta idea que era pura frescura y efervescencia comienza a encerrarse y encasillarse en un paso a paso, en un plan de acción. En muchos proyectos comienza a aparecer en esta etapa el continuo y eterno límite entre el Concepto de arte y el concepto de diseño.

C111. Contar para vivirla. Silvana Cardoso y Axel Horn

El trabajo relata una experiencia innovadora llevada en conjunto entre docente y coordinador del curso de Nivel III Lengua y Literatura. La misma tuvo como objetivo incentivar la lectura literaria en jóvenes con dificultades a la hora de leer y producir textos escritos. Las actividades propuestas se desarrollaron alrededor de la lectura de crónicas periodísticas, lectura de crónicas literarias, artículos de la revista *anfibia* y cuentos literarios de Leonardo Sabatella quien luego fue invitado a participar de un panel junto con un ex redactor del diario *Crónica* y un narrador. Para este evento contamos con la colaboración del equipo directivo que gestionaron un lugar dentro del ámbito académico de la Universidad como es el aula donde se reúne el Consejo Superior y la convocatoria de un narrador. Los panelistas trabajaron temas vinculados con la producción de relatos. Para el cierre los estudiantes fueron evaluados con prácticas innovadoras dando por resultado una propuesta exitosa.

C112. Práctica Profesionalizantes en Escuelas Técnicas. Valeria Delgado

El presente trabajo presenta cómo las Escuelas Medias Técnicas se transforman y acercan con sus cambios en la currícula a profesionalizar al alumno egresante y de qué forma brinda herramientas útiles, completas y complejas en forma didáctica para no perder el foco en el aprendizaje y recorrido que el alumno realiza en esa etapa de su crecimiento.

C113. Generación de Energía Renovable a partir de Extractores Eólicos Convencionales. Martín Mongiello

Seguramente vimos esos extractores girando decenas de veces, ahora bien, en lugar de girar libremente la idea es traducir ese movimiento en generación de energía renovable logrando así utilizarlo para el tema más importante del momento que es el ahorro de energía. Convencionalmente estos extractores son muy utilizados en la industria para sacar el calor de forma segura sin uso alguno de la energía. Ahora bien, imaginemos que, como dije antes, ese trabajo que entrega cada uno mediante motores paso a paso utilizados como generadores con nuestra electrónica desarrollada en nuestro colegio que tiene un rendimiento mayor al 90% para cargar baterías de litio o de gel, las cuales serán las encargadas de iluminar o generar tensión de red 220 volts dependiendo de la cantidad de extractores utilizados en consorcios, galpones, industrias, campos, etc., los cuales tienen nulo mantenimiento durante 3 o 5 años.

C114. Los foros: debates en los cursos de formación docente ¿diálogo para la construcción de conocimiento o monólogo para exponer conocimiento? Gisela Mariel Muñoz, Ana María Otero y Paula Cecilia Morello

En el marco de la oferta actual de cursos cortos de tres o cuatro meses, que no representa una cursada de posgrado pero tampoco un curso breve de pocas semanas, encontramos como parte del desafío en el aprendizaje: el llamado a participar en un foro virtual. Se trata de una consigna que plantea una interacción a resolver con el otro. Los foros virtuales requieren una acción ineludible: intervención. Nos interesa reflexionar acerca de los principales obstáculos que atraviesan los docentes de escuela primaria y media como cursantes al participar en un foro virtual en la carrera por aprender en un curso virtual.

C115. Café Arte Deja Vú: Re-aprendiendo a leer y escribir desde la creatividad y la innovación. Daniel Narváez Paredes y Nayibe Solarte Cerón

Café Arte Deja Vú es un espacio generado para compartir lo creado entre las aulas virtuales y los encuentros presenciales de la cátedra de Comunicación Escrita y Procesos Lectores, buscando que la producción de conocimiento se realice a partir del interés, el dominio del lenguaje y la capacidad del docente para interactuar con los estudiantes para la apropiación de temáticas y contenidos instruidos. Teniendo en cuenta que nuestros alumnos regresan a las aulas luego de mucho tiempo de haber terminado sus estudios secundarios, se identifican las siguientes dificultades de lectoescritura: el rechazo a la escritura, la pereza de leer, la poca asimilación de textos y el bajo ejercicio creativo frente a los mismos. Luego se pretende que los estudiantes re-exploren en su niño interior para encontrar la creatividad y olvidarse de la pena, con el fin de que confluya la teoría frente a la escritura, la oralidad y la comprensión lectora, con la capacidad de generar piezas comunicativas innovadoras y originales, didácticas y creativas que permitan realizar inferencias y comentarios críticos con profundidad.

C116. La integración interdisciplinar: una experiencia posible. Esteban Lucas Tomatis

Si bien la integración horizontal y vertical es siempre un objetivo de los planes de estudios y de muchos programas de las carreras universitarias, la implementación concreta de actividades tendientes a desarrollarlas suele caer en voluntarismos que es difícil sostener en el tiempo. Los Trabajos Integrados Horizontales (TIH) son instancias de desarrollo común que se realizan en la carrera de Arquitectura de la FA – UCSF como estrategia pedagógica de integración de saberes. El formato taller permite de forma natural la concreción del proyecto interdisciplinar. Allí, la realidad convoca la integración del saber, dando un espacio propicio y necesario para la interdisciplinariedad, al mismo tiempo que exige de los estudiantes la puesta en acto de sus competencias, situación que los posiciona en el desempeño de un profesional.

C117. Proyecto Presentaciones Profesionales. Carolina Marcela Vélez Rodríguez

Se trata de un proyecto pedagógico que contribuye activamente en la formación y desarrollo del alumno, quien de ésta manera puede tomar contacto y practicar cómo desenvolverse como un verdadero profesional. Los estudiantes que cursan las asignaturas del área de Publicidad desarrollan un proyecto, constituyéndose como agencia, estudio o consultora, que deben exponer en el Ciclo de Presentaciones Profesionales. Esta instancia es una oportunidad invaluable que tienen los alumnos para presentar, explicar y comunicar con claridad, formalidad y profundidad sus proyectos.

3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafa, miembros del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C118 a C125).

C118. Proyecto Final Arquitectónico - Simulación Profesional. Guillermo Altmann y Federico Ginzberg

Existe consenso en el ámbito escolar y en el mundo laboral, acerca de la educación para la vida y el trabajo. La Escuela ORT, orientación Construcciones y Diseño, acompaña el proceso de aprendizaje, proyectándolo hacia el futuro, tanto en la continuidad de los estudios académicos, como en la vida laboral de los alumnos. Es por esto, que una de las actividades que se propone, es el Proyecto Final Arquitectónico, que forma parte de la currícula, en el último año del trayecto de la enseñanza media. El objetivo es que los alumnos integren los contenidos específicos aprendidos en la orientación en los años anteriores y enfrenten los desafíos de formar un equipo multidisciplinario, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses personales, dentro del mundo de la arquitectura, el diseño de interiores, los negocios y el marketing. Todo se desarrolla mediante una simulación profesional en la que fundarán un estudio de diseño y deberán llevar a cabo un desarrollo inmobiliario.

C119. Democratização do Conhecimento e Inclusão digital nas Escolas do Campo. Alexandra Buzanelo Schossler, Liziany Muller Medeiros, Juliane Paprosqui Marchi da Silva y Andreia Lucimar Silva de Lima

O presente trabalho, busca analisar a forma com que os educadores das escolas do campo utilizam os Laboratórios de Informática dessas escolas, bem como a formação desses educadores para trabalhar praticas voltadas a educação do campo aliadas as tecnologias nessas escolas. Através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório com objetivos de estudo de caso, onde foram mapeadas dezesseis escolas, aplicando questionários para os educadores, onde estes apresentaram as angustias, fragilidades e oportunidades que oferecem para os educando com políticas voltadas para o campo. Neste sentido as maiores dificuldades encontradas foram as questões de estrutura, onde a falta de Internet, bem como equipamentos obsoletos que dificultam o trabalho com as tecnologias. A falta de formação dos educadores também aparecem como dificuldades para o desenvolvimento do trabalho nas escolas do campo.

C120. La formación en creatividad para la educación. Jaime Hernán Cabrera Eraso

Los procesos de formación de profesionales de la educación para la creatividad y la innovación no parecen ser objeto de preocupación en Colombia. Esto impide que los maestros de los diferentes niveles de la educación cuenten con herramientas suficientes para proponer y ejecutar cambios necesarios en ámbitos de la política pública educativa, las pedagogías y los modelos alternativos, como así también en las didácticas específicas de las disciplinas. La pregunta versa sobre ¿cómo formar profesionales para la creatividad y la innovación en educación y pedagogía? La formación para la creatividad y la innovación en escenarios escolares y sociales determina la capacidad de una sociedad para responder los retos de su propio desarrollo.

C121. Derribando la ficción pedagógica. Pasos para huir del atontamiento a la emancipación. Magdalena Freitas

La experiencia de la cuál surge dicha reflexión ha sido producto del aprendizaje construido al interior del aula, entre alumnos y docente, a través de una hermenéutica positiva y dialógica (Gadamer, 1991) como medio para la construcción del saber. Experiencia que versa, principalmente, sobre mis herramientas pedagógicas al interior del aula. Proyectar contenidos permite organizar, pero también, limitar y estigmatizar el trabajo áulico, concebir al alumno como una hoja en blanco sobre la cual imprimir conocimiento, determina una relación de desigualdad, y de poder, entre el alumno y el docente.

Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre- y el niño en particular- pueden necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontado cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay

dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (Rancière, 2003: 11-12).

Revisar estas relaciones, retomando conceptos de Jacques Rancière, nos permite repensar el aula como un espacio de aprendizaje mutuo, por fuera de la jerarquía pedagógica, donde los alumnos aprenden a través de la incorporación de contenidos aplicables a sus propios intereses, y no mediante la limitación de tópicos legitimados por el sistema explicativo, para poder abandonar el mito de la explicación hacia la experiencia del descubrimiento. Para ejemplificar esta reflexión se tomará como referencia el desarrollo del TIF de la asignatura Producción de Modas IV, de la carrera de Producción de Moda.

C122. Ciclotramas - Encuentro de Teatro de Escuelas Secundarias. María Eugenia Marzoni y Mariano Federico Corj

Ciclotramas es una propuesta de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Nro. 429 Mario R. Vecchioli que propicia el encuentro y la socialización de manifestaciones teatrales que se traducen en diversas intervenciones escénicas de las escuelas de educación secundaria, técnica y de adultos de Rafaela y su zona, teniendo como objetivo principal la producción del pensamiento artístico, haciendo que el estudiante sea el arquitecto de su aprendizaje, determinando los límites y las formas de acceso al conocimiento y generando la cultura que habla de la juventud, de su interioridad y sus vivencias, fundamentando la producción en la necesidad de la exposición social en el ámbito cultural.

C123. Formación, experiencia y Subjetividad. María Sara Müller y Vanina Daraio

Pensamos en la formación o educación como experiencia subjetivante, y quizás, sea ese el telón de fondo que atraviese el posicionamiento epistemológico puesto en juego en esta ponencia. El aula como una red, como espacios de micro poder y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordinadas que intervienen, directamente, en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan la clase. La enseñanza y sus notas distintivas, como práctica social situada, históricamente determinada, como actividad intencional, como el proceso de intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan. Ello, claro está, no será sin conflictos y contradicciones. Se señala así, la necesidad de la reflexión docente sobre la acción y durante la acción misma, se posibilita la operación de dejar de "dictar" clases para dar como donación. Donar como un gesto de acercar al recién llegado a lo que uno posee que a su vez, implica el reconocimiento del otro.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C124. Cómo plantearse un nuevo diseño. Silvia Porro

Los alumnos tienden a tomar como válido lo existente sin plantearse nuevas alternativas de uso. Fomentar en ellos la idea de nuevas posibilidades es nuestra tarea. Sin esto el mundo nunca iría hacia un cambio constante brindándonos cada vez más comodidad y bienestar.

C125. ¿Cómo debemos evaluar hoy? Estela Reca

Desde la época de los filósofos griegos, a la hora de abordar el conocimiento, siempre ha sido una preocupación evaluar el grado de internalización del mismo. Con el paso de los años la sociedad ha legitimado la evaluación numérica, pero también con el paso del tiempo la misma se ha tergiversado. Al colocar una calificación halamos una serie de factores, variables, condicionantes y situaciones que condicionan o influyen una valoración. El tema es que estamos advirtiendo, que muchas veces el alumno está más preocupado por obtener una buena calificación y no por apropiarse de los conocimientos. No hay una lógica convincente de porque se le da tanta importancia a las calificaciones, pues en sí misma no justifican su razón de ser. Es una situación inevitable pero compleja. Un estudio realizado por José Ruiz Ortega (2016), revela que otras escuelas del mundo los docentes asignan un número llamado calificación simplemente porque es un requisito proveniente del mandato institucional. Conforme a las palabras de Alanis Huerta (2010), la docencia, concluye su aprendizaje con el ejercicio en el aula, enfrentando los conflictos, las carencias de recursos, la inseguridad personal y superando las deficiencias profesionales con voluntad, trabajo y dedicación, reflexionando, analizando, corrigiendo y actualizando nuestra práctica de forma constante. Las calificaciones son un producto propiamente de la revolución industrial, legitimada por la sociedad en su conjunto para calificar a los seres humanos en buenos, regulares y malos. ¿Cómo deberíamos evaluar hoy?

3 [D] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Christian Dubay, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C126 a C134).

C126. Proyectos de base tecnológica como estrategia para integrar profesionales en un ambiente universitario. Diseño de material didáctico y simuladores para la enseñanza de anatomía de la Universidad El Bosque de Bogotá. Juan Sebastián Ávila Forero

La propuesta presenta algunas consideraciones como tópicos de trabajo, que fueron utilizados para crear el proyecto *AtlasPro*, un proyecto de integración entre diferentes facultades de la Universidad El Bosque de Bogotá, como estrategia para conectar ámbitos de trabajo de diseñadores industriales en formación con escenarios reales de observación, con el objetivo de aportar al desarrollo de material didáctico para la enseñanza de anatomía de estudiantes en áreas de la salud, se presenta

como un caso de éxito considerando cómo aprovechar los actuales recursos tecnológicos a los que se ven enfrentados la nueva generación de creadores en centros de enseñanza y los espacios de trabajo donde pueden integrarse. Resultado del trabajo de más de tres años de experimentación integra cuatro factores fundamentales para su desarrollo; Modelado escultórico asistido por computador, Impresión 3D como método de fabricación, Moldes y reproducciones con siliconas y por último el concepto de autoproducción.

C127. Prejuicios a la vuelta de la esquina 2: experiencias. Angelina Ballerini, Angie Johanna Barajas Ruiz y Mariana Raquel Paz

Durante el año transcurrido hemos aprendido a estar atentos. Los *Prejuicios a la vuelta de la esquina* se manifestaron por doquier entre nosotros y nos preguntamos: ¿qué logramos incorporar a partir de lo trabajado en la experiencia previa? Desde la Pedagogía logográfica expondremos una muestra ecléctica del recorrido realizado para poder detectar y eliminar nuestros prejuicios.

C128. Las Sacra-PISA. Marisa Elena Conde, Graciela Magri y Marcelo Fabio Rodríguez Mordiero

Espacios curriculares: Educación Tecnológica y Plástica. El objetivo de este proyecto fue que los estudiantes de 2º año A y B, organizados en grupos de 4 seleccionaran un espacio curricular y formularan veinte preguntas referidos a temas vistos durante el año que a ellos mismos les parecieran significativos. Se les pidió que a la vez las respondieran y las validaran con los profesores que dictaron esas materias en el presente ciclo lectivo. Luego armaron una caja a la que le colocaron conexiones eléctricas, una lamparita y baterías. Imprimieron las preguntas y sus respuestas y las organizaron en la caja de manera tal que si se conectaba la pregunta con la respuesta correcta debía encenderse una pequeña lámpara, lo que indicaría el acierto.

C129. Curaduría áulica 3.0. Christian Dubay

El curador tiene un rol fundamental que consiste en asegurar que las obras sean exhibidas apropiadamente comunicándolas dentro de espacios reconocidos. Los nuevos proyectos incluyen innovadoras visiones donde el trabajo áulico se expande más allá generando lenguajes visuales nunca antes logrados, celebrando el trabajo del alumno potenciándolo y acompañándolo desde sus comienzos hasta su desarrollo profesional.

C130. Identifyme. Roger Omar Pacheco y Maximiliano Lucero

Se trata de un proyecto que propone a los alumnos -mediante el uso de herramientas informáticas y de manera interdisciplinaria- desarrollar la imaginación, la creatividad, sus habilidades, destrezas y capacidades para realizar la toma de decisiones oportunas que conlleva la prestación de un servicio que posibilita la identificación de personas utilizando sensores biométricos de última generación. La finalidad es propiciar el desarrollo de la iniciativa privada, es decir, fomentar en nuestros alumnos la idea de que generen sus propias fuentes laborales.

C131. Construyendo el rol del docente en relación a la participación del estudiante. Virginia Marturet

En el presente se pretende indagar cómo se construye el rol del docente, orientado a promover la participación de los estudiantes en las aulas, cómo influyen los cambios sociales actuales y el impacto del entorno social, cultural y ambiental. Considerando que tanto el rol del docente como el de los estudiantes son igualmente fundamentales en esta construcción, se expondrá la problemática actual que varía de acuerdo a las distintas generaciones que estudian en la Facultad de Derecho. A partir de allí, se trabajará con diversas herramientas como la finalidad de la participación y la función de ambos roles en el aula, en la medida que intervienen, vinculándose, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las influencias del marketing como generadoras de interés y la forma de construcción de la comunicación como acción política, articulándose para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Del Positivismo y Conductivismo hacia un enfoque Innovador y Creativo siglo XXI.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C132. Turista en Buenos Aires, otra manera de aprender. Ileana Ratinoff

La propuesta describe y analiza la estrategia implementada para desarrollar la mirada crítica en los estudiantes. Consiste en recorrer la ciudad con una mirada dirigida a la especificidad de la disciplina.

C133. Redes en el tiempo. La escuela como puente. Diego Manuel Vega Tabachnik, Cinthia Feldman Maur y María Paula Sousa

Las experiencias que hemos decidido presentar se desarrollan como parte de un trabajo colectivo interdisciplinario y extraterritorial. Partiendo del presupuesto que piensa a la escuela como Institución porosa y permeable atravesada por las nuevas tecnologías, realizamos docentes, alumnos y familias un proyecto común: *Recorridos por la memoria* un dossier indagando y compilando recorridos por la memoria de las familias que componen nuestra Institución. El objetivo planteado por los docentes era lograr que los alumnos indagaran acerca de cómo se vivió la Shoá desde la Argentina. Para esto primero trabajaron el tema en el aula, visitaron el museo del Holocausto, hicieron entrevistas a sus familiares, indagaron sus historias. El resultado que presentamos, producido enteramente por los estudiantes, es este dossier. De esta forma, nuestra ponencia muestra el recorrido realizado a lo largo de este proyecto: capacitarnos como docentes, formarnos, compartir y coordinar un proyecto común, trabajar de forma articulada entre distintos grupos de alumnos, hacer partícipes a las familias del objetivo que se busca alcanzar y, una vez logrado, materializarlo en un producto colectivo, de visibilidad y presentación escolar y extraescolar.

C134. El uso de los materiales didácticos en las Prácticas Educativas. Enzo Vieyra

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer los trabajos realizados en el Seminario Optativo: Elaboración de Materiales Didácticos por los alumnos del 3º Año de la carrera Profesorado en Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Consideramos que los materiales didácticos pueden ser cualquier tipo de dispositivo diseñado y elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los materiales didácticos son los elementos que emplean los docentes para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. A partir de este Seminario buscamos que los futuros Profesores de Educación Especial puedan reflexionar, analizar y construir aquellos materiales que los ayuden a presentar y desarrollar los contenidos en sus prácticas docentes construyendo aprendizajes significativos en sus alumnos.

3 [E] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Daniel Gallego, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C135 a C144).

C135. B-learning en educación superior. Una experiencia docente desde la lengua inglesa a la Gastronomía Mexicana. Shaila Álvarez y Jorge Barragán

El presente texto, da cuenta de una experiencia en educación superior, como parte de una investigación por concluir de tesis doctoral. Propone el uso de B-learning en el programa de Gastronomía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Parte de un diagnóstico en competencias lingüísticas de acuerdo con el MCER (Marco Común de Europeo Referencia) donde las instancias certificadoras proponen un nivel B2 como mínimo dominio de lengua. Una vez analizado los datos arrojados de las pruebas, se trabajó en colegiado con maestros de áreas disciplinarias propias de la licenciatura y se diseñaron PE de la materia de lengua al margen del método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Utilizando la metodología Investigación Acción se realizó intervención pedagógica mediante herramientas propias de la web, teniendo como resultado de primera fase un impacto positivo en el alumnado.

C136. Big Ideas. Daniel Gallego

El presente trabajo presenta metodologías de trabajo para la presentación de TP finales en donde se potencien las habilidades comunicacionales para que no quede todo limitado a la exposición pasiva del trabajo.

C137. El impacto de las nuevas tecnologías en la educación universitaria. Mabel Magdalena Grieco

En las últimas décadas ha tenido lugar un auge de la comunicación visual que obliga a una reformulación de las nociones que intentan explicar los mecanismos de transmisión cultural. Inventados en principio como instrumentos para la difusión a distancia de acontecimientos reales, la industria visual colocó sus modos operativos en

el centro de la problemática de la transformación perceptiva y la creación artística. El arte tecno digital es el resultado de un cruce de conocimientos y requerimientos artísticos que necesitan de una sólida formación instrumental tanto en la teoría como en la praxis. Esto motivó a la Escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario a emprender una nueva orientación que tiene como destinatarios a aquellos que ya han adquirido una formación artística prevista del ciclo básico para vincularlos con las tecnologías informáticas y así capacitarlos para el desarrollo de nuevas habilidades perceptivas representativa.

C138. Diseño URGENTE. Gustavo Lento

Declaración de principios y bases que sostienen un diseño contemporáneo. Un manifiesto que consagra la utopía de la creación como un acto de ideología, de política. Una guía de acción que facilita el reconocimiento de lo diseñado. Un marcador tajante de lo consolidado, de lo recalitrante, lo anquilosado, de lo demodé, del consumo irresponsable de una época, y de los modos inmutables que no permiten la evolución. Un facilitador de acciones de desobediencia positiva. Un compromiso con lo humano.

C139. La Generación Z en el aula universitaria. Esteban Maioli

La generación Z es el agrupamiento humano adscrito conformado por miembros que han nacido con fecha posterior a 1995. Comparten entre ellos un conjunto de características psicosociales específicas que condicionan sus modos de comportamiento social y los modos de significarlas. La ponencia pretende exponer cuáles son las características psicosociales de la Gen Z, desde la mirada de la Sociología de las Generaciones. Asimismo, se pretende identificar los modos en que los jóvenes de esta generación se relacionan con el conocimiento y qué transformaciones se advierten en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el espacio áulico.

C140. Las mujeres y la economía creativa: un estudio de caso. Nathalie Minuzi, Leila María Araújo Santos y Marcia Paixão

La investigación trabaja acerca de un colectivo de mujeres en Brasil que desean formalizar su asociación. Con ayuda de la Incubadora Social de la Universidad Federal de Santa María, el colectivo recibe apoyo y consultoría de profesionales de distintas áreas de conocimiento para pensar acciones con objetivo de mejoras y que se pueda desarrollar las estrategias para que se obtenga la efectividad de la asociación con los principios de la economía solidaria. Por medio de la metodología del Design thinkig donde los producto o servicios están pensados teniendo el usuario como el centro. Por eso empezamos a pensar las acciones estratégicas del colectivo y cómo este se relaciona con su medio.

C141. O ensino de matemática baseado em habilidades e competências. Pedro André Pires Machado, Juliane Paprosqui Marchi da Silva, Leila Maria Araujo Santos, Cíntia Moralles Camillo y Liziany Müller Medeiros

O ensino da matemática para alunos do ensino médio está centrado nos conteúdos dos livros didáticos, cabe

ao professor segui-lo, e na maioria das vezes, linearmente o que deve ser ensinado para determinado curso. Muitas vezes esses professores se detêm apenas em “acabar com o conteúdo”. Elementos de História da Matemática, Modelagem Matemática, Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), Etnomatemática e Resolução de Problemas têm tido espaço significativo na construção de livros-texto proporcionando que os professores de matemática, caso não tenham contato com tais áreas, utilizem-nas em suas aulas. Apesar de tal evolução, que a estrutura dos conteúdos matemáticos passa, o ensino de matemática se mantém praticamente fixo, variando sutilmente de uma bibliografia à outra. Deste modo, ao considerarmos docentes que seguem um livro didático como base para a construção de seus planos, é possível que esses, utilizem alguma das teorias supracitadas, por influência direta da bibliografia adotada, mas, em geral não ousam modificar a ordem de apresentação dos conceitos estabelecidos pelo programa. Nesse sentido, o presente artigo busca entender como essa estrutura pode ser flexibilizada e manipulada de maneira que a aprendizagem dos alunos seja mais significativa sem que configure o não cumprimento dos programas estipulados. Assim, buscaremos relacionar nesta proposta, estudos baseados na teoria das Revoluções Científicas de Thomas Khun, História da Matemática, Neurociência e currículo em espiral (Gerome Bruner) para propor uma espécie de “autonomia didática” sobre a ordem dos conteúdos matemáticos. Para tal, buscaremos exemplos práticos aplicados a alunos do ensino médio em uma escola de Educação Técnica e Tecnológica da cidade de Santa Maria RS, Brasil, baseados no uso de uma sequência didática que envolve Habilidades e Competências ao invés de conteúdos estabelecidos de maneira linear.

C142. Talleres Pre Universitarios: una experiencia que acerca a los estudiantes a su futuro. Julieta Selem

Para que los alumnos del último año del secundario tengan herramientas para decidir qué carrera seguir, los enriquece mucho tener contacto con un profesional del área de su interés para poder hacerle todas las consultas que quieran, y para aclararles diferencias entre carreras afines. Desde mi rol como docente de Diseño Gráfico deseo compartir mi experiencia con instituciones, directivos, profesores y orientadores vocacionales de Nivel Medio sobre mi participación en el Programa Colegios DC de la Universidad de Palermo. Hay muchas razones para sostener que es enriquecedor para los chicos participar de Talleres Preuniversitarios. Quiero explicar de qué se trata la propuesta.

C143. La construcción de un diccionario juvenil: hacia formas de aprendizaje y de difusión colaborativa de la lengua. Andrea Steiert y Alexis Tagliavini

El propósito de este trabajo es caracterizar las posibilidades pedagógicas de actividades que, en la Escuela Secundaria, abordan los procesos neológicos en la variedad juvenil rioplatense. Podemos definir neología como un “fenómeno que consiste en introducir en una lengua una unidad léxica u otro recurso lingüístico nuevo, que puede haber sido creado aprovechando los recursos internos de la propia lengua o bien tomado prestado de una

lengua foránea” (Cabré 2002). A su vez, asumimos que toda lengua es esencialmente dinámica por lo que su estudio en el aula requiere de una perspectiva que permita analizar tanto propósitos pragmáticos como los procesos formantes de términos y giros propios de dicha variedad juvenil en el marco de la lingüística aplicada. La dinámica de la actividad consistió en que los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Secundaria N° 34 recopilaban términos, giros y expresiones que entendían como propios de su idiolecto y/o del cronolecto utilizado en la comunicación cotidiana con el objetivo de conformar un diccionario juvenil en versión tradicional y en versión audiovisual para difundir en YouTube. Esta consigna permitió el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes dado que el conocimiento que, como usuarios competentes de la variedad que tienen los estudiantes, se enlazó solidariamente con el conocimiento del docente sobre aspectos formales de la lengua para describir los rasgos morfológicos, semánticos y pragmáticos de las diversas entradas enlistadas. Estas formas de apropiación colaborativa se profundizaron aún más al conformar los dos soportes del repertorio colectado -el tradicional formato Word y el formato audiovisual- dado que, para el primer caso, la actividad remite a los diccionarios tradicionales y, por ello, posiciona al docente como sujeto del saber; contrariamente, para confeccionar el segundo formato, los conocimientos prácticos de los jóvenes acerca de la tecnología resultan esenciales y democratizan la circulación del saber. Entre los resultados obtenidos podemos mencionar, por un lado, el descubrimiento por parte de los alumnos del saber que poseen sobre los usos de la lengua y de la necesidad de la gramática formal para describir ese conocimiento; por otro, acercamiento por parte del docente de formas lingüísticas y de su difusión que constituyen la identidad de sus estudiantes. En definitiva, el funcionamiento lingüístico real parece tener potencialidad no solo pedagógica sino también relacional en tanto y en cuanto promueve formas colaborativas de aprendizaje en el aula.

C144. La química del papel reciclado. Clarisa Eugenia Vaccarini

El Proyecto Didáctico presenta la aplicación del reciclado del papel en el marco de los contenidos curriculares en Química del 2º Año de la Escuela Secundaria. Materiales y Tipos de Materiales es parte de la currícula y bajo el Formato Taller se propone implementar el uso práctico del papel como material de origen natural. Se propone en el diseño, experimentar en el aula y laboratorio las mezclas, densidad, volumen y peso, etc. El aprovechamiento del papel reciclado para generar nuevos insumos presenta a los alumnos innovación en el aula para comprender procesos y cambios de los sistemas materiales. Los fundamentos proponen evaluar esta implementación como alternativa para el proceso enseñanza-aprendizaje en contenidos de la química.

3 [F] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Lorena Bidegain, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A

continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C145 a C152).

C145. La influencia del Diseño en el diseño curricular de la NES (Nueva Escuela Secundaria). Preparando adolescentes para las carreras actuales y futuras, desde la mirada del Profesor/Diseñador Gráfico. Lorena Bidegain

La Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, tiene una duración de 5 años, contiene dos ciclos, el ciclo básico de dos años de duración (primeros y segundos años), que comprende formación general y común a todas las orientaciones. Por otro lado, el ciclo orientado tiene una extensión de tres años (tercero, cuarto y quintos años). Proporciona formación general y común a todas las orientaciones y formación específica según cada una de las trece orientaciones adoptadas por la Ciudad. La siguiente propuesta consiste en mostrar la interacción de un profesor, profesional del diseño gráfico, en el campo de la escuela media. Se recortará el tema a solo dos orientaciones, Humanidades y Economía. De esta manera se podrá mostrar con ejemplos concretos, los temas pertinentes al campo del diseño gráfico, que desde hace 4 años, comenzaron a estar presentes en las aulas del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. La exposición mostrará cómo se debe adaptar la teoría y práctica del diseño según las edades de los estudiantes, la manera en que los estudiantes relacionan los elementos gráficos con el mundo en el que viven, la aceptación que los adolescentes tienen de estos temas según las propuestas planteadas por el docente y los tiempos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se compartirán recursos de construcción de proyectos áulicos para trabajar con los alumnos y experiencias. Como aporte a la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, la autora dejará ver lo importante que fue su formación profesional del diseño y su capacitación docente, obtenida en esta casa de altos estudios, para su propio desarrollo profesional.

C146. El análisis de la historia de la moda como medio para comprender las nuevas tendencias. Carla Desiderio

Las experiencias compartidas surgen del dictado de tres materias, en el período comprendido entre los años 2005 y 2017, en la Universidad de Palermo. Las asignaturas son: diseño de indumentaria III, diseño de indumentaria IV y diseño de indumentaria VI. Objetivos y producción de los estudiantes: El objetivo principal, es profundizar en la investigación sobre historia de la moda, comprendiendo su relación e influencias estéticas en las nuevas tendencias. El alumno deberá comprender la moda en relación a un contexto socio cultural determinado, y así poder sacar sus propias conclusiones con respecto a los factores históricos y actuales que la atraviesan. A su vez, deberá diseñar una colección que resigne los elementos analizados y vincularlos con las tendencias actuales y futuras. Deberá adaptar estas características a un perfil de usuario actual, que según la materia, corresponderá a un perfil femenino o masculino, entre otros desafíos.

C147. La formación en clave Prosumidora. Eduardo Díaz Madero

Diseñar programas de formación docente trae desafíos para los actores, especialmente para los que dirigen los programas en función de las necesidades de los cursantes, generalmente colegas. La perspectiva clásica - repetitiva de conocimientos suele ser un problema en todos los niveles, aún más en el superior. Tal vez la mejora que pueda instalarse en un aula, presencial o virtual, comienza con enfocarla desde la perspectiva de la prosumición, esto es, ofrecer a los destinatarios actividades en las que reelaboren y construyan conocimientos, como nuevos autores. Pasar del consumismo en contenidos a prosumirlos, es todo un desafío didáctico para los formadores de formadores.

C148. El relato didáctico acerca de la imagen. Alejandra Niedermaier

Con respecto a los aspectos inherentes a la imagen, teoría y práctica funcionan al unísono y resultan la condición de posibilidad de un conocimiento consciente y pleno que contribuirá a que el día de mañana el futuro profesional pueda insertarse en distintos campos. Para ello se propicia -como recurso metodológico- la estrategia del relato en tanto trama y secuenciación de los diferentes contenidos.

C149. Ergonomía Digital: TICs y Discapacidad. Julio Manuel Pereyra

Referencias Generales de diseños y configuraciones Ergonómicas de Accesibilidad y Usabilidad de/en Entornos Virtuales de Aprendizaje por parte de Personas con Discapacidad. Implica aspectos referidos a organización, contrastes, tipografías, ubicuidad y apoyos nemotécnicos e icono/pictográficos sin necesidad de utilización de Software y Hardware Adaptado, Diseños de interacción por perfiles de usuarios (dislexia, disgrafía, sordos, TEL, Asperger, Autismo, etc.)

C150. Reflexionar por Instagram. Aprender de las redes. Diego Pérez Lozano

Las TIC logran un gran desempeño en la asimilación de nuevos contenidos, pero puede que nuestro público objetivo posea un alto grado de desaprensión hacia el futuro, y en especial hacia su profesión. Con pocos fanáticos ávidos por desglosar la teoría para alcanzar el éxito en lo práctico, la clave parece estar en cómo conseguir la atención e interés del alumnado por los contenidos. Un docente de diseño gráfico se propone la utilización de las redes sociales como vehículo canalizador para sus ideas y reflexiones, funcionando esta plataforma como despegue para que sus seguidores interactúen con sus posteos. Enseñar a ser pasional, reflexivo y creativo es siempre un desafío, y descubrir un mundo de comunicación en nuestro contexto es el objetivo. Para alcanzarlo es necesario combinar la teoría con lo natural que nos rodea, y de ahí se espera pueda resultar una experiencia reveladora.

C151. Las citas y el prestigio profesional. Milagros Schroder

Invito a hacer una reflexión sobre la importancia de las citas en el discurso académico y su directa relación con el prestigio profesional. ¿Qué beneficios tiene la inclusión de voces calificadas? ¿Cómo hacer esa inclusión? El inexorable vínculo con otros textos en la formación profesional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C152. Del escenario áulico al trabajo profesional. Mariana Solís

Para la materia organización de eventos el escenario áulico es el lugar donde se gesta y se desarrolla creativamente todo el proyecto de eventos que realizarán los estudiantes. Usando recursos teatrales y de role playing los estudiantes primero se ponen en la piel de clientes y luego en la de productores de eventos. Esto les permite acercarse y comprender los contenidos teóricos en un contexto simulado. El trabajo experiencial mejora la capacidad crítica, analítica y reflexiva de los estudiantes como así también su habilidad para resolver conflictos. Una vez incorporados los conocimientos logran trascender dicha puesta en escena y, tal como lo exige la universidad, organizar los eventos de sus clientes, los cuales en muchos casos son realizados para empresas reales.

3 [G] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Fernando Caniza, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C153 a C160).

C153. Herramientas para una didáctica de la imagen: la transtextualidad en los enunciados visuales. María Elsa Bettendorff

La lectura de una imagen no es nunca una práctica espontánea: es resultado de una actualización constante de saberes que atraviesan el acto de mirar, saberes que convocan, en muchos casos, el conocimiento o el reconocimiento de otras imágenes. En esta charla nos centramos, precisamente, en las relaciones entre imágenes como un posible eje para la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes visuales.

C154. Proyecto de Investigación. El punto de vista crítico. Fernando Gabriel Caniza

Cuando se piensa en aumentar la creatividad en el aula muchas veces se pierde de vista que, para pensar nuevas propuestas disciplinares, profesionales o sociales, es necesario contar antes con una mirada crítica sobre lo que ya está en funcionamiento. Mirar lo mismo con otros ojos es clave para dejar de naturalizar lo que parece obvio y no lo es; que la percepción naturalizada de los fenómenos o hechos, es en realidad producto de una construcción social. La tarea de un docente es ayudar al estudiante a constituir un objeto de estudio y que este

pueda desarrollar su propio punto de vista, estimular su inquietud. En definitiva, el docente debe hacer que lo ordinario se vuelva extraordinario, y a partir de entonces generar las condiciones para que el estudiante pueda elaborar nuevas respuestas con elementos de investigación, mediante un método que le permita canalizar su libertad creativa. El Proyecto de Investigación es la herramienta crucial para lograrlo.

C155. Crear pensando. Silvana Demone

En el área de las carreras relacionadas con el arte los docentes nos encontramos con el desafío de formar un alumno que pueda desarrollar su creatividad desde cero, que pueda crear, imaginar, a partir de sus propias ideas y lograr que lo haga de una manera original y con su propio estilo. Darle prioridad que lo que vale es su potencial y no los programas de computación que maneje, que entienda que el peso de un buen diseñador, ilustrador, publicista son sus creaciones y que la tecnología digital es una herramienta y no la base de todo. Enseñarles a crear, enseñarles a pensar.

C156. Juventear. Una experiencia innovadora para replantear los vínculos entre la Universidad y la Escuela Media. Sabrina Díaz, Lara Purita y Genoveva Purita

Juventear es un Congreso en el que cientos de estudiantes de colegios públicos y privados presentan ponencias, piensan y debaten sobre temas que los atraviesan en vistas de construir colectivamente nuevas formas de proyectar futuros posibles. Es ideal para que los estudiantes de los últimos dos años del secundario, sean protagonistas de una primera experiencia real en la Universidad: para derribar mitos, creencias, prejuicios y mandatos sobre la institución misma y sobre sus propias posibilidades de acceder, elegir, probar, desenvolverse y participar. Juventear nació como un proyecto de innovación educativa en el marco de la Diplomatura en Producción Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Este año realiza su IV edición en el Centro Cultural Paco Urondo (UBA).

C157. Un estilo de vida que salva vidas. Donar sangre voluntariamente. María Maia Fernández Alborno y Andrea Lorena Albin

El proyecto surgió en 2016, y continúa, ante la propuesta de la Institución de realizar una intervención en la problemática de Donación Voluntaria de Sangre, motivo por el cual docentes de 4to. ESS (Psicología, Salud y Adolescencia y NTICx) nos juntamos para trabajar desde nuestras materias para promover en los adolescentes y toda la comunidad educativa, el Trabajo por Proyectos y la solidaridad. Más adelante se sumó el Centro Regional de Hemoterapia de Mar del Plata. Los objetivos perseguidos fueron que los alumnos del Instituto Educativo Huailen, adquieran los conceptos básicos a tener en cuenta en la temática de Donación de sangre voluntaria; la habilidad de tomar conciencia de ellos mismos y la implementación de toda una campaña de difusión (con la que llegaron a los medios locales) para que cada vez más personas pongamos en marcha una nueva forma de encarar la vida; una vida más solidaria y ocupada en ayudar al otro. Hoy, el proyecto ya es una tradición institucional.

C158. El camino de la soja. Estrategias didácticas lúdicas para la concientización sobre problemáticas ambientales. Gabriel Fernando Juani y Silvia Torres Luyo

El presente trabajo relata una experiencia cuyo principal objetivo fue diseñar actividades de capacitación y transferencia, desde los saberes y competencias del diseño en comunicación visual y de la biodiversidad, que aporten herramientas especializadas e interdisciplinarias al proyecto institucional de una escuela de enseñanza media de nuestra región. Las actividades se realizaron en colaboración con un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Educación Integral Pilares (Sauce Viejo), y fueron coordinadas y llevadas a cabo por docentes de la cátedra Taller de Diseño III (FADU, UNL), adscriptos, pasantes y becarios en investigación de las licenciaturas en Diseño de la Comunicación Visual, Diseño Industrial y Biodiversidad. En dicho contexto y durante el desarrollo de la experiencia se diseñó un dispositivo lúdico, a modo de estrategia didáctica, que permitió la creación de espacios de reflexión sobre la temática ambiental involucrada.

C159. Luz, Cámara e Inclusión. Claudio Gonzalo Peña y Adriano Anibaldi

Luz Cámara e Inclusión es un proyecto que consiste en la organización de un Concurso de Cortometrajes y Fotografías sobre diferentes temáticas que les interesa a nuestros adolescentes y jóvenes. El proyecto intenta escuchar que están tratando de decir nuestros alumnos, a través de sus historias, sus relatos, sus grafitis, sus vivencias respecto a diferentes temáticas de su contexto y actualidad utilizando la comunicación audiovisual. Con la implementación de este proyecto nos proponemos, que la utilización de las TICs facilite la tarea pedagógica, mejorando la calidad de la educación y ampliando las oportunidades de acceso al conocimiento. Se propone la utilización de la comunicación audiovisual como herramienta para la producción en forma colaborativa. Objetivos Generales: Diseñar e implementar proyectos educativos con las nuevas tecnologías (netbook, fotografías, cortos) a partir de variadas temáticas. Promover la interacción entre estudiantes y docentes de diferentes instituciones educativas. Producir campañas de propaganda o de difusión sobre la temática propuesta. Promover la interacción y el trabajo colaborativo. Objetivos específicos: Incentivar y fortalecer la capacidad y creatividad de docentes y alumnos. Aprender a comunicarse y gestionar recursos, espacios y tiempos de modo flexible y atendiendo a la complejidad del contexto y de los contenidos a enseñar. Desde el 2012 el proyecto es gestionado por Directivos, Docentes, Alumnos y Exalumnos de la Escuela Dr. José Vicente Zapata. El formato del proyecto es trabajar con alumnos tutores los cuales son convocados en forma extensiva a través del Facebook de la Escuela Dr. José Vicente Zapata y del Facebook para el proyecto Luz, Cámara e Inclusión. En su mayoría y por el formato los alumnos provienen del Bachiller en Artes Audiovisuales. Actualmente la Coordinación General está a cargo del Director de la Escuela Prof. Claudio Peña y referentes- talleristas: Ángeles Bonaceto, Adriano Anibaldi y Agustín Ríos.

C160. Juego gigante armable para aprender de problemáticas ambientales. Silvia Torres Luyo y Gabriel Fernando Juani

El presente trabajo explicita la generación de un juego gigante llamado "El camino de la soja", así como las cualidades y posibilidades lúdicas y didácticas del propio dispositivo. El mismo se desarrolló de modo interdisciplinario en el marco del proyecto de investigación PI CAI+D: Diseño de juegos. La representación de la imagen en interfaces lúdicas coordinado por docentes investigadores en colaboración con cientíbecarios y pasantes en docencia de las Licenciaturas en: Diseño de la Comunicación Visual, Diseño Industrial y Biodiversidad de la Universidad Nacional del Litoral. El diseño de las interfaces lúdico-pedagógicas, estuvo focalizado en tres ejes: las posibilidades comunicacionales y de diseño de información, las cualidades de divulgación de conocimientos y de concientización sobre problemáticas sociales regionales: consecuencias ambientales del uso de agroquímicos, defensa de recursos naturales, conciencia ambiental sustentable, y el *gameplay* del dispositivo a partir de un juego antiguo, para ser aplicado en nivel medio.

3 [H] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Marisa Cuervo, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C161 a C170).

C161. Teatro en el Museo: Quirófano Patológico. Lucila Albert, Rocío Hernandez, Gloria Zima y María Inés Formosa

El *Museo de Patología* es una institución dependiente del Departamento de Patología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Fundado en el año 1887, es el primer Museo de la Universidad de Buenos Aires, y actualmente forma parte de la red de Museos de dicha Universidad. Se halla constituido como un espacio educativo, donde no solo médicos y estudiantes de ciencias médicas participan de sus actividades, también lo hacen estudiantes del nivel secundario con sus profesores, estudiantes de otras Facultades y público en general. Nuestro primer objetivo se centra en generar conocimientos en lo que respecta a los procesos fisiológicos y patológicos que acontecen a los seres humanos, desarrollándose una diversidad de actividades dentro de 3 ejes fundamentales: Docencia, Investigación y Extensión Universitaria. La Extensión Universitaria, que es aquella arista que pretende vincular a la Universidad con la sociedad, configurando redes de conocimientos colaborativos, es nuestro mayor desafío. De manera constante nos encontramos trabajando en nuevas formas de poder crear espacios de Educación No formal, que brinden a la población herramientas para poder comprender y tomar decisiones en lo que respecta a la salud integral de las personas. Entendiendo este vínculo estrecho que se genera con la sociedad, y teniendo la oportunidad de convocar a la misma en un ámbito diferente (La noche

de los museos como actividad especial, a cargo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) es que se decidió montar una teatralización para este evento, denominada Quirófano Patológico, cuyo fin consistía en mostrar en 30 minutos, de manera clara y significativa, el desarrollo de una cirugía de una patología frecuente, mostrando la colaboración del equipo de salud para poder llegar al diagnóstico y el tratamiento de esta enfermedad.

C162. El trabajo en preproducción. Néstor Adrián Borroni

Se trabaja normalmente en la teoría de cómo abordar la preproducción de un proyecto audiovisual, pero este trabajo muestra realmente cómo se distribuye el trabajo entre los alumnos para comprender y asumir la responsabilidad de cada rol en esta etapa.

C163. Aprendiendo a Ser Ciudadanos Digitales. María del Rosario Fernández

Experiencia realizada en la Escuela Huincó Monseñor Enrique Rau, en una jornada que interrelaciona los niveles: secundaria superior y primaria. Se trata de una jornada de concientización en el buen uso de las TIC que alumnos de 4to año de Secundaria Superior prepararon para los más chicos, mediante recursos generados por ellos mismos explican cuáles son los peligros y riesgos de navegar solos por Internet, chatear con extraños, etc. Creando un ámbito de reflexión tendiente a prevenir los riesgos y vulnerabilidades que pueden encontrar al utilizar los dispositivos de conectividad, sin dejar de aprovechar sus beneficios. Apuntalando el uso responsable de tan maravillosas herramientas, ayudándolos a ser más críticos y cuidadosos de su participación en las redes sociales y con las herramientas TIC en general.

C164. A condição polissêmica da agroecologia: estudo de caso em uma turma de ensino superior. Graciela Gobbi Guterra y Juliane Papprosqui Marchi da Silva

A preocupação em torno de crises ambientais globais a partir da década de 1970 ganhou cada vez mais evidência na opinião pública. Foram diversos os encontros entre Nações para discutir o tema, os quais culminaram em uma diversidade de acordos e propostas de ação. Em torno disso, o tema da sustentabilidade ganhou grande visibilidade e passou a fazer parte do cotidiano. Nesse cenário, se apresenta a Agroecologia, que tem sido considerada como um paradigma científico emergente, onde ganha relevância uma abordagem transdisciplinar da sustentabilidade voltada à agricultura. Porém, seu entendimento ainda é bastante diversificado, sendo que muitas vezes a compreensão de que se trata de uma abordagem científica é confundida com a de estilos de agricultura, modo de vida, corrente filosófica, entre outros. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar os significados atribuídos ao conceito de Agroecologia por estudantes de uma turma ingressante no ensino superior no curso de licenciatura em Educação do Campo. Na primeira atividade do componente curricular denominado “Princípios de Agroecologia”, os estudantes foram convidados a citar pelo menos cinco palavras que vinham em mente quando eram estimulados a pensar em “Agroecologia”. Os resultados dessa atividade foram

quantificados e analisaram-se as principais frequências referentes às respostas dos noventa e seis estudantes que dela participaram. Aplicou-se a estatística descritiva nos resultados para avaliar a frequência das palavras utilizadas. Assim sendo, nesta atividade foram obtidas 381 palavras e classificadas de acordo com sua frequência. Foi auferida a diversidade de 137 palavras. As principais palavras utilizadas foram: sustentabilidade (20%), agricultura (20%), ecologia (12%), ambiente (12%) e biodiversidade (8%). Percebe-se que dentre os 72% das palavras mais frequentes, apenas sustentabilidade e biodiversidade detêm 30%, o que indica uma tendência em associar a Agroecologia com temas emergentes em torno da questão ambiental. Além disso, foi possível perceber que o conceito de Agroecologia recebe um pluralismo de significados e está associado a um amplo conjunto de conceitos para além da dimensão ambiental, os quais se apresentam em palavras como: produção, renda, cultura, política e saúde. Considera-se que tal pluralismo resulta em uma dificuldade em perceber e legitimar a Agroecologia enquanto campo científico, o qual agrega uma abordagem interdisciplinar e se pauta no diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, a característica diferenciada da Agroecologia, enquanto paradigma científico emergente, pode estar diretamente ligada com a profusão de significações a ela atribuídos. Os autores que discorrem sobre o termo, consideram que este campo disciplinar está em construção e, nas últimas décadas, houve um aumento exponencial de trabalhos científicos sobre a Agroecologia. Quanto a isso, também cabe mencionar que o estreitamento das relações entre ciência e sociedade civil pode facilitar os fluxos de categorias entre campos distintos. Por fim, considera-se que a condição polissêmica tende a ser inerente ao uso da palavra Agroecologia, visto que não é usada apenas no campo acadêmico, mas também em outros espaços de sociabilidade, dentre os quais o campo político.

C165. ¿Jugamos y nos evaluamos? Karen Griot

El juego es el modo más frecuente de aprendizaje en los niños/as. El aprendizaje a través de lo lúdico, sin embargo, se va perdiendo conforme se avanza en la escuela primaria, para casi desaparecer en la secundaria. Lo mismo sucede con la motivación en relación al interés por aprender los contenidos a lo largo del trayecto escolar. Los estudiantes en la escuela secundaria hoy día se ven poco motivados, no demuestran interés por aprender, se aburren. En este contexto educativo es menester desarrollar nuevas estrategias didácticas no solo para enseñar sino también para evaluar todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Volver a lo lúdico puede resultar una buena alternativa. La presente propuesta se desarrolla en la escuela secundaria con estudiantes de segundo y tercer año del ciclo básico. Enmarcados en el área de las Ciencias Naturales, específicamente en Biología, es que se lleva adelante la siguiente experiencia. El empleo del juego como estrategia para lograr desarrollar la motivación y el interés por saber (organización y sistematización de ideas), saber hacer (desarrollo de habilidades) y saber ser (demostrar valores y actitudes positivas), puede ser también una herramienta para eva-

luar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los alumnos en grupos proponen, diseñan y llevan adelante juegos para evaluar sus propios aprendizajes. Ellos establecen las reglas, formulan las preguntas y otorgan el puntaje. Los resultados de esta experiencia muestran que los estudiantes encontraron una gran motivación en virtud del grado de compromiso desarrollado, tanto en la elaboración del juego, participación y creatividad, como en el conocimiento de los conceptos a evaluar, traduciéndose esto en la motivación por aprender. Todos aprendemos cuando se nos interpela desde el hacer, es decir, cuando tenemos un rol activo, cuando somos protagonistas.

C166. Contextualismo. Ezequiel Hodari

Los temas de autorregulación y el diálogo parecen prometer una mirada nueva en la educación, más ajustada a los tiempos que vivimos donde la información aceleró su desarrollo en todas direcciones. Fomentar un rol más activo del estudiante y del docente alrededor de la idea de aprender y conocerse a sí mismos se sitúa en el centro de la idea de la retroalimentación. Sensibilidades, sentidos y contenidos reciben un nuevo esquema para la reflexión del aprendizaje. El alumno construye dentro y fuera del aula su aprendizaje conectándose con el conocimiento presente en el mundo que lo rodea a él, a sus compañeros de clase y al docente.

C167. Emprendedorismo por educación emprendedora: Un estudio bibliométrico de análisis de la producción científica. Denise Johann, Ricardo Alberti y Andrielle Nunes

El objetivo de este estudio consiste en presentar el escenario de las investigaciones en el área de educación emprendedora, en la base de datos Web of Science, incluyendo la caracterización de la producción, de los aspectos metodológicos y de los temas relacionados. El trabajo descriptivo y cuantitativo, de naturaleza bibliométrica, busca levantar las características de la producción académica, para ello, se realizó una investigación bibliométrica, en la cual se investigaron 2.474 artículos publicados en el período de 2008 a 2017, en la respectiva base de datos, con el objetivo de ampliar el proceso, el conocimiento referente a las publicaciones relacionadas con la educación emprendedora. En los últimos años se ha identificado el total de publicaciones, siendo caracterizadas por sus áreas temáticas, tipos de documentos, año de las publicaciones, autores, agencias financiadoras e instituciones, países, idiomas, se analizó el índice hb y el índice me por fin, el software vosviewer para la creación de mapas textuales y clusters de co-citación. La educación emprendedora en esta investigación se presenta como una importante herramienta para la diseminación del emprendedorismo, siendo el emprendedorismo considerado uno de los responsables por el desarrollo económico y social.

C168. A condição polissêmica da agroecologia: estudo de caso em uma turma de ensino superior. Graciela Gobbi Guterra y Juliane Paposqui Marchi da Silva

A preocupação em torno de crises ambientais globais a partir da década de 1970 ganhou cada vez mais evidência na opinião pública. Foram diversos os encontros

entre Nações para discutir o tema, os quais culminaram em uma diversidade de acordos e propostas de ação. Em torno disso, o tema da sustentabilidade ganhou grande visibilidade e passou a fazer parte do cotidiano. Nesse cenário, se apresenta a Agroecologia, que tem sido considerada como um paradigma científico emergente, onde ganha relevância uma abordagem transdisciplinar da sustentabilidade voltada à agricultura. Porém, seu entendimento ainda é bastante diversificado, sendo que muitas vezes a compreensão de que se trata de uma abordagem científica é confundida com a de estilos de agricultura, modo de vida, corrente filosófica, entre outros. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar os significados atribuídos ao conceito de Agroecologia por estudantes de uma turma ingressante no ensino superior no curso de licenciatura em Educação do Campo. Na primeira atividade do componente curricular denominado "Princípios de Agroecologia", os estudantes foram convidados a citar pelo menos cinco palavras que vinham em mente quando eram estimulados a pensar em "Agroecologia". Os resultados dessa atividade foram quantificados e analisaram-se as principais frequências referentes às respostas dos noventa e seis estudantes que dela participaram. Aplicou-se a estatística descritiva nos resultados para avaliar a frequência das palavras utilizadas. Assim sendo, nesta atividade foram obtidas 381 palavras e classificadas de acordo com sua frequência. Foi auferida a diversidade de 137 palavras. As principais palavras utilizadas foram: sustentabilidade (20%), agricultura (20%), ecologia (12%), ambiente (12%) e biodiversidade (8%). Percebe-se que dentre os 72% das palavras mais frequentes, apenas sustentabilidade e biodiversidade detêm 30%, o que indica uma tendência em associar a Agroecologia com temas emergentes em torno da questão ambiental. Além disso, foi possível perceber que o conceito de Agroecologia recebe um pluralismo de significados e está associado a um amplo conjunto de conceitos para além da dimensão ambiental, os quais se apresentam em palavras como: produção, renda, cultura, política e saúde. Considera-se que tal pluralismo resulta em uma dificuldade em perceber e legitimar a Agroecologia enquanto campo científico, o qual agrega uma abordagem interdisciplinar e se pauta no diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, a característica diferenciada da Agroecologia, enquanto paradigma científico emergente, pode estar diretamente ligada com a profusão de significações a ela atribuídos. Os autores que discorrem sobre o termo, consideram que este campo disciplinar está em construção e, nas últimas décadas, houve um aumento exponencial de trabalhos científicos sobre a Agroecologia. Quanto a isso, também cabe mencionar que o estreitamento das relações entre ciência e sociedade civil pode facilitar os fluxos de categorias entre campos distintos. Por fim, considera-se que a condição polissêmica tende a ser inerente ao uso da palavra Agroecologia, visto que não é usada apenas no campo acadêmico, mas também em outros espaços de sociabilidade, dentre os quais o campo político.

C169. El texto en el aula. Valeria Stefanini

Mirar el arte desde el texto. La lectura de textos especializados en un aula con alumnos que no son de la

especialidad es uno de los principales problemas que atraviesa un docente cuando dicta materias optativas o cuando busca cruzar su disciplina con otras que se relacionan en mayor o menor grado. Todas las preguntas surgen desde el momento de elegir qué textos pensamos que son fundamentales de ser leídos, de qué modo deberán leerse, cuáles son las estrategias que como docentes podemos generar para entrar en el texto de la forma más productiva posible y por último de qué manera podemos evaluar la comprensión de textos especializados. Todas estas son preguntas fundamentales que parten de una cuestión inicial ¿debemos incluir textos especializados de una disciplina cuando trabajamos con alumnos que estudian otras distintas? En las ciencias sociales y en las humanidades la creación de textos que aborden y reflexionen acerca de ciertas problemáticas es fundamental al quehacer profesional, creemos que el acercamiento al texto es la única estrategia de comprensión de la complejidad y de la riqueza de la disciplina, la única manera de dar sentido al abordaje de una materia como arte en un ámbito universitario es comprendiendo las reflexiones que se han generado en torno al fenómeno artístico, sin esto el arte no es más que una colección de imágenes a la que se accede sin comprensión de su significado, relevancia social o complejidad. El texto, por más difícil que sea su acercamiento, permite organizar la mirada acerca de las obras y darles cabal sentido.

C170. La capacitación virtual en las artes visuales: hacia un modelo híbrido. Paula Taratuto

Cuando hablamos de capacitación a distancia utilizando Internet, estamos analizando un fenómeno, el aprendizaje a través de Internet, con las tasas de crecimiento más dinámicas en el ámbito del uso de las tecnologías en contextos educativos. Hay modelos de capacitación virtual pura y modelos donde se utilizan herramientas de aprendizaje online y momentos formativos presenciales (modelo híbrido). Este es el tipo de modelo que tenemos que pensar para la enseñanza de las artes visuales.

Miércoles 23 de mayo

3 [I] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Mariángeles Pusineri, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C171 a C179).

C171. Filosofía e innovación digital: una experiencia educativa con Narrativa Transmedia. Exequiel Alonso y Viviana Alejandra Murgia

El trabajo presenta la experiencia de una narrativa transmedia en sexto año de una escuela secundaria de Argentina. La propuesta consistió en abordar la vida de Sócrates como puntapié para problematizar la idea de justicia que se debate en el Critón y establecer un vínculo con la actualidad, es decir, las actividades nos permitieron pensar un Sócrates actual a partir de algunas

preguntas disparadoras: ¿qué asuntos le preocuparían? ¿Con quienes debatiría? ¿Cuál sería su perfil en las redes sociales? Las reflexiones alcanzadas posibilitaron a los estudiantes producir contenidos en diferentes formatos de comunicación para la construcción de una narrativa transmedia. En esta ponencia analizamos el uso de medios digitales como estrategia de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el intercambio con la comunidad y el diálogo de la institución escuela con los saberes de los estudiantes, propios de la cultura digital.

C172. Head Scratching/Hands Raising. Jennifer Berman

El proceso de enseñanza-aprendizaje es proceso de equilibrio, ahora bien, ¿cuál es nuestro camino como educadores para lograr que los estudiantes se involucren y se conviertan en pensadores críticos y activos con vos propia? Los invitamos a transitar un nuevo paradigma, en un entorno vibrante, que dispare y conecte nuevos pensamientos que entretejan/unan una fuerte intención, claros propósitos y plena pasión. Partiendo desde diferentes prácticas de excelencia educativa y los abordajes más innovadores dentro del contexto de las neurociencias, exploraremos senderos que permitan navegar dicho proceso con coherencia. Desafiando/desestabilizando certezas que no toman en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trataremos de encontrar/construir un verdadero equilibrio entre el área académica, las competencias socioemocionales y el pensamiento creativo. Como corolario de esta ponencia diseñaremos/presentaremos estrategias y herramientas para armar un plan apropiado y adaptado al perfil de cada grupo teniendo en cuenta a cada uno de sus integrantes.

C173. Creando aprendizajes y evaluando sonrisas. Cecilia Patricia Carabajal, Palavecino Walter Dario, Valeria Limina Sutin

La adquisición de una segunda lengua desde tan temprana edad debe ser tratada con respeto, responsabilidad y compromiso en cada una de las clases, pero mucho más a la hora de evaluar este proceso natural pero dispar si se consideran las necesidades y realidades de los alumnos. En cuantiosas oportunidades, las instancias evaluativas a las que se someten los aprendices, no reflejan el proceso innato que representa el aprendizaje de otro idioma. Es entonces en donde el juego toma unaparte vital en las aulas y funciona como nexo entre el crecimiento y el desarrollo lingüístico. Es en las instancias lúdicas donde los niños interactúan, descubren, se divierten y crean con el lenguaje por medio de actividades donde se divierten, pero juegan comprometidamente y tácitamente con el idioma que están absorbiendo. El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de esta creativa propuesta de evaluación llevada a cabo en grupos de niños entre 4-6 años que estudian inglés e italiano como lengua extranjera en los cursos organizados por el Laboratorio de Idiomas Nora S. de Luque, de la Facultad de Humanidades, UNCa. Para llegar a tal fin, nos basaremos en nuestras propias experiencias áulicas desplegando una gran variedad de prácticas metodológicas como la animación de objetos y la manipulación de títeres que nos permitió no solo ahondar en la relevancia de la rela-

ción simbólica, la conexión con las fantasías, conductas imitativas y juegos, sino también conseguir logros en el plano lingüístico y emocional que son dignos de resaltar.

C174. Aprender Haciendo: el Movimiento *Maker* en la escuela. María Florencia Conforti y Milú Christello

Trabajaremos sobre el impacto de la creación en la situación de aprendizaje. Pensamos la creatividad como un facilitador del desarrollo cognitivo, social y emocional y, para ello, incluimos los aportes del Movimiento *Maker* a la educación. Indagaremos sobre la importancia del enfoque STEM/STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemática y Arte) y su aporte para el desarrollo del interés en carreras relacionadas y para achicar la brecha de género en dichos ámbitos laborales.

C175. Hacer Matemáticas con *Scratch*. María Irene Corti

Los juegos son muy habituales en *Scratch*, pero no siempre están directamente relacionados con el aprendizaje de conceptos específicos y requeridos por los currículos. *Scratch* tiene un sencillo pero potente marco matemático que permite realizar decenas de diferentes operaciones. Así es, que para ubicar puntos en el plano cartesiano y moverse en sentido positivo o negativo, podemos programar situaciones problemáticas mediante videojuegos para las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en el nivel secundario.

C176. Iluminarte. María Eugenia Folledo, Carina Rosana Fabaro y Rubén Mercado Paz

Durante la ponencia se describirá la experiencia de un grupo de alumnos y docentes del interior de La Rioja, a quienes se les propuso un recorrido imaginario por la *Ciudad Hidroespacial de Gyula Kosice*. Al explorar las posibilidades expresivas de elementos lumínicos combinados con el agua y el movimiento, pudieron crear sus propias producciones hidrocinéticas e hidrolumínicas, inspirados en las obras del reconocido artista.

C177. Aciertos y ajustes al tiempo de pensar una secuencia didáctica. Verónica Lescano Galardi

Pasadas casi dos décadas desde la inscripción de la educación en un paradigma que incorporó las TIC como ampliación del horizonte comunicativo, entendemos que es tiempo para iniciar una retrospectiva sobre ajustes y aciertos a la hora de pensar la organización de una secuencia didáctica, particularmente, la universitaria. A través de proponer un debate reflexionaremos en torno a ciertos resultados que arrojaron aquellos cambios.

C178. El ABP como aprendizaje servicio. Alejandra Maccagno

La experiencia que se describe se lleva adelante con alumnos de 5° año de Nivel Secundario, en las Modalidades Ciencias Naturales y Humanidades, y Ciencias Sociales, en el Colegio Santa Bárbara, provincia de Jujuy. El contexto de desarrollo es el espacio curricular Bioética. Esta materia propone a los estudiantes un espacio de discusión multidisciplinar alrededor de problemáticas en las que se pone en juego el valor de la vida humana, su protección y desarrollo, a la vez que se proyecta co-

munitariamente un servicio planificado como proyecto interdisciplinar, en esta ocasión, entre Bioética, Biología y Formación Ciudadana. El aprendizaje de conceptos de la Bioética combinado con el servicio comunitario es una experiencia educativa basada en un intercambio de saberes, vivencias y valores que enriquecen la formación por cuanto es a la vez una respuesta a necesidades de la comunidad apoyada en los saberes de la ciencia y la tecnología. Busca retroalimentar a la comunidad mediante la acción colaborativa y consciente de los estudiantes. Como primera instancia los alumnos profundizaron conceptos de la Bioética en relación a sus principios y fundamentos, y recibieron una capacitación del Centro de Hemodonación Regional del Ministerio de Salud de la provincia. Luego, organizados en diferentes equipos, replican esa capacitación al resto de los cursos del nivel secundario, y a 5°, 6° y 7° grado del nivel primario, adecuándola a las características de cada edad y acompañados por profesores. La experiencia culmina con una jornada de donación de sangre en el Colegio, como cierre de un trabajo del equipo médico y técnico del Centro, la comunidad educativa y las familias, logrando una cantidad de 60 participantes y 40 donantes. El potencial de esta propuesta radicó en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no solo su formación académica, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social.

C179. El trabajo en equipo (Cátedras interactivas). Laura Valoppi

En las materias de diseño para alumnos ingresantes de la Carrera Diseño de Indumentaria trabajamos en equipo renovando constantemente el proyecto y además formando futuros docentes. Aprendemos haciendo y aprendemos haciendo con los demás, buscando herramientas para su aprendizaje y para su ejercitación con una actitud cooperativa y no individualista y fomentando además la retroalimentación. Los alumnos/docentes son responsables tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje del equipo en general. Se necesitan unos a otros y cada estudiante aprende de los demás compañeros con los que interactúa a diario. Experiencias de alumnos/docentes de la Cátedra en el aula y su trabajo en el ámbito profesional hoy después de haber transitado ese camino en equipo.

3 [J] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra y Marisa Cuervo, miembros del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C180 a C188).

C180. Procesos de Aprobación / Producción áulica. Jorge Brandan

Las nuevas sociedades de consumo priorizan la calidad y el desarrollo de los productos textiles. La lozanía de nuevos profesionales, deben estar preparados para ello.

C181. Pequeños curadores. Patricia Dosio

La propuesta del taller consiste en hacer uso de los recursos del montaje de exposiciones para favorecer el conocimiento y la comprensión de conceptos teóricos. Adaptable a distintos niveles educativos.

C182. Innovación en Educación: Foro de Investigación, Ciencia y Tecnología. Eduardo Ernesto Escobar

Cambiar las cosas requiere hacerlas de otra manera. Los niveles de calidad de la enseñanza-aprendizaje en los Profesorados riojanos deben ajustarse a esta consigna, para incrementar la Calidad Educativa. La Investigación-Acción-Participativa-Evaluativa (IAPE), puede conseguirlo mejorando las formas tradicionales de educación. El ISDF Dra. Carolina Tobar García, asume el desafío de organizar una nueva forma de enseñar y aprender por parte de los profesores y alumnos, al inducir el dictado de las clases, desde la producción y difusión de conocimientos, procurando revalorizar sus propuestas desde las TIC, la organización de la capacitación continua, el análisis crítico de la realidad, el acceso a los contenidos producidos y el Coaching en investigación, trabajando desde los modelos de Ideología Académica Integrada (IdA3), del Coaching Educativo Virtual (CEV), y del Modelo mexicano Integrado de Tutorías (MIT), junto al establecimiento de alianzas estratégicas.

C183. Construcción del marco teórico en los Proyectos de Graduación. Guadalupe Gorriez

El Proyecto de Graduación es el último requisito académico para que el estudiante obtenga su título de grado. Lo realizan todos los estudiantes de las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. El mismo sintetiza los conocimientos construidos a lo largo de su vida universitaria, culminando en un trabajo donde se vislumbra el perfil del incipiente profesional, en un marco de creatividad, innovación, fundamentación, reflexión y aporte profesional. El tema que se desarrollará es la experiencia docente en relación a la elaboración del marco teórico de los proyectos de graduación.

C184. Dejando huellas: ¿cómo crear y socializar contenido de impacto comunitario en la web? María Mercedes Lehmann

Dejando huella. Taller de Comunicación Institucional y comunitaria, 6º; Instituto Victoria Ocampo. Experiencia desarrollada durante el ciclo lectivo 2018. A través del proyecto Dejando huella los alumnos realizan una investigación acerca de los actores sociales de su barrio (Sarandí, Villa Domínico y Wilde), crean un mapa colectivo y generan y editan contenido en Wikipedia. Los objetivos son generar comunidad, alentar procesos de democratización del saber y fomentar competencias como el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Directora: Verónica Caputi

C185. El Proyecto de Graduación en las carreras de Diseño. Temáticas abordadas: innovación y tendencias. Mercedes Massafra y Marisa Cuervo

A partir del Premio Innovación y Tendencias se ha procurado incentivar a los estudiantes para la búsqueda y

abordaje de temáticas innovadoras y que marcan tendencia en el ámbito actual del Diseño. Esta motivación ha definido proyectos de graduación que marcan un nuevo rumbo: la posibilidad de intervención, desde el diseño, en ámbitos inexplorados o escasamente intervenidos, donde el diseño puede ser un factor diferencial, potenciador de propuestas creativas e innovadoras. Este trabajo releva Proyectos de Graduación cuyas temáticas y sus abordajes muestran de qué modo el Diseño puede generar nuevas miradas de su campo de intervención.

C186. El camino de la creatividad en el aula. María Valeria Tuozzo [Docente UP]

La propuesta de este trabajo es exponer algunos lineamientos para pensar y ejercitar la creación y la creatividad en el contexto del aula universitaria. Reflexionamos sobre los procesos de evaluación e indagamos acerca de cómo desestructurar los espacios y tiempos para generar nuevas modalidades. También aborda el tema del juego como llave para abrir el camino de la creatividad en el aula para la formación de profesionales en el diseño.

C187. Creatividad en propuestas de Desarrollo Profesional en Lengua Extranjera Inglés. María de los Ángeles Vergara Aibar, María Eugenia Folledo, Rubén Mercado Paz y Edith Elizabeth Luna Villanueva

En esta propuesta del equipo FIC (Formación Integral Creativa), desarrollada con grupos heterogéneos de alumnos/as y docentes de LE Inglés, se recrean ambientes de adquisición y aprendizaje temáticos motivadores como piratas, *wizards*, *Colombian dancers*, *animals* y otros. En Piratas se ambientó con rincones creativos: tesoro, mapa, isla, barco, Capitán Hook. Los participantes, con parches, cinturones y pañuelos, reflexionaron sobre el lugar de la creatividad en la educación. Pudieron darse cuenta cuánto nos cuesta ser creativos ya que todos/as esperaban instrucciones para continuar. Finalmente, realizaron una producción integral y emitieron un mensaje inspirador en una botella para analizar en equipo.

C188. Fliplearning en ESP (Inglés técnico) en la formación técnica profesional. María de los Ángeles Vergara Aibar

Desde 2015, se implementó *Fliplearning* como metodología de enseñanza-aprendizaje, basada en redes sociales multimediales, en el Instituto de Formación Técnica Otto Krause en las carreras: Tecnología de la Información, Biblioteca, Agente Sanitario y Administración, de una clase semanal. *Fliplearning* fomenta el aprendizaje ubicuo y autónomo de contenidos con consignas semanales, que luego son explicados en clase. La propuesta se acompaña con una evaluación formativa autogestionada. Cada semana se propone una temática a indagar, practicar, intensificar y/o producir mediante grupos de *WhatsApp* administrados por la docente. Algunos contenidos digitales son alojados en la nube, compartidos con el resto de los alumnos/as.

3 [K] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Fabiola Knop, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A conti-

nuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C189 a C197).

C189. Trazabilidad de Reactivos Químicos utilizados en los laboratorios escolares. Carolina Fabiana Barbuzza

El presente Proyecto Institucional tiene como objetivo principal realizar la trazabilidad de los reactivos químicos que se utilizan en los laboratorios de docencia del Liceo Agrícola y Enológico D. F. Sarmiento UNCuyo, desde que ingresan a la institución hasta que son dispuestos como residuos químicos líquidos y sólidos (RQLyS). Por otro lado se busca prevenir riesgos a la salud de la comunidad así como al ambiente, dar cumplimiento a la legislación ambiental vigente y promover una cultura de responsabilidad ambiental. Los laboratorios químicos y, de manera especial, aquellos donde se realizan producciones químicas, aún en pequeña escala, generan desechos, que por su carácter tóxico, son fuentes potenciales de daños ambientales. Este hecho, unido a la necesidad de cuidar el entorno inmediato, donde los estudiantes desempeñan sus actividades cotidianas, hace necesaria la gestión de los residuos como parte de las actividades de Gestión Ambiental en los laboratorios. Para ello se propuso la revisión, identificación, separación y metodología de disposición de los volúmenes de RQLyS (básicos y ácidos) producidos en cada laboratorio. Debido a que las sustancias utilizadas en los laboratorios docentes continúan reaccionando después de finalizada la práctica, es pertinente tener clara la forma como se almacenan los productos de las reacciones, para su posterior disposición segura. Para realizar este proceso de trazabilidad se ha propuesto la utilización de un sistema de registro digital donde se consignen las drogas ingresadas al droguero escolar, las cantidades utilizadas en cada laboratorio para las prácticas y los volúmenes dispuestos según especie. Para la disposición final de los mismos se utilizará el protocolo del CIBCI – CONICET. MSc Prof. Carolina Barbuzza – Brom. Prof. Silvia D’Innocenzo

C190. Educando desde la creatividad. Luciana Carballo

En un mundo donde el sistema educativo y económico se encuentra en crisis, necesitamos pensar nuevas formas de enseñar. Los nuevos desafíos necesitan de nuevos perfiles profesionales creativos. Para eso, es necesario enfocarnos en una educación más personalizada, aprovechar el potencial de las nuevas herramientas tecnológicas disponibles, impulsar la participación de los estudiantes, derribar el miedo a equivocarse, fomentar su curiosidad por aprender y desarrollar su creatividad. Desde el lugar que nos toque, sea cual sea, tenemos el poder para cambiar el sistema.

C191. Composiciones poliédricas. Mucho más que morfología. Pilar Diez Urbicain

En este proyecto áulico se presentan las actividades que se realizan en la materia Taller de producción III. Asignatura cuatrimestral que corresponde al segundo año de la carrera de Diseño Industrial. El objetivo de la materia, es que los alumnos conozcan, analicen y exploren las características generales de las superficies poliédricas y

fundamentalmente que comprendan sus posibilidades morfológicas al momento de diseñar nuevos productos. Luego de varios cuatrimestres se comprobó que los alumnos no se sentían motivados o desafiados con los contenidos planteados en la planificación inicial de la materia. Si bien, la tipología de superficie a estudiar eran las mismas (Poliedros regulares y semiregulares), la exploración era superficial, vaga, y no correspondía con el nivel académico de los estudiantes. Con esta inquietud se buscó y analizó nueva bibliografía, para sumar a la materia. A partir de esta exploración surgió la idea de replantear las actividades a desarrollar en el cuatrimestre.

C192. Marisol y las hormigas. Mariano Gallego

La exposición refiere a una experiencia de educación no formal, vivida en la comunidad originaria de Yavi hace ya unos años. En la misma quedan expuestos los antagonismos entre la educación formal y la no formal y los modos en que la educación oficial legitima los paradigmas elitistas por sobre las poblaciones originarias.

C193. Lxs jóvenes tomamos la palabra: hablamos de violencia de género. Marilina Del Valle González

El presente trabajo refleja una iniciativa colectiva de un grupo de estudiantes de 5° año de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior DVS (Las Varillas, Córdoba), que desarrollaron un proyecto socioeducativo para la promoción de prácticas sociales reflexivas y creativas para el abordaje de situaciones vinculadas a la violencia de género; dado que observaron que es un problema social que los y las atraviesa cotidianamente en tanto jóvenes y está presente en diferentes escenarios o ámbitos de las sociedades actuales. En este sentido, se desarrollaron jornadas-taller y la producción de un audiovisual que habilitaron una reflexión colectiva acerca de las microviolencias de género presentes, que reflejan y perpetúan la dominación masculina sobre los otros géneros dominados. Esto permitió que lxs estudiantes tomen la palabra frente a dicho problema que acontece en sus propias trayectorias y puedan así construir prácticas respetuosas de sus derechos.

C194. Trabajo de integración a distancia en las carreras de diseño. Carolina Elisa Itten, Alejandra Morelli y Mariana Soledad Zago

El presente trabajo se plantea el desafío de estudiar obras de Arquitectura desde distintas materias propiciando una integración a distancia. Nuestra Facultad de Arquitectura y Diseño, cuya actividad se desarrolla en dos sedes (La Plata y Bernal) plantea, en sí misma, un incentivo para proponer una experiencia que posibilite la vinculación entre los alumnos en la participación de un trabajo colaborativo. Trabajamos desde las materias Matemáticas y Morfología I, ambas correspondientes al primer año de la carrera. Cada materia aporta su mirada y comparte su producción en un grupo virtual (Facebook). Así, se busca compartir y completar el estudio tomando y brindando el material elaborado por cada grupo en un trabajo de integración fomentando una participación activa que potencie el aprendizaje.

C195. La comunicación en el aula. El valor del aprendizaje presencial. Patricia Iurcovich

Esta ponencia tiene por objeto reforzar el valor de la palabra en el ámbito educativo, específicamente dentro del aula. Por supuesto que hoy estamos impactados por la tecnología, la cual da un importante aporte a los alumnos tanto en el momento del aprendizaje como de la enseñanza. La idea de la ponencia es mostrar como aun en la actualidad el alumno puede capitalizar palabras, procesos, interacción con el docente entendiendo y aceptando que no es desde lo tecnológico que este proceso debe aparecer sino desde la interacción en sí misma; desde las preguntas, la práctica. Aprender a desarrollar ideas y a utilizar la tecnología cuando sea necesario. Es generacional, es el avance tecnológico, lo cierto es que cada día crece más la integración de la tecnología en el aula como instancia de aprendizaje. Muchas veces por comodidad tanto por parte del alumno como del docente, lo cierto es que el vocabulario, la forma de expresión, la universalidad de conceptos surge a partir de la lectura, del debate, de la interacción. No todo puede solucionarse a través de las redes sociales. Aún más cuando el alumno está cursando una materia presencial. Está en el profesor transmitir el aporte verdadero que éste le da a la materia intentando tanto lograr motivación en el alumno como monitorear su proceso, tema que en la educación a distancia es más difícil de trabajar porque es otro el objetivo que busca el alumno.

C196. La pregunta como herramienta desnaturalizada. Ángeles Marambio Avaria

El artículo aborda la utilización de la pregunta como ruptura cognitiva y como herramienta facilitadora para generar capacidad de pensamiento crítico. Pensar el rol docente como aquel que propicia espacios que permiten poder cuestionarse y reflexionar sobre aquello que se presume como lo real y desandar caminos que favorecen el aprendizaje estratégico orientado a los resultados. La pregunta como un espacio donde la asimetría se deja de lado para analizar y reconfigurar juntos, los docentes y estudiantes, los diferentes fenómenos que se presentan en la opinión pública y comprender las diferencias que surgen por ser sujetos culturalmente distintos.

C197. El aprendizaje basado en retos, en la enseñanza de Gastronomía. Rafael Raúl Silador Utrera y Ana Isabel Utrera Velázquez

La enseñanza basada en la investigación en la escuela contemporánea, es una de las teorías que desarrollan en los estudiantes capacidades, aptitudes, actitudes, con la interacción de la teoría-práctica, y que contribuye a la transformación socio-política de los pueblos. La pedagogía progresista consolida las teorías constructivista y conectivista en el proceso de enseñanza aprendizaje, la relación de los estudiantes con las problemáticas sociales y el impacto de transformación que pueden percibir, incentiva a la investigación. El presente trabajo pretende exponer la metodología para el desarrollo del pensamiento, conocimientos, y habilidades de estudiantes a partir del aprendizaje basado en retos, para la enseñanza de la gastronomía en el nivel superior. Es una forma de investigación áulica que tiene su origen en el aprendiza-

je vivencial, donde el estudiante aprende en situaciones reales de la gastronomía, conoce el problema o situación a solucionar, interactúa con el medio, busca soluciones, crea estrategias, trabaja en equipo, conoce y maneja las tecnologías de forma didáctica, se siente como parte importante en la transformación de la sociedad. Según (Akella, 2010), "El Aprendizaje Vivencial es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento". Se enfoca el trabajo en ejemplos de la investigación áulica a través del aprendizaje basado en retos, en una materia docente de gastronomía del nivel superior.

3 [L] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Hilario Capeans, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C198 a C207).

C198. Con Vivir. Natalia Andrea Arias

Proyecto institucional impulsado desde la gestión. El mismo busca mejorar la convivencia escolar entre todas las alumnas que concurren a la escuela pertenecientes a un contexto de vulnerabilidad socioeducativa. Muchas de ellas con conflictos interpersonales por pertenecer a barrios periféricos de la ciudad de Rosario y cuyas familias se encuentran enfrentadas por diferentes situaciones propias del contexto en el que viven. La modalidad es de taller buscando a la vez desarrollar la identidad institucional y mejorar los contextos que viven.

C199. La creatividad y el aula en tiempos de hipervínculo. Cecilia Arroyo

Las instituciones educativas no están preparando a sus estudiantes para el entorno laboral actual. Se destaca la falta de habilidades socioemocionales, como la capacidad de tomar decisiones, el pensamiento crítico, la responsabilidad, la empatía, la planificación, saber formular objetivos, dominar estrategias de trabajo y tener fortalecida la autoestima. Emergen junto a las experiencias tradicionales, nuevas necesidades en el aprendizaje que promuevan el pensamiento heterogéneo, que vaya en diferentes direcciones con resultados reavivados y espontáneos. Un docente Innovador Motiva una experiencia Creativa. Un espacio creativo promueve una conducta creativa. La introducción de tecnología en el aula, no hará que los alumnos sean más creativos de la noche a la mañana. Lo importante es enseñarles a evaluar dicha información desarrollando en ellos habilidades de investigación y evaluación crítica dejando a los alumnos mejor preparados para el futuro.

C200. Compartiendo experiencias: Tecnología Recreativa para adultos con Síndrome de Down. Laura Clarisa López Blanco y Débora Costanzo

El taller de Tecnología Recreativa se dicta en el Centro de Día AIMO, ubicado en Almagro (CABA), donde concurren adultos con Síndrome de Down a partir de los 25 años. Este es el quinto año que se desarrolla el taller y su finalidad es acercar a los chicos y chicas a las tecno-

logías desde sus propias capacidades e intereses, pero con una dinámica de trabajo en equipo fomentando la colaboración y la solidaridad, intentando formar una comunidad de enseñanza / aprendizaje mutua, en la cual como explica Bruner, se experimente el andamiaje entre pares y entre profesores - aprendices. Compartiremos algunas experiencias significativas que se desarrollaron en el taller, en torno a los siguientes ejes temáticos: el fortalecimiento de la autoestima, el trabajo con lo vincular: comunicación respetuosa entre pares, mejora en la comunicación familia – institución, deberes y derechos ciudadanos.

C201. Conceptualizar en las redes y en la vida. Leticia Martín

Trabajaremos la incorporación de códigos asumidos en las redes para fomentar una mejor conceptualización de: campañas, avisos y posteos comunicacionales. A partir de la creación de un espacio virtual, los alumnos se apropian de los contenidos de la materia y salen al mundo virtual a mostrar sus producciones. Se ejemplificará con casos reales de una revista cultural virtual y un desarrollo editorial en redes.

C202. Platón para nativos digitales. María del Carmen Martínez y Daniela Campal

Platón para nativos digitales: La evolución tecnológica en la enseñanza de la Filosofía. Al momento de abordar la transposición didáctica de textos filosóficos nos encontramos con diversos inconvenientes en las aulas del siglo XXI. Según el contexto donde desarrollemos nuestra diaria tarea nos podemos encontrar con situaciones de índole económica ya que nuestros alumnos provienen de hogares de escasos recursos, o institucionales; donde la falta de los textos filosóficos en las bibliotecas escolares es habitual. Y aún en el caso de que no nos encontremos con estas situaciones particulares a nuestros jóvenes en general les cuesta mucho acceder a los mismos. Sin embargo, los docentes disponemos de herramientas que permiten a los alumnos acceder a la filosofía desde sus habilidades cognitivas en la que se conjuga lo visual, lo auditivo y lo kinestésico. Nuestros adolescentes son nativos digitales en pleno desarrollo de la inteligencia emocional. Partiendo de este cambio en el paradigma de la enseñanza es que como docente nos enfrentamos al desafío de ofrecer clases de filosofía desde un marco reflexivo y responsable incorporando el uso de las herramientas tecnológicas para dar a conocer el Eros platónico desarrollado en El Banquete. En un comienzo la indagación de fuentes confiables y pertinentes de material filosófico disponible en la web invita a desarrollar competencias críticas y creativas tanto en los alumnos como en el docente. Los dispositivos electrónicos móviles permiten implementar estrategias de lectura grupal reflexiva y crítica de El Banquete de Platón utilizando un procesador de texto complejo de Microsoft Word. Esta actividad permite analizar, reconocer y debatir en cada diálogo las diferentes manifestaciones de Eros que desarrolla Platón en esta obra. Posteriormente, para evaluar los conceptos abstractos filosóficos adquiridos, los alumnos realizaron, de manera colaborativa, presentaciones

en Power Point con el fin de divulgar lo aprendido ante el resto de la comunidad educativa. El dualismo de Eros cobra vigencia cuando utilizando la aplicación Movie Maker los alumnos concluyen que el Eros Pándemo nos lleva a la violencia de género, y el Eros Urania nos constituye en seres amorosos, construyendo un aprendizaje activo socialmente válido desde un abordaje distinto del mundo (objetivos finales de la enseñanza de la filosofía). Hoy el desafío continúa analizando la problemática existencial del amor (Eros) en un marco de diálogo entre pares y docente, utilizando la aplicación Stop Motion. Los alumnos construyen material filosófico de manera creativa, confrontando críticamente las realidades que nos plantean los cambios sociales y tecnológicos en un marco de libertad de expresión para pensar un proyecto de vida personal.

C203. Aportes para la construcción de una historia virtual de la Indumentaria, el Diseño y la Industria. Pablo Mastropasqua

La enseñanza de la historia en las disciplinas proyectuales es un trabajo donde no podemos evitar la ayuda que nos dan los espacios virtuales, la magra bibliografía de nuestras instituciones, la falta de la misma en nuestro idioma y la dificultad de los estudiantes de trabajar sobre textos nos obliga a buscar una manera de comunicación virtual para contenidos y debates. Hoy en nuestra experiencia de cátedras no podríamos trabajar sin las redes sociales, los blogs y la bibliografía de descarga web entre otros recursos. Es intención de esta ponencia poder mostrar como trabajamos en dos ámbitos distintos, el terciario, desde la Tecnicatura en industria textil e indumentaria, cátedra de historia, y en el ámbito universitario en el espacio Historia del Hábitat, donde convergen en un mismo curso alumnos de Diseño Industrial y de Arquitectura para primero y cuarto curso de las carreras. Desde nuestros espacios queremos compartir estas experiencias y sus resultados en el campo de lo virtual pedagógico y los resultados de diferentes sistemas de prácticos, clases y formatos de contenidos.

C204. Realidad Aumentada en Nivel Inicial para el aprendizaje del mundo animal. Liliana Elizabet Ocampo

Mi Primer Libro de Animales es un material didáctico de mi autoría, que se encuentra impreso en papel y trae asociado un grupo de marcadores de Realidad Aumentada que permite que los niños tomen contacto con los diferentes animales en 3D y en 360°. Este material fue probado en tres salitas de cinco y una de cuatro años en el Jardín de Infantes N° 17 Manuelita en la Pcia. de Corrientes - Argentina. El libro está dividido en varios capítulos donde se trabajan cada tipo de animales (domésticos, de la granja, del bosque, de la sabana africana, de la selva y el mar). Comienza con una imagen del hábitat de los animales, una segunda con características propias, marcadores de realidad aumentada y una actividad áulica (laberintos, unir con flechas, pintar según selección, entre otros). Lo más significativo fue ver a los niños interactuar con el sistema de RA, los mismos incluso intentaban tocar los animales virtuales y se emocionaban cuando podían manipularlos o colocarlos en sus manos.

C205. Lima Oculta: El diseño como herramienta de cambio social. Marieta Osnayo

Lima Oculta es un proyecto de diseño social creado en el 2013. Este proyecto tiene el objetivo capacitar a un grupo de mujeres artesanas shipibas migrantes de la amazonia del Perú, para mejorar sus estándares de ventas y producción a través de una buena gestión de diseño. La educación se presenta como pilar del intercambio intercultural a través de la gestión del diseño. El diseñador actúa como agente de cambio social. La utilización de la gestión del diseño para crear un proyecto social, profundiza las habilidades del diseñador como observador e investigador. Así, este proyecto plantea nuevos escenarios de desarrollo profesional para el diseñador de manera sostenible, social y económicamente.

C206. Quinquela en la escuela. Blanca Margarita Perincola

Hemos trabajado de manera interdisciplinaria en la escuela de La BOCA Quinquela Martín sobre la temática de los cuadros elegidos por los niños en una visita realizada al museo homónimo. En los talleres de expresión se fueron armando: un argumento teatral, puesta escénica, interpretación actoral, vestuario, etc. Para luego llevarlo a una producción teatral. Teniendo en cuenta el trabajo transversal de diferentes temáticas y contenidos escolares.

C207. Taller de Imagen y Cuidado Personal para adolescentes. Lorena Vilanova

El Taller de Imagen y Cuidado Personal está dirigido a adolescentes de entre 13 y 15 años. Son mujeres que viven en situación de gran vulnerabilidad. El objetivo principal es que, a través de la moda, descubran cuáles son sus intereses, sus pasiones y, por un momento, se vean desde otro lugar. Hablamos de moda, belleza y cuidado personal. Aprendemos a customizar una prenda, a reutilizar el plástico para crear joyas, a expresarnos de manera correcta, a reconocer nuestro cuerpo/rostro y a definir cuál es la imagen que queremos mostrar de nosotros mismos. Un taller para descubrir con los cinco sentidos.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

4. COMUNICACIÓN

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 35 ponencias (C208 a C242) acerca de Comunicación. Las presentaciones se distribuyen en 4 comisiones.

Martes 22 de mayo**4 [A] Comunicación. Integración Institucional**

Esta comisión fue coordinada por Celina Toledo, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C208 a C214).

C208. ¿Qué pasa con las emociones en el aula? Alejandra Cabassi

Entender el papel que desempeñan las Emociones en el Aula e interpretar cómo el aprendizaje está condicionado por el clima emocional, es fundamental para la convivencia y el desempeño de nuestros alumnos. ¿Qué lugar le damos a las emociones en el aula? ¿Qué nos pasa ante las emociones de nuestros alumnos? ¿Cómo podemos intervenir asertivamente para generar y contagiar un clima emocional adecuado para el aprendizaje y el crecimiento?

C209. Estimulando las ganas de aprender ¿Cuáles son tus fortalezas?. Antonella Mariángeles Galanti

El presente trabajo trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo potenciar las fortalezas en los alumnos? ¿Qué es lo que nos hace distintos como seres? Identificando talentos naturales e innatos, esos talentos ¿están configurados en tu cerebro? ¿Cómo incide el proceso de resiliencia? ¿Se pueden promover aulas y alumnos felices? La gestión de emociones saludables en el aula permite y da sentido al crecimiento, desarrollo personal y en comunidad con el otro.

C210. Ontología y creatividad. Aspectos formales de lo nuevo en el lenguaje audiovisual. Marcelo Daniel Lo Pinto

Pensar lo nuevo suele ser una tarea compleja y esto es aún más dificultoso cuando se plantea en un contexto ontológico. En esta exposición se presentará cómo la teoría de conjuntos permite abordar esta problemática de manera comprensible e intuitiva.

C211. Proximidad: Mentor. Cristina Amalia Lopez y Antonella Galanti

Exploraremos en la propuesta cómo a través de la proximidad, del contacto con el otro como un par para desarrollar tareas conjuntas, y hallar el camino del conocimiento a través de la construcción de contenidos, podemos descubrir mentores que comparten experiencias comunes capitalizando el beneficio del diálogo y la sabiduría del ser y del hacer. Nuestra propuesta es dimensionar lo que significa ser mentor en el entrenamiento cognitivo de los trabajos en equipo y también como la guía del docente es un mentoreo, como lo puede ser un líder de grupo en el desarrollo de una consigna. De hecho en la Educación Media la figura del Mentor Educativo garantiza el éxito de vida escolar del alumno desde una perspectiva que transforma el modelo actual al integrar, donde el modelo colaborativo es integrador de aprendices y mentores, incluso con coaches que ayudan a los padres que se involucran en el sistema escolar para favorecer el aprendizaje de sus hijos, que influye directamente en la comunidad. Proponemos hacer un paréntesis especial en la comunicación como punto de encuentro. Cómo a través de la escucha activa, el aprendizaje significativo cobra valor y se capitaliza. Respecto de la proximidad, incorporar la escuela hacia este concepto, hacia el ser y no solo al tener, orientándonos a la solidaridad, involucrándonos desde la parte emocional, desde la capacidad de cuidar al otro, ser sostenible con el Planeta. La educación es valoración y comunicación, “la inclusión social

de la persona comienza por el lenguaje” dice el Dr. Pedro Luis Barcia (ex presidente de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Argentina de Letras) quien sostiene también que:

Si queremos educar a los jóvenes para vivir en democracia, en primer lugar al no dotarlo con capacidad expresiva y comunicativa eficiente, lo convertimos en ciudadano de segunda porque le estamos anulando su posibilidad de participación. Por la ley podrá estar reconocido como sujeto de derecho a la palabra o derecho de opinión, pero ese joven no puede expresarse y queda cautivo de su propia limitación.

Vemos que en muchas ocasiones el colaborar con el otro se ve empañado por una cultura patriarcal que es muy competitiva. No solo esperar de los demás sino involucrarnos en nuestro permanente aprender es la clave. Ese saber amar se torna libertad. Efectivamente, la ética del amor adviene al ser humano, antes que su libertad. Ésta, más que autonomía, es heteronomía. Es decir, es responsabilidad, proximidad.

C212. Clavando el visto: Analizando Facebook y WhatsApp con fines académicos. Edith Elizabeth Luna Villanueva, Matías Ramón Paez, Eduardo Jesús del Valle Luján y Evelin Stefanía Rivero

Sin importar el nivel de habilidad tecnológica de docentes y alumnos, muy pocos parecen estar fuera de los grupos de *Facebook* y *WhatsApp*. A tal extremo que se conforman justamente grupos con fines pedagógicos que, ante todo, pretenden ser una extensión de los límites del aula, de la poca carga horaria; un espacio-tiempo de quiebre con las tradicionales rutinas de las clases. De la observación de este tipo de contacto y trabajo áulico, en grupos de docentes de inglés del nivel secundario y de cátedras de nivel superior en inglés, se desprende que 1) a pesar de que el objetivo es la participación, es la visualización sin respuesta la constante; 2) los grupos facilitan primordialmente la comunicación instantánea también en el contexto áulico, pero dicha comunicación es unidireccional, salvo que sea una notificación urgente o emergente respecto de cancelación, postergación, cambio de directivas, entre otras; 3) las propuestas docentes, que involucran herramientas y recursos digitales son mayormente proporcionales a la competencia tecnológica de los mismos profesores; 4) se consideran a la red social tanto como al servicio de mensajería instantáneo como equivalentes, por lo que no se aprovechan las características de las interfaces particulares de estas dos aplicaciones.

C213. La estructura escolar tradicional; entre la creación y el conservadurismo; una experiencia de cambio. José Máximo, Fernando Cerviño y Mariela Bilyk

Se desarrolló un trabajo de investigación-acción en una escuela tradicional, con el propósito de generar una mayor apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes. Estudiamos la implicación de los cambios contemporáneos de la relación entre las apreciaciones y prácticas escolares y las apreciaciones y prácticas de los estudiantes con la crisis de sentido que atraviesa

la escuela desde fines del siglo pasado. El análisis del problema se focalizó en el plano de la comunicación, el lenguaje y la semiosis, asumiendo una epistemología y teoría basadas en la sociología de la educación, en sus vertientes culturalista y lingüística, empleando una metodología de tipo cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo.

C214. Integración de aplicaciones para una mejor gestión educativa. Guillermo Varani

La integración de las distintas aplicaciones que se utilizan habitualmente en entornos educativos (el campus virtual, el sistema de *mailing*, el sistema de secretaría, el *software* de administración) es una tarea compleja, pero vale la pena el desafío.

4 [B] Comunicación. Integración Institucional

Esta comisión fue coordinada por Alfio Maccari, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C215 a C225).

C215. El debate social reflejado en el aula. Paula Domeniconi

Campañas de bien público es una materia que cada cuatrimestre toma distintos formatos, adaptados a las problemáticas sociales emergentes y a distintas las repercusiones que estas tienen en los estudiantes. La diversidad y el respeto de las opiniones y creencias pasan a ser ejes de la construcción social del conocimiento que se modifica y adapta a cada grupo específico.

C216. ¿Cómo definimos la Misión, Visión, Valores y Principios de nuestra Institución? María Rosa Dominici

Cada institución define su Misión a partir de reconocer qué actividades o servicios brinda, a quiénes y de qué manera. Cuando establece su Visión, muestra una meta, establece una dirección, motiva y cohesiona voluntades. Los Valores constituyen el conjunto de principios, creencias y reglas que regulan la gestión de la organización y son soporte de su Cultura, rasgos que la identifican y enaltecen frente a sus competidores de mercado. El objetivo de esta presentación es reconocer los elementos que nos permitirán definir estos conceptos y cómo comunicarlos en forma efectiva, potenciando las fortalezas de la organización.

C217. Enseñar desde las emociones. Repensando nuestras prácticas profesionales. María de los Ángeles Vergara Aibar, Edith Elizabeth Luna Villanueva, María Eugenia Folledo y Rubén Mercado Paz

El equipo FIC (Formación Integral Creativa), luego de una investigación en la incidencia de las emociones en el Nivel Superior, ha promovido instancias de Desarrollo Profesional (DF) en las que se reflexionó y se replantearon prácticas profesionales estigmatizadas y hasta deshumanizantes. Los docentes y alumnos/as se expresaron, mediante dibujos y movimientos caracterizados por las piedras, los caminos enredados y las metas, basados en sus experiencias educativas. La escuela como “cárcel

de los sentimientos” (Santos Guerra) se aproxima a una visibilización de las emociones y el fortalecimiento de los vínculos tendientes a un aprendizaje natural, libre y como una experiencia feliz.

C218. Sexo y sexualidad, una deuda pendiente en educación. Gladys Inés Juárez

Existe un estereotipo cultural profundamente arraigado que presenta al cuerpo como un emblema de excesos en la comida, la bebida, el sexo, la violencia, todos como parte del principio que Freud intelectualizó más tarde en el ello (Roy Porter. Historia del cuerpo). Luego pudo surgir la búsqueda de quien ejercía el monopolio del poder y la falta de él. Estas distribuciones de poder o las apropiaciones de saber nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos. Las relaciones de poder-saber no son formas establecidas de repartición sino matrices de transformaciones (Miguel Foucault). La emancipación de la mujer y los hijos es parte de la revolución. Durante largos períodos, incluyendo la Edad Media y parte de la moderna, el papel del matrimonio y las regulaciones en la sexualidad estaban profundamente vinculados con la forma de acumulación de poder y de riqueza (Antonio Domini. Sexualidad y familia). Las consecuencias de esta mayor libertad han afectado profundamente los roles familiares. La oposición binaria de lo masculino y lo femenino como la única relación posible y como un aspecto de la relación humana, más que cuestionar, mantiene la constancia de la polaridad sexual (Joan Scott). La sexualidad no es la que invoca a la sociedad sino que es la sociedad la que invoca a la sexualidad del cuerpo. La diferencia sexual se concibe como una dominación o control de las mujeres (Joan Scott). El sexo se ha convertido en una apuesta entre el individuo y el Estado, acompañados ambos por discursos y saberes. Una de las tradiciones presente en muchos programas de educación en sexualidad, llevados a cabo en diferentes países del mundo, han partido del modelo biologista. Desde el punto de vista epistemológico la “construcción social de la sexualidad” toma en cuenta cómo nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados por la sociedad en que vivimos (Jeffrey Weeks. 1999). La sexualidad es un proceso que actúa sobre nosotros y del que somos actores, objetos y sujetos de dicho cambio. Desde esta perspectiva, todos los niveles educativos están involucrados en la educación de la sexualidad. Esta perspectiva adopta los aportes de los enfoques reseñados, y es un desafío a incorporar sistemáticamente las cuestiones de sexualidad en la escuela, y esto nos permite construir confianza y respeto por las experiencias (Graciela Morgade. 2006). Es patrimonio de cada docente asumir un compromiso con las temáticas inherentes a la educación sexual y de construir su propia subjetividad con los temas planteados en torno a la sexualidad. Trabajando de manera colectiva se permite el intercambio de experiencias y de escuchar otras posibilidades, por lo cual, es necesario abrirse a escuchar a otros y otras y dar lugar a la afectividad que forma parte de este transitar que construye con el otro nuevas realidades sin cerrarse a una sola posición (Graciela Morgade. 2006). El marco normativo será el que contemple a la persona desde el aspecto bio-psico-social en un espacio

y tiempo determinado para que pueda ser posible el ejercicio de la libertad como voluntad de expresión. No se trata solamente de estudiar las características propias de cada grupo, sino de incorporar otra mirada más tolerante y menos condenatoria para así brindar contenidos que aporten libertad en construcción de un nuevo proyecto. Los espacios curriculares deben tomar en cuenta estas realidades para que puedan considerarlo como un ser sexuado, y que le brinden herramientas posibles y disponibles para ser llevadas a cabo. El desafío está planteado. El derecho a la salud y a la vida es parte fundamental de los seres humanos. Confíemos, enfrentemos la realidad e incorporemos estos saberes, ojalá en un futuro cercano.

C219. Rompiendo Moldes. David Emanuel Lamalfa

Rompiendo Moldes es un taller desarrollado en la ONG 100% Diversidad, en Buenos Aires. De carácter gratuito, posibilitó que el colectivo LGBT pudiera acceder a programas de inserción laboral orientado al público Trans, en un principio. El Curso, no solo estaba diseñado para el colectivo, sino que admitía a toda aquella persona cuyo cuerpo no coincidiera con los estándares sociales predispuestos: Mujeres con talles grandes, Hombres que quieren macar su cintura, en general para que los alumnos aprendan a crear, desde su cuerpo las prendas deseadas. Se ofrecieron herramientas para la creación de micro emprendimientos que habilitaron alternativas de trabajo real y accesible. Además de la formación en moldería, el curso propone el tratamiento de temas centrales como la Diversidad y Derechos para todos los géneros.

C220. Aprender a emprender: proyecto interdisciplinario en la escuela secundaria. Claudia Lucía Lapenna y Valeria Laura Suriano

La sociedad se vuelve cada vez más compleja. Entre los principales desafíos que tiene por delante un mundo desbordante de tecnologías, pero débil en su ingeniería social, se hallan los que enfrentamos los educadores. Los cambios de planes en la secundaria demandan de la escuela nuevas estrategias para garantizar el acceso al conocimiento para la formación de emprendedores. El reconocimiento de esta situación es fundamental al elegir una planificación interdisciplinaria que los dote de las herramientas necesarias para concretar sus proyectos futuros. Las asignaturas Diseño, Desarrollo, Gestión y Evaluación de Emprendimientos junto a Estrategias de Desarrollo Personal de quinto año se plantean con el objetivo que los alumnos desplieguen sus potencialidades trabajando en proyectos interdisciplinarios concretos. El modelo pedagógico de nuestra planificación es de aprendizaje activo, aprender haciendo, más que aprender escuchando, y esta metodología de enseñanza pone énfasis tanto en el proceso que se lleva a cabo como en el contenido y el análisis del resultado. En esta ponencia explicaremos nuestro proyecto donde la metodología es dinámica y práctica, permitiéndole a los alumnos adquirir una visión global y estratégica de la gestión empresarial, experimentar de una manera vivencial la forma en que operan las organizaciones teniendo, por lo tanto, un aprendizaje integrador en tal sentido al concretar su Emprendimiento social o comercial. Les mostraremos una estrategia de enseñanza y aprendizaje donde el em-

prendedorismo abarca en sus contenidos la experiencia de pasantías laborales que llevamos a cabo hace 25 años donde la interacción entre la escuela secundaria y el mundo laboral es una realidad posible que facilita la etapa de transición entre lo escolar y el afuera ayudándolos para una correcta elección profesional. Esta experiencia áulica que les contaremos busca el fortalecimiento de las personalidades y el descubrimiento de aptitudes y capacidades para la vida.

C221. Las prácticas docentes como espacios de reflexión. Constanza Lazazzera

Necesariamente, los espacios de reflexión amplían la percepción para recapacitar sobre la historia de las nuevas tecnologías, sus usos y los cambios que originaron en las formas de comunicación y las relaciones sociales, el acceso a la información, y, sobre todo, a la producción del conocimiento. En la actualidad, el pulso de una docencia más crítica y reflexiva permite abordar la concepción del conocimiento como una construcción colaborativa que posibilita ir más allá. El poder detenerse en el ejercicio de la reflexión es una oportunidad para prepararse mejor, continuar en el ejercicio de desentrañar las sociedades actuales, resignificarlas con nuevos sentidos y por sobre todo, no detenerse en la producción activa del conocimiento. Las prácticas docentes hoy pueden recrear escenarios propicios para dirimir ideas, recapacitar sobre fundamentos hasta el momento considerados incuestionables, desarrollar nuevos conocimientos y planteos, que permiten acceder a múltiples dimensiones de sentido y abordar los interrogantes que plantea la propia existencia. Crear contextos para el aprendizaje demanda el compromiso de generar climas de genuino estímulo y confianza donde el estudiante se perciba capaz de repensar ideas existentes y producir conocimiento nuevo. A su vez, involucra que cada institución educativa valide al estudiante como un conocedor activo. Crear contextos en el marco de una institución educativa implica promover la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje y como instancia superadora de las individualidades, que posibilita la construcción de pensamientos nuevos, más complejos.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C222. Accesibilidad académica: del *paper* al aula. Alicia López y Daniela Teyseyre

La Tecnicatura Universitaria en Turismo es producto del convenio entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Municipalidad de Necochea. El Centro Regional de Educación Abierta y Permanente (CREAP) es el nexo que genera los vínculos administrativos y pedagógicos entre alumnos y la sede universitaria, para apoyar, guiar, acompañar y estimular el proceso educativo de cada alumno en su contexto local. Fue crucial para articular políticas institucionales sobre inclusión educativa y llevar al territorio los hallazgos sobre accesibilidad académica en la propuesta *Estadística en clave de accesibilidad*. Encontramos un grupo heterogéneo en edad y trayectorias previas, muy entusiastas pero comprensión y comunicación reducidas a causa de un pobre caudal léxico, conocimientos previos muy frágiles y prejuicios

contra la asignatura. La baja calidad de la conectividad en zonas rurales y la estacionalidad del mercado laboral en una zona turística conspiran condicionan la modalidad de cursada.

C223. Futuro profesional. Alfio Maccari

Trabajando sobre las posibilidades laborales del estudiante, intento potenciar la importancia y comprensión de lo que significa la práctica profesional dentro de la cursada. Hace 26 años trabajo con la inclusión del trabajo real como proyecto áulico y desde hace 4 en la UP participo con mis estudiantes en el proyecto TRCR (Trabajos Reales para Clientes Reales). Un espacio donde los clientes del mundo real ingresan sus necesidades al aula y los estudiantes les responden con sus trabajos prácticos con el más puro estilo profesional. La riqueza que proporciona a un joven estudiante y lo que significa para hacer experiencia. Intentaremos reflexionar sobre la importancia y la proyección de dicho proyecto a diversos ámbitos y como desarrollar nuevas tecnologías de enseñanza para poder expandir el proyecto.

C224. Adolescencia, maternidad y estudios. María Eugenia Perdomo Salguero

A partir de las ATD liceales, se eleva la inquietud de que la adolescentes que fueron madres dejan de estudiar, el MIDES, con su programa Sistema de Cuidados toma esta inquietud que plantea CODICEN y hace tres pilotos, en Yung (Cerro Largo), El Cerro (Montevideo) y Canelones Ciudad, en este último la Intendencia de Canelones, desde la pro secretaria considera que dicho piloto debe ser apoyado y seguido por una docente, además de brindar transporte para que ellas puedan ir todos los días a estudiar, es así que en conjunto con CODICEN, MIDES y CAIF se pone en funcionamiento un caif nocturno para hijxs de adolescentes que estén finalizando sus estudios. Esta experiencia comenzó en el mes de junio, y los resultados fueron muy positivos. Las alumnas lograron empoderarse y algunas culminar un ciclo educativo y otras comenzar para seguirlo el año siguiente, cabe destacar que las alumnas estaban en diferentes niveles académicos, pero todas de ciclo básico. Todxs tienen derecho a estudiar y culminar sus estudios, más aún las mujeres que fueron madres adolescentes, es por eso que se debe aplicar una política pública basada en género de forma coherente y que atienda a las necesidades de la población que más lo necesita, es por esto que diferentes actores del Gobierno Nacional planifican juntos para que dicha política sea una realidad.

C225. Plan Estratégico Educativo: La nueva era. Marisa Ester Ruiz

Dijo Albert Einstein: "Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por sus habilidades de trepar un árbol, pasará el resto de su vida creyendo que es un idiota." Se espera que las instituciones educativas sean reconocidas por su calidad, igualdad y equidad, potenciando y diferenciando las virtudes de cada uno de los estudiantes sin que éstos pierdan sus individualidades. Para aumentar las probabilidades, es fundamental e indispensable la elaboración de un Plan Estratégico que proponga objetivos a corto, mediano y largo plazo alineados a la misión

y visión organizacionales, orientado a fortalecer, entre otros, el rol del estudiante, el pedagógico, el administrativo y la gestión.

4 [C] Comunicación. Integración Institucional

Esta comisión fue coordinada por Martín Stortoni, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C226 a C335).

C226. Comunicación institucional efectiva en tiempos de Millennials y nueva cultura digital. María Laura Abbruzzese y Gabriel Pasqualini

Con el ingreso de nuevas generaciones en el ámbito educativo y en el mercado laboral, los tiempos y los canales de interacción se modificaron sustancialmente. Las organizaciones se ven actualmente en la necesidad de reinventarse para conectar con su público: deben ser dinámicas, accesibles y contar con herramientas que les permitan optimizar el contacto con sus colaboradores internos y externos. Como parte de un plan de diseño más exhaustivo y complejo, proponemos el siguiente temario para pensar cuáles son los retos de los responsables de comunicación institucional actuales y plantear nuevas estrategias para este sector vital en las organizaciones. Temáticas a abordar: - Desafíos de un profesional de la comunicación. ¿Dónde está puesta la atención hoy? - Medios tradicionales vs. Nuevos lenguajes. La muerte de las carteleras, intranets y los newsletters - La emergencia de nuevos canales de comunicación - Redes sociales en la organizaciones, ¿si o no? - 3 pasos para un desembarque exit.

C227. Comunicadores integrales. Jorge Búsico

Los comunicadores integrales necesitamos y recurrimos a la creatividad para abordar las nuevas tecnologías, aprender de los nuevos lenguajes, fortalecer el recorrido vocacional, aumentar la comunicación institucional y extender los proyectos institucionales en los distintos espacios. De eso se trata esta presentación, de delinear y enmarcar los caminos hacia una comunicación integral.

C228. Coaching en la educación: Generando Nuevas Realidades. Alejandra Cabassi

¿Estás conforme con la Realidad Educativa? ¿Qué pasa con tu Motivación? ¿Estás logrando tus objetivos? ¿Cómo es el aprendizaje en tus alumnos? El Coaching en la Educación es un motor de cambio ya que a partir de herramientas poderosas y técnicas específicas permite desafiar límites, generar nuevos recursos e intervenir en forma innovadora y creativa en el contexto donde estás. El Lenguaje, el Cuerpo y la Emocionalidad son dimensiones insoslayables para generar la realidad que querés.

C229. Colaborando desde el Aula 2.0. Andrea Colombo

El Proyecto propone a la comunidad educativa y a todos los voluntarios que deseen sumarse realizar un desarrollo multidisciplinario educación y promoción acerca de la importancia de la Donación en Vida. A través de diversos recursos tecnológicos y redes sociales de comu-

nicación, se orientará a los estudiantes a empoderarse como promotores voluntarios en torno a un abordaje integral sobre la "donación de sangre y médula ósea.

C230. Cómo mensurar la efectividad de la Comunicación Publicitaria en el Canal Digital. Ariel Khalil

Abordaje acerca de la problemática de la comunicación publicitaria a Jóvenes y Jóvenes adultos. Sus parámetros de consumo, costumbres, abanico actitudinal, valores, son analizados en la presente ponencia para mensurar la efectividad de la Comunicación Publicitaria en el Canal Digital y la correspondiente valoración a la hora de medir el porcentaje de asignación de la Comunicación Marcaria de Medios Offline/Online. Optimización de las acciones de Comunicación Integrada.

C231. Percepción de la Cultura a través del ceremonial con un aprendizaje cooperativo y colaborativo. Cristina Amalia Lopez

El aula es un espacio de socialización donde los alumnos acuden a aprender y nosotros como docentes a enseñar. También es un punto de encuentro, de interacciones académicas y culturales. Debería de ser el sitio ideal para pensar creativamente a partir de entender conceptos y aplicarlos con la apropiación de los mismos para conformar un todo, que nos permita construir el saber profesional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 41. Febrero 2020. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C232. Enseñanza de técnicas constructivas y de rehabilitación. Oscar Eduardo Magariños, Nora Farje y Jorge Pacheco

La evolución y la velocidad en los cambios en la sociedad, motiva a los docentes universitarios a la búsqueda de nuevas estrategias y propuestas didácticas. Es una realidad que una mayoría de docentes universitarios se encuentran abocados en generar espacios de pensamiento y debate que se anticipen a futuros escenarios, contribuyendo a la formación de profesionales que enfrentarán desafíos diferentes al que conocieron como estudiantes. En la carrera de arquitectura y en particular en la enseñanza de las construcciones de edificios, el proceso de aprendizaje del alumno pone en crisis la personalidad creativa con el mundo real. A partir de ese diagnóstico, se propuso implementar la técnica de estudio de casos. Esta técnica, consiste en proporcionar una serie de edificios que representen situaciones problemáticas para que se estudien y analicen. El caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles respuestas que se pueden encontrar a estos problemas. La estrategia didáctica no ofrece las soluciones al estudiante, sino que lo entrena para generarlas. Para concretar estos objetivos, se planteó la resolución técnica y constructiva de un edificio completo, ya sea diseñado por el alumno, o cuya participación consistió en la intervención o rehabilitación de un edificio existente. Los aspectos de relevancia fueron: el proyecto arquitectónico, el proyecto constructivo, la estructura resistente (obra civil), envolventes, sostenibilidad, la conservación de recursos energéticos y medioambientales, seguridad y protección

en inmuebles y organización de instalaciones, de manera que el proyecto desarrollado por el alumno sea parte de un documento técnico, aproximando su trabajo, en lo posible, a un proyecto profesional. Los resultados de esta práctica proporcionaron a los alumnos habilidades cognitivas para que las ideas proyectuales devengan en realidad, en el marco de la producción de obras de arquitectura, promoviendo la transferencia de las experiencias en los procesos de construcción, al proceso de enseñanza de construcciones. Cátedra de Construcciones II y III- Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán.

C233. Un recorrido por CABA siguiendo a la fiebre amarilla. Alejandra Masgoret, Silvia Canosa y Ana Laura Sánchez

A partir de una enfermedad viral como la fiebre amarilla, y tomando como base la epidemia de la fiebre amarilla en Buenos Aires ocurrida en el año 1871, se trató de contemplar no solo la dimensión biológica de la enfermedad sino la integridad de las diferentes dimensiones que se desarrollan, tanto aquellas de carácter social, como económicas, políticas, y biológicas. Para ello se plantea la creación de un proyecto en común con materias de diferentes áreas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), específicamente dentro de las materias Biología, Geografía e Historia. Pudiendo así insertar la problemática de la fiebre amarilla en una perspectiva histórica, geográfico-ambiental y cultural de la salud. Teniendo esta idea central como base, armamos un recorrido por la ciudad de Buenos Aires, para los alumnos de nuestra institución, tratando de introducir las diferentes dimensiones en cada uno de los posibles puntos geográficos a visitar. Para que ellos mismos (los alumnos) puedan visualizar los diferentes escenarios, logrando utilizar los contenidos conceptuales abordados en cada materia y llegar así a conclusiones más abarcativas.

C234. Los talleres Transformacionales y vivenciales como dispositivos didáctico y pedagógico en el marco de los Trayectos Profesionales. Carina Pérez Dib y José Luis Modon

Este artículo parte de la experiencia vivenciada en el marco de las materias Práctica I y Práctica II, de los Trayectos Profesionales realizados por docentes de diversas disciplinas que tomaron como desafíos desde el INFD completar la formación pedagógica que mejorarían sus prácticas. Quiénes recuperamos algunas narrativas de los docentes protagonistas de esta experiencia, propusimos como dispositivo didáctico pedagógico la realización de talleres transformacionales y vivenciales. Los mismos formaron parte de ambas materias considerando la importancia de ofrecer a los cursantes nuevas experiencias donde la dimensión emocional se hace presente y se transforma en una herramienta para lograr cambios en el estar siendo como docentes, en sus propias prácticas partiendo del autoconocimiento. Además hemos considerado la relación que las emociones tienen con los procesos motivacionales, despertando el interés así como el compromiso para con este Trayecto propuesto. Consideramos que la motivación es

...lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía, en palabras de Solana. R.F (1993).

C235. Experiencias Institucionales 360°. Martín Stortoni

Las organizaciones, en todas las categorías necesitan (re) definir periódicamente sus vínculos internos para impulsar un crecimiento eficaz y genuino. Las experiencias 360° establecen los parámetros según los cuales las instituciones deberían alinear las estrategias de su cultura interna. La delimitación y especificación de la estrategia de comunicación experiencial promueve el propósito institucional y lo traslada a territorios virtuales. La comunicación estratégica es el instrumento que garantiza la coherencia entre los aspectos internos y externos de la organización y tiene como fin afianzar la confianza en los públicos con los que se comunica la institución.

Miércoles 23 de mayo

4 [D] Comunicación. Integración Institucional

Esta comisión fue coordinada por Ariana Bekerman, miembro del Equipo Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C236 a C242).

C236. Compromiso organizacional: Un estudio en una institución privada brasileña de enseñanza básica. Andriele Nunes, Camila Borges Fialho, Denise Adriana Johann y Ricardo Alberti

Se sabe que las empresas buscan por profesionales dedicados, comprometidos, competentes y que logren aliar el conocimiento con habilidades y actitudes, de modo que, se considera fundamental conocer el compromiso organizacional, así como la relación entre los componentes del mismo. Además, se demanda por profesionales comprometidos con la misión, visión y, sobre todo, para con los objetivos organizacionales. De esta forma, el objetivo central de este estudio consiste en identificar los niveles de compromiso de los profesores y funcionarios de una institución privada de enseñanza. Y, de forma específica, se pretende verificar los niveles de compromiso de los profesores y funcionarios de una institución de enseñanza privada y hacer una comparación entre los mismos. La investigación se justifica por la necesidad de colaboradores comprometidos para el buen desempeño de las organizaciones, pues es a través de la participación de ellos que se puede obtener la satisfacción del cliente hacia la organización. En cuanto a los procedimientos, este trabajo se caracteriza como un estudio de campo; en relación a los objetivos se puede definir como descriptivo; en cuanto al enfoque se puede clasificar como cuantitativo y; en cuanto a las características, una encuesta survey. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario, dividido en dos partes, siendo: la primera parte tiene preguntas sobre el perfil del investigado

y la segunda parte se basa en los niveles de compromiso, según los autores Meyer y Allen (1991). Se puede afirmar que la dimensión de compromiso organizacional que predomina entre los respondedores es el normativo, seguido del afectivo y del instrumental. Este hecho es, sin duda, preocupante, pues denota fragilidades en las relaciones de los colaboradores con la institución.

C237. Los diseñadores del mañana: Contenidos y herramientas que deben aprender los alumnos de diseño de hoy para los trabajos que se desarrollarán a partir del 2025. Ariana Bekerman

La enseñanza en un campo que evoluciona constantemente, pero a veces no se actualiza lo suficientemente rápido en comparación con la vertiginosidad del siglo XXI. Estudios actuales desarrollados por organizaciones como *Microsoft Education* y *el Innovative Teaching and Learning (ITL) Research Project* desarrollaron una investigación sobre las habilidades que todos los alumnos de nivel secundario deberían desarrollar para tener un futuro profesional (21CLD). En la siguiente charla se mostrarán los avances sobre la investigación. Esta consiste en desarrollar cuáles son las habilidades que el alumno universitario de diseño en general y de diseño de interiores en particular, debe desarrollar basándose en las premisas anteriores, y cómo esto se relaciona con la tendencia laboral de nuevos campos profesionales para el año 2025/2030.

C238. Aportes de las pedagogías alternativas a la enseñanza universitaria. Interacción y trabajo colaborativo. Inés Alejandra Clément

Las pedagogías Montessori y Waldorf trabajan en Nivel Inicial con salas multiedad favoreciendo la cooperación espontánea y el deseo de aprender a través del ver, hacer y enseñar a otros; configurándose una relación de enriquecimiento mutuo bajo la guía del maestro. En la Universidad podemos replicar estas dinámicas de trabajo con propuestas verticales donde intervienen distintos niveles de una misma materia. Los docentes serán guías y también facilitarán instancias de autonomía; los alumnos más experimentados podrán guiar el aprendizaje de los más novatos, y a su vez nutrirse de la mirada fresca en aportes y correcciones; deberán interactuar, identificando fortalezas y capacidades particulares con el objetivo de desarrollar un trabajo en común. Un Taller de Diseño que apunta a crear conciencia del rol del diseñador y del trabajo en equipo, posibilitará replicar una realidad de trabajo profesional basada en el diálogo, la co-creación y producción en forma colaborativa con otros.

C239. Mitos de la profesión Publicitaria y Marketinera. Héctor Eduardo Glos

Grandes mitos, prejuicios, preconceptos y hasta fantasías alcanzaron a la enseñanza superior y el ámbito profesional y laboral. En consecuencia el trabajo y ejercicio de la profesión se torna invadido de objetivos, solicitudes y aspiraciones que entran en un terreno más de la fantasía que de la realidad. Al tener información incorrecta de los alcances profesionales y laborales, las decisiones y prácticas a ejercer estarán en base a una información desencontrada. Este panorama se da mucho en las carre-

ras de comunicación, diseño y negocios, donde se observa el mal uso de los términos y erróneas afinidades con el campo de la comunicación y la empresa.

C240. La biblioteca como gestora de recursos digitales extra áulicos. Oscar Rodríguez

En pleno proceso de la era digital los estudiantes del S. XXI pertenecen a la generación que utiliza a Google como fuente primaria de información. Planteamos que corresponde a los responsables de bibliotecas brindarles herramientas y guiarlos en el proceso de búsqueda, selección y procesamiento de la información. Este proceso de guía debería articularse en dos ejes: El primer eje resulta de entender la Necesidad de la información, el Análisis de recursos y el Conocimiento de las herramientas adecuadas de búsqueda. El segundo eje debería estar orientado al Procesamiento, Organización y Clasificación de la información para pasar así a la etapa de Producción. La función de las personas responsables de la Biblioteca resulta fundamental para la gestión de los recursos digitales.

C241. Identidad institucional y articulación vertical y horizontal. ¿Por dónde empezamos? Claudia Rosales y Alejandra Rosales

Conformar la identidad institucional requiere del compromiso de toda la institución comenzando por la dirección de la escuela y teniendo siempre presente el contexto en el cual se encuentra inmersa y la población a quienes va dirigida. La articulación institucional impacta en los diferentes aspectos que forman parte de la identidad institucional como la misión y la visión de la institución, la cultura y el estilo institucional, en cómo entender el aprendizaje, el equipo de trabajo y más. "La articulación va más allá de las personas, de los edificios o de los contenidos tratados aisladamente. (...) La articulación es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos, niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad". (Harf, Ruth. La articulación entre niveles: un asunto institucional. En *Novedades Educativas* N° 82. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 1997. pp. 25-29). Pensar la articulación de manera vertical y horizontal requiere considerar en primera instancia: ¿qué es articular?, luego Qué se articula, para qué, quiénes articulan y finalmente el cómo, de qué manera se llevará adelante y se sostendrá. Trabajaremos con ejemplos de nuestro recorrido institucional.

C242. Creando Comunidades de Docentes Líderes Disruptivos: Educación para el Empoderamiento. Francisco Vergara

En este trabajo describiremos la iniciativa de *Educación para el Empoderamiento*. Este movimiento tiene como meta la transformación de los sistemas educativos latinoamericanos a través de la difusión sistemática entre docentes de ideologías y prácticas que maximicen el desarrollo del potencial humano. Una de las acciones centrales de esta iniciativa consiste en la creación del primer Ciclo Universitario de Licenciatura en Educación para el Empoderamiento. La propuesta ha sido aceptada y participa como un compromiso de acción

en la Clinton Global Initiative University. Esta carrera busca sintetizar las lecciones, principios y experiencias transferibles de algunas de las personas y organizaciones más exitosas del mundo, para su potencial replicación en procesos escolares. La carrera constará de 11 materias a cursarse virtualmente. El plan de estudios es el siguiente: -Experiencias Educativas Exitosas en el Mundo -Educación para la Sociedad Global de la Innovación -Educación para Emprendimientos de Alto Impacto -Liderazgo Transformador -Educación para la Resiliencia -Neurociencias y Educación -Mentoría y Orientación Vocacional Potenciadora -Mentalidad del Crecimiento y Fundamentos de la Maestría -Pensamiento Exponencial y Tecnologías Disruptivas en Educación -Control de Calidad y Medición de Resultados en Procesos Educativos -Metodología de la Investigación Educativa -Tesina Algunos de los autores y emprendedores entrevistados para el diseño del programa cuyas obras trabajaremos en la carrera son: Howard Behar (Starbucks International), Jessica Jackley (KIVA), Jay Samit (Disrupt You!), Shai Reshef (University of the People), James Tooley (Universidad de Newcastle), Wes Chapman (A Human Project), Vivien Stewart (Education Development Center). A comienzo de 2018 se constituyó la primera comunidad abierta y gratuita de Educación para el Empoderamiento en Córdoba. Este espacio virtual (facebook) y presencial (reuniones meet-ups) busca incrementar la capacidad de los educadores participantes para impactar más poderosamente sus entornos educativos, implementando acciones específicas para promover el empoderamiento tanto de docentes como de estudiantes.

5. ESPACIO COLEGIOS

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 29 ponencias (C243 a C271) acerca de Espacio Colegios. Las presentaciones se distribuyen en 3 comisiones.

Martes 22 de mayo

5 [A] Espacio Colegios

Esta comisión fue coordinada por Carlos Caram, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C243 a C252).

C243. Aula 2.0: Tecnología que atrapa. Denisse Andersen y Flavia Giorgio

El objetivo de esta ponencia es el de acercar nuevas herramientas tecnológicas (aplicaciones, páginas web, programas, etc.) al aula. Contemplando las necesidades tanto del nivel primario como secundario y universitario. Se busca compartir experiencias vividas, brindar herramientas innovadoras y acercar el marco teórico necesario para que la tecnología sea parte de nuestra enseñanza. Para tal fin, se tratará no solo el qué y para quién, sino también el cómo.

C244. El Trabajo Multidisciplinario con integración de las TIC: Proyecto: La creación de una Productora de Cine en la escuela. Marcela Casale

La integración al mercado laboral de los jóvenes presenta varios obstáculos para los alumnos como la falta de empleo, la incertidumbre en la permanencia laboral, la ausencia de una vocación concreta, la dependencia económica generada por los adultos y el afán de consumo, generan una gran ansiedad y temor al futuro. Se hace necesario replantear las estrategias para abordar la materia Trabajo y Ciudadanía correspondiente al último año del trayecto escolar secundario superior para formar en los alumnos habilidades y estrategias útiles en la vida laboral que van a enfrentar en un futuro próximo. El trabajo interdisciplinario permite enfrentar distintos aspectos de la vida laboral que pueden dar respuesta a las inquietudes de los jóvenes a través de la recreación de la vida laboral, en el marco escolar, presentando sus conflictos económicos y sociales utilizando estrategia de *rol playing* y Tics que complementan las habilidades en lectoescritura, importantes para comprender la realidad.

C245. Interaulas: una apuesta a la meta cognición. Juan Pablo Castro Bianchi, Sandra Stella Amorena Ibáñez y María Eugenia Perdomo Salguero

Interaulas es una experiencia educativa interinstitucional, que se viene realizando desde hace cinco años, cuya propuesta didáctica pedagógica combina metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje, que apuestan a la meta cognición para el logro de aprendizajes autónomos, independientes, autorregulados, reflexivos, críticos y colaborativos. El proyecto en desarrollo tiene por población objetiva a estudiantes de educación media superior de contextos socioeconómicos educativos diferentes y se presenta como una propuesta a la equidad educacional inclusiva, bajo el paradigma de que el hecho educativo es un evento social en el que se construyen y comparten aprendizajes significativos para el colectivo. Dado que el acto y accionar educativo son protagonizados y provocados por seres humanos de manera intencional, exige un diseño planificado preestablecido pero flexible ante emergentes, para convertirse en un medio de adaptación a las actuales exigencias y dejar de ser un mero fin en sí mismo. En ese sentido, la selección de estrategias cognitivas cuidadosamente combinadas permite diseñar una cadena de enseñanza-aprendizaje a modo de enlace de hechos o de ideas que guardan entre sí una relación lógica o de causa y efecto. La denominada concatenación de aprendizajes, fomenta el desarrollo y aplicación de aquellas habilidades necesarias para consolidar la capacidad de autorregular los procesos de aprendizajes del alumnado, que los orientan en la indagación, selección y análisis del cúmulo de información que actualmente se encuentra disponible. El proceso de meta cognición involucra las operaciones necesarias para convertir esa información, en conocimiento que produce nueva información y que en definitiva genera aprendizajes aplicados y significativos. Este trabajo apuesta a compartir y difundir una experiencia aplicada, describiendo tanto la selección de estrategias, su proceso y planificación, los sustentos y argumentos pedagógicos, así como los resultados obtenidos mediante evaluación construida colaborativamente entre educando y educador.

C246. La Vuelta al Mundo ¿en cuántos grados? Graciana Mabel Goicoecheandia

Proyecto áulico de Nivel Secundario desarrollado con el uso intensivo y responsable de las NT durante el ciclo lectivo 2014. El proyecto pretende recrear la Teoría de los 6 grados de separación (Frigyes Karinthy, 1929) que afirma que cualquier persona del planeta está conectada con cualquier otra, a través de una cadena de conocidos con no más de cinco puntos de unión. Solo seis niveles separan a cualquier persona del mundo de otra. Seis pasos. Seis grados. Se quiso comprobar como esta cantidad de grados había disminuido con la aparición de Internet y las Redes Sociales. Se usaron para comprobarlo justamente estos medios. Como testimonio fehaciente del contacto establecido, se solicitaba una postal de papel a cambio. Los alumnos, debieron contactarse con personas, conocidas o no, que vivieran en distintos puntos del planeta. Lo hicieron en diversos idiomas, respetando ideas religiosas, políticas e idiosincrasia de los contactados.

C247. El ABP como aprendizaje servicio. Alejandra Maccagno

La experiencia que se describe se lleva adelante con alumnos de 5° año de Nivel Secundario, en las Modalidades Ciencias Naturales y Humanidades, y Ciencias Sociales, en el Colegio Santa Bárbara, provincia de Jujuy. El contexto de desarrollo es el espacio curricular Bioética. Esta materia propone a los estudiantes un espacio de discusión multidisciplinar alrededor de problemáticas en las que se pone en juego el valor de la vida humana, su protección y desarrollo, a la vez que se proyecta comunitariamente un servicio planificado como proyecto interdisciplinar, en esta ocasión, entre Bioética, Biología y Formación Ciudadana. El aprendizaje de conceptos de la Bioética combinado con el servicio comunitario es una experiencia educativa basada en un intercambio de saberes, vivencias y valores que enriquecen la formación por cuanto es a la vez una respuesta a necesidades de la comunidad apoyada en los saberes de la ciencia y la tecnología. Busca retroalimentar a la comunidad mediante la acción colaborativa y consciente de los estudiantes. Como primera instancia los alumnos profundizaron conceptos de la Bioética en relación a sus principios y fundamentos, y recibieron una capacitación del Centro de Hemodonación Regional del Ministerio de Salud de la provincia. Luego, organizados en diferentes equipos, replican esa capacitación al resto de los cursos del nivel secundario, y a 5°, 6° y 7° grado del nivel primario, adecuándola a las características de cada edad y acompañados por profesores. La experiencia culmina con una jornada de donación de sangre en el Colegio, como cierre de un trabajo del equipo médico y técnico del Centro, la comunidad educativa y las familias, logrando una cantidad de 60 participantes y 40 donantes. El potencial de esta propuesta radicó en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no solo su formación académica, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social.

C248. A Educação Ambiental aplicada aos Resíduos Sólidos. Graciela Gobbi Guterra y Juliane Paprosqui Marchi da Silva

Este trabalho relata a experiência de ações em educação ambiental aplicadas aos resíduos sólidos desenvolvidas nas escolas dos municípios integrantes do Consórcio Intermunicipal de Gestão de Resíduos Sólidos – CIGRES. Este projeto faz parte da disciplina de Seminário Integrador, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tem como objetivo evidenciar a importância da conscientização sobre os problemas ambientais, principalmente os resíduos sólidos. Através do Projeto de Educação Ambiental, os resultados obtidos comprovam a eficácia e a importância do tema para o indivíduo e a sociedade de forma geral. Trazendo inúmeros benefícios para o meio ambiente, melhorando as condições de trabalho para os funcionários do CIGRES. O tema é de grande importância, pois possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes. Além disso, atua na sensibilização e conscientização, estimulando a participação individual nos processos coletivos. Sendo assim, uma excelente ferramenta para ser trabalhada, principalmente no ambiente escolar.

C249. Proyecto Educativo Institucional: Vamos Por Más. Claudio Gonzalo Peña y Claudia Forzín

El presente proyecto propone compartir experiencias y buenas prácticas en nuestra institución ubicada en Mendoza. El proyecto persigue los siguientes objetivos: - Generar las condiciones apropiadas para el logro trayectorias escolares reales, continuas, completas y relevantes para todos los estudiantes, focalizando las acciones en la construcción de variados formatos escolares; prácticas pedagógicas renovadas y adecuadas para atender la diversidad, dando garantías de aprendizajes de calidad equivalentes - Mejorar la convivencia escolar generando espacios de participación estudiantil. - Fortalecer el uso de las TICs en el aula como estrategia para potenciar la enseñanza. Objetivos específicos: - Mejorar la promoción y el egreso de los alumnos de la Escuela Dr. José Vicente Zapata. - Promover nuevos modelos institucionales y pedagógicos que atiendan la diversidad de las trayectorias y contextos educativos. - Mejorar la convivencia escolar y optimizar la comunicación institucional.

C250. Lo que el tiempo se llevó. Leandro Péres Lerea y Rosalin Cohen

En el marco de la elección de especialidades dentro del Colegio se les presenta a los chicos este PowerPoint donde se muestra a través de ejemplos que lo único permanente es el cambio. Y que el trabajo del futuro aún no existe. A su vez se busca reflejar el cambio ya ocurrido en el pasado y como poder desarrollar su carrera en el futuro teniendo esta visión.

C251. Integración de contenidos en la elaboración del video: Lo público, lo privado y lo que vende el Estado. Gloria Ester Pino, Eduardo Abalo y Lorena Sarasa

A partir de la intención de abordar en forma interdisciplinaria la problemática de los DDHH se propuso la integración de los espacios curriculares Literatura, Polí-

tica y Ciudadanía, Sociología y T.I.C. Ello permitió que los 5tos años de la modalidad de Ciencias Sociales y Economía y Gestión de las Organizaciones del Instituto Cervantes de Boulogne, desarrollen un video integrando contenidos, conceptos y procedimientos de cada una de las áreas mencionadas. Esta experiencia se desarrolló en el 2017 y la riqueza de su desarrollo le dio significatividad a las propuestas propias de cada uno de los espacios curriculares, logrando un aprendizaje de meta cognición en los alumnos.

C252. Uso de recursos para resiliencia en directivos de instituciones educativas. Walter Temporelli, Natalia Martelli y Fernanda Urbistondo

En nuestra realidad áulica, solemos toparnos con problemas de distinta índole, uno de ellos se refiere al no desarrollo resiliente, entendido como la capacidad de hacer frente a situaciones traumáticas y sobreponerse a situaciones de alto dolor emocional y traumático (Forés y Grané, 2008). Las problemáticas vinculadas a la resiliencia están encarnándose cada vez más en nuestra realidad escolar. Ello impone la necesidad de todas las partes involucradas en el sistema, de operar y conocer acerca de este complejo fenómeno de manera conveniente. Pese a ello, tanto los docentes como los directivos -en muchas ocasiones- no poseen las herramientas suficientes para detectar e intervenir en realidades tan complejas como la de sujetos que presentan la dificultad descripta. Por esto nos propusimos investigar el grado de conocimiento y representaciones que los directivos poseen en torno al fenómeno resiliente.

5 [B] Espacio Colegios

Esta comisión fue coordinada por Carlos Caram, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C253 a C263).

C253. Robótica Educativa aplicada al Aprendizaje de los Fundamentos de la Arquitectura de Computadoras y la Programación en Lenguaje de Máquina. Matías Ávalos y Diego Pablo Corsi

La exigencia de una mayor productividad ha hecho surgir lenguajes de programación con un nivel de abstracción cada vez más alto. No obstante, a veces los programas escritos en estos lenguajes son demasiado lentos para resolver ciertos problemas, y los conocimientos de la arquitectura de la computadora y su programación en lenguaje de máquina pueden ayudar a encontrar una solución. Aunque a menudo estos temas representan un desafío infranqueable para muchos estudiantes, existen prácticas docentes innovadoras que podrían allanar el camino, como es el caso de la Robótica Educativa. En esta oportunidad, relatamos una experiencia realizada en UTM-INSPT donde, durante la cursada de la materia Sistemas de Computación I, se usó un lenguaje de máquina para programar un robot capaz de dibujar gráficos de tortuga. La observación de la experiencia permitió constatar, por un lado, un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y, por otro lado, el desarrollo de diversas competencias.

C254. Ampliación del territorio del aula. Carlos Caram

El Programa Proyección Profesional de la Facultad de Diseño y Comunicación integra acciones, docentes y nuevos entornos de manera de ampliar los límites del aula. Es un proyecto que involucra a los estudiantes de los años superiores de las carreras, los vincula con el campo profesional y genera instancias de articulación entre diferentes equipos docentes y de estudiantes. Se proponen nuevos usos de los tiempos y los espacios, tanto de la producción, como de la vinculación y la evaluación de los proyectos.

C255. Co-construyendo y aprendiendo con juegos digitales. María Gabriela Galli, Valeria Callegari, Ricardo Galizia, Andrea Melana, Graciela Malagamba y Patricia Ochoa

Los juegos digitales pueden ser incorporados en contextos formativos como vehículo para la adquisición y consolidación de diversas habilidades. En este caso se han utilizado y creado juegos digitales en diversas asignaturas de la escuela secundaria N°16 DE 15 Dr. Guillermo Rawson. Se toma como punto de partida el trabajo en equipo que vienen desarrollando desde hace más de cuatro años diversos docentes de la institución, donde diseñan e implementan secuencias didácticas mediadas por tecnología digital. El trabajo con juegos digitales ha favorecido la adquisición de nuevos conocimientos con la mediación de tecnologías no convencionales para el ámbito educativo.

C256. Curso de nivelación en línea. Articulación entre el nivel medio y el universitario. María Alejandra Lambertini y Haydée Nieto

En este trabajo presentaremos el *Proyecto de nivelación en línea*, destinado a todos los ingresantes a la Universidad del Salvador, como una propuesta flexible de articulación entre niveles secundario y universitario, cuyo objetivo es introducir a los estudiantes en el lenguaje académico para mejorar su rendimiento durante los primeros años de vida universitaria.

C257. Modelo de aprendizaje basado en competencias para emprendedores creativos. Adrián Lebendiker

En la proliferación de cursos y programas de formación para emprendedores, y en nuestro caso, emprendedores provenientes de las industrias creativas, se suele poner el foco en el desarrollo de habilidades de gestión y conformación de planes de negocios. No obstante ello, buena parte de la práctica nos indica que son las competencias, entendidas como el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, las que en última instancia permitirán a los futuros emprendedores creativos poder alcanzar buenos resultados en sus proyectos. Este trabajo propone un modelo de aprendizaje para los estudiantes, basado en competencias emprendedoras, para ser aplicado tanto en el nivel medio como en el nivel universitario.

C258. Jóvenes y Memoria: una experiencia de trabajo. Federico Liptak

A partir de su incorporación al programa Jóvenes y Memoria patrocinado por el *Espacio Memoria* se llevó a cabo un trabajo de investigación colectiva y elaboración de una producción audiovisual. El trabajo busca pensar esa experiencia concreta llevada a cabo en la Escuela Rodolfo Walsh, teniendo en cuenta diferentes aspectos que colaboraron en su ejecución. En principio el trabajo con los alumnos de diferentes cursos nace de sus propias preocupaciones, de una indagación por aquello que los interpela en tanto jóvenes. El trabajo colectivo da cuenta entonces de una subjetividad que encuentra en la escuela un espacio para desplegarse. Por otra parte la tarea incluye una dimensión por fuera de la escuela que refuerza los vínculos con el aprendizaje. La escuela tiende a pensarse sobre sí misma, traspasar sus límites implica encontrar otras voces con las que dialogar. El viaje con el que concluye la experiencia constituye una experiencia de autonomía.

C259. Clases dadas vuelta, ¿¡todos contentos?!: Aula Invertida en Nivel Superior. Edith Elizabeth Luna Villanueva, María Valeria Limina Sutin y María Celeste Arias

La presentación describe la primera etapa de la capacitación en servicio hacia la incorporación del modelo de Aula Invertida (AI) en cátedras de inglés de instituciones de nivel superior de Catamarca y la Rioja. A la posibilidad que las AI proporcionan la posibilidad de anticipar contenidos usando diferentes medios, actividades y formatos -para luego tratarlos de modo más complejo en encuentros presenciales-, se sumó el objetivo de mejorar las habilidades lingüístico-comunicativas en Inglés Lengua Extranjera. Esta capacitación, la cual forma parte de un proyecto de investigación-acción, representa un múltiple desafío: el lograr estos objetivos mientras que se intenta actualizar, con el aporte de las TIC, las prácticas pedagógicas de cátedras más tradicionalistas, o cuyo desarrollo no fue intervenido tecnológicamente, sea por menor habilidad o accesibilidad de los involucrados. En esta presentación referiremos al proyecto y a los resultados parciales al momento, que han demostrado que no solo la habilidad y el acceso a los recursos, sino también la voluntad real para el cambio, más allá de las crisis que este implique, hacen posible las reformas en tanto que haya apoyo y acompañamiento permanente para llevarlas a cabo.

C260. ¿Por qué pensar en Arduino? Una propuesta abierta a la comunidad. Rodrigo Javier Monti

En el marco del PIE, el Instituto Superior de Educación Mariano Acosta, promueve un espacio abierto a la comunidad como parte de su quehacer con la misma. Dentro de ese espacio, se pueden presentar varios proyectos. En los espacios del segundo cuatrimestre del 2016 y 2017 respectivamente, uno de los proyectos que presentamos mi colega Marcelo Velinsone y yo, fue el de Robótica. Este proyecto se basó en la placa Arduino. Este proyecto responde a la demanda de aprendizaje de robótica, los cursos disponibles y sus precios onerosos. La Institución, decidió presentar este curso de robótica de manera totalmente gratuita y abierta al público en general. El presente trabajo describe la experiencia desarrollada.

C261. Tecnología digital en la enseñanza universitaria - creatividad e innovación en la educación. Amilcar Pedro Orazzi

La alta cantidad de inscriptos en la Cátedra de Estructuras, ha generado los siguientes inconvenientes: clases muy masivas, la necesidad de reiterar temas por falta de comprensión debido de la masividad del alumnado, elevado aumento de las clases de consultas, aumento en la cantidad de integrantes de los grupos de trabajo, aumento en la cantidad de grupos de trabajo y disminución en el seguimiento personalizado del alumno por parte del docente. Por lo cual nos hemos encontrado en la necesidad de generar además del material didáctico tradicional, como los apuntes y libros, nuevos materiales correspondientes a los tiempos actuales y a la percepción que hoy tienen los alumnos de su entorno desde un marco digital/virtual, con un fuerte perfil audio visual, para con esto dar una solución a la problemática permanente que se producen por la alta cantidad de inscriptos y por otra parte la de generar un material educativo acorde a los tiempos actuales. Hemos tomado la iniciativa de incorporar distintos tipos de videos educativos como soporte de las clases teóricas y prácticas para fortalecer el proceso de enseñanza. En esta ponencia se desarrollarán las líneas de trabajo, que incluyen la utilización de videos educativos, tutoriales, documentales, entrevistas y tutoriales para softwares, para los distintos temas tratados durante la cursada. Estos videos son de fácil acceso para los alumnos (plataforma educativa de la Universidad Nacional de La Plata, página web de la cátedra, Youtube, cd o pendrive).

C262. Ciencia enriquecida y enredada. Cristina Velázquez

Presentación de una metodología simple de generación de secuencias didácticas integrales, que combinan conceptos de Ciencias y de Tecnología y promueven la combinación de recursos tradicionales y tecnológicos, para acercar a los alumnos al mundo científico, de una manera atractiva y sencilla, estudiando fenómenos y procesos que suceden a su alrededor. Recorrida breve por diferentes experiencias que incorporan, a las prácticas habituales, diferentes recursos como: dispositivos con sensores, piezas robóticas programables, componentes electrónicos y netbooks con software especialmente diseñados para el estudio de las Ciencias. Introducción al concepto de *Ciencia enREDada* integrada con la denominada *Cultura Maker*.

C263. Radiografía de un Proyecto Educativo Institucional centrado en los alumnos. María Marta Villalba

Suele suceder a veces que en las instituciones escolares se toman decisiones, se piensan actividades, se desarrollan proyectos, se planifica la agenda desde los adultos y no desde los alumnos. A veces esto sucede por la distancia generacional que existe entre los adultos ubicados en el lugar de las decisiones y los jóvenes que las reciben. Cuando el alumno junto a los docentes y directivos es parte del pensar las actividades; se le da lugar a opinar en alguna toma de decisiones, se lo convoca a la organización de eventos, se incentiva el centro de estudiantes, y otro tipo de participaciones; la escuela se transforma

en un espacio más inclusivo y democrático pero también en un espacio más cercano a sus intereses y motivaciones. La idea de este encuentro tiene como objetivo repensar el lugar que debe tener el joven en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de una Escuela Secundaria, pero también mostrar propuestas de buenas prácticas institucionales donde esto se puede lograr. Si bien la escuela ideal no existe, podemos acercarnos a una escuela más vivible donde los estudiantes encuentren su lugar de pertenencia, reconocimiento y participación en los años que les toque transitar en esa institución. Esto permite hacer más efectiva la inclusión del alumnado en las propuestas de actividades escolares resultando para éstos experiencias significativas y cercanas a su cotidiano. Los PEI, que tienen como centro al alumnado, son aquellos que consideran en las acciones la subjetividad de los jóvenes del siglo XXI, conociendo su accionar, pero también perfeccionando a los adultos en función de lo que realmente necesitan los jóvenes de hoy. Alejarse de esto es solo tener un PEI escrito guardado en un cajón a los fines de un deber administrativo que nunca se va a hacer vivible.

Miércoles 23 de mayo

5 [C] Espacio Colegios

Esta comisión fue coordinada por Carlos Caram, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C264 a C271).

C264. Espacio móvil itinerante DIVERGENTE (Diversidad, Género, Transversalidad, Educación). Sandra Stella Amorena Ibáñez, Carolina Raimondo, Leticia Paulós, Paola Piacenza, Elba Hernandez, Rossana Molinari, Roxana Rognitz y Antonella Lira

El colectivo docente *DiverGénTE* formado por ocho profesoras de diferentes asignaturas, desarrolla un proyecto educativo y sociocultural en centros de enseñanza secundaria y proyecta el diseño de un espacio móvil - itinerante con extensión presencial y virtual, que genere intervenciones territoriales en centros educativos del oeste de Montevideo, (Uruguay), zona donde los derechos de las personas suelen verse más vulnerados. El punto de partida de la intervención es el estudio de inequidades y desigualdades basadas en el género, desde una perspectiva histórica de reproducción sostenida por el sistema patriarcal, binario y heteronormativo, abordando problemáticas de género, violencia, discriminación, inequidad y diversidad sexual. El abordaje se realiza con propuestas que apuntan a visibilizar la vulnerabilidad de derechos, promoviendo la problematización, la reflexión, el trabajo colectivo y colaborativo de producciones sobre distintos aspectos temáticos a modo de aportes para la prevención de la violencia en su más amplio espectro. La lógica planteada es cuestionar el paradigma existente, trabajando en distintos niveles desde el espacio áulico e institucional con talleres, actividades, intervenciones y salidas didácticas. Los elementos pedagógicos para interpelar y problematizar la realidad contextual de

la población objeto, son variados: música, publicidad, plástica, recursos multimedia, fotografía, encuentro con personalidades y todo elemento que invite a la reflexión y acción concreta de cambio de estas problemáticas. Paralelamente apunta a la formación de lxs educadorxs, en centros de formación docente, espacios de coordinación, charlas y talleres, e intervención ante emergentes. Este espacio en permanente movimiento y cambio, aspira a la financiación de un transporte móvil que posibilite el traslado y las intervenciones en diversos puntos del interior del país. Esta actividad nacional y el contacto virtual, serán insumo necesario para el repositorio de evidencias locales que permitirán la organización de un encuentro nacional organizado por nuestro colectivo sobre experiencias educativas en relación a las temáticas.

C265. Proyecto Ciudadanos. María Laura Belzunze y Eduardo Montuani

En *Northfield School* creemos que la educación debe comprometerse con la formación de ciudadanos lo suficientemente autónomos y habilitados como para emprender sus propios caminos universitarios o laborales movidos por su vocación y su pasión. Enseñar materias está paulatinamente migrando hacia liderar proyectos en los que aprendemos haciendo. Esta es la tendencia mundial en las propuestas educativas innovadoras que justamente responden a esta necesidad de formar ciudadanos para el futuro. Desde esta perspectiva nace el Proyecto Ciudadanos: un espacio curricular en el que no se dicta una materia a un curso; un espacio curricular en el que un grupo de profesores-mentores lideran y orientan el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Los estudiantes no son en esta instancia alumnos de una clase, sino que trabajan codo a codo con otros estudiantes de distintos cursos. Ciudadanos busca integrar el aprendizaje curricular y los intereses de los alumnos en proyectos relacionados con Comunicación, Nuevas Tecnologías, Emprendedurismo, Ciencias. De esta manera, el objetivo no es aprobar una materia. Muy por el contrario, las materias están al servicio de un proyecto con impacto social y nuestros jóvenes estudiantes se sienten realizados no por lograr una calificación sino por concretar un proyecto significativo para la comunidad. El trabajo que realizan trasciende el aula y busca dejar huella.

C266. De la batalla perdida a la estrategia posible con TIC. Verónica Andrea Caputi

La gestión del equipo docente, responsabilidad del Director, es clave en el armado del proyecto educativo de una institución escolar para que se generen buenas prácticas pedagógicas que impacten en la formación del alumnado. Gestionar el equipo docente implica pensar en crear oportunidades de encuentro para la construcción de ese armado. Pero, ¿qué hacer cuando los docentes dicen que no tienen tiempo para asistir a capacitaciones que ayuden a mejorar sus prácticas; qué hacer cuando los docentes no pueden encontrarse en la escuela porque sus horarios no coinciden y el director no logra reunir al equipo? Valerse de las TIC para armar la escuela en un territorio virtual facilitador de encuentros sincrónicos y diacrónicos más allá del edificio, puede servir, en un primer momento, para reunir a docentes y

directivos. Cuando ese territorio virtual está armado, es necesario un segundo momento para andamiar con TIC el pasaje de equipo docente a comunidad de aprendizaje. La experiencia da cuenta de ese trabajo de armado y andamiaje en la que el uso de herramientas TIC se volvieron fundamentales para ensayar otras formas de ser docente y otras formas de ser y hacer escuela en el nivel secundario.

C267. Nuevas miradas, nuevas voces y nuevos lenguajes para el aula. Silvana Carnicero

Esta experiencia pedagógica muestra el trabajo en aulas de inglés de la Escuela Madre de la Misericordia de Avellaneda con el objetivo de pensar localmente y colaborar con estudiantes globales para entender y buscar soluciones conjuntas a un problema mundial como es el cambio climático. Desde el aula de inglés, participamos con los alumnos de segundo y sexto año de un proyecto internacional donde la investigación, el diseño, el trabajo en red, el uso de la lengua extranjera en un contexto genuino de comunicación de manera sincrónica y asincrónica, el uso de narrativas digitales y nuevos lenguajes como los códigos QR y la gamificación se unieron para que los alumnos pusieran en juego sus habilidades creativas y compartieran sus producciones con el mundo aprendiendo también de otros a través de sus publicaciones en la página del proyecto. Investigar, crear, comunicarse y colaborar globalmente fueron los rasgos más significativos del proyecto.

C268. La informática en la educación argentina. Cucuza Gustavo

Uno de los mayores problemas al referirse a la informática en la educación argentina, es la gran cantidad de términos y frases similares empleadas comúnmente, como así también la ausencia de algunas definiciones clave. Esto provoca una confusión generalizada, en donde al hacer referencia a la educación digital y/o a las herramientas que proporcionan las TIC para la enseñanza de las distintas materias, se cree que se está utilizando una terminología más moderna, incluso superadora de la que empleamos los que nos dedicamos a la informática / computación como una disciplina. Lamentablemente, como si todo tuviera el mismo significado. Lo que ocurre en realidad, sobre todo en educación, es que la mayoría de las personas no tienen clara cuál es la diferencia entre los distintos términos empleados habitualmente. Pero entonces: ¿A qué nos estamos refiriendo cuando nombramos a la informática en la educación?

C269. Grupo de estudio como complemento na formação acadêmica na EaD. Régis Dos Santos Martines, Liziany Müller Medeiros, Cíntia Moralles Camillo y Juliane Pa-prosqui Marchi da Silva

A educação a distância (EaD) nas últimas décadas passou por vários processos evolutivos chegando até a incorporação da aprendizagem flexível e inteligente com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O objetivo deste relato de experiência é apresentar o grupo de estudos e como este valoriza o relacionamento interpessoal dos indivíduos favorecendo a interação entre os envolvidos. Nesse sentido, um grupo de estudo, foi

criado por alguns acadêmicos do curso, com encontros semanais, onde os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas são lidos e discutidos, facilitando assim sua compreensão e entendimento. O grupo de estudos se apresenta como uma estratégia para enfrentar e vencer dificuldades encontradas pelos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSM do polo de Itaqui/RS, em relação à adaptação ao curso EaD, a utilização do Moodle, e também a compreensão dos conteúdos e realização das atividades avaliativas.

C270. Gestión de proyectos pedagógico-solidarios. Blanca Alicia Langlais

Tomando como fundamento ideológico la Filosofía del Cuidado y la Metodología del Aprendizaje-Servicio, es posible gestionar programas paralelos a los diseños curriculares oficiales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas. Los mismos pueden integrarse parcial o totalmente, dependiendo de los objetivos pedagógicos de cada institución. Mi experiencia de veintiocho años en la docencia, fue marcando desde 1982 un camino que pasó primeramente por la organización y conducción de actividades solidarias de alumnos voluntarios. Luego por el diseño de siete tutorías de aproximadamente veinte alumnos en cada una de ellas, y que continúan activas hasta hoy. Las mismas cumplen con los requisitos del programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio, del Bachillerato Internacional) con participación en diversas áreas de acción social en la comunidad y un tiempo de cincuenta horas del espacio institucional, durante los dos últimos años de la escuela secundaria superior (5º y 6º años). Finalmente, a partir del año 2009 ese camino mejora notablemente por la inclusión de la metodología de Service Learnig o Aprendizaje-Servicio en el PEI de una escuela de Vicente López, gracias a un trabajo de equipo con docentes muy comprometidos en la práctica de la misma. Esta doble intencionalidad pedagógico-solidaria está presente en el PEI de dicha escuela, como un hilo conductor, a través de sus niveles Inicial, Primario y Secundario. Creo que la implementación parcial o total de estos programas tanto en escuelas públicas como privadas y en espacios institucionales o extracurriculares, son un gran desafío para directivos y docentes. Durante nuestro encuentro hablaremos de algunos proyectos realizados, de dificultades para llevarlos a la práctica, de algunos pocos que fracasaron y de los resultados positivos de la gran mayoría de ellos.

C271. Enredad@s, Conectad@s e Incluíd@s...Talleres para padres y profesores. Claudio Gonzalo Peña y Anabel Navarro

La presente investigación se propone establecer una aproximación acerca de los consumos digitales de nuestros alumnos desde dicha perspectiva. ¿Cómo están impactando en nuestras aulas? y ¿los docentes están utilizando las nuevas tecnologías como herramientas en sus clases? Objetivos de la investigación: Identificar los consumos digitales dentro de la variedad de consumos culturales de los alumnos de la Escuela 4-001 Dr. José Vicente Zapata. Saber qué prácticas sociales y representaciones suponen esos consumos. Reconocer las diferentes actitudes de los jóvenes respecto de cómo se sitúan

en relación con los consumos digitales; es decir, sus percepciones y reacciones. Investigar sobre los distintos contextos particulares en que los consumos digitales se originan y realizan, los cambios en los vínculos familiares, su relación con la sociedad y la cultura y su impacto en el ámbito escolar. Sistematizar la información cuantitativa y cualitativa recopilada para identificar el impacto de los consumos digitales en las prácticas áulicas de nuestra escuela. Generar espacios en los que alumnos, docentes y directivos compartan los resultados de estas exploraciones a fin de contribuir al mejoramiento de las estrategias de enseñanza. Diseñar estrategias de mejoramiento en la implementación del Programa Conectar Igualdad.

Abstract: This volume brings together contributions that describe and analyze significant pedagogical experiences related to creativity, technologies, digital environments, new languages, new fields and professional models, communications and institutional projects. All these experiences have been developed within the scope of secondary and higher education in Latin America. This issue of the publication *Academic Reflection in Design and Communication* No. 39, integrates first, 65 academic articles corresponding to papers presented in the VI edition of the Interfaces Congress held on May 22 and 23, 2018. The interventions address, among other issues, the influence of technologies in the educational ecosystem of the region, the development of creativity in the educational field, the emergence of new languages and new forms of representation, new platforms and communication strategies, innovation and social integration, impact actions in the community, new paradigms of the professional and labor field, employability and entrepreneurship. This publication is preceded by the publication *Academic Reflection in Design and Communication* (2018), Year XIX, Vol. 33, in which the abstracts and academic papers presented in the IV and V editions of the Interfaces Congress were published in May 2016 and 2017. This publication contains a brief description of the organization and dynamics of the Congress, the details of the full agenda of activities and includes the abstracts and academic articles that gave rise to the presentations presented during the Congress. The order of presentation of the works is by alphabetical order of the author.

Within the framework of the Interfaces VI Congress, the 3rd edition of the Interfaces Awards was delivered; the 2nd edition of the Más y Mejor Program was initiated to improve educational communication; the Academic Recognition Committee of the Congress Interfaces was awarded for the first time and volume No. 33 of the *Publication Academic Reflection in Design and Communication*, Year XIX, was presented.

Keywords: Design - creativity - innovation - communication - pedagogy - Congress Interfaces

Resumo: Este volume reúne contribuições que descrevem e analisam experiências pedagógicas significativas relacionadas com a criatividade, as tecnologias, os meios digitais, as novas linguagens, os novos campos e modelos profissionais, as comunicações e os projetos institucionais. Todas estas experiências têm sido desenvolvidas dentro do âmbito da educação média e superior da América Latina. Este número da publicação *Reflexão Académica em Design e Comunicação* N°39, integra em primeiro lugar, 65 artigos acadêmicos correspondentes a conferências apresentadas na edição VI do Congresso Interfaces realizada nos dias 22 e 23 de maio de 2018. Las intervenções abordam, entre outros temas, a influência das tecnologias no ecossistema educativo da região, o desenvolvimento da criatividade no âmbito educativo, o surgimento de novas linguagens e novas formas de representação, novas plataformas e estratégias de comunicação, inovação e integração social, ações de impacto na comunidade, novos paradigmas do campo profissional e trabalho, empregabilidade e empreendedorismo. Precede a este volume a publicação *Reflexão Académica em Design e Comunicação* (2018), Año XIX, Vol. 33 na que se publicaram os resúmenes e artigos acadêmicos apresentados nas edições IV e V do Congresso Interfaces desenvolvidos em maio de 2016 e 2017. Esta publicação contém uma breve descrição da organização e a dinâmica do Congresso, o detalhe da agenda completa de actividades e inclui os resúmenes e os artigos acadêmicos que deram origem às conferências apresentadas durante o Congresso. A ordem de apresentação dos trabalhos é por ordem alfabética de autor.

No marco do Congresso Interfaces VI, realizou-se a entrega da 3ª Edição dos Prêmios Prêmios Interfaces; iniciou-se a 2ª edição do Programa Mais e Melhor para melhorar a comunicação educativa; outorgou-se pela primeira vez o Reconhecimento Académico Comitê de Honra do Congresso Interfaces e apresentou-se o volume N°33 da *Publicação Reflexão Académica em Design e Comunicação*, Ano XIX.

Palavras Chave: Design - criatividade - inovação - comunicação - pedagogia - Congresso de Interfaces

(*) **María Elena Onofre:** Lic. en Gestión de la Educación (CAECE). Posgrado en Gestión Educativa FLACSO. Egresada de la Escuela Nac. de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón con especialización en Artes visuales - Universidad Nacional de las Artes.

Procedimiento integral de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes del multimedia

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Marcelo Luis Aceituno (*)

Resumen: En este artículo se describen dos producciones orientadas a la didáctica multimedial: el diseño de un procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje de los lenguajes del multimedia; y el material didáctico multimedia (MDM) que pone en práctica esa metodología. Estos desarrollos están destinados a la capacitación de docentes y de autores de contenidos curriculares creados para el ámbito de la educación superior en entornos virtuales.

Palabras clave: Didáctica multimedial - alfabetización mediática - hipermedias didácticas - educación superior - entornos virtuales de aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 71]

El procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje propone dos trayectos paralelos pero vinculados por continuas conexiones, para la conceptualización del multimedia y el ejercicio de su práctica profesional. Por una parte, brinda los fundamentos teóricos e instrumentales para el abordaje exclusivo de cada uno de sus códigos simbólicos y, en simultáneo, plantea el análisis y la práctica de la integración multimodal, a partir de la combinación progresiva e incremental de los medios que constituyen al multimedia.

El material didáctico Seminario de producción multimedia - Diseño de hipermedias didácticas (Aceituno, 2010) aporta el andamiaje que activa ese método de aprendizaje, a fin de promover un uso efectivo de los lenguajes del multimedia en la autoría, la creación y el diseño de contenidos para materiales curriculares, guías didácticas y clases virtuales en soporte web. En la segunda edición de 2015, esta obra se rediseñó íntegramente con la versión 2.0 de eXeLearning, mejorada por el Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España (INTEF), reemplazando con este desarrollo de software libre a las aplicaciones de software propietario que se habían utilizado en la primera edición del 2010.

¿De qué hablamos cuando hablamos de hipermedias didácticas?

Según las clasificaciones que se vienen estableciendo desde la década de 1990, los hipermedias didácticos se han definido como un tipo de MDM informativo /expositivo (Woodhead, 1990; Bartolomé, 1994; Cabero y Hueros, 1999; Marquès Graells, 1999). Son sitios web que integran sinérgicamente texto, imágenes, audiovisuales e interactividad. Cada apartado de contenido es un archivo html distinto y todas esas páginas web están interconectadas por enlaces que permiten varios niveles de exploración dentro y fuera del sitio (lineal, jerárquico, contextual y enlaces externos, entre otros).

Más específicamente, son sistemas de organización de la información que:

Se expresan mediante diversos códigos simbólicos: texto escrito, imágenes estáticas, sonidos, animaciones,

videos, presentaciones de diapositivas e infografías dinámicas e interactivas.

Se caracterizan por una integración continua de estos lenguajes del multimedia que se combinan, complementan y traducen entre sí, generando un mensaje holístico, totalizador.

Utilizan hipervínculos y asociaciones recíprocas entre múltiples formatos de información, que posibilitan un tipo de interactividad exploratoria flexible y multilineal. Disponen de una estructura de secuencialidad múltiple que, en teoría, nos permite aprender no solamente del contenido, sino también de las relaciones experimentadas entre los distintos nodos y las asociaciones que se construyen durante la exploración.

Los materiales didácticos tienen una participación protagónica en la educación virtual. Entre otras funciones, organizan curricularmente los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura; brindan los recursos metodológicos más idóneos para favorecer la construcción activa del conocimiento y sustituyen las exposiciones conceptuales que el docente explicaría en una clase presencial. En este sentido, redefinen las funciones del educador, bajo una concepción constructivista, como facilitador del aprendizaje.

Con el objetivo de garantizar el cumplimiento de estas premisas, las instituciones educativas contratan a reconocidos referentes en cada materia disciplinar para que organicen los contenidos de sus cursos a distancia. Se trata de especialistas que no solo dominan los fundamentos de su ámbito de saber: también se han destacado en la actividad docente y por eso, se les solicita que desarrollen las guías didácticas que favorezcan la construcción del conocimiento relativa a su materia, sin perder de vista que ese MDM se utilizará en un entorno virtual de aprendizaje caracterizado por la asincronía, el uso de las TIC y la no presencialidad. Esta tarea puede ser asistida por diseñadores instruccionales que aportarán las estrategias didácticas que consideren apropiadas y, en la etapa final, estos contenidos son diseñados para el soporte impreso y/o multimedial y se publican en el aula virtual.

Problemática de la capacitación multimodal

En términos generales, la falacia principal en los lineamientos actuales para la capacitación de docentes virtuales y de autores de contenidos multimedia, es de índole comunicacional y didáctica; y no tecnológica, como suponen la mayoría de los planes de capacitación docente que se destinan al nivel medio y de educación superior. La dificultad para concretar la realización de materiales didácticos eficaces y coherentes con las exigencias del entorno virtual, radica en la ausencia de un plan efectivo de alfabetización multimodal en nuestro sistema educativo. Si bien desde distintos organismos se estimula el uso de las TIC, en la mayoría de los casos, estas acciones se limitan a promover el aprendizaje de programas de software, pero muy rara vez se profundiza en las claves comunicacionales del multimedia, sus potencialidades didácticas y las distintas alternativas de integración multimodal. Este panorama se traduce en que, por lo general, los profesores, autores o expertos en contenidos no desarrollan una práctica efectiva en la guionización del aprendizaje que contemple la incorporación de diversos códigos simbólicos operando en una modulación continua con el texto escrito; y en los hipermedias el texto debe compartir su protagonismo con esos otros lenguajes. En relación a estos factores, Rey Valzacchi (2010), critica las posturas que predominan en los modelos actuales de educación a distancia y sus temas pendientes.

En ese registro, creemos que el problema no reside en esas falencias, remediabiles, mejorables, superables, sino en dos miradas que abundan y no ayudan en ese sentido.

Primero: la autocomplacencia que mencionamos. Cuando todo lo que hacemos es maravilloso, clausuramos la posibilidad de registrar, analizar y buscar caminos de superación de las insuficiencias y debilidades de lo que hacemos.

Segundo: la fascinación por lo novedoso. La excesiva atención que se le presta en congresos, publicaciones e investigaciones a las novedades surgidas en la semana, que envían casi al cesto de basura las novedades de la semana pasada. Con el agravante que esas novedades parecen asentarse exclusivamente en avances tecnológicos. Entonces, ponemos toda (o casi toda) la atención en esas novedades, y dejamos de pensar en mejores usos, mejor aprovechamiento, una mejor mirada desde las didácticas, de lo que hasta ayer era la novedad del momento. (pp. 19-24).

En efecto, uno de los equívocos más frecuentes –y costosos– en la formación docente consiste en la implementación de la tecnología y el adiestramiento en el uso de los programas de software, sin contar con los conocimientos necesarios para un uso efectivo de los lenguajes de la multimodalidad. Sin un dominio básico de estos códigos simbólicos y de los elementos comunicacionales que se integran a los productos didácticos generados con estas TIC, se seguirá capacitando a usuarios de programas de software inconexos entre sí, y se invertirá en tecnología informática y de edición audiovisual, para obtener siempre los mismos resultados: la creación de

contenidos que no logran trascender la tradición verbalista y editorial que prevalece en la concepción didáctica, desde el renacimiento hasta la actualidad. En síntesis: continuamos repitiendo viejas prácticas con nuevas tecnologías.

Consideremos que, en el contexto actual de inmigración digital, la mayoría de los docentes y autores se han formado en universidades presenciales. Aprendieron y enseñaron con materiales impresos, están acostumbrados a la exposición oral de sus clases magistrales, utilizan pocos materiales multimedia y, a pesar de contar con una amplia trayectoria docente, algunos nunca han dictado clases en la modalidad virtual. Además, en el ámbito académico existen todavía algunos prejuicios que impiden el desarrollo de materiales didácticos caracterizados por un uso más intensivo de la multimodalidad. Predomina una idea del conocimiento restringida al discurso verbal escrito como único medio que permite desarrollar habilidades intelectuales. Esta concepción desestima la validez de cualquier otra forma de representación como fuente de saber o inspiradora del pensamiento. Se trata de una mentalidad anacrónica que impide avanzar en el sentido de una construcción del conocimiento que se adapte coherentemente con la sociedad mediática y digital en la que estamos inmersos. En las distintas instancias en las que aplico el procedimiento para la didáctica integral del multimedia, considero estos atenuantes como un desafío, una posibilidad de revisar las suposiciones y prácticas empleadas en la actividad docente, para analizar estrategias que permitan ampliar los límites y alcances de las propuestas áulicas, a partir del diseño multimedial de los contenidos curriculares. El reto consiste en incorporar otros lenguajes que interactúen con el texto escrito, bajo una perspectiva que incluya todos sus enfoques y factores intervinientes -instruccionales, expresivos, tecnológicos y, principalmente, a los criterios de combinación multimodal- para promover la concreción de materiales didácticos más expresivos y eficientes.

Procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje de los lenguajes del multimedia

El éxito en la elaboración de materiales didácticos multimedia depende, en gran medida, de un diseño instruccional centrado en la eficacia de la comunicación didáctica, para que la exposición de los distintos conceptos se realice con los medios más adecuados a cada tipo de contenido y de destinatario. Para ello, es indispensable formar profesionales idóneos, capacitados para efectuar un procesamiento didáctico hipermedial. Esta actividad requiere de habilidades específicas en la utilización de los recursos expresivos del multimedia, es decir del lenguaje textual, visual, sonoro, audiovisual e interactivo; ya que dominar el uso del software de edición web no tendría mayor sentido sin un conocimiento profundo de estos códigos comunicacionales. En la creación de MDM deben considerarse las competencias integrales de la alfabetización mediática que incluyan tanto a sus principios semióticos, como a la experiencia instrumental que se obtiene mediante el ejercicio cotidiano de la actividad profesional.

Uno de los desafíos más exigentes que se plantearon al momento de crear un programa curricular orientado a la capacitación del diseño hipermedial de materiales didácticos, fue la selección de los contenidos necesarios para que los autores, docentes y diseñadores instruccionales (en su gran mayoría, inmigrantes digitales) pudieran apropiarse de los conceptos imprescindibles que les permitiera elaborar un MDM sin conocimientos previos de diseño web, en el plazo de los tres meses de duración que caracterizan a la mayoría de los cursos de posgrado. Para dar respuesta a estos objetivos, fue necesario diseñar un procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje de los lenguajes del multimedia que, por una parte, brinde los fundamentos teóricos y prácticos para el abordaje exclusivo de cada uno de los medios, organizados en cinco núcleos temáticos (Texto. Imagen. Sonido. Animación y video. Interactividad). Y, que en simultáneo, proponga el análisis y la práctica de la integración multimodal, a partir de la incorporación incremental y progresiva de los lenguajes combinados. Esta metodología se basa en los conocimientos previos de los participantes del curso: inicia el estudio de la integración entre el texto y la imagen, por tratarse de los códigos simbólicos más familiares, y avanza en el análisis y observación de las operaciones combinatorias entre los sistemas de representación más complejos del multimedia: el sonido, la animación, el video y la interactividad. Este procedimiento integral le proporcionó la estructura de contenidos al MDM del curso. En sus cinco clases o unidades se identifican las características de cada uno de los medios constitutivos del multimedia y las particularidades de sus lenguajes. A su vez, y siempre desde el punto de vista de ese abordaje exclusivo, cada uno de estos núcleos conceptuales organiza sus contenidos desde tres enfoques:

- Didáctico: funciones instruccionales del texto, la imagen, el sonido, la animación, el video y la interactividad.
- Comunicacional: fundamentos del lenguaje escrito, visual, sonoro, audiovisual e interactivo.
- Técnico: factores informáticos y procedimentales vinculados a la producción, edición y tratamiento de medios.

Pero, además, interviene una cuarta perspectiva que se corresponde con la otra vía de aproximación al tema de estudio. Consiste en el enfoque Multimodal; es decir, el de la integración de texto + imagen + sonido + audiovisuales + interactividad.

Conocer las características exclusivas de cada medio tiene una importancia significativa como método introductorio y de aproximación a la temática multimedial, pero tanto o más imprescindible es reflexionar acerca de las cuestiones que participan en la convergencia de dos o más códigos simbólicos para ejercitar la integración multimodal. En el procedimiento para la didáctica integral del multimedia, estas asociaciones se interpretan como la articulación coordinada de sus posibilidades al servicio de un determinado contenido, objetivo o recurso didáctico, diseñado a fin de facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y no como el resultado de una sumatoria

de signos aislados o inconexos. Por eso, cada unidad destina una sección especial al análisis de estas operaciones combinatorias que se van haciendo más complejas conforme se incorporan nuevos lenguajes, hasta llegar a la última etapa en la que se observan las posibilidades de integración entre todas estas modalidades de comunicación, y completa el sistema integral diseñado para facilitar la apropiación de conocimientos teóricos y prácticos para el uso de los lenguajes del multimedia.

El enfoque Multimodal proporciona la base conceptual necesaria para la realización de:

Gráficos bimedia con diseños vectoriales que integran imagen y texto y que configuran los fundamentos para varios recursos educativos de gran utilidad: mapas conceptuales, infografías y otros sistemas de narrativa de la imagen y de visualización de la información.

Locuciones y mensajes sonoros a partir de la adaptación de textos escritos guionados para la oralidad.

Producciones audiovisuales que combinan textos escritos, imágenes estáticas, grafismo digital, elementos sonoros e imagen en movimiento.

Hipermedias multilineales y de secuencialidad múltiple que se diseñan para el soporte web, integrando sinérgicamente todos los sistemas de representación anteriores con la interactividad.

El procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje de los lenguajes del multimedia intenta suplir las deficiencias de los planes de alfabetización mediática que, en su inmensa mayoría, se limitan al tratamiento de los factores técnicos, la capacitación en el uso de los programas de software y el desarrollo de habilidades procedimentales para el tratamiento informático de la información. Algunos cursos se aventuran en la orientación comunicacional, pero no siempre consideran los elementos gramaticales de cada lenguaje. En cambio, desde la formación para el diseño instruccional, se enfatizan las funciones didácticas de cada uno de los medios, pero sin vincularlas con esos otros puntos de vista y, al momento de diseñar esta metodología, no encontré otros cursos que formulen la integración de estos tres enfoques con la perspectiva multimodal, cuando, por definición, deberían considerarlos primordiales por tratarse de una característica constitutiva del multimedia.

El material didáctico del Seminario de producción multimedia

Para cumplir con los propósitos referidos a la cantidad de conocimientos y habilidades que los estudiantes debían aprehender en tan poco tiempo, hubo que sintetizar la carga cognitiva que se le asignaba a cada unidad, sección y apartado del MDM. Ciertamente, la extensión de un programa curricular tan ambicioso imposibilitaría el tratamiento detallado de sus contenidos, por lo que se optó por estructurar un MDM que introduzca las definiciones básicas de cada concepto y brinde los recursos ampliatorios que permitan profundizar esas nociones en fuentes acreditadas que, en la actualidad, abundan en la web. Así, la exposición de cada tema destaca su importancia particular, evidencia las relaciones con los demás tópicos del curso y asigna una serie de lecturas complementarias para continuar desarrollándolos con

enfoques más específicos, que superarían los objetivos y las posibilidades del seminario.

Este abordaje elemental de los contenidos caracteriza principalmente a las secciones que explican las generalidades técnicas relacionadas con el procesamiento digital de los archivos de medios (formatos, edición y sistemas de compresión). Se trata de información que pierde vigencia con mucha rapidez y que no atrapa la atención de la mayoría de los estudiantes —es más, me atrevo a decir que aborrecen estos temas— y tienen sus motivos: los educadores no tenemos que convertirnos en diseñadores de páginas web, programadores expertos, editores profesionales de sonido y video, animadores en 3D, o todo eso al mismo tiempo, y en lo personal, tampoco me interesa que el foco de atención se centre en el dominio de estos tecnicismos y en el uso de las aplicaciones de software, cuando en realidad deberían supeditarse a las funciones didácticas y a las características exclusivas y combinadas de los lenguajes; pero también es cierto que se requiere un mínimo de comprensión y control de las especificaciones técnicas para integrar eficazmente estos recursos en las páginas web y para diseñar sitios que se adapten a todos los dispositivos atendiendo a los estándares vigentes de accesibilidad. A fin de no desalentar los intentos de aprendizaje con estos temas difíciles, el MDM provee instructivos con guías paso a paso, tutoriales creados expresamente para cada actividad, ejemplos y otros recursos web que permiten profundizar sobre el uso del software y las habilidades necesarias para la edición de imágenes, sonido, audiovisuales e hipermedias.

Otro componente esencial que da soporte al procedimiento integral de enseñanza y de aprendizaje de los lenguajes del multimedia es el plan de actividades prácticas. Consiste en una unidad transversal a los núcleos de contenidos, en los que las consignas y sus especificaciones se vinculan permanentemente con los apartados teóricos que fundamentan la práctica profesional.

Estas tareas se realizan en grupos de trabajo de varios integrantes, por dos motivos: en principio, porque la adquisición de saberes y competencias resulta mucho más enriquecedora cuando se nutre de las experiencias, dudas, errores y aciertos de los demás miembros del equipo. El segundo motivo responde a una de las demandas de formación más imperiosas en la actualidad: el trabajo colaborativo mediado por TIC y realizado a distancia.

Además, la producción multimedial es multidisciplinaria por definición; por eso, una de las primeras actividades propone imitar la formación de un equipo de producción didáctica, tal como sucede en el ámbito profesional, en el que los individuos aportan al grupo de trabajo sus habilidades personales, destrezas y conocimientos previos. En esta instancia, el objetivo es establecer los mecanismos necesarios para lograr una comunicación fluida entre todos los integrantes, como clave fundamental para llevar adelante un proyecto colaborativo de edición multimedia.

Paralelamente al estudio de los conceptos teóricos, cada equipo efectúa una serie de prácticas de diseño: estilos tipográficos, tratamiento de imágenes, composición de gráficos bimedia, guion, grabación de locuciones y creación de producciones audiovisuales. Estos ejerci-

cios auxiliares promueven el desarrollo de competencias propias del sector multimedia y confluyen en una actividad integradora que consiste en la creación de una demo o unidad de un hipermedia didáctico, realizado con *eXeLearning*, una aplicación de software libre.

Conclusiones

El procedimiento descripto para la didáctica integral del multimedia se viene implementando desde hace una década. A lo largo de todo ese tiempo, lo han puesto en práctica más de 600 profesores especializados en la docencia virtual, con resultados que, en algunos casos, nada tienen que envidiarle a los materiales didácticos profesionales y, fundamentalmente, desarrollando habilidades que superan las competencias propias del multimedia. Me refiero a las destrezas adquiridas en las actividades realizadas en equipos colaborativos, con todos sus atenuantes, contratiempos y dificultades. Es un tipo de aprendizaje que no finaliza al cabo de los tres meses del curso, ya que se redimensiona incesantemente si se continúa ejerciendo el diseño hipermedial, porque en el quehacer cotidiano aparecen constantes inquietudes y reflexiones que posibilitan la invención de soluciones creativas para resolver la problemática que presenta cada tema de estudio y sus contenidos.

Estas experiencias me permiten afirmar que una alfabetización mediática integral es posible y que entre los educadores que se especializan para ejercer en entornos virtuales se percibe mucho interés y entusiasmo por crear contenidos didácticos innovadores, que faciliten los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; pero para que estas acciones formativas sean realmente efectivas deberían darse una serie de condiciones, posteriores a la instancia de capacitación, que posibiliten la concreción de sus objetivos. Estos requisitos se vinculan con el reconocimiento a las exigencias autorales que suponen la realización de este tipo de materiales didácticos, en comparación con las de redactar contenidos para el soporte impreso; y también con la situación salarial de los docentes, que deben sobrecargarse de tareas y no pueden dedicar el tiempo necesario para emprender el diseño de clases hipermediales cuando, en la mayoría de los casos, no recibirán ninguna compensación por este trabajo adicional.

Si analizamos los MDM que se utilizan actualmente en los entornos virtuales, en la mayoría de los casos se advierte que todavía queda mucho por mejorar. Los realizadores hemos subestimado la complejidad y las potencialidades del multimedia, replicando en su diseño los mismos métodos que usábamos para diagramar materiales impresos. Evidentemente, es imperioso adoptar una lógica de producción muy distinta de la que veníamos utilizando, en la que se contemplen los condicionamientos de los soportes digitales, los estándares de desarrollo web y los criterios de usabilidad y accesibilidad.

Todo parece indicar que, en los próximos años, las iniciativas que aportarán una verdadera innovación educativa serán aquellas que se enfoquen en facilitar el acceso abierto al conocimiento y en la creación de objetos de aprendizaje reutilizables, regidos por estándares de calidad cada vez más exigentes. Este escenario redefine el

rol de los diseñadores y desarrolladores web: nuestra función se está orientando cada vez más hacia la participación en proyectos globales que se ponen al servicio de la comunidad educativa, en reemplazo del diseño de materiales didácticos específicos, creados con exclusividad para una determinada institución.

Esta circunstancia presenta una excelente oportunidad para que revisemos nuestras prácticas de cara a un nuevo desafío, en el que las soluciones serán, seguramente, multidisciplinares, mediante una mayor sinergia con autores, comunicadores, pedagogos, programadores y demás profesionales involucrados en la producción didáctica.

Referencias bibliográficas

- Aceituno, M (2017). Didáctica integral del multimedia y diseño de hipermedias para entornos virtuales de aprendizaje, en Gergich, M. y Adriana Imperatore (comp.) *Innovaciones didácticas en contexto. Colección Ideas de Educación Virtual*, pp. 81-97. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://libros.uvq.edu.ar/innovaciones-did%C3%A1cticas-en-contexto.html>
- (2010). Seminario de producción multimedia- Diseño de hipermedias didácticos. En *Material Didáctico Multimedia. Secretaría de Posgrado*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://libros.uvq.edu.ar/spm/>
- Bartolomé Pina, A (1994). Sistemas multimedia en Educación. En F. Blázquez y Alt, *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- Cabero Almenara, J y Duarte Hueros, A (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. En *Revista Pixelbit Nro. 13*.
- Marquès Graells, P (1999). *Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas e inconvenientes*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Barcelona, UAB.

Rey Valzacchi, J (2011). Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En Lupion Torres, Patricia y Claudio Rama (Coord.) *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Santa Catarina. Editora Unisul. Recuperado a partir de: [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_\(tendencias\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_(tendencias).pdf)

Woodhead, N. (1990). *Hypertext and Hypermedia*. Wokingham, Massachusetts. AddisonWesley Publishing Company.

Abstract: This article describes two productions oriented towards multimedia teaching: the design of an integral teaching and learning procedure for multimedia languages; and the multimedia didactic material (MDM) that puts this methodology into practice. These developments are aimed at the training of teachers and authors of curricular contents created for the field of higher education in virtual environments.

Keywords: Multimedia didactics - media literacy - didactic hypermedia - higher education - virtual learning environments

Resumo: Neste artigo descrevem-se duas produções orientadas à didática multimedial: o design de um procedimento integral de ensino e de aprendizagem das linguagens da multimídia; e o material didático multimídia (ODM) que põe em prática essa metodologia. Estes desenvolvimentos estão destinados à capacitação de professores e de autores de conteúdos curriculares criados para o âmbito da educação superior em meios virtuais.

Palavras Chave: Didática multimídia - alfabetização midiática - hiperfídia didática - ensino superior - ambientes virtuais de aprendizagem

^(*) **Marcelo Luis Aceituno.** Graduado en multimedia por la Universitat Oberta de Catalunya y Máster en diseño y desarrollo de sistemas interactivos multimedia (UPC-UOC).

Actitudes, opinión pública y hábitos de consumo de los usuarios jóvenes de redes sociales

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Stella Maris Aguirre ^(*), María Florencia Álvarez ^(**),
Facundo Fernández ^(***), Indiana Larriera Solanet ^(****),
y Jessica Laurent ^(*****)

Resumen: Este artículo tiene como principal objetivo presentar los resultados del proyecto de investigación “Actitudes, opinión pública y consumos de los usuarios jóvenes de redes sociales online” que llevaron adelante, entre 2013 y 2016, estudiantes y profesores de la Facultad de Cs. de la Comunicación y de la Facultad de Cs. Sociales de la Universidad del Salvador.

Palabras clave: Redes sociales - jóvenes - universidad - redes - opinión pública- trabajo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 79]

Introducción

La investigación originalmente estuvo orientada a estudiar las características de consumo de los estudiantes universitarios a través de las redes sociales. Los puntos principales que se indagaban, a partir de un cuestionario autoadministrado online, eran los hábitos y comportamientos de consumo y la actitud hacia las publicidades. En esta etapa inicial los resultados obtenidos no diferían de aquellos obtenidos por estudios realizados por otras consultoras (Benedetti, 2015).

Los resultados más interesantes surgen en la segunda etapa de la investigación (la etapa cualitativa) que se instrumentó a partir de la aplicación de Focus Group y entrevistas en profundidad. En esta segunda fase el objetivo principal fue capturar la subjetividad del perfil de los jóvenes a partir de la indagación de temáticas más vinculadas a la formación de la opinión pública a partir de los debates en las redes, las convocatorias a marchas online y el uso que le dan los jóvenes a las redes sociales para el estudio, el trabajo y la búsqueda de recomendaciones para compras, espectáculos o trabajos académicos.

Metodología de investigación

El objetivo principal de la investigación era caracterizar los perfiles de los jóvenes universitarios en relación a los hábitos de uso de las redes sociales (para el trabajo, estudio y búsqueda de recomendaciones de consumo) y a las nuevas formas de participación y de relación que surgen a partir de las mismas.

A partir de este objetivo general se indagaron los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar los cambios en las preferencias de las distintas redes sociales según los intereses de los estudiantes.
- Explorar la forma que adquieren las relaciones sociales y la participación cívica de los jóvenes universitarios dentro de las redes sociales on-line.
- Describir las motivaciones de consumo de los jóvenes universitarios que se realizan en las redes sociales on-line.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo actúan los jóvenes universitarios de entre 18 y 30 años en las redes sociales? ¿Existen marcadas diferencias entre los que provienen de distintas formaciones universitarias? ¿De qué forma actúan como ciudadanos y como consumidores a partir de las interacciones en las redes sociales? Y se intentó abordarlas desde los dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo. Desde lo cuantitativo a partir de la realización de encuestas autoadministradas, en forma presencial en distintos cursos de facultades públicas y privadas (a trescientos ochenta jóvenes universitarios de 18 a 30 años, graduados y estudiantes), la indagación estuvo centrada en las siguientes variables:

- Lugar y tipo de dispositivo desde donde se acceden a las redes sociales
- Concepto de red social
- Redes sociales más utilizadas para estudio, trabajo y compras

- Recuerdo de marcas en redes sociales
- Rubros de productos o servicios más consumidos en redes sociales
- Acciones generadas a partir de los diálogos en las redes sociales
- Búsqueda de trabajo

Y desde el enfoque cualitativo, a partir de la realización de entrevistas en profundidad (veintisiete casos de los cuales hay doce varones y quince mujeres de los cuales veintitrés de ellos proceden de varias disciplinas humanísticas tales como sociología, ciencias políticas, comunicación, servicio social, relaciones internacionales, y cuatro de no humanísticas: ingeniería, farmacia y enfermería) y la aplicación de la técnica del Focus Group, el hincapié estuvo puesto en:

- Características del joven
- Motivos por los que prefiere las redes sociales que utiliza
- Valoración de las redes sociales para el consumo de bienes y servicios
- Reacción frente a la publicidad en las redes sociales, ambivalencia frente a la publicidad.
- Experiencia de uso de redes sociales para vínculos laborales y de estudio
- La conversación en las redes sociales
- Consideraciones de los medios de comunicación tradicionales en relación con las redes sociales

Marco teórico

Tanto desde la comunicación como desde la investigación de mercado, han surgido conceptos y formas de explicar el fenómeno de las redes sociales en la formación de la opinión y los cambios en los consumos (Castello Martínez, 2010). Todo ello provee de conocimientos que permiten un mejor acercamiento al fenómeno que aquí se investiga.

Desde el punto de vista sociológico, ya desde los inicios de los estudios sobre opinión pública, varios pensadores han cuestionado la consideración de la misma como una entelequia homogénea a la cual se debe estudiar externamente mediante indicadores precisos.

En los comienzos del estudio sistemático en el ámbito de la comunicación, Paul Lazarsfeld y Elihu Katz (1979) reconocían que existen múltiples variables que condicionan la intención de voto, posición frente a una ley o medida de gobierno. Es decir, la formación de la opinión de los individuos responde a varios factores, algunos más relacionados con las individualidades, otros con las características de los agregados poblacionales.

Según los estudios de Lazarsfeld y Katz (1979) es el 'grupo primario' o grupo de liderazgo social un espacio determinante en la formación de opinión, ya que es él quien recibe y procesa la información de los líderes de opinión e interactúa con ellos. En este grupo se produce una segunda mediación o proceso de influencia hacia el resto del público.

Desde una perspectiva con algunos puntos en común, Pierre Bourdieu (1972:7) establece que hay:

(...) opiniones constituidas, de grupos de presión movilizados en torno a un sistema de intereses explícitamente formulados; y, por otra, disposiciones que, por definición, no son opinión si se entiende por tal (...) algo que puede formularse discursivamente con una cierta pretensión a la coherencia.

De esta manera cuestiona la forma en cómo se toman las encuestas de opinión pública cuando simplemente le piden a la gente que tenga una posición respecto a opiniones formuladas por otros. Esto último hace simplemente un agregado estadístico de quienes piensan de manera parecida pero no explica el surgimiento y proceso de la opinión de las personas que forman parte de grupos de intereses o sectores que pueden darle cierta coherencia al pensamiento que termina volcándose en una opinión. Para conocer la formación de la opinión, sería necesario un abordaje que tenga en cuenta estas diferencias entre los públicos y se centrare en los fundamentos de las opiniones individuales (Bourdieu, 1972). La posición integradora de Irving Crespi (2000) toma varios puntos de vista teóricos y resultados de investigación para conceptualizar la opinión pública de manera tridimensional. Las dimensiones individual, colectiva y política están se encuentran relacionadas entre sí y deben ser abordadas desde la teoría social. Cada una de ellas se vincula, según el autor, con tres subprocesos que nos brindan conceptos útiles para entender la formación de la opinión (Crespi, 2000):

1. Transacciones: tiene que ver con las interacciones entre sistemas actitudinales, que basados en creencias, valores y emociones permiten a las personas evaluar la realidad. De allí surgen las opiniones individuales.
2. Comunicación: permite la opinión colectiva que, como consecuencia de las interacciones entre el lenguaje utilizado en el discurso público y en contextos grupales, se constituye en una fuerza social en las que hay roles relacionados con ese discurso.
3. Legitimización: establece el rol político de la opinión colectiva. Allí se vincula la misma con el gobierno. Y se establece si es políticamente legítima por ser representativa de un sector o grupo. Este esquema de análisis es superador de las visiones que establecen relaciones causales o unidireccionales, supone un sistema con continuas interacciones y resultados. El proceso de opinión pública tal como la concibe Crespi (2000) es entonces un proceso que se plasma en la energía movilizadora de la actividad corporativa de organizaciones o grupos, no tomando a estos en calidad de "actor" por sí mismo.

Establecido este esquema, es importante entender ahora separadamente cada una de las tres dimensiones. La primera de ellas es la opinión individual. Ellas surgen de la influencia recíproca y creativa de un conjunto de fuerzas internas y externas, resultado de las características más estructurales de los individuos (posición social, cultura, grupos de pertenencia, educación) características individuales (creencias, valores, sentimientos, aspiraciones) y la interacción entre todas esas variables que configuran y moldean el mundo de cada uno (Crespi, 2000).

Las opiniones que las personas emiten difieren en términos cognoscitivos o afectivos. Las opiniones pueden ser resultado de un proceso de enjuiciamiento que no es necesariamente razonado ya que puede basarse en emociones arraigadas y articuladas con los valores individuales y de conjunto.

Teniendo en cuenta lo arriba expuesto, es fácil entender que algunas opiniones provenientes de individuos con determinadas características nos parezcan contradictorias. Una persona con un alto compromiso con organizaciones que luchan por los derechos humanos, puede expresarse a favor de duras penas a los delincuentes comunes si algún ser querido ha sufrido alguna agresión en un asalto, así como alguien militante de izquierda opuesto a las relaciones con los Estados Unidos, acepta ayuda humanitaria de ese país si el suyo sufre alguna catástrofe natural. Es la combinación de variables y circunstancias lo que le da sentido a la opinión individual. De allí la importancia de recurrir a análisis que no se queden solo en la relación de las variables socio-demográficas para explicar la opinión, sino que habrá que relacionarlas con los procesos psicosociales que están por detrás y que no se evidencian a través de preguntas de una encuesta, necesitando de procesos de mayor indagación. Las opiniones individuales son resultados de proceso reflexivos en los que cada uno considera pros y contras (Crespi, 2000).

Para estudiar el proceso de formación de la opinión, Crespi (2000) reemplaza lo que otros autores denominan actitud¹ por un concepto más amplio que es el de sistema actitudinal. Este posee cuatro componentes: marcos evaluativos de referencia (valores e intereses), cognición (conocimientos y creencias), afecto (sentimientos) y aspectos conativos (intenciones referidas al comportamiento). La interrelación entre estos factores, algunos de los cuáles pueden ser contradictorios (valores, intereses y sentimientos) hace que cada sujeto forme una opinión que, de acuerdo a la movilidad y relación entre ellos, produce cambios.

Apoyándose en resultados de investigaciones, Crespi (2000) concluye que la experiencia directa y personal es una fuente importante de cambio de opinión y de actitud. Adjudica estos cambios al resultado de las transacciones entre los individuos y la totalidad de sus entornos dentro de los cuáles los medios de comunicación constituyen solo una parte. Con esta posición, el autor debilita la postura de la agenda, confrontándola con los resultados de las investigaciones de Klapper (en Crespi, 2000). Este autor formuló la "ley de los efectos mínimos" en la que expresa que los individuos pueden cambiar su opinión como respuesta a comunicaciones externas, los efectos de los medios son pequeños y variables. Mora y Araujo (2005) sostiene un punto de vista similar al de Crespi y Bourdieu al decir que:

La opinión pública es la interacción entre millones de personas opinando de modos diversos sobre los más diversos temas, acerca de los cuales algunos sostienen sus opiniones con mayor intensidad y convicción, otros con menos. La mayor parte de las encuestas de opinión no reflejan enteramente

esa realidad compleja. En general no lo hacen porque ese no es su propósito, del mismo modo que la mayor parte de nuestros análisis de sangre refieren los valores de solamente unas pocas variables, o los mapas de las guías turísticas muestran solo las principales ciudades y los principales caminos (Mora y Araujo, 2005: 12)

Por otro lado, realiza un análisis en relación a lo que significa ésta dentro de un sistema democrático. El accionar de la opinión pública, ayudado por la velocidad de la tecnología, se convierte en un importante enemigo de la censura. Ya no es posible controlar la circulación de la información, la formación de distintos puntos de vista y el impulso hacia acciones de protesta y transformación. La rápida llegada de ideas, convocatorias y mensajes hace que distintos grupos puedan organizarse en forma inmediata para acciones positivas o negativas en relación a promover o frenar acciones de gobierno. De esta manera, como define Mora y Araujo (2005: 12):

La producción de información, con las nuevas técnicas disponibles, se hace con rapidez nunca vista antes. Hoy en día los acontecimientos se producen, la prensa los convierte en hechos públicos, los analistas los codifican y sabemos lo que la gente piensa al respecto en el mundo entero, en el día. La posibilidad de alimentar los hechos y difundirlos con información de opinión pública es uno de los rasgos distintivos de esta época. Las empresas que producen esos datos se están globalizando rápidamente o forman redes globales.

Los resultados de una investigación realizada sobre los efectos de Facebook durante "...el movimiento estudiantil chileno de 2011, a través de un análisis de contenido y textual de la página de Facebook de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH)" (Caballín Quijada, 2014: 1) evidencian la acción de los medios sobre el accionar de los jóvenes estudiantes. El FECH es una agrupación estudiantil que protagonizó la discusión sobre la educación y realizó distintos tipos de convocatorias a través de Facebook, mostrando lo que las nuevas formas de comunicación hacen con la opinión pública y las acciones ciudadanas. Sin embargo, la mayor parte del contenido publicado fue generado por los medios de comunicación tradicionales, demostrando que en el nivel comunicacional también se entrelazan las estrategias usuales de los movimientos sociales con las nuevas prácticas más innovadoras (Caballín Quijada, 2014). Como conclusión, se puede afirmar que el avance en este tipo de acciones no es puramente mérito de la comunicación a través de las redes sociales virtuales, sino que responde a una acción mixta donde lo tradicional se entrelaza con lo virtual.

El sujeto que se expresa y forma su opinión en las redes sociales no actúa necesariamente de la misma forma con la mediación de una pantalla que si ella no estuviese. La aparición de las redes virtuales ha reformulado las prácticas, lenguajes y formas de socialización en lo real y lo virtual. En relación a esta nueva forma de identificarse,

representarse a sí mismo y ejercer su ciudadanía, una investigación realizada por Daniel Aguilar Rodríguez y Elías Said Hung (2010) concluye que las fronteras entre lo virtual y lo real y entre lo local y lo global son difusas. A partir de esto, el sujeto vive en un espacio bidimensional: tanto virtual como novirtual que se relacionan entre sí. Según Aguilar Rodríguez y Said Hung (2010) tomando lo ellos pudieron apreciar que acontece en Facebook, dicen que el espacio virtual se convierte en un reflejo del espacio e interacciones no virtuales ya que reproducen escenarios de interacción entre los sujetos. El grado de proximidad con el otro sujeto posibilita un tipo de comunicación más fluida se plasma en los muros públicos, grupos de membresía abierta o cerrada, mensajes grupales o privados.

Las reflexiones de María del Carmen de la Peza Casares a partir de lo desarrollado por Hannah Arendt y Jacques Derrida (en Saintout y Ferrante 2006) sintetiza dos cuestiones que aquí interesan: el juicio crítico que las personas se forman sobre objetos particulares que están presentes en el mundo y la formación de la opinión pública como concepto dinámico. Con respecto al juicio crítico, lo toma como surgido de la propia experiencia, sin aplicar mecánicamente las reglas preestablecidas, para diferenciarlo de la mera opinión del sentido común que tiene mucho de los prejuicios de la cultura y del pensamiento racional que opera con representaciones imaginarias. Es precisamente la capacidad de juicio crítico la que nos permite ver el mundo como realmente es, o en realidad percibirlo a partir de esa suerte de intersubjetividad entre distintos actores sociales. Es así como se fundamenta la validez de los juicios, gracias a la variedad de los puntos de vista desde los cuales se contempla y que entrelazados se constituyen en la opinión pública. Tomando la expresión textual de Arendt (en Saintout y Ferrante 2006:50) "únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas. Solamente en la libertad de conversar surge, en su objetividad visible de todos los lados, el mundo del que se habla". Para esclarecer la posibilidad de la formación de opiniones de los distintos sectores, de la Peza Casares (en Saintout y Ferrante 2006: 52) toma la metáfora de opinión pública como "concierto" de las voces de los sindicatos, de los empresarios, de los gremios, de las organizaciones campesinas, de los grupos de mujeres, de los jóvenes, de los maestros, de estudiantes, que emiten su juicio, a partir de su punto de vista particular, sobre los temas de interés colectivo.

La opinión pública es dinámica; a veces, cambiante y efímera, otras estable y persistente.

Para concluir, de acuerdo a lo expresado por los autores aquí que tratan la formación de la opinión pública, puede decirse que existen opiniones características de distintos sectores de la población, como una suerte de constelación de opiniones, que surgen de un sentido crítico propio de los resultados de la interacción de la conversación que se enfrentan en un forum de discusión permanente y transparente. Estudiarlo desde un punto de vista cuantitativo no permitiría analizar el verdadero proceso de construcción de la opinión, por

eso realizamos un abordaje integral combinando los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Resultados empíricos

Podemos sintetizar los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas mencionadas en el apartado anterior, estructurándolos de acuerdo al eje de indagación de las entrevistas en profundidad y agregando los porcentajes relevantes de la etapa cuantitativa.

Eje 1: Modo de actuar del joven dentro de las redes

Para la elección de la red social, todos los jóvenes entrevistados utilizan aquella que le permite estar en contacto con sus amigos, grupos personales o de interés, siguiéndolas tendencias que marcan sus grupos, tal como se da en el curso de la moda (Lipovetsky, 1990).

“me quede porque bueno por la popularidad que tiene Facebook hoy en día y más que nada porque ahora están todos mis amigos, no van a otra, es la más popular.” (A., Masculino, 21 años)

A largo plazo, los jóvenes dicen que son los demás usuarios los que orientan el pasaje de una red social a otra, mientras que en el corto plazo son los intereses particulares y la instantaneidad en el flujo de información lo que mueven al usuario a migrar a otra red o mantenerse en la misma:

“...porque no había nadie más en Messenger, me tuve que ir ahí. No tenía ningún amigo conectado en Messenger y tuve que irme a Facebook, no me quedo otra.” (A., Masculino, 21 años)

Con respecto a las migraciones de una red social a otra, los jóvenes se ven atraídos por aquellas redes que presentan más novedades y por el sentido de circulación de una red a otra de su círculo cercano de amigos y familiares. En este sentido, ellos dicen tener más confianza en las redes sociales donde más tiempo permanecen a largo plazo y que tienen más seguidores, pero si los amigos eligen otra red que tiene usos distintos, los siguen. La estabilidad de la red social permite que el usuario confíe en la información que se comunica mediante la red social. El intercambio recíproco de información fortalece el vínculo con la red social y con los mismos usuarios.

Tal como se constató en los resultados del focus group de la investigación 2014-2015, la racionalidad a la que responde el joven universitario permite usar al máximo las utilidades que le brindan las redes sociales. Se constituyen en medios de comunicación para estudiar, trabajar y organizar la recreación.

Eje 2: El intercambio como formador de la opinión pública

Las redes sociales transmiten un flujo de información muy importante cuyo rasgo principal más resaltado y valorado por los entrevistados es la instantaneidad que difiere ampliamente de la rapidez de circulación de la información de otros medios de comunicación.

Más de la mitad de los entrevistados reconocen que la información relevante que ellos reciben puede ser dada por parte de otros medios de comunicación o usuarios

que conozcan el tema. Sin embargo la preferencia por las redes sociales viene dada por la instantaneidad.

Cambió mucho lo que tiene que ver lo que es el diálogo entre el medio y la gente, como se conecta entre ellos y como es la información, es recíproca. (...) es un medio para llegar a la gente. Claro porque vos tenés lo que esta, el medio físico y digital y el medio digital yo creo que llega mucho más a cualquier tipo de personas y es mucho más fácil acceder. (A., Masculino, 21 años)

Esta instantaneidad en el flujo de información supera lo que puede dar un medio de comunicación tradicional. Los usuarios son los que primero se enteran de la noticia, la suben a las redes sociales y después es el medio el que decide si tomarla o no.

Este circuito reformula la manera en que tradicionalmente circulan las noticias y se forma la opinión pública. El usuario puede generar una noticia que se difunda en las redes sociales y hasta llegue a un medio masivo de comunicación tradicional. Hay formación de la opinión pública a partir de la participación en las redes sociales y los diálogos e intercambios que se entablan en las mismas; así mismo se produce una interacción entre medios convencionales y redes sociales en la formación y difusión de las noticias.

“...obviamente uno cambia de opinión, no pienso lo mismo después de interactuar en Facebook porque discuto con amigos y compañeros de diversos ámbitos...discutiendo uno cambia de opinión, no por la plataforma, sino por la interacción per se.” (R., Masculino, 21 años)

“Por ahí lo que te permiten las redes sociales es ser parte de discusiones, ser parte de un montón de cosas que por ahí fuera de las redes sociales, quedas un poco lejos.” (M., Masculino, 24 años)

Opino con relativa frecuencia, sobre todo desde Facebook y Twitter, soy bastante activo y he tomado decisiones en base a opiniones en redes sociales. Más que nada todo lo relacionado a temas de actualidad y política. Los temas de actualidad y política partidarias me interesan y opino con frecuencia, también sobre deporte. Creo que son importantes y fundamentales las opiniones y discusiones en las redes sociales porque el debate enriquece la percepción sobre diversos temas. (J.P., Masculino, 21 años)

Las discusiones en las redes sociales inciden en la opinión de la gente porque la gente no sabe al respecto de un montón de contenidos y creen mucho en la opinión de otros. Hay una falta de conocimiento general sobre todo en temas como historia y política por ejemplo (L., Femenino, 27 años)

El intercambio de información que se produce en las redes sociales forma, en los temas de interés, a los propios usuarios. Los medios de comunicación tradicional aportan información y pueden tender a monopolizar o no su flujo, pero ya están formando parte de la misma discusión entre los usuarios. En este público, los viejos canales de comunicación se insertan en un terreno ya abonado por los mismos usuarios, y no llega de forma

tan directa, sino que pasa por instancias previas como el grado de conocimiento del receptor sobre el tema y el intercambio recíproco con otros. Es un proceso comunicacional y, como tal, genera un intercambio, tal como lo concibe Manuel Mora Y Araujo (2005). Podemos ver con claridad que el tipo de información que le interesa a cada joven es lo que guía la búsqueda y genera grupos y discusiones.

Eje 3: Acción ciudadana: del dicho al hecho

Todos los entrevistados reconocen la presencia constante de opiniones políticas y el llamado a acciones colectivas dentro de las redes sociales. Las diferencias fundamentales que podemos encontrar se vinculan a la valoración positiva o negativa que realizan de este fenómeno.

Entre los rasgos valorados del uso de las redes sociales para los llamamientos sociales y políticos podemos mencionar:

- 1) La masividad en la llegada de mensajes y la instantaneidad en la convocatoria: La mayoría de los entrevistados reconoce la efectividad de las redes sociales para la difusión y masificación de las marchas y convocatorias.
- 2) La dilución del personalismo a través del anonimato: Un rasgo común destacable es que la idea del anonimato hace que pierda relevancia quien realiza la convocatoria y se pone en un primer plano el mensaje, la finalidad de la misma:

Quando el fin de la marcha abarca un gran número de personas, la transmisión de la información puede tener discrepancias y pasar por alto, y que uno lo pueda ver a través de las redes en la comodidad de su hogar ayuda bastante en la convocatoria; esto no significa que pueda pasar en viceversa, alguien que no está muy al tanto de esas aplicaciones también puede pasarlas por alto; siempre es bueno informar lo más que se pueda. (M., Masculino, 20 años)

- 3) El empoderamiento ciudadano: En todas las entrevistas aparece una valorización común con respecto al poder de las redes sociales para formar opinión y realizar convocatorias masivas: se las caracteriza como herramienta de poder, que brindan nuevos canales de participación a los ciudadanos:

(...) toda una tendencia que se viene gestando ya desde hace 5 ó 6 años, y es una corriente increíble porque te das cuenta que las redes sociales no son joda, te das cuenta que las redes sociales tienen un poder terrible porque son un vínculo muy fuerte, son un vínculo que puede generar odio, que pueden generar amor, que pueden generar una convocatoria de 200.000 personas en una plaza, todo depende lo que vos escribas y depende de cómo, cuándo y a quién lo escribas. Es una herramienta muy fuerte y bueno, lo hemos visto en muchas marchas, por el hecho de hablar de marchas, pero te encontrás de todo ahí adentro, y la convocatoria en el caso de las marchas es increíble porque puedes ver como distin-

tas partes del país, se va generando una movilización que antes era muy difícil que se genere por los costos..(A. C., Masculino, 25 años)

Aun a pesar de estas opiniones acerca de la efectividad de las redes sociales, también se valora el rol de los medios de comunicación en su papel tradicional para formar opinión y difundir y masificar información. Nuevamente se evidencia la combinación de medios de comunicación nuevos y viejos.

O sea me parece que son buenas (hablando de las redes sociales), pero si no las levanta algún medio, me parece que no son efectivas, hay gente que pone que va a asistir, pero después no asiste. Ayuda a organizar y ver, pero depende de los grandes medios para triunfar al máximo. (F. P., Masculino, 27 años)

Como rasgo negativo se resalta que el uso de las redes sociales para la convocatoria y la decisión política termina generando militancia pasiva, si bien el joven universitario puede estar de acuerdo con la legitimidad de las causas, más de la mitad de los entrevistados que dijeron estar de acuerdo con una protesta, no asistieron al evento. Tener la intención de asistir o compartir los motivos de la protesta no implica la participación posterior en la misma:

Para mí, las redes sociales ayudan a participar más a la gente, extendiendo convocatorias, pero creo que también fomentan la militancia pasiva atrás de una computadora, incentivando la inactividad, así que no sabría cómo ponderar ambos movimientos en pro y en contra del hacer de la gente; creo que moviliza más a los que tienden a militar, y a hacer opinólogos pasivos y presumidos a los que no les gusta la militancia activa en la calle. (R.C., Masculino, 20 años).

Eje 4: Demandas del público y cambio en las redes sociales

La ida y vuelta que supone la comunicación les permitió a los medios tradicionales sumar las ventajas del uso de las redes sociales. Es importante entender, en primer lugar, quién se encuentra beneficiado con esta relación entre medios de comunicación y redes sociales: si el usuario o el medio tradicional. Campos Freire (2008) afirma que existe un triple pago en el negocio de las redes sociales donde el usuario paga su acceso con datos personales, producción propia y se convierte en receptor de publicidad (economía de la afiliación, economía de la colaboración y economía de la atención). Pero, paradójicamente, todos los entrevistados no lo reconocen de manera tan directa y por eso ven a la red social desde una perspectiva diferente.

“(...) es la audiencia la que se beneficia con los medios de comunicación por las redes sociales, por ser los que reciben la información y por ser los que le dan uso”. (A., masculino, 21 años)

En las consideradas como redes sociales únicamente informativas, Campos Freire (2008) afirma que las fuentes

de procedencia de las noticias son los medios convencionales: prensa, radio, televisión e Internet, y algún acontecimiento narrado por los propios usuarios.

También aclara que en todos los casos son los usuarios los que suelen efectuar la contribución de la información, lo que supone el primer eslabón de la cadena de participación y que lo hacen sin ningún tipo de contraprestación económica. Luego de efectuada la producción o aportación gratuita, es la comunidad de usuarios la que efectúa la selección, evaluación y comentario sobre la importancia de las noticias.

“la gente se comunica mucho más rápido y se pudo romper la relación entre emisor y receptor, ahora todos son emisores y receptores a la vez”. (R., Masculino, 20 años).

Los jóvenes universitarios constituyen un público preparado para entender la información. Por eso puede verse en las respuestas que conocen y usan medios de información que, aunque partiendo de los medios tradicionales, se adaptan a los usos que demanda un público más exigente y lo pueden ver como objeto de análisis.

Un montón. Más Twitter, Twitter les sirvió mucho a los medios de comunicación, más que nada con el uso de los hashtags, que inventan hashtags para ver quién está hablando del tema. Te ponen el numerito arriba para que veas cuánta gente está hablando ahí. Creo que es una manera de ellos medir cuánta gente habla de ese tema. A mí me pareció que sí, en cuanto a los medios, Twitter, más que otras redes sociales, pueden seguir en el vivo todo eso. (F., Masculino, 27 años).

La combinación de la demanda de inmediatez y calidad de la información obligó a los medios a mejorar las noticias que transmiten. Los jóvenes entrevistados evidencian con claridad este nuevo fenómeno y son conscientes de las habilidades que poseen para averiguar más información o más datos de aquello que les interesa a través del uso de redes sociales que los mismos medios implementan. Hasta hay quienes, más interesados por la comunicación, consideran el fenómeno de la inmediatez como central y hablan de la multi-pantalla como la posibilidad de acceder al mismo tiempo y por varios medios a la información.

(...) es más, hay algo, alguna tendencia que es muy común, que nos pasa a todos, que es la multi-pantalla, vos cuando te sentás a ver la televisión, por ejemplo; me pasa muy seguido a mí, tengo tres o tal vez cuatro pantallas a la vez, tengo la televisión, estoy mandando un mensaje de texto, mejor dicho, un WhatsApp, estoy teniendo una charla privada, a su vez estoy con una computadora, y a su vez, por ahí, tengo colgada una película en la tablet, por ahí, en un caso extremo. (A., Masculino, 25 años).

“Claramente la lógica de los medios de comunicación cambió rotundamente desde la irrupción abrupta de las redes sociales y su poder de convocatoria”. (L., Masculino, 22 años).

En conclusión, podría decirse que las redes sociales cambiaron a consecuencia de las demandas del público, pero de la misma forma que cambiaron o siguen cambiando los medios de comunicación. Nos encontramos ante una audiencia cada vez más exigente, analítica y, a su vez, productora también de información y opiniones que toman fuerza por la facilidad de repercusión que brindan las mismas redes sociales.

Eje 5: La publicidad y la comercialización a través de las redes

20 de los 27 jóvenes entrevistados reconocen la molestia que producen la intromisión de las publicidades en las redes sociales.

Acerca de esto, Campos Freire (2008: 9) afirma que

Las redes son un nuevo y atractivo canal que las marcas desean utilizar para reactivar su alicaido branding: escuchar, segmentar, hablar, conversar, movilizar, ayudar e involucrar a los posibles clientes para convertirlos en sus usuarios fieles. Claro que si la estrategia es equivocada el efecto “boomerang” será nefasto (...).

“No veo publicidades en redes sociales, las marco para que dejen de aparecer porque no uso la plataforma para eso”. (R., Masculino, 21 años).

“Muchas veces es molesto, el spam y los ads siempre llega a tal punto de cansar, por eso busco evitarlo, bloqueo todos los ads de las páginas”. (M., Masculino, 20 años).

A su vez, los jóvenes reconocen que éstas tienen relación con su perfil de usuario. Búsquedas realizadas acerca de algún producto o servicio hace que los servidores detecten el interés y todo lo relacionado con los mismos, aparezca en forma reiterada en distintos momentos del día.

Es como que las publicidades están muy conectadas a la información y los datos que vos como usuario estás insertando en la red y Google o lo que sea, el servidor que sea lo toma y lo adapta para lo que vos estás buscando, tu necesidad. (A., Masculino, 21 años).

Aparece en estas opiniones, también siguiendo los resultados de la investigación 2014-2015 lo que se llama el momento cero en la toma de decisiones de las compras. El joven investiga y analiza un producto o servicio y luego efectúa compras en lugares confiables, tratando de esa manera de evitar posibles estafas. En este sentido es importante, tal como se mencionaba antes, las recomendaciones de familiares, amigos y foros en el momento de la elección del producto, servicio y de la empresa que la ofrece.

“Prefiero un consejo de un conocido, porque la publicidad es engañosa, siempre te quiere captar”. (A., Masculino, 21 años)

A mí me pesa mucho más el mensaje de una persona que conozco porque ya de por sí, si me dice una persona conozco sus gustos y conozco cuanto está

de acuerdo conmigo en sus gustos, que es lo que le interesa y cosas así, así que puedo saber cuál es el grado de importancia que le doy a lo que me recomienda esa persona y encima si una persona te recomienda algo no es porque compro algo mediocre, sino porque compro algo que realmente está bueno. (F., Masculino, 20 años)

Algunos consumidores que presentan un perfil de preferencia hacia algunas marcas o tipos de productos son tentados por eventos de comercialización que incentivan el consumo. Por supuesto, esto supone que las marcas se esfuerzan por atender los requerimientos de un segmento de consumo bastante exigente.

Conclusiones

El aporte que consideramos de mayor envergadura surgió de la indagación cualitativa del fenómeno y aporta al conocimiento de la diversidad de usos y contenidos que circulan en las conversaciones de los jóvenes de las redes sociales. Podríamos decir que nos encontramos frente a una suerte de desmasificación en la comunicación. Cada una de las redes sociales 2.0 tiene un formato específico que regula la forma de comunicarse a través de un muro, grupos cerrados o abiertos, foros, eventos, entre otros. Eso pauta una manera, no un tema o la manera de abordarlo. Los contenidos responden a individualidades que son expresadas en la red social. La diversidad de opiniones revela una multiplicidad de individualidades. Intentar encasillar ésa diversidad de formas de ser y actuar de los jóvenes universitarios en algunas tipologías, sería un arduo intento que carece de sentido si se tiene en cuenta lo efímero que puede resultar dada la variedad de temas que circulan a diario, variación de gustos y, sobre todo, de opiniones.

Tanto el enriquecimiento de las opiniones y las discusiones como la variación en los gustos por bienes y servicios son muy fluctuantes porque los intercambios entre los jóvenes son continuos. Esto puede parecer una gran desventaja para quienes desean estudiar los mercados y la opinión pública, en realidad obliga a que los expertos tengan una mirada más holística sobre los públicos que quieren conocer, sobre todo de los jóvenes. Estos últimos, además de ser nativos digitales, se encuentran en plena etapa de formación, tanto desde lo profesional (son estudiantes o recién graduados) y desde lo social (se están integrando a través de diversos grupos de opinión o de acción).

Por su parte, los resultados cuantitativos muestran simplemente algún cambio en la popularización del uso de alguna red social resultado de las fluctuaciones propias de las modas entre los jóvenes. Además, el significado de red social para los jóvenes es cada vez más amplio y polivalente.

En definitiva, sería interesante ampliar la investigación a otros perfiles de jóvenes y a otros grupos etarios a fin de constatar si esta caracterización aquí realizada prueba realmente un uso típico de este tipo de población. La imposibilidad de realizar una muestra aleatoria limita realizar otros aportes que podrían ampliar el conocimiento en estos aspectos fundamentales.

Referencias bibliográficas

- Benedetti, A. (2015). *Marketing en redes sociales*. De atrás de escena. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1990). *La opinión pública no existe*. En sociología y cultura, CNCA y Grijalbo, México.
- Buckingham, D. y Martínez Rodríguez, J. (2013). *Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares*. Comunicar, Vol. XX, núm. 40, marzo-octubre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825476021>
- Cabalín-Quijada, C. (2014). *Estudiantes conectados y movilizadores: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile*. Publicado en Revista Comunicar 43: Prosumidores mediáticos (Vol. 22 – 2014).
- Campos Freire, F (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, páginas 287 a 293. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Recuperado el 25 de noviembre de 2016, de http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.htm
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Revista Comunicar 39: La formación de profesores en educación en medios* (Vol. 20 - 2012)
- Castelló Martínez, A. (2010). *Estrategias empresariales en la web 2.0. Las redes sociales online*. España: Editorial Club Universitario.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.
- Crespi, Irving (1997). *El proceso de opinión pública. Cómo habla la gente*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Del Fresno, M (2012). *El Consumidor Social*. Reputación Online y Social Media. Barcelona: UOC.
- García Galera, M; Del Hoyo Hurtado, M; Fernández Muñoz, C (2014). *Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa*. Comunicar, Vol. XXI, núm. 43, julio-diciembre, 2014, pp. 35-43. Grupo Comunicar, Huelva, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15831058005>
- Katz, E. y Lazarsfeld, P. (1979). *La influencia personal. El individuo en el proceso de comunicación de masas*. 1ª edición, Barcelona, Editorial Hispano Europea.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lippmann, W. (1997). *Public Opinion*. Nueva York: Free Press.
- McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take today; the executive as dropout: Don Mills*.
- Mora y Araujo, M. (2005). *El poder de la conversación. Elementos para una teoría de la opinión pública*. Buenos Aires: La Crujía.
- Peza Casares, M. (2006). Las tram(p)as de los estudios de recepción y opinión pública. En *Saintout, Florencia y Natalia Ferrante. Compiladoras. ¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público*. Buenos Aires. Argentina: La Crujía.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants: NCB University Press*.

- Price, V. (1992). *La opinión pública. Esfera política y comunicación*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Rodríguez, D. y Said Hung, E. (2010). *Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook*. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, nº 12 enero-julio, 2010.
- Toffler, A. (1985) *La tercera ola*. Madrid. *Biblioteca de divulgación científica*. Hyspamérica.
- Varela, J. (2005). Blogs Vs. MSM. *Periodismo 3.0, la socialización de la información*. *Revista Telos*, octubre-diciembre 2005, Nº 65 Segunda Época.

Abstract: The main objective of this article is to present the results of the research project “Attitudes, public opinion and consumption of young users of online social networks” that led, between 2013 and 2016, students and professors of the Faculty of Cs. of Communication and the Faculty of Cs. Social Sciences of the Universidad del Salvador.

Keywords: Social networks - youth - university - networks - public opinion - work

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo apresentar os resultados do projeto de pesquisa “Atitudes, opinião pública

e consumos dos usuários jovens de redes sociais on-line” que levaram adiante, entre 2013 e 2016, estudantes e professores da Faculdade de Cs. da Comunicação e da Faculdade de Cs. Sociais da Universidade do Salvador.

Palavras Chave: Redes sociais - jovens - universidade - redes - opinião pública - trabalho

(¹) **Stella Maris Aguirre**. Licenciada en Sociología y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología-UBA. Maestría en Metodología de la Investigación. Universidad de Belgrano. Titular de cátedras en USAL y ayudante en UP.

(²) **María Florencia Álvarez**. Tesista de Sociología UBA. Ayudante de cátedra USAL (Introducción al conocimiento científico y metodología de investigación en las Ciencias Sociales).

(³) **Facundo Fernández**. Tesista de Sociología USAL.

(⁴) **Indiana Larriera Solanet**. Tesista de Ciencias Políticas USAL.

(⁵) **Jessica Laurent**. Tesista ciencias de la comunicación USAL.

b-Learning en Educación Superior. Una experiencia desde la lengua inglesa hasta la gastronomía mexicana

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Shaila Álvarez Junco (¹) y Jorge Francisco Barragán (²)

Resumen: El presente texto da cuenta de una parte del proceso que se está desarrollando en educación superior, donde se propone el uso del b-Learning en el Programa Educativo (PE) de Gastronomía de la Universidad Autónoma de Querétaro, y que forma parte de la investigación de tesis doctoral. Se analiza el impacto de una intervención pedagógica en los contenidos de la materia Lengua al margen del método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) usando la metodología de Investigación Acción.

Palabras clave: Aprendizaje - lengua - investigación - acción - comunidad - práctica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 83]

Introducción

Como parte del Programa Educativo (PE) de Licenciatura en Gastronomía que ofrece la Universidad Autónoma de Querétaro, México, cada año se realiza un examen diagnóstico a los estudiantes de nuevo ingreso. Este examen es aplicado por medio de una plataforma virtual que contiene un simulador que permite ubicar al usuario dentro de un rango de competencias lingüísticas, el cual que parte del nivel A1 hasta el C2, donde A1 es el nivel básico que presenta el usuario del idioma y C2 que refleja un usuario competente experto.

En el tiempo que se lleva realizando estas pruebas, los resultados han arrojado que el 50% de quienes intentan ingresar al PE obtienen un nivel de -A1, es decir, que la mayoría de los usuarios ni siquiera entiende las instrucciones básicas para realizar el examen. Estos jóvenes provienen principalmente de escuelas técnicas públicas, en donde el nivel de enseñanza del idioma que se imparte debería alcanzar al menos los niveles básico, intermedio o avanzado.

No es propósito de esta investigación dar cuenta de las razones del fracaso escolar en relación con el dominio

del idioma en el área preuniversitaria, de lo que se trata es dar cuenta de una experiencia de innovación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del idioma inglés para los futuros licenciados en Gastronomía.

Otro aspecto importante que se consideró al realizar el diseño de esta propuesta se refiere al tema de la innovación tecnológica, entendiendo por ello al proceso de cambio para la mejora educativa a través de la investigación. Este proceso no se vive aislado, por el contrario, innovar implica transformar la realidad para la solución de problemas y dentro de una comunidad de aprendizaje esta transformación implica el análisis sobre la forma en la que nos relacionamos y cómo construimos el conocimiento.

Para ello se recurre a la metodología de la Investigación Acción (IA), empleando un diagnóstico sobre las competencias que los estudiantes tienen al ingresar, los hábitos de estudio y la percepción que tienen del idioma al ingreso, durante el transcurso y al concluir los estudios del idioma. De acuerdo con Navarro (2017) la Investigación Acción también implica forzosamente innovación, pues incide en el cambio de la realidad educativa, ya sea como práctica docente o bien como proceso de aprendizaje o tal vez como ambas.

Marco teórico

Para la construcción del marco teórico se tomaron los conceptos de innovación, investigación acción, comunidades prácticas y diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje.

Comenzamos por abordar el concepto de innovación, donde:

La innovación educativa se dirige a la puesta en marcha de procesos estrategias e ideas de forma planificada y sistematizada con el objetivo de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes su propósito es por lo tanto la transformación de la realidad educativa para su mejora modificando actitudes o metodología que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Navarro, 2.1 Modalidades de investigación... p. 8).

De esta definición se postuló el primer supuesto: la innovación, la cual se podría reflejar de manera tangible en el cambio de ambiente de aprendizaje y en la opinión de sus participantes.

El segundo supuesto se creará como un sentido de identidad que reflejará la cohesión de grupo. En ese sentido Wegner (2001), desde la teoría de comunidades de práctica, explica que estas son historias de aprendizaje compartidas, ya que el compartir permite crear identidad y vivir experiencias que transformen al sujeto, dependiendo el tipo de práctica será el cambio dentro de la comunidad. Aquí se distinguen tres tipos: como significado, como comunidad y como aprendizaje. Estos elementos derivan en un compromiso que es formado por la carga significativa en la cosificación que produce la memoria colectiva, ya sea de forma continua o discontinua. Es importante mencionar que el concepto cosificación se refiere "Al proceso de dar forma a nuestra experiencia, produciendo objetos que plasman esta experiencia en

una cosa" Wenger, (2001, p.84). Esta significación habilita a las comunidades prácticas a compartir códigos y acuerdos, desarrollando el aprendizaje en la creación o innovación de artefactos.

Metodología

Para lograr esta transformación se apuesta por la IA, ya que esta metodología permite integrar innovaciones en estructuras previamente analizadas. De acuerdo con Elliot en (Bausela, 1984, p. 1):

El propósito de la IA consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. La IA interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

Aunque la IA aplicada al presente proyecto no ha culminado, el hecho de que trabaje por ciclos permite realizar un patrón de seguimiento. De acuerdo con Restrepo, el perfil del investigador debe atender a la sistematización de la búsqueda de la información; es por ello que:

Toda teoría aspira al reconocimiento universal y a constituir un campo intelectual propio del maestro, en el cual él se identifique. En este último sentido, la pedagogía es un saber teórico que teórico aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica y que va acumulando principios y generalizaciones (Restrepo, 2014, p.93).

La Tecnología Educativa en contextos presenciales de aprendizaje reporta varias ventajas para las Instituciones Educativas, ya que el uso de herramientas virtuales permite que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje involucre al estudiante en ambientes que le permiten experimentar y combinar aprendizajes de tipo teórico y práctico situado por mencionar algunos. Dentro del desarrollo del proyecto se profundizará sobre las ventajas en cada uno de los campos que interviene el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's). La IA permite trabajar desde el contexto real, partiendo de un diagnóstico, que en este caso se aplica a tres áreas: docente, alumnado y metodología de enseñanza.

El docente a cargo de la investigación dentro de aula debe tener un perfil crítico-analítico de su propia práctica, el hábito por la escritura y lectura de manera constante y reflexiva, permitiendo que el aprendizaje sea activo y de orden horizontal en cuanto a la toma de decisiones. El filósofo francés Edgard Morin (1999), menciona que la educación debe propiciar el conectar saberes, desarrollando el pensamiento complejo, como aquel que permite relacionar lo que estudia con su entorno. Se han de considerar las habilidades digitales que los docentes deben de tener para la planeación y ejecución de clase, por lo que es común ver reflejadas las áreas de oportunidad del docente en plataforma,

pues la media visualiza el proceso de creación y planeación de las clases.

De lo anterior podemos concluir que el b-Learning es cada vez más explotado y que en el conectivismo se pueden evidenciar comunidades de aprendizaje y esferas de aplicación. El modelo conectivista nos ayuda a entender el cómo funciona la difusión del conocimiento a partir de apropiaciones de esta. El profesor al asumir este modelo podrá intervenir de manera más pertinente. Realizar IA en conjunto con el conectivismo permitirá generar transformaciones sustanciales, propiciando cambios en los docentes mediante la intervención en ciclos, como diseñadores, en la adquisición de conocimiento.

Trabajando interdisciplinariedad

Desde la Coordinación de Idiomas de la Facultad de Filosofía se trabajó en conjunto con la Coordinación de la Licenciatura en Gastronomía. Los profesores de diversas áreas, en especial los de Cocina Mestiza, Servicio, Administración e Historia, compartieron sus contenidos mínimos para realizar aportaciones al programa de inglés, que cubre los niveles del 1 al 4, como base de los contenidos gramaticales que tomaron los elementos lingüísticos base que propone el MCRE.

Dentro de las materias disciplinares, el PE en estudio es único puesto que rescata la herencia milenaria de nuestros antepasados en la formación del gastrónomo, abarcando cocina prehispánica, mestiza, regional y panadeña mexicana. De los contenidos mínimos de las materias prácticas, desde la materia de lengua se relaciona el sustento pedagógico triangulado con las materias teóricas como los son: turismo, historia y mercadotecnia.

De esta manera se comienza a transformar las comunidades de práctica y no genera ruido al diseñar comunidades de aprendizaje utilizando transmedia, ello basado en el desarrollo un análisis in situ sobre las comunidades de práctica dentro del aula y en redes sociales. De éstas se puede intervenir de manera no violenta porque los cambios pueden hacer una transición y adopción de prácticas ligadas a un aprendizaje intencionado

Desarrollo de nuevas prácticas

Se trabajó en colegiado y se diseñó el perfil de los profesores de idiomas para el PE tomando en cuenta las observaciones del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET, 2016), quienes establecen como pauta “Generar estrategias para la comunicación en lenguas extranjeras incluyendo el idioma inglés y vincularla con las prácticas profesionales internacionales”. En ese sentido trabajar en colegiado para la reestructuración de la currícula fue clave.

El proceso de mejora implicó la participación de toda la comunidad educativa en el área de Gastronomía, por ello la opinión tanto de alumnos que actualmente cursan la materia como la de aquellos que ya obtuvieron los créditos se consideró para el diseño instruccional. Los alumnos de niveles superiores manifestaron la necesidad de contar con técnicas audiovisuales para difundir la cultura gastronómica mexicana a través de medios en línea, principalmente en redes sociales.

De esta manera la cultura gastronómica podría trascender más allá de lo local y plasmar la herencia cultural de nuestros platillos. Estudiando las líneas que cada actor enuncia en el guion de la práctica que se realiza alrededor de la herencia cultural, cargada de significados mismos que componen esquemas donde se construye el aprendizaje a través de experiencias. Cole (1999) describe los guiones como esquemas de acontecimientos que especifican las personas adecuadas para participar en una situación, considerando roles sociales y secuencias de acciones. Siguiendo a Cole, tendremos que crear guiones pedagógicos que permitan experimentar diversos roles sociales a los alumnos dentro de las disciplinas que abarca la formación del gastrónomo. De lo anterior la Coordinación de Idiomas determinó la elaboración de material digital para la clase de inglés desde un enfoque multidisciplinario.

Creación de una comunidad digital

Se realizó un examen de competencias lingüísticas al margen de los estándares del MCE. La prueba se aplicó a todos los estudiantes del PE, los resultados reflejaron que los alumnos que completaron los créditos desde hace más de dos años, cuyo programa estaba diseñado como lengua extranjera y que habían sido colocados por niveles presentaron el nivel más bajo de competencias lingüísticas, cerca de un 70% se ubicaba en un nivel A2, en contraste los alumnos que recién egresaban del último curso de inglés un 80% y cuyo programa educativo se concentraba en AICLE, se ubicaron en un nivel B1; sin embargo, en ninguno de los dos casos el nivel de la mayoría de los estudiantes abarcaba un nivel B2 por lo que se decide realizar ajustes al currículo y la metodología de clase.

Estos ajustes apuestan al uso de la tecnología incorporada al aula, mediante el uso de b-Learning bajo una construcción empírica, apostando por el desarrollo de habilidades principalmente de la producción escrita, incorporando al diseño metodológico de clase actividades en redes sociales y plataformas de divulgación por etapas de contenido. Ya otros investigadores han trabajado en Comunidades de Blogs quienes tratan de atender las necesidades como atención lectora y expresión escrita a través del desarrollo etnográfico donde “El diseño instruccional respondía a la intención de propiciar sinergias entre la elaboración del blog y el ensayo, que avanzaban paralelamente en el curso” (Román, Juan, & Martínez, 2013). Iglesias y González desde Andalucía proponen el uso de Facebook como herramienta de educación en nivel superior (Iglesias & González, 2013). Para el desarrollo de b-Learning a través de la gastronomía, se parte del principio de la experiencia como generadora de conocimiento, este conocimiento se vive a través de la reflexión mediante el uso de redes sociales. Dentro del contexto, habrá que recordar que los alumnos de todos los niveles conviven en el mismo espacio áulico, de tal manera que van participando y construyendo desde las posibilidades que el dominio del lenguaje les permite. Los estudiantes con niveles básicos optaron por utilizar Instagram, quienes dominan un nivel B1 por lo general elegían Facebook y quienes operaban en un nivel B1+ / B2, optaron por WordPress.

En el caso de Instagram se pueden consultar perfiles como el de Stephanie.saki quien aparece como *Kitchen-Mxfrom Central and northern*

Corn tortillas cooked in a comal, are opened in half and filled with different stews. In this case the northern gordita is stuffed with a stews potatoes and chile, The central gordita its filling is "ranchero" chesse and "panela" chesse; both accompanied by a salad of lettuce"

De este ejemplo se puede observar el uso presente simple abordando el caso del platillo "Gordita" donde describe los alimentos que la componen. De un grupo de 25 alumnos 15 de ellos utilizan esta plataforma, 10 utilizan Facebook y 5 utilizan Wordpress. Como caso de éxito se encuentra el estudiante ha recibido ofertas de publicidad por parte de restaurantes del estado de Querétaro para dar a conocer los servicios. Otro caso es el de la estudiante Melissa. Estas experiencias han fortalecido la identidad histórica y culinaria de los estudiantes, a través de Instagram han dado testimonio sobre el sentido de identidad que genera cohesión dentro del gremio estudiantil, los alumnos se comportan de manera solidaria al comentar los posts o bien al compartirlo, retomando a Wenger (2001), coincidimos cuando enuncia que las teorías de la práctica destacan lo que hacen las personas y cómo otorgan significado a sus acciones y al mundo por medio del compromiso cotidiano.

In this last semester that I had, in the subject of Prehispanic Cuisine I had the opportunity to made 'Stone Broth'. Yes, with real stones, and no we did not ate the stones.

The preparation of this tradicional dish from 'Oaxaca' is by putting to heat some river stones, the number of stones depends on the portions you are going to make; the broth is made by mixing onion, tomatoes, chili and garlic and bring that to boil. Now that's boil, turn off the heat an add to the broth the fish and shrimp raw, you can add other things as long as it doesn't need to much heat to cook; then add the hot stones to the broth so the raw ingredients start to cook.

As I said before, this dish is traditional from Oaxaca and, based on the tradition, it's made by mens for women as gratitude for what they do for them.

When I saw the recipe I was really amazed, because I remember that once I was a child I read about this book that talked about it, that a lonely wolf made that broth like once a year and he invited all the animals that lived in town with him. It was a flashback to me and I was so excited to do it. Also I thought about how other techniques that are getting lost or that are already lost about Mexican food, and how necessary is for me and my classmates to preserve this ancient techniques and traditions of our ancestors and preserve our culture." Melissa Olvera Mendoza. (Estudiante de 2do semestre de Licenciatura en Gastronomía)

El diseño b-learning a través de la cocina integra ejes que permiten un aprendizaje activo y reflexivo. El estudiante hace uso de la lengua y al escribir reflexiona las acciones que realiza en la clase práctica. La relación entre practica – teoría y tecnología articula aspectos internos al aula y externos hacia la sociedad digital, promoviendo en el estudiante un ensayo sobre el ejercicio de su carrera en campo.

Resultados

Con lo anterior, queda claro que las universidades públicas en México deben realizar esfuerzos que permitan la inclusión de las Tic. El contexto académico no puede quedar aislado de las prácticas sociales, es momento de decir saquen sus celulares y realicen cierta actividad encaminada al uso de las Tic, no solo por moda o comodidad, parece necesario por inclusión y visibilización cultural. De esta manera el estudiante no solo capitaliza su cultura y disciplina, sino que además ve la utilidad del idioma lo que lleva a desarrollar de manera tácita las competencias comunicativas.

En lo concerniente a avances puramente académicos, de manera cuantitativa los estudiantes han logrado el avance en promedio de un nivel de acuerdo con el MCRE. Es importante mencionar que únicamente un alumno ha manifestado resistencia a publicar en redes su trabajo por lo que lleva un diario de aula de manera convencional, sin embargo, durante este último bimestre ha abierto un blog con la intención de comenzar a escribir en él lo que considera más pertinente sobre las clases. Estudiantes que ingresaron con un nivel por debajo del mínimo, han comenzado a mostrar avances significativos luego de periodos de silencio, lo que habla de un avance a nivel socio cognitivo a partir de la confianza. La universidad tiene el compromiso de formar ciudadanos globales, pero no homogéneos que permitan dar muestra de las particularidades de su cultura, pues a partir de las diferencias nos enriquecemos todos. Ahora el reto es formalizar estos ejercicios a través de plataformas como Moodle, donde se pretende integrar de manera formal el léxico culinario y los ejes disciplinares que componen la licenciatura de tal forma que durante el primer módulo el alumno cuente con contenido sobre dichas materias disciplinares, un glosario, ejercicios de práctica tanto auditivos como orales. En ese sentido el maestro deberá ser un administrador de redes y encaminarse hacia la arquitectura para la educación digital como lo habla Wegner (2009) La elección de estrategia y el uso que le den depende del conocimiento y del profesionalismo del administrador en conjunto con las necesidades de la comunidad. En este caso con la comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bausela, E. (1984). *La Docencia a Través De La Investigación-Acción*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–10. Disponible en: <http://sirius.une.edu.ve/une/blogs/serviciocomunitario/wp-content/uploads/2012/05/La-docencia-a-traves-de-la-investigacion-accion1.pdf>
- Cole, M. (1999). *Poner la cultura en el centro*. Psicología Cultural (segunda ed). (s.l) Morata.

- CONAET. (2016). *Marco General de CONAET para la Evaluación con fines de Acreditación de Programas educativos de Nivel Licenciatura en el área académica del Turismo y la Gastronomía*. Ciudad de México: CONAET.
- Edgard, M. (1999). *7 Saberes para la Educación*. Educación. FRANCIA: UNESCO.
- Iglesias, M., & González, C. (2013). *El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. XI Jornadas de Redes de Investigación En Docencia Universitaria 2013, 12(Language), 1–10. Retrieved from <http://m.web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-oraales/335221.pdf>
- Micheli, J., & Armendáriz, S. (2005). *Una tipología de la innovación organizacional para la Educación Virtual en universidades mexicanas*. Revista de La Educación Superior, Vol. XXXIV(136, Octubre–Diciembre), 95–105.
- Rama, C. (2008). *Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina*. Revista Diálogo Educativo, 24, 341–355.
- Restrepo, B. (2014). *La investigación Acción Pedagógica*. Katalog BPS, XXXIII (2), 81–87. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Román, R. A. S., Juan., F. C., & Martínez, M. (2013). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774009>. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Vásquez, M., & Findikoglu, M. N. (2011). *ICTs in education: The influence of Modernization in developing countries*. In *International Conference e-Democracy, Equity and Social Justice 2011* (pp. 101–108).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós, Ed.
- Wegner, E. (2009). *Habitantes Digitales*. [Kindle para iPad software]. Recuperado de Amazon.com
- Abstract:** The present text gives account of a part of the process that is being developed in higher education, where the use of b-Learning is proposed in the Educational Program (PE) of Gastronomy of the Autonomous University of Querétaro, and that is part of the research of doctoral thesis. The impact of a pedagogical intervention on the contents of the subject Language outside the method of Integrated Content and Foreign Language Learning (CLIL) is analyzed using the Action Research methodology.
- Keywords:** Learning - language - research - action - community - practice
- Resumo:** O presente texto dá conta de uma parte do processo que se está a desenvolver em educação superior, onde se propõe o uso do b-Learning no Programa Educativo (PE) de Gastronomia da Universidade Autónoma de Querétaro, e que faz parte da pesquisa de tese de doutorado. Analisa-se o impacto de uma intervenção pedagógica nos conteúdos da matéria Língua à margem do método de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua Estrangeira (AICLE) usando a metodologia de Pesquisa Acção.
- Palavras Chave:** Aprendizagem - linguagem - pesquisa - ação - comunidade - prática
- (*) **Shaila Álvarez Junco**. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad Intercontinental. Maestría en Educación I. A. en Escuela Normal Superior De Querétaro. Doctorado en curso, UAQ DITE Experiencia.
- (**) **Jorge Francisco Barragán**. Licenciado en Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Maestría en Administración de RH. Doctorado Psicología y Educación Experiencia.

Espacio móvil itinerante DiverGenTe (Diversidad, Género, Transversalidad, Educación)

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Sandra Stella Amorena Ibáñez^(*), Elba Hernández Lamarque^(**),
Antonella Lira Collazo^(***), Rossana Molinari Sanz^(****),
Leticia Analía Paulós Techera^(*****), Paola Piacenza Liurgo^(*****),
María Carolina Raimondo Alonso^(*****), Roxana Rüginitz Garabedian^(*****)

Resumen: DiverGénTE, proyecto educativo y sociocultural, diseña un espacio móvil - itinerante con extensión presencial y virtual, para generar intervenciones territoriales en centros educativos públicos y privados de Uruguay. Se cuestiona el paradigma actual, trabajando en distintos niveles desde el aula y el espacio institucional genérico, con talleres, actividades, intervenciones y salidas didácticas. Los elementos pedagógicos para interpelar y problematizar la realidad contextual de la población objeto son variados: música, publicidad, plástica, recursos multimedia, fotografía, encuentro con personalidades y todo elemento que invite a la reflexión y acción concreta de cambio de estas problemáticas.

Palabras clave: Educación – género – diversidad – transversalidad - equidad de género

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 89]

Nota: Desde nuestra perspectiva, como docentes y mujeres, defendemos el uso no sexista del lenguaje, entendemos que es una postura política que avala tanto nuestro artículo como nuestra práctica educativa. Por esta razón utilizaremos el genérico con x para no referirnos a la postura sexista del genérico masculino, ni caer en el lenguaje binario heteronormativo femenino y masculino. De esta manera no estamos dando información sobre el sexo biológico ni el género de las personas en cuestión. A modo de ejemplo, “los profesores”, que podría ser “las y los profesores”, se leerá como “lxs profesores”.

Parfraseando a Beatriz Preciado en una entrevista para *El Espectador* (Malagón Llano, 2014), no podemos llevar a cabo una transformación social si la mayoría de nosotrxs no estamos dispuestos a renunciar a nuestros privilegios sociales y políticos ya que ese cambio solo se dará si lo hacemos colectivamente.

Introducción

El colectivo docente *DiverGénTE* (Diversidad, Género, Transversalidad y Educación) formado por ocho profesoras de distintas asignaturas viene realizando intervenciones, talleres y actividades en instituciones de educación pública desde el año 2012 con el objetivo de insertar el tema del género y el respeto a la diversidad dentro del currículum institucional y a través de los diferentes programas de asignatura.

En los años 2016 y 2017, el proyecto obtiene una serie de reconocimientos a través de premios y de la prensa que impulsa al colectivo a ampliar su trabajo en otros institutos públicos y privados, así como también en un centro dependiente del Consejo de Educación Secundaria, Cátedra Alicia Goyena, destinado a ponencias y a actividades para docentes.

Este nuevo horizonte de expectativas impulsa al colectivo a una constante formación teórica, académica y sistemática, para satisfacer nuevos requerimientos sin dejar el trabajo con lxs adolescentes a través de los talleres, actividades, intervenciones y dentro del aula. El proceso se ha convertido en insumo fundamental para la necesaria retroalimentación, deconstrucción y reconstrucción de nuestro trabajo.

Las continuas muestras de violencia de género como evidencia extrema de la acción del patriarcado, las diferentes inequidades a las que se ven sometidas las mujeres en la sociedad, han determinado la existencia de *DiverGénTE*, en la medida en que se vuelve imprescindible la prevención y visibilidad de estas temáticas desde etapas educativas tempranas.

Por esto, proyectamos la creación de un Espacio Móvil Itinerante con el objetivo de abarcar liceos públicos y privados del país posibilitando la prevención e intervención en territorio, de acuerdo a los emergentes de cada centro educativo e investigar si las causas de la desafiliación, estarían en algunos casos relacionados con la problemática del género, discriminación, inequidad y vulnerabilidad de derechos.

Los motivos de la deserción son variados y conocidos por el cuerpo docente y van desde el desgano absoluto y la falta de objetivos, hasta la imposibilidad de sostener un ciclo educativo por factores de índole económico y

social muy profundos, muchas veces también invisibilizados.

Marco teórico y metodología

El diseño de nuestra propuesta surge de un proceso de estudio y análisis, de manera crítica, sobre los mecanismos de inclusión y exclusión social, que se dan en torno a la diversidad de las identidades de género y las orientaciones sexuales en las instituciones de enseñanza media.

La familia, la religión, incluso el sistema educativo aparecen, dentro de la sociedad patriarcal, como un dispositivo heterosexista que prescribe y refuerza la condición de ilegitimidad de la diversidad sexual y de género, a la vez que impide su reconocimiento cultural y político.

Es en este sentido que Camilleri (1985), entiende el proceso educativo como un sistema reverberante entre cultura y educación, en cuanto a la segunda es el efecto de la cultura, pero gracias a la educación los significados, expectativas y comportamientos establecidos culturalmente llegan a los individuos y, por tanto, la cultura es también efecto de la educación.

La educación en tanto que práctica social, va más allá de los espacios institucionales (Camilleri, 1985; Ottaway, 1992). Por lo mismo, la educación debe ser entendida como una práctica que transcurre en diferentes espacios, entre ellos la escuela. No obstante, en Occidente se piensan dos formas complementarias de educación, la educación formal y la informal, con una obvia preferencia por la primera en tanto que es verificable y cuantificable, es decir, es científica, mientras que la segunda se define como aprescriptiva, asistemática y desestructurada. Esta última forma de educación se ha considerado problemática porque se da en la comunicación con otros, por lo que provee un tipo de conocimiento no racional, asociado por lo tanto a lo primitivo y tradicional.

La transversalidad es uno de los temas puestos a debate para lograr la interdisciplinariedad y lograr dar respuesta a los nuevos fenómenos sociales. Como es sabido, los ejes transversales surgen de necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación. Por ello, más que atender a contenidos cognitivos, los ejes nos plantean retos referidos a la formación integral de los individuos en dirección a lograr una ciudadanía plena y, como una característica común a todos ellos, en última instancia se relacionan también con los valores.

La transversalidad moviliza saberes indispensables por estar orientados al cambio y su necesaria inclusión es insumo para ese proceso de aceptación del cambio en las temáticas que trabajamos. Todos aquellos saberes socialmente útiles para alcanzar las metas trazadas con esta estrategia necesariamente van a subvertir los saberes establecidos en el área temática que se discute y sobre la cual se formulará el proceso educativo.

A través de los temas transversales se propician nuevas formas de convivencia con los saberes de género para tomar distancia de los atributos que se les asigna a las personas por su sexo biológico -sin desconocer las intersecciones entre categorías sociales o culturales que atraviesan los cuerpos sexuados.

La diversidad sexual y de género hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales. Parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas.

Los enfoques transversales plantean una crítica radical al referente curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor.

El sentido de la transversalidad en el ámbito educativo no es introducir contenidos nuevos al currículo, sino más bien organizarlos alrededor de la idea de una educación no sexista, es decir, desde una perspectiva crítica de la discriminación de género que boga por su eliminación, integrando así las diversas formas de habitar el género. El fundamento teórico que sustenta nuestro trabajo incluye los análisis críticos de las construcciones socio culturales sobre género y equidad.

Así, entendemos el género como producto del cambio de las concepciones sociales del ser hombre y el ser mujer, la categoría de género, asegura Velásquez (1997), es un importante aporte del pensamiento feminista y del movimiento de las mujeres a las ciencias humanas en el mundo. Construida en el proceso de lucha por el reconocimiento de su dignidad humana, es una categoría que ha enriquecido y problematizado el análisis de las relaciones sociales.

La noción de que lo que debían ser y han sido los hombres y mujeres es una cuestión contextual (Camilleri, 1985; Estrada, 1998), significa que se inscriben en las circunstancias históricas propias de cada sociedad singular. A diferencia de la noción de sexo, que es una categoría biológica de clasificación de los seres humanos, en machos o hembras, según las diferencias morfológicas y fisiológicas, la noción de género es una categoría de análisis social relacionada con la manera como se representa, en la vida de las diferentes sociedades, ser hombre o mujer y los atributos de la masculinidad o la femineidad que les identifica (Velásquez, 1997). Camilleri (1985) sostiene que la tal *naturaleza* femenina o masculina es contingente a la cultura, en el sentido en que son identidades ordenadas para hombres y mujeres desde las normativas que cada sociedad establezca para la diferenciación sexual.

En ese sentido incluimos la equidad de género, que refiere a la justicia no solo en el tratamiento de hombres y mujeres, sino a todas las identidades sexuales, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. La incorporación de criterios de equidad apunta a obtener igualdad en los resultados.

La transversalidad de la perspectiva de género constituye para nuestro proyecto, un enfoque sobre la igualdad de oportunidades entre las personas sin importar su sexo biológico, que pretende integrar la perspectiva de género en los diversos ámbitos (social, económico y político) de la vida humana y en las esferas públicas y privadas.

El origen de la definición institucional puede encontrarse en la comunicación de la Comisión Europea de 1996 sobre “la incorporación de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en todas las políticas y actividades de la Unión Europea”, la cual define la transversalidad de género como la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres, respectivamente, en todas las políticas y actividades, con vistas a promover la igualdad entre ambos sexos, y a movilizar todas las políticas y las medidas generales con el propósito específico de alcanzar la igualdad, teniendo en cuenta, de manera activa y abierta, durante la fase de planificación, sus efectos sobre las situaciones respectivas de mujeres y hombres durante la ejecución, el control y la evaluación.

El enfoque de nuestro trabajo requiere ampliar esta perspectiva binaria para incluir las diversas identidades de género, visibilizando las situaciones de vulnerabilidad que padecen en sus contextos en general.

El trabajo de *DiverGénTE* transversaliza la temática de género en el aula a través del currículo explícito (adaptando los contenidos de las disciplinas) y también atraviesa el currículo oculto, fomentando prácticas que atienden el respeto por la diversidad en su más amplia acepción.

Nuestras prácticas no solo tienen el objetivo de prevenir toda situación de violencia, sino educar en equidad e igualdad a los adolescentes de los centros educativos involucrados, concomitantemente a la atención de emergentes que posibilitan la visibilización de sus vulnerabilidades.

El trabajo sostenido en el tiempo de manera sistemática, ha permitido generar espacios para la retroalimentación con insumos claves para evaluar lo realizado y proyectar nuestro accionar.

Como experiencia presencial y circunscripta a los centros educativos en los que desarrollamos habitualmente nuestra labor docente, hoy apostamos a la proyección y alcance de otros colectivos que lo requieran a través de la creación de un Espacio Móvil Itinerante.

En ese sentido, nos planteamos:

- ¿Qué valor agregado incorpora un espacio móvil itinerante presencial y su proyección virtual para trabajar las temáticas?
- ¿Qué impacto e importancia presenta el enfoque educativo para el tratamiento de las mismas, en el territorio donde surgen emergentes?
- ¿Qué metodologías y estrategias didácticas pedagógicas son las adecuadas para instrumentar en estos escenarios?

La concepción de *espacio* da cuenta de un ámbito flexible, interactivo, multidisciplinario, colaborativo y transversal, adecuado al desarrollo de prácticas lúdico reflexivas que potencian la producción a partir del conocer, pensar, analizar, seleccionar y hacer. Su configuración como tal posibilita la adquisición cognitiva para comprender la realidad en base a las representaciones espaciales que realizamos.

Trepas y Comes (1998) explican que las “representaciones espaciales” según Immanuel Kant, integran una

dimensión cognitiva y no absoluta e independiente de las cosas que la llenan y en ese sentido agregan que el concepto espacio es importante porque: “el espacio y el tiempo son básicos para la existencia del pensamiento humano, ya que esta categoría parte desde ámbitos muy cotidianos, hasta ser las bases de las principales teorías que tratan el origen y el funcionamiento del universo”. Los citados autores plantean que en Kant, el concepto de espacio es una condición previa a la experiencia humana, es una forma a priori de la intuición, una forma de la sensibilidad, necesario fundamento de los fenómenos porque “el espacio como el tiempo, precede a todos los fenómenos y a todos los datos de la experiencia, haciéndolos primeramente posibles”.

Estos esquemas a priori de Kant para definir el espacio, serán transformados por Piaget en esquemas evolutivos, al establecer la teoría del desarrollo de los conceptos espaciales, proporcionando un modelo básico universal de la construcción de los conceptos espaciales relativos a las propiedades geométricas del mismo.

Lo anterior permite demostrar que la adquisición del concepto espacio, es decir, este logro cognitivo, nos permite conocer la propia realidad, en relación al lugar y los objetos, tratando así de manera directa los emergentes.

La construcción constante de este espacio es la respuesta flexible que posibilita la adaptación de estrategias claves para atender los emergentes en territorio, extendiendo el alcance de nuestra intervención a los colectivos y promoviendo la participación que permite mitigar la resistencia al cambio y refuerza la integración, el ser parte de la experiencia.

Lo anterior se complementa con la característica de ser móvil e itinerante. La condición de itinerancia facilita el desplazamiento del proyecto y alcance geográfico de la población objeto, aumentando así la participación. La condición de móvil conecta y potencia el intercambio de las realidades en territorio con potenciales muestras de producciones de los diferentes colectivos. Adicionalmente organiza y facilita el accionar del proyecto al contar con un móvil a modo de repositorio y transporte de los recursos y actividades, así como el traslado de la población a actividades en otro territorio. Entendemos que este espacio permite recorrer los territorios a intervenir y es necesario no solo para aprehender el espacio sino para hacer conscientes las experiencias, vivenciarlas para producir registros y replicadorxs.

El enfoque educativo para abordar y diseñar el espacio móvil itinerante, es el pilar que permite atender lo diverso, visibilizar las inequidades en relación al género y trabajar bajo la perspectiva de derechos.

La educación es considerada uno de los instrumentos claves del proceso de cambio socio cultural y formación de valores, en tanto medio fundamental para lograr una sociedad, participativa y plural. Como derecho humano esencial, es un elemento fundamental para el desarrollo sostenible de los países, generando la inclusión ciudadana en los sistemas sociales y económicos.

La normativa nacional e internacional así como los principales organismos internacionales le asignan un rol preponderante y algunos temas relacionados con el ámbito educativo como lo es la incorporación del enfo-

que de género, aún sigue siendo motivo de preocupación a nivel mundial (UNESCO, 2000).

En el Informe de la OCDE (2015) sobre igualdad de género en la educación se manifiesta:

- Pese a que se parte de una situación de igualdad de oportunidades, los resultados difieren en cuanto al alcance de los niveles educativos, por tanto existen otras diferencias de género en educación.
- El contexto sociocultural condiciona el desarrollo educativo de los chicos y de las chicas.
- El sistema educativo está impregnado de un sistema simbólico sexista.
- El cambio de las diferencias de género tiene que venir de la mano del sistema familiar, educativo, político y de comunicación.

Si bien se desarrollan programas y políticas tendientes a la inclusión de la temática, este colectivo docente manifiesta preocupación en aspectos claves como el uso del lenguaje en los materiales didácticos, uso binario en la producción escrita y la existencia de manifestaciones de discriminación en los entornos y contextos institucionales.

Desde ese plano se debe actuar con sólida formación docente y capacitación constante introduciendo los cambios necesarios para atender las vulnerabilidades.

Adicionalmente, es desde la educación que se debe tratar objetivamente el impacto de los medios de comunicación, publicidades y redes sociales, en la generación de discriminaciones y formación de roles estereotipados. Según Renate Schüssler (2017):

Los estereotipos de género y las relaciones entre los sexos, muchas veces jerárquicas, se reproducen en los procesos educativos, tanto dentro como fuera de los centros de enseñanza. Allí se desarrollan aún más y se afianzan las identidades en relación con el género. Por otra parte, las relaciones entre los sexos pueden verse desde y a través de nuevos puntos de vista, y es posible sondear en profundidad y ensayar las posibilidades de cambio. De esta forma, la educación también puede aportar de manera determinante al cuestionamiento de los modelos de pensamiento y a los roles estereotipados y discriminadores, a romper con los patrones tradicionales y a superar los prejuicios. (Renate Schüssler 2017. pág. 21).

Finalmente, en relación a las metodologías y estrategias didácticas pedagógicas adecuadas a instrumentar, nuestro proyecto planifica y desarrolla una secuencia de actividades e intervenciones fundamentadas en la sólida experiencia docente de nuestro colectivo, lo que se evidencia en las decisiones adoptadas.

Descripción y proyección

El Espacio DiverGénTe Móvil- Itinerante, como propuesta pedagógica, que tiene como objetivo llegar a otros centros educativos y organizaciones, llevando nuestras actividades, talleres, teoría y práctica sobre género y diversidad. De esa manera se posibilitará la

construcción de una plataforma online donde puedan compartirse producciones para el intercambio con la población objetiva, trabajando en territorio y acompañamiento virtual.

Somos la respuesta necesaria, teniendo en cuenta los emergentes socio culturales que determinan la reproducción de la violencia de género, para trabajar en prevención a través de la educación pero también para nuestra movilidad y proyección hacia el encuentro y contacto presencial con otros colectivos que así lo requieran, complementado con la virtualidad mediante redes sociales, canales virtuales de intercambios en diferentes grados de producción e información.

La propuesta implica que el espacio móvil itinerante:

- Oficie de lugar de trabajo con otros colectivos,
- Facilite el traslado hacia el territorio a intervenir o atender,
- Contenga actividades en tránsito,
- Oficie de espacio de producción de propuestas emanadas de los colectivos mencionados,
- Construya un repositorio de buenas prácticas, acciones, productos, intervenciones para su difusión constante,
- Posibilite la visita a otros ámbitos pertinentes que amplíen el acceso a servicios,
- Genere salidas didácticas - culturales relacionadas con las temáticas,
- Consolide un campo de trabajo sostenible que forme promotores de buenas prácticas,
- Difunda y analice la realidad de las temáticas propuestas.

Nuestro proyecto implica, además, un trabajo a nivel virtual que permite darle continuidad al trabajo realizado en los diferentes centros. Además, contribuye a otras instancias de comunicación, donde puedan participar diferentes integrantes de este proceso (docentes, estudiantes, familiares...).

Actualmente *DiverGénTE* cuenta con espacios propios en las distintas redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram) así como un Blog que nos permite difundir actividades, ideas, propuestas de trabajo, artículos académicos de producción del colectivo.

Nuestra intención es continuar con estos espacios, dando mayor difusión al trabajo realizado; pero también habilitando a que las diferentes instancias virtuales sean sostén del trabajo presencial que se realiza en las aulas y los distintos centros educativos que permitan la comunicación e interacción entre los distintos participantes del proyecto.

Objetivo general

Identificar y visibilizar desigualdades y discriminación basadas en género y generaciones, promoviendo la intervención y reflexión en adolescentes y jóvenes de los centros educativos del país, mediante un espacio formativo y sociocultural móvil itinerante.

Objetivos específicos

- Trabajar en territorio con realidades diferentes y hacer visibles las estructuras sociales que sostienen la violencia machista.
- Difundir información en la población objetiva mostrando otra forma de proyectar la vida cotidiana.
- Desarticular los procesos educativos que impiden la visibilización del otro como un diferente que me interpela y me enriquece.
- Promover buenas prácticas de relacionamiento, tolerancia y afectividad hacia el otro, reconociendo su individualidad y valor.
- Promover actividades vinculadas a la salud biopsico-social adolescente y prevenir las situaciones desfavorables para la misma.
- Intervenir situaciones de desigualdad social.
- Descubrir diferentes formas de expresión, producción y trabajo.
- Promover la función de replicadores en estudiantes y colegas para expandir y proyectar, pero especialmente para que lxs jóvenes se involucren en la acción social y desarrollen estrategias de intervención.
- Rescatar la memoria y promover la reflexión en relación a la historia de la mujer en Uruguay, sus luchas, rupturas y compromisos.
- Acceder a diferentes centros culturales (museos, teatros) para formar públicos críticos y receptivos, facilitando el contacto con la cultura para la población desfavorecida.
- Empoderar a las niñas, adolescentes y jóvenes a través de la reflexión y el análisis de diferentes realidades atendiendo a las múltiples formas de resolver conflictos y encarar la vida.
- Generar redes entre colectivos, centros educativos, centros culturales y demás participantes.

Instrumentación y planificación

La propuesta será desarrollada durante el año lectivo, desde el mes de marzo a noviembre, dando prioridad a los centros educativos públicos y privados que lo requieran.

Valorando y respetando el normal funcionamiento de los centros educativos y otras organizaciones así como los tiempos curriculares y pedagógicos, consideramos que es imprescindible planificar la forma de contacto, difusión y promoción de nuestro proyecto. Posteriormente se acordará una fecha tentativa de acuerdo al cronograma anual lectivo y del proyecto a implementar, conjuntamente con tareas de reforzamiento y replanificación antes de la intervención concreta.

En conocimiento de los posibles emergentes y situaciones institucionales multicausales del ámbito educativo, se planifica un Plan A, para cubrir los centros educativos con los que coordinemos y un Plan B alternativo si no fuera posible concretar la visita a todos ellos, para sustituirla con otras actividades en los centros ya visitados. Con este segundo plan nos aseguramos el cumplimiento del proyecto en los meses estipulados y como segundo beneficio reforzamos actividades en aquellos que lo requieran por segunda vez.

Acciones y estrategias

Las acciones apuntan a la prevención de situaciones que puedan afectar la salud de la población, considerando a la misma como un todo, partiendo de la base de que somos seres con una integración bio-psico-social.

En el entendido de que el universo educativo es complejo y múltiple, se hace indispensable perfilar el contexto en el que se inscribe la población a la que apuntamos. Un primer acercamiento analítico riguroso, permite evidenciar una realidad heterogénea que, claramente, exige de nuestro trabajo una proyección amplia y diversa, capaz de responder a ese universo que ha sido, erróneamente, valorado por el sistema educativo como un bloque socio cultural homogéneo.

El proyecto apunta a una diversidad amplia de propuestas que se puedan adaptar a los requerimientos del centro, la población y emergentes. Luego de la entrevista con las autoridades de las organizaciones destinatarias se acuerdan estrategias de trabajo y una planificación que podrá estar integrada (de acuerdo a los requerimientos), por las siguientes actividades:

Contacto inicial: visita al centro educativo, presentación del Espacio móvil itinerante DiverGénTE, descripción, comunicación de la propuesta, entrega de folletería, difusión y acuerdo de fecha tentativa de intervención. Intercambio de datos para posteriores contactos.

Planificación: de las actividades acordadas, delimitación de la propuesta de intervención en cada centro dependiendo de sus necesidades y emergentes.

Confirmación: comunicación virtual (correo electrónico) o telefónica para recordar la intervención y propuesta concreta.

Intervención: visita del Espacio DiverGénTE a la institución, desarrollo de las actividades y cierre.

Talleres

Se desarrollarán en torno a las temáticas de sexualidad, género, estereotipos, desigualdad, discriminación y violencia, habilitando un ámbito de intercambio entre el colectivo intervenido. Cada taller tiene un tiempo de implementación y desarrollo que estará definido por las necesidades que surjan en el proceso y teniendo en cuenta los emergentes en cada caso. Cada taller supone un cierre a través de un trabajo de producción por parte de los participantes.

Talleres Lúdico-Reflexivos

En este espacio utilizamos disparadores que suelen provenir del mundo cotidiano y realidades del contexto para adaptar los diferentes formatos que tenemos planificados.

Espacio de salud adolescente

Consolidación de un proyecto de vida en salud:

Taller sobre métodos anticonceptivos (haciendo énfasis en preservativo e implantes subdérmicos) y prevención de enfermedades vinculadas a las conductas sexuales
Desarticulación de los mitos del amor romántico

Atención en salud sexual para el colectivo LGBTIQ enfatizando la prevención de la Infecciones de Transmisión Sexual en concordancia a la orientación sexual.

Reglamentación de la IVE en las adolescentes y mujeres jóvenes.

Producción

El trabajo de producción estará orientado a diversas formas de plasmar por parte de lxs adolescentes sus propios proyectos, donde sus historias, relatos, visiones de la realidad y sus preocupaciones encuentren forma y salgan a la luz.

Dichos trabajos estarán monitoreados por las coordinadoras del proyecto y el tiempo de implementación estaría supeditado al tiempo de gestación del espacio donde lxs jóvenes sean capaces de formular sus propias producciones.

La tarea consistirá en un registro a modo de repositorio, que documente los procesos y la participación de los actores implicados, a través de producciones audiovisuales o intervenciones en la institución (vídeos, fotografías, murales, carteleras y/o afiches, etc.).

También se pretende invitar a artistas plásticos, escritores, músicos, teatro, con el fin de motivar, provocar y generar reflexión y producción de cierre como resultado del proceso.

La documentación y sistematización de ideas planteadas por lxs adolescentes permitirán formar un registro sobre cómo ven las temáticas y posibles soluciones a las mismas.

Salidas didácticas / recreativas

Las salidas didácticas se harán bajo la reglamentación vigente, en las cuales el colectivo promoverá visitas con la intención de acercar a lxs adolescentes a la cultura, y promover la ruptura de estereotipos. En este marco, cualquier emergente justifica una lectura de la historia desde una perspectiva de género y de derechos.

Podrán consistir en visitas a espacios públicos cercanos o no, edificios emblemáticos de su contexto o ciudad, espacios culturales (teatro, danza, música, museos, etc).

Foros virtuales de intercambio: El proyecto está enfocado a un trabajo en el territorio pero en el entendido que los temas a desarrollar trascienden el ámbito educativo, pretendemos que, a través de la creación de Foros o Comunidades virtuales, se pueda seguir desarrollando la propuesta planteada, más allá de la actividad in situ liceal. Para ello proponemos la creación de estos espacios de relacionamiento en los que puedan intercambiar experiencias, inquietudes, informaciones, vivencias, con sus pares de la misma institución y con otros centros educativos. Estos espacios virtuales fomentarán el relacionamiento pero también la reflexión colectiva y, además, permitirán el intercambio constante con las docentes responsables del proyecto, lo que enriquecerá el trabajo realizado por el mismo. Así mismo, como muchas veces estos intercambios se realizarán desde un ámbito doméstico-privado, entendemos que estos espacios virtuales también permiten la incorporación de otros referentes o familiares (padres, madres, abuelxs, hermanxs, vecinxs....) lo que servirá para potenciar todavía más el trabajo realizado.

Devolución: Evaluación de la intervención por parte del colectivo y retroalimentación a la institución educativa. Solicitud de espacio de exposición de las producciones logradas y difusión de las mismas.

Conclusión

La aplicación del enfoque de género en el sistema educativo significa la incorporación de todos los elementos que componen el mismo (currículo, formación de profesorxs, práctica de aula, gestión, etc.) y el desarrollo de principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los colectivos implicados.

El accionar constante, la detección de situaciones de vulnerabilidad y la mirada atenta, posibilitará la construcción de ámbitos para la desnaturalización de situaciones de violencia de género, intentando movilizar estructuras estancas y evitar la repetición de las mismas. Nuestra formación y rol social como docentes, nos brindan la experiencia para tejer junto a nuestrxs jóvenes el andamiaje necesario que les permita construir nuevas y sanas formas de vincularse.

Desde nuestra perspectiva, las instituciones educativas deben configurarse como un punto fuerte de anclaje para lxs individuos que la transitan, y como tal generar un sentimiento sano de pertenencia al mismo. Solo desde esa perspectiva podrán nuestrxs alumnxs sentir la confianza suficiente como para crecer desde todo punto de vista y lograr un aprendizaje integral con perspectiva de derechos.

Todos lxs educadores podemos transversalizar contenidos desde una perspectiva de género, en nuestras prácticas. El primer paso para desarrollarlas es reconocer los propios prejuicios y estereotipos, es decir, primero debe hacerse un cambio personal para poder provocar consistentemente cambios en la institución educativa y sus entornos.

El trabajo de DiverGénTE, implica ir un poco más allá, porque realiza una intervención en territorio, llegando no solo a lxs estudiantes, sino a todxs lxs implicados en el sistema, promoviendo sus acciones sostenidas en el tiempo.

Obtener la declaración de interés educativo por parte de las máximas autoridades del Consejo de Educación Secundaria, ámbito natural de nuestro accionar docente, es un reconocimiento que autoriza la continuidad y la implementación del proyecto por parte de nuestro colectivo.

Referencias bibliográficas

Comunicación de la Comisión, de 21 de febrero de 1996, «Integrar la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias» [COM (1996) 67 final - no publicada en el Diario Oficial].

Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Colección: Ciencias de la educación. Suiza, Unesco.

Dorantes, M. A. y Torres, L. E. (Comp.). (2011). *Perspectiva de género. Una visión Multidisciplinaria*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Estrada, A. (1997) *Retos y posibilidades de la escuela nueva*. Revista Alegría de enseñar, N° 30. Editorial Fundación Fes, Colombia.

Estrada, A. (1998). *Proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*. Bogotá Universidad Central, Departamento de Investigaciones.

García Suárez, C. y Muñoz Onofre, D. (2009). *Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)*. Revista Nómadas, Número 30, Abril, 2009. Universidad Central Colombia. nomadas@ucentral.edu.co

Guerrero, E. y otras. (S/F). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación del Ministerio de Educación (CPEIP)*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). *Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político educativo de sus saberes*. Revista de estudios de género La ventana. Número 21/2005. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Disponible en: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/>.

Ottoway, A. K. C. (1992) *Educación y Sociedad*. Buenos Aires: Kapeluz.

Piaget, J. (1948). *La Representation de l'espacez dans l'enfant*. París: Presser Universitaire.

Piaget, J. (2008). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.

PISA in Focus – 03/2015 (marzo) © OCDE 2015. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20%28esp%29.pdf>.

Pozo Bernal, M; Mayoral Campa, E. (S/F). *Espacio itinerante. La intermitencia Espacio-Temporal del conocimiento*. Grupo de investigación HUM-789. Nuevas Situaciones. Otras Arquitecturas. ETSA de Sevilla. Disponible en: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/106506/07_Melina%20Pozo_%20Esther%20Mayoral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schüssler, R. (2007). *Género y educación Cuaderno temático*. Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L Perú. Cooperación Técnica Alemana. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/egenero.pdf>

Toro Velásquez, M.R. (2001) *Atmósfera socio-moral en escuelas bogotanas desde una perspectiva de género*. Revista Nomadas. N° 14, versión pdf. Universidad Central de Colombia.

Trepát, C y Comes, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

UNESCO (2000). *Foro mundial de educación para todos. Marco de acción de Dakar*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Velásquez, M. (1997). *Mujeres y paz Nova et Vetera*. Disponible en: javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere6/DEFINITIVA/TESIS19.pdf

Abstract: DiverGénTE, an educational and sociocultural project, designs a mobile space - itinerant with face-to-face and virtual extension, to generate territorial interventions in public and private schools in Uruguay. The current paradigm is ques-

tioned, working on different levels from the classroom and the generic institutional space, with workshops, activities, interventions and didactic outings. The pedagogical elements to interpellate and problematize the contextual reality of the target population are varied: music, advertising, plastic, multimedia resources, photography, meeting with personalities and any element that invites reflection and concrete action to change these problems.

Keywords: Education - gender - diversity - mainstreaming - gender equity

Resumo: *DiverGénTE*, projeto educativo e sociocultural, desenha um espaço móvel - itinerante com extensão presencial e virtual, para gerar intervenções territoriais em centros educativos públicos e privados de Uruguai. Questiona-se o paradigma atual, trabalhando em diferentes níveis desde a sala de aula e o espaço institucional genérico, com oficinas, atividades, intervenções e saídas didáticas. Os elementos pedagógicos para interpellar e problematizar a realidade contextual da população objeto são variados: música, publicidade, plástica, recursos multimídia, fotografia, encontro com personalidades e todo o elemento que convide à reflexão e ação concreta de mudança destas problemáticas.

Palavras Chave: Educação - gênero - diversidade - integração - equidade de gênero

(*) **Sandra Stella Amorena Ibáñez.** Egresada de INET (Instituto Nacional de Educación Técnica), Profesorado de Administración. Técnica Universitaria en Administración de Empresas UDELAR (Universidad de la República).

(**) **Elba Hernández Lamarque.** Egresada de la Facultad de Arquitectura (UDELAR), Arquitecta.

(***) **Antonella Lira Collazo.** Egresada del IPA (Instituto de Profesores Artigas), Profesora de Literatura.

(****) **Rossana Molinari Sanz.** Egresada del IPA (Instituto de Profesores Artigas), Profesora de Literatura.

(*****) **Leticia Analía Paulós Techera.** Egresada del IPA, (Instituto de Profesores Artigas), Profesora de Inglés. Licenciada en Psicología, egresada de UDELAR (Universidad de la República). Diplomatura en Psicoterapia en Servicios de Salud, Fac. Medicina (UDELAR).

(*****) **Paola Piacenza Liurgo.** Egresada del IPA (Instituto de Profesores Artigas).

(******) **María Carolina Raimondo Alonso.** Egresada del IPA (Instituto de Profesores Artigas), profesora de Biología.

(******) **Roxana Rüginitz Garabedian.** Egresada del IPA, (Instituto de Profesores Artigas), Profesora de Literatura.

Con Vivir

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Natalia Andrea Arias (*)

Resumen: El proyecto se enmarca en el Plan de Gestión de la escuela secundaria Santa Ana de Rosario que propone entre sus objetivos la mejora continua de la calidad de los aprendizajes con inclusión socioeducativa y de la convivencia institucional. El proyecto *Con Vivir* busca cumplir con los objetivos propuestos, entre otros proyectos, a través de encuentros mensuales que denominamos *Encuentros Co-crear*. Los mismos rompen con las estructuras rígidas del secundario: desde agrupamientos por intereses hasta estrategias áulicas.

Palabras clave: Inclusión – calidad educativa – identidad – convivencia – solidaridad – encuentros

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 93]

Tratando de crecer y no de sentar cabeza

En los últimos años vimos incrementados los hechos de violencia y discriminación en las escuelas, no solo en nuestro país, sino a nivel mundial. Los escenarios sociales han cambiado primando el conflicto y su resolución violenta. Parecería que la vida ya no es un valor prioritario. Avanzamos en contextos de intolerancia, crispación, anomia.

Grupos de adolescentes que se agreden por Facebook. Discusiones que culminan con armas blancas. Familias enfrentadas por territorios cuyos hijos son víctimas.

Padres exaltados. Desacuerdos. Soledad. Venganza. Individualismo. Incomprensión. Abandono. Deserción. Repitencia. Sobriedad.

En el colectivo social, se dice entre otras cosas, que la escuela ha cambiado su función de educar por la de contener; que la inclusión se traduce en ocupar un lugar y la violencia es producto de la falta de límites y sanciones; que los docentes bajamos la calidad educativa por miedo a los indicadores de repitencia y abandono y que los alumnos cada vez estudian menos, nada les interesa y se dejan estar, a decir de Juan Carlos Baglietto, van tratando de crecer y no de sentar cabeza.

Dichos por el estilo deberían llevarnos a los actores educativos a reflexionar sobre las expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela, el papel de la educación de hoy, los roles docentes, nuevas infancias y adolescencias, redefinir conceptos para establecer “qué entendemos por, cuando decimos qué”.

Fernando Peirone (2014) afirma que:

La escuela sigue siendo una de las instituciones más estable de los Estados nacionales y uno de sus principales garantes. Esa valoración lleva a encomendarle misiones que muchas veces la exceden o sobrecargan (...), que además contenga a los más vulnerables, incluya la diversidad, se adapte a las exigencias del mundo contemporáneo y garantice procesos de enseñanza – aprendizaje de alto nivel (...). Frente a este escenario, las herramientas institucionales se tornan ineficaces, si no desfavorables, para administrar una cotidianidad que cada vez se vuelve más tensa y conflictiva. (...) No se trata de realizar cambios radicales, sino de darle entidad en el esquema institucional y curricular a un nuevo patrón cultural. (Junio 2014)

Para los directivos es un desafío pensar cómo dar entidad en el esquema institucional y curricular a un nuevo patrón cultural. Necesitamos tener una mirada flexible y atenta que nos permita pensar nuevas formas de enseñar y nuevos formatos escolares que garanticen la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes con especial énfasis en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Abriendo caminos

La Escuela Santa Ana, perteneciente a la Sociedad de Misericordia Hogares Maternales, es pública de gestión privada. Se ubica en zona céntrica y desde sus orígenes en 1898 se caracteriza por dar educación a niños y jóvenes que provienen de barrios urbanos marginales y viven en contextos vulnerables. La población escolar del nivel secundario es en su totalidad femenina.

El Plan Anual de Gestión propone entre sus objetivos la mejora continua de la calidad de los aprendizajes con inclusión socioeducativa y la convivencia institucional. La comunidad educativa está compuesta por un equipo de docentes comprometidos y responsables, motivados en promover la revalorización de los jóvenes, la construcción de vínculos saludables y los proyectos de vida personales. La mayoría de las actividades que se llevan adelante en nuestra institución se justifican a través de proyectos y son consideradas acciones de prevención inespecífica.

En una oportunidad con un hecho determinado de violencia escolar, se establecieron espacios para dialogar y debatir sobre la violencia y sus distintos tipos. En las conclusiones las alumnas manifestaron que en muchas ocasiones “se es violento con el otro porque no se lo conoce”. De allí surgieron propuestas para intentar conocer más “al otro”, observar su “mirada”, interpretar su “lenguaje corporal”, trabajar la empatía entre otras

herramientas para la resolución de conflictos de manera pacífica.

Desde la gestión se promueve que los conflictos, iniciados en la escuela o fuera de ella, retomen las vías de transformación en la misma, para que las partes involucradas se encuentren en el diálogo.

En la Justificación de la Resolución del Consejo Federal N°217/14 se establece que:

En ocasiones, las respuestas que se han venido dando a las diversas situaciones conflictivas que se presentan en las escuelas no tienen en cuenta los problemas sociales y culturales que hoy nos enfrentan a nuevos desafíos. Por ello, resulta fundamental revisar las prácticas pedagógicas y acompañar las trayectorias de los estudiantes para intervenir de una manera integral y humanizadora en la realidad escolar y comunitaria. (Res. CFE N°217/14. Anexo).

Esta reflexión nos permitió delimitar dos grandes líneas de acción: revisar las prácticas pedagógicas y acompañar las trayectorias de los estudiantes interviniendo en sus realidades.

Desde esta visión desarrollamos varios proyectos tendientes al fortalecimiento de los aprendizajes y a la prevención de los conflictos para lograr una buena convivencia. Podemos mencionar a *El madrinazgo*, cuyo objetivo principal es el acompañamiento de alumnas de quinto año a las de primero durante el tránsito de su primer año de secundario, *Abuelazos* tendiente a la valoración de los abuelos y el respeto por la tercera edad, *Maratones* de lectura y de historia que favorecen la adquisición de saberes y la buena convivencia apropiándose de los mismos a través de la ciencia y el arte, *Feria de Colectividades* con frecuencia cada cuatro años en concordancia con los mundiales de fútbol y en los que se analiza entre otras cosas, la economía y la convivencia entre países participantes; participaciones en Olimpiada de Matemática en donde no solo se presentan desafíos personales sino aquellos en los que se resuelven problemas en equipo y los *Encuentros Co Crear* que desarrollaremos más adelante.

Todos ellos han podido sostenerse en el tiempo y fueron agrupados en un proyecto mayor denominado Con Vivir. El mismo se incluye en el Plan de Gestión desde el año 2014 y continúa vigente.

Dada la riqueza de cada uno de ellos y que no podrían desarrollarse todos juntos en una única presentación, presentaremos el proyecto titulado Encuentros Co crear.

Lo común me reconforta, lo distinto me estimula

Como equipo docente comprometido con nuestra profesión, basamos nuestro accionar en los principios de Democracia, Universalidad, Obligatoriedad, Igualdad educativa, Solidaridad y Justicia curricular buscando acuerdos que re direccionen y propongan cambios significativos invitando a la Comunidad Educativa a optar por una apuesta escolar intencionada y mediada por la sana convivencia.

Nos propusimos que las alumnas aprendan a convivir con otros además de sus compañeras diarias y más aún con aquellas que presentaban conflictos dentro o fuera de la escuela.

Conocer al otro, saber qué le pasa, entenderlo y ayudarlo, fueron las claves del proyecto para mejorar la convivencia, desarrollar la identidad institucional y mejorar los contextos en que viven nuestras alumnas al replicar este modelo, parafraseando a Joan Manuel Serrat: “lo común me reconforta, lo distinto me estimula”.

Consideramos urgente que como sociedad nos demos cuenta de que si bien todos somos distintos, tenemos algo en común, premisa que debe motivarnos para aprender a convivir respetando las singularidades de los demás y entiendo a los “otros como legítimos otros” a decir de Maturana.

Encuentros Co-crear

Una vez al mes, se interrumpe el dictado habitual de clases para desarrollar los Encuentros Co-crear. Los mismos rompen con los formatos áulicos tradicionales, ya sea visto desde los agrupamientos por intereses hasta las estrategias áulicas. Toda la institución se pone en clave de los encuentros para garantizar el éxito de la jornada.

En Sociología, la palabra Encuentros se define como “cualquier reunión entre dos o más personas en interacción cara a cara” y si buscamos en el diccionario la palabra Crear, leeremos “producir [una persona] determinada cosa a partir de su capacidad artística, imaginativa o intelectual”. Es nuestro objetivo que las alumnas se encuentren y puedan crear con otros.

Estos encuentros pueden desarrollarse en formato de taller, seminario o jornada según la impronta que cada docente quiera darle. Al finalizar se realizan exposiciones de las producciones de cada jornada a modo de socializarlas entre todo el alumnado, invitando al resto de la comunidad a visitar la exposición.

Mes a mes se establece un tema común que permite debatir o reflexionar, y cada docente lo aborda desde la asignatura en que se desempeña realizando un subproyecto con su planificación correspondiente, con objetivos y estrategias de acompañamiento al aprendizaje. Todas las jornadas incluyen una introducción del tema a ser abordado, un desarrollo y una conclusión que pueda visualizarse a través de producciones artísticas, afiches, presentaciones digitales y demás.

En algunas ocasiones se han invitado a participar a modo de conclusión de los encuentros a profesionales de la salud reproductiva y agentes de prevención de adicciones a los efectos de disipar dudas y preguntas o de brindar información específica.

La organización de los encuentros exige una reflexión profunda por parte de los docentes interpelando sus propias prácticas. Para los mismos contar con alumnas de diferentes edades y poder abordar la jornada con éxito es un desafío que obliga a planificarlo corriéndose de la clase tradicional. El título de cada proyecto debe ser creativo y tener la capacidad de atraer al alumnado. Por ejemplo, durante el mes de noviembre el tema central estuvo orientado a La niña que fui. La docente del área Naturales lo organizó desde el cuidado del recién nacido, desde la asignatura Matemática se trabajó con juegos en origami, la profesora de Historia con el análisis de la evolución de los juegos infantiles a través del tiempo, la profesora de Lengua presentó actividades relacionadas a la escritura de cartas A esa niña que

fui, desde el área de Formación Ética y Ciudadana se analizaron los derechos del niño, y así el resto de las asignaturas.

El cronograma de los encuentros se organiza intercambiando los días cada mes, facilitando que todos los docentes puedan desarrollar su encuentro.

Desde la institución se disponen de todos los espacios con los que se cuenta: patios, salones, biblioteca, galerías que los docentes determinen para garantizar el éxito de los encuentros.

Para participar, las alumnas se inscriben previamente donde quieren participar con la única condición de que no haya más de 4 alumnas de un mismo curso en cada jornada. De esta manera comparten un día de trabajo con compañeras de otros cursos con sus mismos intereses.

Si se detectan alumnas con conflictos interpersonales, se promueve desde la dirección la participación de estas en un mismo espacio para que puedan dialogar, conocerse más y co crear.

Desde la preceptoría y secretaría se elaboran las listas con la conformación de cada grupo y se pegan bien visibles en los espacios de trabajo junto al nombre de la docente que guiará el encuentro y el nombre con que ésta tituló la Jornada.

Toda la institución se involucra en este proyecto cuya finalidad es la de aprender a Con Vivir permitiendo transformar realidades y mejorar la convivencia.

Multiplicar es la tarea

Desde la implementación de estos proyectos, observamos que la convivencia escolar ha mejorado notablemente. Alumnas con conflictos interpersonales relacionados a enfrentamientos barriales o interfamiliares, pueden trabajar juntas en una misma actividad o compartir espacios y recreos a través del diálogo y la convivencia diaria, avanzando en la resolución de conflictos dentro y fuera de la escuela. También notamos que se conocen y comprenden más y que han ido desarrollando un sentido de pertenencia institucional que es evidenciado, por ejemplo, con un sello propio en actitudes diarias o en la creación del centro de delegadas y el de exalumnas por iniciativa propia.

Por su parte, entre los docentes podemos observar que encuentran en el proyecto un ámbito para propuestas pedagógicas innovadoras que respondan y desarrollen la identidad institucional.

A directivos y docentes se nos presenta el desafío de correrlos de nuestra zona de confort para quebrantar las estructuras tradicionales con flexibilidad de pensamiento para acompañar y apoyar estos procesos.

En nuestra escuela, entendemos al acto educativo como ese momento sublime de nuestra tarea, el encuentro personal entre alumna y docente mediatizado por la enseñanza y el aprendizaje. Apostamos desde nuestro accionar a la transformación de ciertas realidades haciéndonos eco de las palabras de Paulo Freire en su libro Pedagogía de la esperanza:

Para transformar el mundo hace falta comprenderlo y se comprende viviendo y no solo existiendo; no es a priori, se construye en la historia. Nos liberamos en tanto que nos percibimos como seres humanos y

ahí es donde entra la educación, como acto de conocimiento, para lograr esa conciencia, que sea a la vez transformadora

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, N° 48. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO. Disponible en: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf (última consulta:15/1/13).
- Buenos Aires. *Ministerio de Educación*. (2014). Res. CFE N°217/14.
- Consejo Federal de Educación*. Resoluciones N°84/09, N°93/09, N° 154/11, N° 155/11, N° 174/12, N° 217/14.
- Ley Nacional N° 26206 de Educación*. (2006)
- Ley Nacional N° 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas* (2013)
- Peirone, F. (2014). *Nota publicada el 20 de junio de 2014*. Diario Página 12.
- Relevamiento cuantitativo sobre violencias en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. 2010, Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>
- Santa Fe. Ministerio de Educación. (2009). *Documento N°4 para la discusión*. Marco Jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar. Recuperado de: <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Ginebra, UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_

ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf (última consulta: 15/1/13).

UNICEF-FLAGSO Argentina (2011): *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef-Flacso.

Abstract: The project is part of the Management Plan of Santa Ana de Rosario secondary school that proposes among its objectives the continuous improvement of the quality of learning with socio-educational inclusion and institutional coexistence. The Con Vivir project seeks to fulfill the proposed objectives, among other projects, through monthly meetings that we call Encuentros Co-create. They break with the rigid structures of the secondary: from groupings by interests to classroom strategies.

Key words: Inclusion - educational quality - identity - coexistence - solidarity - meetings

Resumo: O projeto se enmarca no Plano de Gestão da escola secundária Santa Ana de Rosario que propõe entre seus objetivos a melhora contínua da qualidade das aprendizagens com inclusão socioeducativa e da convivência institucional. O projeto Com Viver procura cumprir com os objetivos propostos, entre outros projetos, através de encontros mensais que denominamos Encontros Co-criar. Os mesmos rompem com as estruturas rígidas do secundário: desde agrupamentos por interesses até estratégias de sala de aulas.

Palavras Chave: Inclusão - qualidade educacional - identidade - convivência - solidariedade - encontros

^(*) **Natalia Andrea Arias**. Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa(USAL 2001). Especialista superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

Robótica Educativa aplicada al Aprendizaje de los Fundamentos de la Arquitectura de Computadoras y de la Programación en Lenguaje de Máquina

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Matías Sebastián Ávalos ^(*) y Diego Pablo Corsi ^(**)

Resumen: La exigencia de una mayor productividad ha hecho surgir lenguajes de programación con un nivel de abstracción cada vez más alto. A menudo estos temas representan un desafío infranqueable para muchos estudiantes, existen prácticas docentes innovadoras para allanar el camino, como es el caso de la Robótica Educativa. En esta oportunidad, relatamos una experiencia realizada en UTN-INSPT donde, durante la cursada de la materia *Sistemas de Computación I*, se usó un lenguaje de máquina para programar un robot capaz de dibujar gráficos de tortuga. La observación de la experiencia permitió constatar, por un lado, un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y, por otro lado, la aplicación de diversas competencias.

Palabras clave: Innovación educativa – robótica - arquitectura - computadora - lenguaje – programación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 96]

Introducción

La sociedad de la información en que vivimos exige la producción cada vez más rápida de software de calidad. Según Kennedy, Koelbel y Schreiber (2004), hay dos formas de abordar este objetivo. En primer lugar, podemos aumentar la eficacia de los desarrolladores de aplicaciones individuales al proporcionar lenguajes de programación y herramientas que mejoren su productividad. En segundo lugar, podemos ampliar la comunidad de desarrolladores de aplicaciones haciendo que la programación sea más accesible. El uso de lenguajes de alto nivel respalda ambas estrategias: al incorporar un nivel de abstracción más alto, dichos lenguajes facilitan y aceleran el desarrollo de aplicaciones (p. 441). No obstante, a veces los lenguajes de alto nivel son demasiado lentos para resolver ciertos problemas. En tales casos, los conocimientos de la arquitectura de la computadora y su programación en lenguaje de máquina pueden ser muy útiles a la hora de buscar una solución. Aunque a menudo entender estos temas representa un enorme desafío para gran parte de los estudiantes, existen prácticas docentes innovadoras que pueden ayudar a allanar el camino, como es el caso de la Robótica Educativa. Rastreando los orígenes de esta disciplina, es posible llegar hasta el trabajo pionero de Seymour Papert, quien en los años 70 construyó una tortuga programable provista de sensores y más tarde sentaría las bases del constructivismo. Según esta teoría, cuando los estudiantes están involucrados en la creación de un objeto en el mundo real, su aprendizaje es muy efectivo (Papert, 1981). Esta teoría, a su vez, tiene sus raíces en el constructivismo de Jean Piaget, para quien el aprendizaje resulta de un proceso activo de construcción de conocimientos, obtenidos a través de experiencias de la vida real y vinculados al conocimiento previo del aprendiz. Además del impacto positivo que el trabajo con robots puede tener sobre la motivación de los estudiantes, en los ambientes de robótica educativa, los estudiantes adquieren habilidades generales (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, planificación y observación científica) y conocimientos científicos de campos como la ciencia experimental y la tecnología. La robótica educativa también presenta a los estudiantes conceptos avanzados de los campos de la simulación, la inteligencia artificial y la cognición. En estos ambientes de aprendizaje, los estudiantes descubren y utilizan diferentes nociones relacionadas con conceptos científicos, lenguajes de programación y tecnología, a través de un enfoque educativo interdisciplinario (Karatrantou y Panagiotakopoulos, 2012, p. 198). Hoy en día, la robótica educativa está presente -en mayor o en menor grado- en todos los niveles del sistema educativo de la República Argentina. Las Olimpíadas Argentinas de Robótica se llevan a cabo desde el año 2000 y han sido declaradas de interés del Honorable Senado de la Nación («Declarar de interés del Honorable Senado de la Nación la realización de las Olimpíadas Argentinas de Robótica, los días 15 y 16 de octubre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.», s. f.). En el marco del programa Robótica para educar («¿Qué es Robótica para Educar?», s. f.), desde 2011 el Ministe-

rio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación viene entregando kits de robótica en escuelas. En 2015, el festival Liber.ar llevado adelante por el Ministerio de Educación de la Nación convocó a más de 30 escuelas que presentaron sus trabajos y experiencias en programación y robótica con software libre («Festival de Robótica y Programación Liber.ar», s. f.).

En vista de lo expuesto, nos hemos planteado llevar a cabo esta investigación sobre la Robótica Educativa, pero no asociada esta vez con la programación en lenguajes de alto nivel -como sucede habitualmente- sino con la programación en lenguaje de máquina.

Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son dos: por un lado, explorar cómo el uso de la Robótica Educativa orientado al aprendizaje de los fundamentos de la arquitectura de computadoras y de la programación en lenguaje de máquina impacta en la motivación de los estudiantes de la materia Sistemas de Computación I de la Tecnicatura Superior en Informática Aplicada de UTN-INSPT (Universidad Tecnológica Nacional - Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico); y por otro lado, determinar las diversas competencias puestas en juego al aprender con este nuevo recurso. En ambos casos, la finalidad es mejorar una práctica concreta: la enseñanza de la programación en lenguaje de máquina, de modo que se faciliten su aprendizaje y la adquisición de los fundamentos de la arquitectura de computadoras.

Metodología

Para cumplir los objetivos de esta investigación, decidimos adoptar un enfoque metodológico cualitativo, realizando un estudio de casos con un diseño de investigación-acción, dado que tenemos la intención de transformar y mejorar una propuesta de enseñanza (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 496). En nuestro caso, no fue posible definir la composición de la muestra al azar, ya que son los propios estudiantes quienes se inscriben voluntariamente para cursar la materia en los turnos observados. En consecuencia, el muestreo de los participantes se realizó mediante un procedimiento no probabilístico de conveniencia o incidental. Durante la experiencia se llevó a cabo una observación participante a fin de comprobar la motivación de los estudiantes y las competencias que ponían en juego.

Características de la muestra

La muestra estuvo formada por los 42 estudiantes de la carrera de Informática Aplicada de UTN-INSPT que cursaron la materia Sistemas de Computación I en 2018 en los turnos mañana y noche, de los cuales 37 eran hombres (88,1%) y 5 eran mujeres (11,9%), con una edad promedio de 28,4 años (desviación estándar = 4,73).

Descripción del instrumento

El instrumento utilizado en esta experiencia es *BrookshearBot*, un sistema de Robótica Educativa diseñado e implementado por uno de los autores de este artículo (Matías S. Ávalos) cuando era estudiante de la carre-

ra de Informática Aplicada de UTN-INSPT. El sistema *BrookshearBot* está basado en tres componentes: un robot capaz de dibujar gráficos de tortuga, un entorno de desarrollo y una aplicación móvil.

El robot, inicialmente implementado en su totalidad con componentes reciclados, posee una unidad central de procesamiento basada en un microcontrolador AVR de relativamente bajo costo, programado en C para que sea capaz de ejecutar las 12 instrucciones del lenguaje de máquina presentado por J. Glenn Brookshear en su libro *Introducción a la Computación* (Brookshear, 2012, pp. 639-640), además de una nueva instrucción para controlar el comportamiento del robot (colores del trazo, movimientos lineales y giros).

El entorno de desarrollo permite visualizar algunos fundamentos de la arquitectura de computadoras (estructura y funcionamiento de la memoria y los registros de la CPU, el ciclo de instrucción, etc.), así como también editar programas en lenguaje de máquina, ejecutarlos en un emulador y transferírseles al robot a través de un cable USB. Fue desarrollado en JavaFX, gracias a lo cual es compatible con cualquier sistema operativo capaz de correr aplicaciones en Java, como, por ejemplo, *GNU/Linux* y *Windows*.

Por último, la aplicación móvil sirve para monitorear el estado del robot mediante un enlace de Bluetooth. Fue desarrollada en HTML5, CSS3 y *TypeScript*, utilizando los frameworks Angular e Ionic, y desplegada mediante Apache Cordova para las plataformas móviles más comunes, como, por ejemplo, iOS y Android.

Descripción de la experiencia

Primeramente, se explicó el funcionamiento básico del entorno de desarrollo del sistema *BrookshearBot*. Debido a que la materia *Sistemas de Computación I* es del segundo año de la carrera, los estudiantes no tuvieron ninguna dificultad con él, porque anteriormente ya habían visto otros entornos de desarrollo, como *Code::Blocks*, *Qt Creator* o *NetBeans*. A continuación, se mostró en el emulador la ejecución de un programa que dibujó una Rub el hizb (estrella de ocho puntas formada por dos cuadrados superpuestos con un pequeño círculo en el centro) usando solamente órdenes dadas al robot mediante la nueva instrucción agregada al conjunto de instrucciones original de *Brookshear*. Rápidamente, los estudiantes se dieron cuenta de que el programa era muy extenso (ocupaba más de la mitad de las 256 celdas de memoria disponibles) y no hacía uso de los registros.

A continuación, se explicó el resto de las instrucciones disponibles y se dibujó la misma Rub el hizb, pero esta vez mediante la ejecución de un programa que ocupaba mucho menos lugar en la memoria, gracias a que estaba optimizado por medio del uso de varios ciclos.

A partir de ese momento, toda la actividad pasó a manos de los estudiantes. Se les solicitó que borrarán las instrucciones que dibujaban los cuadrados y que agregarán un segundo círculo para formar, con dos colores distintos, el símbolo del infinito.

Luego se les pidió que dibujaran un triángulo rectángulo de lados 30, 40 y 50, una tarea que no les resultó tan fácil, ya que debieron calcular previamente el valor de los ángulos que el robot debía girar.

En total, la experiencia se extendió durante dos clases de cuatro horas-reloj cada una. Durante el tiempo que duró, los estudiantes desarrollaron programas para que el robot dibujara varias figuras solicitadas (por ejemplo: la cruz de la bandera de Suiza, un círculo dividido en sectores, un gráfico de barras para representar los números triangulares) e inventaron voluntariamente sus propios mandalas al hacer que el robot dibujara una figura, efectuara un giro, y volviera a repetir nuevamente los dos pasos anteriores, la cantidad suficiente de veces.

Resultados

Se observó el potencial educativo de la robótica como elemento motivador (evidenciado en el entusiasmo con que los estudiantes desarrollaron programas para producir dibujos diversos en el emulador), así como también por las competencias que los estudiantes consiguieron aplicar, entre las cuales se destacan la capacidad creativa (evidenciada al describir algoritmos hasta entonces desconocidos por ellos), la capacidad de relacionar diversas áreas de estudios (evidenciada al aplicar, en una materia relacionada con el hardware de las computadoras, conocimientos de geometría para dibujar figuras), la capacidad de investigación en diversas fuentes (evidenciada al buscar ayuda en la Web), la capacidad de aprender (evidenciada al modificar algunos programas dados para resolver nuevas tareas) y la capacidad para el trabajo en equipo y autónomo (evidenciada durante toda la experiencia).

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de la materia *Sistemas de Computación I* es enseñar los conceptos de la arquitectura de computadoras, y la experiencia demostró que trabajar con Robótica Educativa es una alternativa sumamente interesante, dado que la práctica con robots, haciendo uso de un lenguaje de máquina, se integra perfectamente en esta asignatura. Pero más allá de que este lenguaje sea aplicable en este contexto, lo importante es destacar la apertura hacia nuevas formas interdisciplinarias de construcción de saberes, ya que, en su práctica profesional futura, los egresados muchas veces se verán expuestos a situaciones complejas que probablemente deban ser enfrentadas desde una perspectiva multidisciplinaria.

Referencias bibliográficas

- Brookshear, J. G. (2012). *Introducción a la Computación* (11ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Declarar de interés del Honorable Senado de la Nación la realización de las Olimpiadas Argentinas de Robótica*, los días 15 y 16 de octubre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.). Recuperado de: <http://monitor.congreso interactivo.org/proyectos/3598-S-2010>.
- Festival de Robótica y Programación Liber.ar*. (s. f.). Recuperado de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=128024&referente=noticias>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Karatrantou, A. y Panagiotakopoulos, C. (2012). *Educational Robotics and Teaching Introductory Program*

ming Within an Interdisciplinary Framework. En A. Jimoyiannis (Ed.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 197-210). New York: Springer.

Kennedy, K., Koelbel, C. y Schreiber, R. (2004). Defining and measuring the productivity of programming languages. *The International Journal of High Performance Computing Applications*, 18(4), 441–448.

Papert, S. (1981). *Desafío a la mente*. Computadoras y educación. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.

¿Qué es Robótica para Educar? (s. f.). Recuperado de: http://www.casarsada.gob.ar/pdf/robotica_para_educar.pdf

Abstract: The demand for greater productivity has given rise to programming languages with an increasingly higher level of abstraction. However, sometimes these languages are too slow to solve certain problems, and knowledge of computer architecture and its programming in machine language can help find a solution. Although these issues often represent an insurmountable challenge for many students, there are innovative teaching practices to pave the way, as is the case of Educational Robotics. In this opportunity, we report on an experience carried out at UTN-INSPT where, during some lectures on the subject Computer Systems I, a machine language was used to program a robot capable of drawing turtle graphics. The observation of the experience made it possible to verify, on the one hand, a positive impact on the motivation of the students and, on the other hand, the application of various competences.

Keywords: Educational innovation – robotics - computer architecture - machine language - programming

Resumo: A exigência de uma maior produtividade tem feito surgir linguagens de programação com um nível de abstracção a cada vez mais alto. Com frequência estes temas representam um desafio infranqueable para muitos estudantes, existem práticas de professores inovadoras para allanar o caminho, como é o caso da Robótica Educativa. Nesta oportunidade, relatamos uma experiência realizada em UTN-INSPT onde, durante a cursada da matéria Sistemas de Computação I, se usou uma linguagem de máquina para programar um robô capaz de desenhar gráficos de tortuga. A observação da experiência permitiu constatar, por um lado, um impacto positivo na motivação dos estudantes e, por outro lado, o aplicativo de diversas concorrências.

Palavras Chave: Inovação educacional - robótica - arquitetura - computador - linguagem - programação

(*) **Matías Sebastián Ávalos.** Técnico Superior en Informática Aplicada (UTN-INSPT) y Técnico en Electrónica (E.T. N°19 D.E. I-GCABA).

(**) **Diego Pablo Corsi.** Magíster en Ingeniería en Sistemas de Información y Licenciado en Tecnología Educativa (UTN-FRBA). Profesor en Disciplinas Industriales, especialidad Informática Aplicada (UTN-INSPT).

Proyectos de base tecnológica como estrategia para integrar profesionales en un ambiente universitario. Diseño de material didáctico y simuladores para la enseñanza de anatomía de la Universidad El Bosque de Bogotá

Fecha de recepción: septiembre 2018
Fecha de aceptación: noviembre 2018
Versión final: enero 2019

Juan Sebastián Ávila Forero (*)

Resumen: La propuesta presenta algunas consideraciones como tópicos de trabajo, que fueron utilizados para crear el proyecto AtlasPro, un proyecto de integración entre diferentes facultades de la Universidad El Bosque de Bogotá, como estrategia para conectar ámbitos de trabajo de diseñadores industriales en formación con escenarios reales de observación, con el objetivo de aportar al desarrollo de material didáctico y de simulación para la enseñanza de anatomía de estudiantes en áreas de la salud; Esta experiencia integra cuatro factores fundamentales para su desarrollo; modelado escultórico asistido por computador, impresión 3D como método de fabricación, moldes y reproducciones con siliconas y por último el concepto de autoproducción.

Palabras clave: Anatomía - impresión – integración - diseño industrial – autoproducción – modelado

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 100]

Introducción

La Universidad El Bosque (UEB) es una institución de educación superior en Bogotá - Colombia, fundada hace 40 años con un marcado interés por la enseñanza y la investigación en áreas de la salud y calidad de vida.

La UEB ha crecido significativamente después de la primera década del siglo XXI. Este crecimiento se ratifica en la creación de nueva oferta académica, donde se han duplicado los programas en los últimos seis años. La responsabilidad con el crecimiento también se sustenta en el desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, como ingenierías, ciencias sociales y artes que complementen su énfasis en las áreas de la salud. (Universidad El Bosque, 2012)

La facultad de creación y comunicación de la UEB, oferta las carreras profesionales de Diseño Industrial, Diseño de Comunicación, Arquitectura, Música, Artes plásticas y Artes escénicas. En 2017 inauguró la maestría en industrias creativas y culturales, y está en proceso de lanzar dos maestrías más, una en Ergonomía y otra en Diseño y Tecnologías Creativas.

Durante los últimos 4 años y como parte de la investigación doctoral del profesor Ávila, se han comenzado a trabajar proyectos de base tecnológica, teniendo como punto de partida el diseño industrial como eje de integración y algunas tecnologías como el modelado 3D, paramétrico y escultórico, la impresión aditiva y el desarrollo de pre-series mediante moldes y reproducciones. Todas estas técnicas y tecnologías bajo la premisa del desarrollo de proyectos enfocados en el sistema de enseñanza - aprendizaje en áreas de la salud, acompañado desde el punto de vista científico por diferentes profesores de las carreras de Odontología y Medicina, en diferentes niveles y alcances en los proyectos.

Entre los resultados más destacados están los proyectos de investigación titulados: AtlasPro, (Ávila Forero 2016), modelos anatómicos (2016) y Anatom3D (2017), simulador de entrenamiento para cirugías por laparoscopia y cateterismo.

Conceptos fundamentales como ejes de integración

Uno de los factores de cambio con la aparición de la impresión aditiva y su influencia, ha sido la educación industrial y la aproximación a diversos espacios de trabajo que hasta hace algunos años eran un tabú, por la delicadeza, complejidad y dificultad para realizar contribuciones, siempre que no se contaba con una infraestructura y una plataforma tecnológica robusta para materializar ideas, que en su gran mayoría quedaba solamente en papel o en el mundo virtual. (Chaparro García, L. V., & Ávila Forero, J. S. 2015).

Los diseñadores, técnicos, tecnólogos e ingenieros industriales, que se encuentran en formación en universidades y centros de enseñanza a nivel mundial después de la primera década del siglo XXI, encuentran una ventaja y oportunidad, al contar con una brecha generacional en su educación. Esta revolución en los medios de crear, representar, prototipar, validar y transferir sus proyectos de manera fácil, económica y realista, está cambiando exponencialmente lo que tradicionalmente se conoce como industria, las teorías económicas del

mercado de oferta y demanda; conceptos como la personalización, las series limitadas, el diseño de autor, entre otros conceptos que no son del todo novedosos, cobrarán fuerza y serán algunos de los nuevos ejes de emprendimiento en temas de manufactura y producción física. (Martínez Torán, 2016).

El movimiento *Maker*, (McCullough, M. S. 2014) describe una de las tendencias que está redefiniendo la relación de la sociedad con la tecnología: las innovaciones tecnológicas ya no son creadas única y exclusivamente por grandes fabricantes y compañías multinacionales. Cada individuo cuenta hoy con las herramientas y las posibilidades para crear sus propios productos, empoderando a las personas a través de la innovación y el conocimiento abierto, de modo que sus adeptos tengan la posibilidad de crear productos, y hacer realidad sus ideas sin incurrir en grandes inversiones, compartiendo el qué, cómo y por qué crean.

Bajo la misma tendencia, el *do it yourself* (DIY) o hágalo usted mismo, (Collective, T. T. 2007) busca que las comunidades se apropien del conocimiento y creen pequeñas redes de cooperación, donde puedan dar solución a sus inquietudes de forma autónoma, por último, el auge en el desarrollo de tecnologías cada vez más accesibles para un público entusiasta, más potentes y pequeñas en dimensiones, tecnologías como las impresoras 3D y el auge en el desarrollo de software libre, han permitido que muchos creativos se den a la tarea de materializar sus ideas y poderlas llevar al mundo real a partir de prototipos que pueden ser validados en contextos reales. (Berchon, M., & Luyt, B. 2016).

A partir de estos conceptos básicos, pero fundamentales para la educación de las nuevas generaciones de creativos, se encontró una oportunidad interesante dentro de la UEB para poder integrar profesionales, facultades y estudiantes en proyectos que pudieran ser observados, planteados, diseñados y fabricados dentro de la misma Universidad.

Se encontró que bajo el concepto de enseñanza de -Anatomía- hay un importante campo de investigación con potencial integrador, y aún más, dentro de una Universidad donde el factor diferenciador gira en torno a las áreas de la salud.

Oportunidad de integración. Diseño y fabricación digital y simulación en áreas de la salud

Desde la visión del diseño industrial y con el boom de las tecnologías de fabricación digital se encuentra una oportunidad de aplicación en el estudio de la anatomía humana, al analizar que, entre las representaciones bidimensionales de los libros y la tridimensionalidad que aportan los especímenes en un anfiteatro, hay una brecha amplia para que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento de una manera más eficiente, para posteriormente asimilar lo que encontrarán en una práctica con un paciente en la vida real.

La simulación clínica en la academia y hospitales es una práctica común y transversal en gran parte de las universidades dedicadas a la enseñanza en áreas de la salud, fundamenta su importancia al ser un pilar importante para diferentes profesionales de medicina, ci-

rugía, enfermería, instrumentación quirúrgica y demás especialidades relacionadas, al intentar aproximar a los estudiantes en formación a un entorno real sin el compromiso de tratar con vidas humanas.

La reinterpretación de los modelos anatómicos y de simulación para entrenamiento médico desde la visión del diseño y el uso de tecnologías como la impresión 3D, encuentra un importante campo de investigación y desarrollo tecnológico, al poder mejorar la precisión y nivel de detalle de los modelos existentes, las sensaciones perceptuales, la selección de materiales, la manipulación y la capacidad de transferencia a un menor costo. (García Pellicer, A. J. 2013). Además, brinda la posibilidad de personalizar de manera eficaz las diferentes estructuras frente a las necesidades particulares del entrenamiento médico.

Diseño y fabricación de modelos anatómicos y simuladores de entrenamiento

A partir de bibliotecas virtuales de mallas poligonales de uso libre de partes del cuerpo humano, siendo la más representativa, *lifescience.jp* (Mitsuhashi, N., et al 2009), se comenzó un proceso de diseño y comprobación virtual, utilizando diferentes herramientas de configuración y representación de modelos 3D, estos desarrollos fueron validados por médicos especialistas de la UEB, permitiendo un proceso de co-creación interdisciplinar con estudiantes de diseño industrial.

Como caso de estudio, se seleccionó las cirugías de laparoscopia para ilustrar la complejidad de los procedimientos que se podrían simular en la plataforma, y la diversidad de modelos, texturas y complejidad de relaciones espaciales, que por medio de impresión 3D se pueden desarrollar con pocos recursos. Desde un punto de vista técnico, las cirugías de tipo mínimamente invasivas (laparoscópicas) proporciona un tratamiento quirúrgico a gran número de enfermedades con muchas ventajas para el paciente tales como:

- Incisiones menores a 1 cm con mejores efectos cosméticos.
- Tiempos de hospitalización reducidos y un rápido regreso a su vida cotidiana, generando menores tiempos de incapacidad. (Hernández Rojas, L. E., & Ávila Forero, J. S. 2016).

Desde un punto de vista formativo, los estudiantes con mejores programas y equipos de entrenamiento, pueden ejecutar operaciones con un grado mayor de precisión y menor riesgo de complicaciones, impactando de forma directa todo el sistema económico entorno a una operación quirúrgica.

La posibilidad de realizar simulaciones con órganos o sistemas específicos y personalizados para cada paciente, puntualmente para el desarrollo de simuladores de entrenamiento para operaciones de alto riesgo, es un valor agregado para el simulador presentado. Utilizando una técnica para la transformación de imágenes médicas, particularmente *.DICOM (Digital Imaging and Communication in Medicine)* estándar reconocido mundialmente para el intercambio de pruebas médicas; estos sistemas de transformación están pensados para

su manejo, visualización, almacenamiento, impresión y transmisión, en archivos editables *.STL (Standard Triangle Language)* o *Mesh (Mallas poligonales)* formados de archivos informáticos de diseño asistido por computador (CAD). (Huotilainen, E., et al 2014).

Retomando ideas de Itagaki (Itagaki, M. W. 2015), estos archivos editables permiten editar de cualquier forma los órganos de los pacientes en un ambiente virtual para posteriormente ser impresos en tres dimensiones, permitiendo a los doctores dimensionar visual y táctilmente, evaluar posibles complicaciones, entrenar la memoria muscular para realizar una intervención y visualizar las relaciones espaciales entre los elementos que intervendrán en la cirugía.

Estos órganos pueden ser impresos en tres dimensiones con diferentes tecnologías que permiten simular diferentes características necesarias para el entrenamiento o la enseñanza médica, se pueden utilizar materiales de impresión rígidos y flexibles en una extensa gama de posibilidades de propiedades físicas y químicas. (Kilic, D., et al 2016). Asimismo es posible realizar reproducciones por medio del uso de técnicas mixtas de fabricación que incluyen la fabricación por moldeo con siliconas especiales, que permiten obtener réplicas de órganos en diferentes materiales, permitiendo así emular casi que cualquier estructura anatómica del cuerpo humano.

Estas técnicas de impresión 3D aún presentan algunas limitaciones en términos de reproducciones para series largas y en la disponibilidad de materiales para representar algunas propiedades necesarias para simular estructuras anatómicas, estos problemas fueron solucionados tomando técnicas tradicionales de reproducción por medio de moldes, permitiendo así realizar vaciados de materiales específicos como siliconas de base de platino con durezas entre 10 y 40 A que emulan algunas propiedades sensoriales de las capas de piel, músculo, grasa y hueso del cuerpo humano, adicionalmente se tomaron técnicas de maquillaje y pintura que permitieron recrear de una forma más realista los sistemas anatómicos.

Cabe resaltar que estas técnicas, como la impresión aditiva o la segmentación de escaner médicos en archivos editables, tienen un aspecto técnico bastante profundo y específico, donde la selección de la tecnología, los parámetros de impresión o conversión y el material específico a utilizar, hacen que sea bastante especializado el proceso para obtener resultados satisfactorios. No obstante estos desarrollos se encuentran aún en constante evolución permitiendo que entusiastas de todo el mundo aporten con investigaciones específicas, abriendo un amplio campo de investigación aplicada para todos los niveles de formación y conocimiento.

Conclusiones

Este proyecto hace parte la investigación doctoral en Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) del profesor Ávila titulada "Implementación de tecnologías de diseño y fabricación digital aplicadas en la enseñanza de Anatomía. Caso Estudio: Universidad El Bosque de Bogotá - Colombia.

Los procesos de articulación de profesiones en un proyecto interdisciplinar dentro de una Universidad, es un

desafío que tiene diferentes ámbitos de trabajo que deben ser sincronizados de forma tal, que el trabajo fluya y no se pierda en un mar de ideas en el aire que se olvidan con el tiempo. Se deben tener en cuenta factores temporales, de recursos, de sincronización de actividades, de formas y posturas al abordar un proyecto que por la naturaleza misma de diferenciación en los oficios y estructuras mentales de los integrantes de un proyecto pueden causar dificultades o por el contrario, oportunidades interesantes para ser explotadas. (Avila-Forero, J.S. 2016)

El proyecto AtlasPro y el Proyecto Anatom3D fueron realizados con técnicas de modelado y escultura tridimensional digital, impresión 3D y el trabajo con moldes de partes del cuerpo humano. A partir del trabajo de estudiantes y profesores de diseño industrial, que materializaron las necesidades de docentes y estudiantes particularmente que hacen uso del anfiteatro de la U. El Bosque. A inicios de 2018 se han realizado más de 10 modelos anatómicos de diferentes partes del cuerpo humano, con diferentes aproximaciones a las que tradicionalmente se encuentran en el mercado. Se han formado cerca de 40 estudiantes de diseño industrial que han desarrollado competencias específicas para el diseño de modelos anatómicos y simuladores de entrenamiento médico a partir de tecnologías de fabricación digital. El proyecto global ha recibido financiación de 3 convocatorias de apoyo a la investigación tanto internas como externas a la Universidad en los últimos 3 años.

Para Instituciones de formación de profesionales en áreas de la salud, contar con simuladores a bajo costo para enseñanza de anatomía fabricados localmente puede ser una herramienta estratégica que ayudará a impulsar estas carreras y tendrá impacto a largo plazo en indicadores de salud y calidad de vida de los habitantes del país.

Durante los ejercicios de aproximación con profesores de las diferentes asignaturas de Morfología y Anatomía de la Universidad hay algunas reflexiones importantes para resaltar y enumerar que permitieron el desarrollo exitoso de los proyectos de grado de los diseñadores industriales orientados.

- Acuerdos de objetivos comunes donde ambas partes tengan un beneficio común.
- Intereses particulares a desarrollar, con los cuales se aporte a objetivos no contemplados, enriqueciendo los proyectos.
- Disposición para trabajar a riesgo, en una actitud relajada en donde no hay mucho que perder si una idea no tiene éxito.
- Claridad en temas de derechos de autor, morales, de explotación y reconocimiento de los aportes de cada parte.
- Respeto por los procesos y estructuras mentales en la forma de abordar un proyecto desde diferentes miradas y oficios.
- División del trabajo según las habilidades propias de cada integrante.
- Interés por aprender de los procesos y particularidades de la otra profesión, sin llegar a tener un conocimiento profundo pero sí global de las actividades.
- Apertura mental para entender que no hay solo una forma de entender y hacer las cosas, y los procesos tradicionales pueden ser enriquecidos por nuevas ideas o aproximaciones para lograr un objetivo común.

Proyectos con impresión 3D aplicada en intervenciones, quirúrgicas, prótesis, entre otras, son hoy temas donde

los nuevos creadores pueden aportar desde una mirada mucho más contundente y donde gracias a su formación en el diseño, gestión y fabricación de proyectos, hoy pueden generar y encontrar nuevos espacios de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Avila Forero, J. S. (2016) . Design of training materials for teaching anatomy. En E. U. València (Ed.), *IFDP'16 - Systems & Design: Beyond Processes and Thinking* (págs. 1015-1030). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Chaparro García, L. V., & Ávila Forero, J. S. (2015). *Anatomical 3D: Producción de material médico con enfoque didáctico para la enseñanza y estudio de casos específico a partir de tecnologías de diseño y fabricación digital 3D*. Universidad El Bosque.
- Collective, T. T. (2007). *Do it yourself: A handbook for changing our world*. London: Pluto Press.
- García Pellicer, A. J. (2013). *Impresión 3D y las nuevas tecnologías en el ámbito odontológico*.
- Hernández Rojas, L. E., & Ávila Forero, J. S. (2016). *SI-MULA*, simulador de cirugía laparoscópica
- Huutilainen, E., Jaanimets, R., Valášek, J., Marcián, P., Salmi, M., Tuomi, J. . . . Wolff, J. (2014). *Inaccuracies in additive manufactured medical skull models caused by the DICOM to STL conversion process. Journal of Cranio-Maxillo-Facial Surgery: Official Publication of the European Association for Cranio-Maxillo-Facial Surgery*, 42(5), e259. doi:10.1016/j.jcms.2013.10.001
- Itagaki, M. W. (2015). *Using 3D printed models for planning and guidance during endovascular intervention: A technical advance*. *Diagnostic and Interventional Radiology*, 21(4), 338-341. doi:10.5152/dir.2015.14469
- Kilic, D., Ustbas, B., Budak, E. P., Eyisoylu, H., Yilmaz, C., Eldem, B., & Akbulut, O. (2016). *Silicone-based composites as surgical breast models for oncoplasty training*. *Procedia Engineering*, 159, 104-107. doi:10.1016/j.proeng.2016.08.131
- Martínez Torán, m. (2016). *¿Por qué tienen tanta aceptación los espacios maker entre los jóvenes?* Cuadernos de Investigación en Juventud, ISSN 2530-0091. Nº 1 Julio 2016. e003. doi: 10.22400/cij.1.e003.
- McCullough, M. S. (2014). *Hatch, mark.the maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. American Library Association CHOICE.
- Mitsuhashi, N., Fujieda, K., Tamura, T., Kawamoto, S., Takagi, T., & Okubo, K. (2009). *BodyParts3D: 3D structure database for anatomical concepts*. *Nucleic Acids Research*, 37(suppl_1), D782-D785. doi:10.1093/nar/gkn613
- Berchon, M., & Luyt, B. (2016). *La impresión 3D: Guía definitiva para makers, diseñadores, estudiantes, profesionales, artistas y manitas en general*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Universidad El Bosque. (2012). *Historia y cronología*. Recuperado de <http://www.uelbosque.edu.co/institucional/historia-cronologia>.

Abstract: The proposal presents some considerations as working topics, which were used to create the project AtlasPro, an integration project between different faculties of the Universidad El Bosque de Bogotá, as a strategy to connect work areas of industrial designers in training with real scenarios of observation, with the aim of contributing to the development of didactic and simulation material for the anatomy teaching of students in health areas; This experience integrates four fundamental factors for its development; Computer-aided sculptural modeling, 3D printing as a manufacturing method, molds and reproductions with silicones and finally the concept of self-production.

Keywords: Anatomy - printing - integration - industrial design - self-production - modeling

Resumo: A proposta apresenta algumas considerações como tópicos de trabalho, que foram utilizados para criar o projeto AtlasPro, um projeto de integração entre diferentes faculdades

da Universidade O Bosque de Bogotá, como estratégia para ligar âmbitos de trabalho de desenhadores industriais em formação com cenários reais de observação, com o objetivo de contribuir ao desenvolvimento de material didático e de simulação para o ensino de anatomia de estudantes em áreas da saúde; esta experiência integra quatro factores fundamentais para seu desenvolvimento; modelagem escultórica assistido por computador, impressão 3D como método de fabricação, moldes e reproduções com siliconas e por último o conceito de autoprodução

Palavras Chave: Anatomía - impressão - integración - design industrial - autoprodução - modelagem

(¹) **Juan Sebastian Ávila Forero.** Candidato a Doctor en Diseño, gestión y fabricación de proyectos industriales de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Magister en Diseño de Producto del Politécnico Di Milano (POLIMI). Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia (UN).

“Un recorrido por CABA siguiendo a la fiebre amarilla” ET 36 DE 15 “Almirante Guillermo Brown”

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Silvia Canosa (^{*}), Alejandra Masgoret Cuéllar (^{**})
y Ana Laura Sánchez (^{***})

Resumen: A partir de una enfermedad viral como la fiebre amarilla, y tomando como base la epidemia de la fiebre amarilla en Buenos Aires ocurrida en el año 1871, se trató de contemplar no solo la dimensión biológica de la enfermedad sino la integridad de las diferentes dimensiones que se desarrollan, tanto aquellas de carácter social, como económicas, políticas, y biológicas. Para ello se plantea la creación de un proyecto en común con materias de diferentes áreas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), específicamente dentro de las materias Biología, Geografía e Historia. Pudiendo así insertar la problemática de la fiebre amarilla en una perspectiva histórica, geográfico- ambiental y cultural de la salud.

Palabras clave: Salud - educación - estudiantes - política - cultura

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 93]

Introducción

La historia de la ciudad de Buenos Aires y específicamente de la fiebre amarilla tienen mucho escrito, la diversidad de los abordajes bibliográficos sobre dicha temática es muy amplia y nos da la posibilidad de trazar un abordaje interdisciplinario (Historia, Biología y Geografía) y enriquecedor para nuestros alumnos. Para ampliar el trabajo áulico del contenido teórico en cada materia, nos pareció importante trazar un recorrido histórico tomando como referencia la epidemia de la fiebre amarilla por el cual falleció el 8 % de la población de Buenos Aires en el año 1871.

Se trabajará desde las materias del área de Ciencias Sociales y Naturales pasando por:

- El recorrido geográfico de la enfermedad desde su posible punto de partida, hasta su llegada a nuestra Ciudad y las consecuencias demográficas en la ciudad de Bs. As. y los diferentes barrios porteños.

- El contexto histórico y el abordaje de la problemática por el gobierno de dicha década.

- La dimensión biológica de la enfermedad.

Debido a este acontecimiento, algunos barrios se transformaron y otros barrios surgieron, por ejemplo, el cementerio del Sur colapsó y tuvo que ser clausurado; por ello se inauguró el cementerio de la Chacarita, el más conocido hoy en día.

Objetivos generales y específicos:

- Dar un abordaje diferente y motivador a los contenidos conceptuales de materias del nivel secundario.
- Crear un trabajo cooperativo y colaborativo tanto en alumnos como docentes.
- Estimular el pensamiento crítico y amplio en los alumnos.
- Evitar el pensamiento estanco en los alumnos y estimular la interrelación de contenidos, causas y consecuencias.
- Acercar a la vida cotidiana de los alumnos los sucesos biológicos, históricos y geográficos.
- Crear nuevos contenidos procedimentales a contenidos teóricos ya abordados.

Introducción

A partir de noticias periodísticas de diarios y de noticieros acerca de la epidemia de fiebre amarilla en Brasil en la actualidad, se introducirá el tema en el aula.

Los alumnos buscarán y comentarán noticias de diferentes fuentes de información y esto servirá como disparador del tema.

Clase 1

Los alumnos observarán el video del canal Encuentro, titulado "Arqueología urbana de Buenos Aires: El año que murió Buenos Aires", disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8113>

Con esta introducción al tema se trabajará la Epidemia de Fiebre Amarilla del año 1871 no solo desde la parte biológica, sino desde la Historia y la geografía.

Los alumnos deberán anotar las preguntas o dudas que surgen a partir del video para que se puedan responder al finalizar el mismo.

Clase 2

Se leerá la narración *La fiebre de la guerra* (Ver Anexo 1). Se tratará de lograr un análisis sobre las consecuencias en la sociedad de la época y su proyección en la actualidad. Desde este punto de partida:

- En Geografía se investigará y analizará con los alumnos todos los indicadores demográficos (natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, esperanza de vida, etc.) de nuestro país; analizando simultáneamente dichos indicadores de cada provincia. También se abordarán las características urbanísticas y geográficas de espacio físico en el que se desarrolló la epidemia y su recorrido hasta el ingreso de la misma en la ciudad de Buenos Aires. En este contexto se trabajara con cartografía como marco ilustrativo.

- Se trabajará también el contexto histórico en el cual se desarrollaron los hechos, haciendo referencia a las presidencias argentinas involucradas, para conocer la influencia de dicho suceso en la misma y las medidas gubernamentales que se abordaron para darle una contención y frenar o sobrellevar las consecuencias que dejó la epidemia en nuestra sociedad. Se hará un recorrido histórico a través del análisis de pinturas y fotografías de la época para apreciar el contexto socio económico en el que se desarrolló la epidemia

Clase 3

En un mapa de CABA, con barrios y calles marcadas, cada grupo de alumnos deberá indicar los lugares que se nombran en el video y en el cuento (La fiebre amarilla cobró sus primeros casos en Buenos Aires, en la calle Bolívar 392 y Cochabamba 113).

Clase 4

Planteo de las compilaciones del trabajo de investigación y de los datos obtenidos en las visitas guiadas realizadas y darle forma dentro del marco de un trabajo monográfico. Teniendo en cuenta el contexto geográfico, la dimensión biológica y geográfico; sus causas y consecuencias. Integrando también, una muestra fotográfica de los aspectos más relevantes y llamativos de las salidas didácticas correspondientes, comparándolas con las imágenes de la época.

Cierre

Si bien, cada materia evaluara contenidos conceptuales puntuales diferentes y los procedimientos en los que se abordaron, se realizara un trabajo final; con el objetivo de integrar por grupo de alumnos, todo lo trabajado en este proceso.

Cada grupo de trabajo de alumnos elegirá la manera en la que lo presentaran; podrán elegir entre una muestra fotográfica, la realización de una maqueta, un power point o Prezy explicativo, una página web, etc. La idea es integrar los conceptos teóricos vistos y los contenidos anteriormente investigados y observados en las visitas guiadas; poniéndolos en práctica en algún trabajo a elección de los propios jóvenes.

Dicho trabajo estará compuesto por una parte teórica y otra parte práctica con las fotografías tomadas en las visitas; las cuales deben estar ordenadas por sitio visitado, con el epígrafe correspondiente a cada una.

Este trabajo de evaluará de manera conjunta entre las tres docentes de las materias involucradas, con el previo planteo de pautas previas a evaluar tanto por materia, como en común.

Anexo1*La fiebre de la guerra*

Un soldado agotado y mal nutrido apura el paso para reencontrarse con su familia que lo espera en un conventillo del barrio porteño de San Telmo. Corre el verano del año 1871 y viene de luchar en una sangrienta guerra en la que tres países (Argentina, Brasil y Uruguay) se aliaron para atacar a Paraguay, fogueados por el Imperio Británico. El impacto fue brutal, Paraguay perdió cerca del 80% de la población y fue obligada a pagar una altísima indemnización por guerra que lo sumió en una pobreza de la que aún no puede recuperarse.

Gran parte de las batallas tuvieron lugar en la selva y sus cercanías por lo que el soldado tuvo que soportar también la tortura incesante de las picaduras de los mosquitos. Trae de regreso en la sangre un virus agresivo que los mosquitos que lo picaron habían extraído antes de los monos aulladores. Lo recibe una Buenos Aires calurosa, insalubre, sin cloacas, con grandes zanjones y plagada de mosquitos. Uno de ellos lo pica y

distribuye los virus que trae consigo entre su familia y a todos los que sucesivamente fue picando, todos están en peligro. La epidemia se desata rápidamente, el virus produce fiebre amarilla que mata en pocos días con síntomas aterradores: fiebre altísima, dolores en las articulaciones, de cabeza, de ojos, estomacales. Le siguen escalofríos, temblores, la piel se tiñe de amarillo por el daño hepático, se sufren vómitos negros (forma en que también se llamó por la época a la enfermedad), hemorragias, deshidratación, aceleración del pulso y la muerte. Todo en pocos días.

Los cementerios no pueden alojar a tantos muertos, por lo que en tiempo record se construirá el cementerio del Oeste, hoy la Chacarita. Los ricos huyen al Norte en lo que serían más tarde los elegantes Barrio Norte y Recoleta, construyen sus petit hoteles y abandonan sus antiguas casonas. La zona sur sobrevive como puede. La asimetría entre ambos barrios nunca se superó...cuando las autoridades finalmente comprendieron que una de las causas de la epidemia eran las aguas estancadas en donde los mosquitos colocaban los huevos, la primera zona que se benefició con las cloacas fue el Barrio Norte. El pico de muertes se registra entrado ya el otoño, muy tarde para los mosquitos que requieren altas temperaturas para desarrollarse...algo los estaba ayudando a prolongar su ciclo vital...

Muchas de las casas de los pobres donde conviven varias familias no tienen cocina, por lo que se calefacciona y se cuecen los alimentos con braseros, unos artefactos de hierro en cuyo interior se colocaban brasas: la ayuda que necesitaban los mosquitos para sobrevivir.

Se calcula que murieron unas 14.000 personas, la mayoría de ellos, los pobres y marginados que vivían en las zonas más insalubres de la ciudad y que tampoco pudieron huir. Fue un invierno inusualmente frío el que terminó con la epidemia.

Tomado de Cuentos para contar la ciencia, Revista Nex, Noticias de Ciencia y Tecnología, 02/10/2015.

Referencias bibliográficas

- Fotografías de América Antiguas y Modernas (2015). *Catalogo Fotográfico n°2 y 3*. Hilario Ares, letras y oficios.
- Galeano, Diego. (2009). *Médicos y policías durante la epidemia de fiebre amarilla* (Buenos Aires, 1871). *Salud colectiva*, 5(1), 107-120. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652009000100007&lng=es&tlng=es.
- Olivella, P. (2015). *Cuentos para contar para ciencia*. Disponible en <http://nexciencia.exactas.uba.ar/ensenanza-historia-didactica-ciencias-cefic-agustin-aduriz-bravo-andrea-revel-chion>
- Organización Mundial de la Salud*. Junio 2016. Fiebre amarilla. Disponible en <http://www.who.int/media-centre/factsheets/fs100/es/>

Pigna, F. 20 de Enero de 2015. *La epidemia de fiebre amarilla*. Disponible en https://www.clarin.com/viva/columnistas_viva-felipe_pigna-haciendo_historia_0_S1-5e89Pmx.html

Quiroga Micheo, E (2015) *Fiebre amarilla: una epidemia en toda América*. En Todo es Historia n°578. Bs.As

Scenna, M. (1974). *Cuando murió Buenos Aires*. Buenos Aires: Cántaro editores.

Vaccarini F. (2014). *Fiebre amarilla: la epidemia durante los carnavales de 1871*.(s.l):Ed. Norma.

Wolovelsky, Eduardo coord. (2009) Fiebre amarilla en Buenos Aires. *En Revista Nautilus. Relatos para pensar la Ciencia n° 16*. Bs.As. Septiembre 2009.

Abstract: Starting from a viral illness such as yellow fever, and based on the yellow fever epidemic in Buenos Aires in 1871, we tried to contemplate not only the biological dimension of the disease but also the integrity of the different dimensions that they are developed, both those of a social nature, and economic, political, and biological. To do this, the creation of a joint project with subjects from different areas (Social Sciences and Natural Sciences) is proposed, specifically within the subjects of Biology, Geography and History. Being able to insert the problem of yellow fever in a historical, geographic-environmental and cultural perspective of health.

Keywords: Health - education - students - politics - culture

Resumo: A partir de uma doença viral como a febre amarela, e tomando como base a epidemia da febre amarela em Buenos Aires ocorrida no ano 1871, se tratou de contemplar não só a dimensão biológica da doença senão a integridade das diferentes dimensões que se desenvolvem, tanto aquelas de carácter social, como económicas, políticas, e biológicas. Para isso se propõe a criação de um projeto em comum com matérias de diferentes áreas (Ciências Sociais e Ciências Naturais), especificamente dentro das matérias Biologia, Geografia e História. Podendo assim inserir a problemática da febre amarela numa perspectiva histórica, geográfico-ambiental e cultural da saúde.

Palavras Chave: Saúde - educação - estudantes - política - cultura

(*) **Silvia Canosa**. Profesora en Historia (Instituto Superior Joaquín V. González)

(**) **Alejandra Masgoret Cuéllar**. Profesora de Enseñanza Media y Superior en la especialidad Biología (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA)

(***) **Ana Laura Sánchez**. Profesora en Ciencias Sociales con Orientación en Historia (CONSUDEC).

Contar para vivirla

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Silvana Cardoso (*) y Axel Horn (**)

Resumen: Este trabajo da cuenta de una experiencia áulica en el área de Lengua y Literatura en la Escuela Secundaria de la Universidad de General Sarmiento, en la Localidad de Los Polvorines, partido de Malvinas Argentinas.

El objetivo de la experiencia tuvo como eje principal demostrar que, a partir de una propuesta innovadora, fuera de las actividades tradicionales que se llevan a cabo en la escuela, los estudiantes pueden encontrar la motivación para leer.

Palabras clave: Aprendizaje – diversidad – escritura – lectura – innovación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 105]

Introducción

Esta experiencia se llevó a cabo en la Escuela Secundaria de la Universidad de General Sarmiento. A partir de las dificultades detectadas por la docente del área de Lengua y Literatura y con acuerdo del coordinador del curso se tomaron decisiones pedagógicas que buscaron promover aprendizajes vinculados a la lectura y la escritura.

En un primer momento nos cuestionamos cómo interesar a estos jóvenes en la lectura y la escritura a partir de los contenidos establecidos por el plan de estudios y que además estos se transformen en una experiencia de construcción de comunidad de lectores. Para esto tuvimos en cuenta las características del grupo de Nivel III de la modalidad Bachiller. El mismo estaba conformado por distintos grupos. Un grupo mayoritario de estudiantes lectores, interesados en las temáticas actuales – género, violencia, lecturas de sagas- y el otro grupo que habitualmente no leía textos literarios, dos de ellos recursantes de la materia. Sí tenían en común una falta de interés a las propuestas que hasta ese momento se habían presentado.

A partir de este diagnóstico comenzamos a trabajar en conjunto docente/coordinador con una propuesta de lectura, escritura y evaluación que los desplazará de ese lugar.

En este contexto tuvimos en cuenta que la formación de lectores en la escuela secundaria no depende solamente de las posibles situaciones de lectura: obligatoria, optativa o libre o del acceso a los textos, bibliotecas, libros en formato papel o digital. La formación de lectores también depende de la propuesta de lectura que llevamos al aula, de la libertad que demos a nuestros alumnos para que sigan sus propios recorridos de lectura.

Nos basamos en la concepción de asumir a la obra literaria como un texto abierto y que permite múltiples interpretaciones. Por otro lado, entendemos a la institución escolar como el ámbito propicio para la lectura y, en este contexto, a la evaluación como una necesidad legítima de la escuela. A partir de estas tres premisas, ¿Cómo abordamos, entonces, la enseñanza de la lengua y la literatura?

En este sentido es pertinente tomar las palabras de Delia Lerner (1996:03) cuando nos cuestiona acerca de las diferentes maneras de leer e interpretar. La autora nos

formula la siguiente pregunta: “¿Por qué se enseña una única manera de leer - linealmente, palabrapor palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto – si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto”

Por otro lado, es interesante plantearse hasta donde la diversidad en la interpretación que hacen nuestros alumnos es válida, con qué herramientas cuentan, qué estamos dispuestos los docentes a permitir en esa valoración y/o diversidad de interpretación. También cabe aquí cuestionarse de qué modo construimos o ayudamos a construir un vínculo con la lectura en las aulas de la escuela secundaria de hoy.

Relato de experiencia

Comenzamos nuestro trabajo con uno de los contenidos de nuestro plan de estudio: la crónica periodística. La elección se basó en varios puntos. Por un lado, el género permite diferentes niveles de lectura y diferentes niveles de apropiación. En un primer momento trabajamos con titulares e invitamos a los estudiantes a formular hipótesis a partir de ellos. Leímos los primeros párrafos en forma grupal para constatar dichas hipótesis. A partir de esta ronda colectiva ellos mismos seleccionaron una crónica para leer de manera individual o grupal. Esta intervención produjo en ellos algo novedoso. Se agruparon a partir del interés que les generó el tema, distinto de su grupo de pertenencia. Se creó un ambiente de lectura nuevo. Se creó un silencio significativo apenas roto por los murmullos de los comentarios. Se creó un momento de goce estético.

La siguiente propuesta tuvo que ver con el proceso de escritura. Después de leer una crónica y trabajar aspectos teóricos y estructurales pasamos a trabajar puntos de vista. ¿Qué pensábamos de los distintos actores involucrados en el episodio narrado: protagonistas, víctimas, testimonios, jueces. ¿Cuáles serían sus opiniones? Pensamos en cada uno de ellos, los representamos, les dimos una vida fuera de lo que nos informaba el texto y escribimos un relato. Lo construyeron en primera persona, a partir de sus impresiones, a partir de sus propias vivencias. Docente y coordinador participamos, escribimos y compartimos con ellos nuestros escritos. Vivenciamos como se produce el hecho creativo, como juegan la realidad y la ficción.

En un tercer momento de esta secuencia comenzamos la lectura de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. Como actividad de pre-lectura los estudiantes tomaron contacto con el autor a partir de videos que nos mostraban su vida y su obra y qué opinión tenía él de la literatura. ¿Por qué contamos? ¿Qué vale la pena contar? El autor habla de las voces silenciadas y cómo toman voz propia en la literatura.

Como introducción a la novela les leímos un fragmento de la obra de Márquez *Vivir para contarla* donde él mismo relata como un hecho acontecido en un momento de su vida personal se convirtió en una novela. Propiciamos momentos de lectura grupal e individual. Las clases se iniciaban con comentarios, debates alrededor de la figura de Ángela y el comportamiento del pueblo alrededor del asesinato de Santiago Nassar. Una vez finalizada la lectura se proyectó la película y completamos una ficha técnica del film donde ellos pudieron constatar el origen del film y trabajar la transposición literaria.

En este sentido organizamos un panel donde se invitaron distintos actores vinculados con la producción de relatos escritos y orales. Cada uno de los participantes relató su propia vivencia de construcción del relato. Los invitados fueron, por un lado, Marcelo Tumas, ex corrector del diario *Crónica* y docente de la escuela; por otro lado, Leonardo Sabbattella, escritor y Francisco Benvenuti, actor y narrador. Llevamos a cabo varias actividades previas para preparar a los estudiantes para este evento. Leímos el diario *Crónica* y cuentos cortos del escritor. La clase anterior al panel trabajamos preguntas pertinentes al evento y el coordinador diagramó un flyer para promocionar el evento. Nuevamente la actividad los convocó y les despertó mucha intriga saber qué era un panel y qué temas se pueden tratar en él.

Para esta actividad contamos con la colaboración del equipo directivo que gestionó un lugar dentro del ámbito académico de la Universidad como es el aula donde se reúne el Consejo Superior. Los panelistas trabajaron temas vinculados con la producción de relatos escritos y orales con un nivel de complejidad conceptual propio de este formato. En otras palabras, el panel sostuvo todo el tiempo un nivel académico que pudo ser capitalizado por los estudiantes a partir de todas las actividades previas que realizamos. Se propició una ronda de preguntas al finalizar cada expositor y por último compartimos un café y una charla más distendida donde se animaron a hacer más preguntas y sacarse fotos.

La secuencia de trabajo finalizó con una propuesta de evaluación innovadora. Los docentes siempre hemos probado distintas maneras de evaluar Literatura, con diferentes actividades, desde perspectivas mecanicistas y desde perspectivas más o menos integradoras, más o menos desafiantes, incluyendo preguntas de producción y/o análisis de manera individual y/o grupal, pero todos los intentos se limitaron a una hoja de carpeta. El interés del alumno siempre estuvo marcado por el interés de aprobar, no por el interés de saber. La evaluación no existe sin juicio de valor, es cierto, pero también es parte de nuestro rol fomentar otras maneras de evaluar que inviten a nuestros alumnos no solo a leer sino a entender la evaluación como una instancia de aprendizaje. Esto lo podemos lograr con prácticas de evalua-

ción innovadoras que fomenten la autoregulación y el aprendizaje autónomo. A partir de la lectura de la novela y las experiencias de escritura se le propuso otra manera de contar: un chat. Un producto escrito con un discurso cercano a su realidad pero que ponía en juego los conocimientos adquiridos más la actividad lúdica de la escritura. Partimos de la premisa que la experiencia de lectura es, para cada cual la suya, que nadie lee lo mismo, que la lectura es singular, íntima. Entonces, ¿Por qué no damos la posibilidad a los estudiantes de mostrarnos qué les pasa a ellos cuando leen? Si bien no se puede imponer el gusto por leer, si podemos, desde la escuela, propiciar buenos momentos de lectura y compartirlos y crear espacios para que aparezcan las distintas maneras de leer y que sean estas maneras de leer las que movilicen el deseo de aprender y de mostrar lo que se aprendió.

La instancia de evaluación comprendió en un primer momento repartir los personajes entre los estudiantes a partir de papelitos con el nombre dentro de una bolsita de madera. Luego se propusieron dos grupos de discusión: uno más cercano al texto “Nunca hubo una muerte más anunciada; todos lo sabían” y otro de temática actual relacionado con cuestiones de género “#Ni una menos – Ángela inocente”. Se pegaron afiches en el pizarrón y los estudiantes comenzaron a intervenir. La docente solo actuó como agente disparador de la consigna y los estudiantes se regularon solos a partir de sus intervenciones. Se los veía cómodos en el manejo de un tipo de comunicación que utilizan habitualmente, sin dejar de lado el contenido que se estaba evaluando: producción escrita y comprobación de lectura. Es más, la actividad traspasó los límites del texto, se pararon muy cerca de la creación artística en una operación de traducción a formatos contemporáneos y animándose a crear una nueva historia a partir de ese lugar, de ese momento: el día después de la muerte de Santiago Nassar. Como dice Piglia “es necesario traducir a los lectores de hoy en día”.

Conclusiones

Las actividades persiguieron el propósito de formar lectores competentes mediante el desafío no solo de darle sentido a la lectura en la escuela sino también de elaborar nuevos parámetros de evaluación. Parámetros que favorezcan y hagan más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se aprovechen todos los recursos materiales y visuales y donde se impulsen nuevas formas de aprender y enseñar. Es decir, probar distintas maneras, desafiar a los estudiantes, provocar su interés.

Teresa Colomer nos habla de crear una escuela donde se lea y se escriba literatura donde la lectura “permita a las nuevas generaciones transitar a las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura”.

En el aula se habló de literatura, se debatió, se compartieron las lecturas, se prestaron libros, se subrayaron los libros, se confrontaron y por último se transformaron en una traducción literaria que pudo dar cuenta con éxito de todo el proceso de lectura.

En conclusión, en un aula abierta a la diversidad de interpretación es donde se construye un verdadero vínculo con la lectura y la escritura.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2001) La literatura en la escuela. En: M. ALVARADO y otros, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Camillioni, A. (2004) *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*(s.l)Quehacer educativo, p14, 68.
- Colomer, T (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE
- Lerner, D. (1996, March). *¿Es posible leer en la escuela? In Paper da conferência proferida* (No. 2o).
- Perrenaud, Philippe. (2008). *La evaluación entre dos lógicas. En la evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas (pp 7-27). Buenos Aires: Colihue. Extraído 7 de Agosto de 2013.

Abstract: This work gives an account of a classroom experience in the area of Language and Literature in the Secondary School of the University of General Sarmiento, in the Locality of Los Polvorines, in the Malvinas Argentinas.

The main objective of the experience was to demonstrate that, based on an innovative proposal, outside of the traditional activities that take place in the school, students can find the motivation to read.

Keywords: Learning - diversity - writing - reading – innovation

Resumo: Este trabalho dá conta de uma experiência de sala de aula no área de Língua e Literatura na Escola Secundária da Universidade de General Sarmiento, na Localidade dos Polvorines, partido de Malvinas Argentinas.

O objetivo da experiência teve como eixo principal demonstrar que, a partir de uma proposta inovadora, fora das atividades tradicionais que se levam a cabo na escola, os estudantes podem encontrar a motivação para ler.

Palavras Chave: Aprendizagem - diversidade - escrita - leitura - inovação

(*) **Silvana Cardoso.** Docente de Lengua y Literatura en Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento y en Institutos Superiores de Formación Docente. Diplomada en Lectura, escritura y educación en FLACSO. Especialista en Educación Superior en TIC y en Lengua y Literatura.

(**) **Axel Horn.** Psicólogo, magíster en pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.

Docentes enredados: la comunicación virtual en las escuelas secundarias

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Gabriela Casenave (*)

Resumen: Se desarrolla el presente trabajo acerca de los modos de comunicación que consideran valiosos para el sostenimiento del vínculo en la enseñanza. Es entonces que para la mayoría de los profesores consultados cobran valor los canales de comunicación virtuales, especialmente aquellos que ha habilitado en los últimos años el crecimiento de las redes sociales, como modos de sostener las relaciones entre colegas y generar nuevos vínculos con los estudiantes. Los vínculos virtuales pueden pensarse en la actualidad también como relaciones sociales y afectivas, de allí la relevancia de preguntarse por la posibilidad de las redes sociales virtuales de convertirse en espacios de fomento del vínculo docente-contenido-estudiante.

Palabras clave: Redes sociales - comunicación pedagógica - virtualidad – vínculo – educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 108]

Introducción

Estas líneas surgen de los avances de una investigación desarrollada por el Grupo 5 (NACT IFIPRAC_Ed de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN). Específicamente, se invita a poner en debate la construcción del docente como *enseñante* en la actual escuela secundaria obligatoria a partir de sus propios discursos. A su vez, la intención que subyace es la de seguir reflexionando en torno de los sentidos de educar en la educación secundaria actual.

El proyecto que permite arrojar las conclusiones que se presentan aquí se denomina: La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas, e indaga en un contexto que pregona la inclusión en la escuela con el trasfondo de la obligatoriedad del nivel. El proyecto propuso relevamientos en 5 escuelas del Partido de Olavarría, cuya localidad cabecera se define como una ciudad de rango medio ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires.

Las cinco escuelas en las que se localizó la investigación presentan realidades y contextos diversos. En este sentido, fue una decisión metodológica de la indagación el explorar un panorama variopinto de organizaciones educativas, entre las que se cuentan: una escuela secundaria pública tradicional (categoría otorgada a aquellas escuelas que mantienen una trayectoria previa a la sanción de las leyes de educación de los años 1993 y 2006), una escuela radicada en el sector rural, una escuela pública de reciente creación (categoría otorgada a las instituciones educativas creadas a partir de la ley 26206 de Educación Nacional), una escuela nacional (radicada en la universidad) y una escuela de gestión privada confesional.

En el marco de esta diversidad de base, la intención es la de indagar acerca de los sentidos que se construyen en esta escuela secundaria de carácter obligatoria y, en consonancia con ello, relevar las estrategias de los actores que habitan dicha escuela para significar el cotidiano de su vida en la misma. La noción de estrategias, que se recupera desde las conceptualizaciones de Bourdieu (2011), supone que las diferentes estrategias de reproducción social se explican solo relacionadamente, en consideración del contexto (escolar, en este caso) y del espacio social global (Bourdieu, 2011: 23). En lo que respecta a esta segunda relación es importante la consideración de las políticas educativas que prescriben líneas de acción que influyen en los sentidos y las prácticas de los sujetos en el entorno escolar. En este sentido, es que se ubican las políticas vinculadas con la incorporación de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) al aula y a la escuela, y la posible consideración de los dispositivos móviles con uso pedagógico.

Los sujetos que conforman la escuela secundaria, a partir de estas prescripciones, redefinen, reproducen o resisten el mandato con sus prácticas cotidianas. Por ello se propone aquí analizar el sentido que los docentes le otorgan a las tecnologías en sus prácticas cotidianas y en la escuela.

A su vez, la investigación se enmarca en un contexto que rompe con las certezas y con la promesa de una secuencia institucional y lineal de progreso propias de la modernidad. En este marco, los docentes otorgan especial hincapié en la importancia de la compañía, del trabajo con otros que acompañen sus proyectos. A partir de esto se introduce la indagación acerca de los modos de comunicación que los docentes consideran valiosos para el sostenimiento del vínculo en la enseñanza. En este punto -y en consonancia con lo antedicho respecto de dar cuenta de políticas que proponen el uso de TIC en la escuela-, la mayoría de los profesores consultados en el marco de la investigación valora los canales de comunicación virtuales, especialmente aquellos que ha habilitado en los últimos años el crecimiento de las redes sociales, como modos de sostener las relaciones entre colegas y generar nuevos vínculos con los estudiantes. Podemos entonces preguntarnos: ¿pueden las redes sociales virtuales ser espacios de fomento del vínculo? O bien ¿logran actuar como factores de sostén de la tarea docente en términos afectivos? ¿Pueden, en última instancia, aportar al intercambio para la enseñanza?

Los docentes

En el marco de la investigación que da sustento a este trabajo, se analiza la búsqueda, por parte de los docentes, de prácticas educativas que se traduzcan en aprendizajes significativos. Y en este aspecto, a pesar de la diversidad de las escuelas relevadas, se encuentra un punto común en la pregunta acerca de las TIC y las posibilidades –o no- que otorgan para la generación de la significatividad pretendida en los aprendizajes.

Conceptualmente, cuando nos preguntamos acerca de los sentidos que le otorgan a la educación secundaria obligatoria los actores que la habitan, el concepto de sentido supone concepciones subjetivas determinadas, que responden a una cultura de clase pero se presentan en la práctica como características de la cultura general de la sociedad (Willis, 1979). Si nos adentramos a pensar, entonces, los sentidos de educar, podremos decir que aquellos tienen que ver también con concepciones subjetivas vinculadas con posiciones de poder y que responden a coyunturas ideológicas particulares según la época de la que se trate; pero que se presentan como el sentido que la práctica de educar adquiere en la sociedad de manera general.

Por ello abordar la búsqueda de prácticas significativas por parte de los docentes no puede desprenderse, como se dijo antes, de una consideración del trasfondo en el que desarrollan dichas prácticas. Para los docentes aparece, entonces, la figura de las TIC como elemento a considerar y, en principio, por otro lado, la relevancia del vínculo afectivo e interpersonal para el logro de los aprendizajes significativos. Decimos *en principio*, por *otro lado*, porque son dos elementos que se hallan luego vinculados por los docentes en la intención de generar lazo afectivo y acortar las distancias con sus estudiantes a partir de propuestas que involucren las TIC.

Ahora bien, abordar las TIC para la enseñanza aparece como un desafío que los docentes basan en lo que identificamos como un mito y un temor consecuente. En primer lugar, el que dimos en llamar mito de los supersónicos, en referencia a una serie animada de ciencia ficción producida en EEUU en los años '60 y en la cual la tecnología es omnipresente, lo abarca y soluciona todo en la dimensión de la vida cotidiana. Los docentes proyectan una imagen de tecnología de la comunicación y la conectividad que sea la solución a todas las problemáticas del aula y sus entornos.

De la mano de este mito de la tecnología que está presente en todo se desprende, a su vez, un temor que es el de la tecnología que vuelve al humano obsoleto. La omnipresencia de las TIC vendría de la mano de su omnipotencia y, en este sentido, no habría ser humano capaz de competir con sus propuestas y avances. Es la imagen del ajedrecista ganándole a la computadora, como una excepción que confirma la dificultad de igualar los potenciales de las máquinas.

Frente a este mito y este temor, los docentes proyectan sus prácticas educativas y –sea por prescripción y/o elección- proponen incorporar las TIC.

Es aquí que, desde lo relevado en la investigación, encontramos que el verdadero eje de abordaje con los docentes debería estar depositado en la comunicación

pedagógica. Ésta se presenta como intencional, que se expresa con un propósito claro y explícito: producir aprendizaje. Ahora bien, no puede pensarse comunicación pedagógica sin consideración del contexto en el que se desarrolla.

Luego, todo proceso de comunicación pedagógica produce interacción. En principio entre los docentes y los estudiantes, pero sin desestimar los atravesamientos institucionales y sociales a dicha relación. En la comunicación pedagógica el campo de experiencia de uno se relaciona con el campo de experiencia de otro, por ello es un proceso multidimensional, es decir que aunque aborde un contenido, por ejemplo, puede afectar a la persona como totalidad, implicando su forma de entender y relacionarse con la cultura.

Por su parte, si la consideramos desde una perspectiva no conductista “la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender. Es una comunicación que se hace críticamente” (Freire, 1993, p. 78).

Desde esta perspectiva, la comunicación pedagógica es el incentivo en los estudiantes de sus capacidades comunicativas para vivir en sociedad y, en este contexto de sociedad tecnologizada, el uso de los dispositivos sería condición necesaria pero se correría el eje de lo que refiere al solo manejo de la herramienta. La pregunta tendría más que ver con aquello que las TIC posibilitan en términos de tendencia a la ciudadanía digital, y de allí la importancia de alfabetizar estudiantes que la ejerciten.

Las TIC

Existen posiciones que sostienen que, en la actualidad, la recurrencia de las llamadas TIC en nuestra vida cotidiana ha provocado un cambio en las subjetividades. Es decir, que los dispositivos tecnológicos no son solo una herramienta, un “como”, sino que definen los modos de hacer y de ser sujetos en un tiempo y contexto determinado. En este sentido podría hablarse de una compatibilidad de los sujetos con respecto a los dispositivos tecnológicos actuales (Sibilia, 2014), del mismo modo en que antes tenían compatibilidad con otras tecnologías como por ejemplo la del libro o el lápiz y el papel. Los vínculos virtuales adquieren de este modo, y paradójicamente, un estatus de materialidad. En el caso específico de la comunicación en la escuela secundaria puede pensarse desde la perspectiva antes mencionada que las relaciones que tenemos por medio de las redes sociales son, actualmente, tan reales como las relaciones cara a cara. Los vínculos virtuales son también relaciones sociales y afectivas que, al igual que en la presencialidad, pueden variar tanto en su intensidad como en su banalidad (Sibilia, 2014).

En la escuela secundaria, como se dijo, aún persiste una mirada del saber “a partir de una concepción premoderna de la tecnología, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, ‘deshumanizante’ y perversa en cuanto desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados” (Barbero, 1996: 4). Y, en este sentido, es una mirada que se encuentra en tensión con lo propuesto por las políticas educativas respecto de la

incorporación de las TIC en el aula con uso pedagógico. Por su parte, la actitud de resistencia de los entornos escolares para con las TIC acrecienta la brecha entre la cultura de los jóvenes y aquella desde la que enseñan los docentes, “lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas” (Barbero, 1996: 5).

Por ello es que cobra especial importancia aquello que los docentes observan respecto del vínculo, y los modos en que la dimensión afectiva habilita los aprendizajes significativos.

Respecto de las TIC en la escuela secundaria queda aún, entonces, por saldar la concepción meramente instrumental de los medios y las tecnologías de comunicación que predominan no solo en las prácticas de la escuela, sino en los proyectos educativos de la política educativa (Barbero, 1996: 11-12). El modo en que esto se concibe define, luego, lo que se observa en las prácticas docentes.

Las prácticas

En lo que respecta a las prácticas docentes en vínculo con las TIC en la escuela secundaria se observa una tensión: por un lado se releva una resistencia al uso de las TIC en el aula y, de modo paralelo, se da cuenta del uso de las TIC en la vida cotidiana de los docentes y las instituciones.

Respecto de la consideración de la dimensión institucional, es notable el hecho de que son las instituciones educativas las que habilitan las redes sociales virtuales como canal de comunicación oficial y, en este acto, las institucionaliza. La mayoría de los profesores consultados en el marco de la investigación hace mención y valora dichos canales de comunicación virtuales, y especialmente aquellos que ha habilitado en los últimos años el crecimiento de las redes sociales. Se destacan como modos de sostener las relaciones entre colegas y en muchos casos también de generar nuevos vínculos con grupos de estudiantes. Si bien no se desestiman los modos de comunicación más clásicos, los docentes dan cuenta de dos modos de entender a las redes sociales como canal de comunicación: de modo complementario a otras vías previamente establecidas, como una cartelera, por ejemplo, en las que se reproducen las mismas informaciones con diferentes formatos; o de modo paralelo, como centro de comunicaciones de otro orden. Además de la naturalización de este modo de comunicación institucional por parte de los docentes, se percibe una valoración positiva del mismo. Y esto se suma al uso cotidiano que los profesores realizan de los dispositivos móviles y la conectividad en su vida personal. Esta concepción de las TIC se ve en el discurso de los docentes en referencias como las siguientes:

Nos comunicamos todos, entre todos nosotros tenemos un grupo de WhatsApp de los miércoles y un grupo de WhatsApp de los jueves (...) nos acercamos, vemos a cuál le queda más cerca para ir a buscar la tarea para los chicos (G, docente).

Tenemos un grupo de Facebook donde todo va ahí: consultas, invitaciones. Todo lo que llega a la escuela... o sea que el que no está informado es porque no quiere (A, docente).

Por su parte, y como se indicó al inicio de este apartado, sigue persistiendo en parte de los equipos docentes una resistencia al uso de las TIC en el aula, considerando a las mismas como foco de distracción respecto del objetivo de enseñanza de un contenido disciplinar establecido. Del mismo modo, hay docentes que manifiestan un discurso nostálgico respecto del carácter de los vínculos interpersonales previos a la irrupción de las tecnologías de la conectividad en las escuelas secundarias:

Se nota en todo la diferencia, se nota desde el salón a la convivencia con tus pares (...) Yo por ejemplo hoy entro a sala de profesores y digo buen día y están todos "chiqui-chiqui" y no te contestan. Pasa con los alumnos y con todos, entonces bueno esas cosas se perdieron (F, docente).

Ambas posturas docentes perviven y se disputan entre sí en la vida cotidiana de las escuelas, en una dinámica que pone en tensión la aplicación de una política educativa y las prescripciones institucionales que de ella se desprendan.

Conclusiones

Las conclusiones que puedan arrojarse aquí son, a su vez, puntos de partida para nuevos desarrollos, dado que lo que supone la incorporación crítica y reflexiva de las TIC en el marco de la educación secundaria es un tema dinámico y cambiante.

A partir de lo relevado, y de los análisis de los discursos de los docentes, una de las claves para avanzar parece estar en el ejercicio de la comunicación pedagógica, sea con medios virtuales o no. Es decir una comunicación que "tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación" (Kaplún, 1998:164). El desafío para los docentes estaría, en este contexto, en superar la mirada que le otorga a la comunicación una función informacional para pensar en clave de comunicación educativa, es decir de todos aquellos caminos que llevarán a fortalecer el vínculo pedagógico a través de la comunicación de la palabra y, con ella, de la cultura, para fomentar un verdadero encuentro, que es lo que parecen demandar los docentes cuando se refieren a la importancia de sentirse acompañados.

Por su parte, es un tema para seguir profundizando el potencial que las TIC pueden tener para el sostenimiento afectivo en la enseñanza, el fortalecimiento del lazo social, y la búsqueda de puntos de encuentro entre el colectivo docente y los jóvenes. Recuperando la perspectiva de los estudios cognitivos, desde Bruner puede considerarse que el pensamiento que da lugar a un aprendizaje comienza siendo un diálogo que después se hace interior (Kaplún, 1998). Es decir que sin intercambio o diálogo no hay aprendizaje posible.

La realidad posiciona hoy a las TIC como una perspectiva para pensar las prácticas pedagógicas, por ello sería oportuno seguir habilitando desde allí el diálogo en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Barbero, J.M. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas (Col) [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>> ISSN 0121-7550.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: editorial Amorrortu.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación*. (s.l)Comunicar (11).
- Sibilia, P. (2014). *¿Redes O Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Willis, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Madrid: Akal.

Abstract: The present work is developed on the modes of communication that are considered valuable for sustaining the link in teaching. It is then that for most of the teachers consulted, virtual communication channels take on value, especially those that have enabled the growth of social networks in recent years, as ways of sustaining relationships between colleagues and generating new links with students. Virtual links can also be thought of today as social and affective relationships, hence the relevance of asking oneself about the possibility of virtual social networks becoming spaces for fostering the teacher-content-student link.

Keywords: Social networks - pedagogical communication - virtuality - link - education

Resumo: Desenvolve-se o presente trabalho a respeito dos modos de comunicação que consideram valiosos para o sustento do vínculo no ensino. É então que para a maioria dos professores consultados cobram valor os canais de comunicação virtuais, especialmente aqueles que tem habilitado nos últimos anos o crescimento das redes sociais, como modos de sustentar as relações entre colegas e gerar novos vínculos com os estudantes. Os vínculos virtuais podem pensar na atualidade também como relações sociais e afetivas, de ali a relevância de perguntar pela possibilidade das redes sociais virtuais de se converter em espaços de ligação do vínculo docente-conteúdo-estudante.

Palavras Chave: Redes sociais - comunicação pedagógica - virtualidade - link - educação

⁽¹⁾ **Gabriela Casenave.** Licenciada y profesora en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Especialización en Prácticas Socioeducativas para el Nivel Secundario.

Aula Virtual: ¿una posibilidad para la transformación institucional?

Reflexiones de experiencias

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Patricia De Angelis (*)

Resumen: Un proyecto de educación bajo la modalidad e-Learning implica la modificación de la organización educativa en tanto que compromete la adopción de nuevas perspectivas sobre constructos fundamentales, a saber, las nociones sobre contenido, docente, alumno, enseñanza, aprendizaje, etc. Pensar el Aula Virtual institucional como un nuevo espacio que posibilita el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, invita al desafío de construir una visión multidimensional en toda la organización.

Palabras clave: Aula virtual – innovación - cambio cultural – transformación – conectivismo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 111]

Introducción

Estas ideas surgen de una experiencia - proyecto virtual desarrollado en el Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial (INDAE), unidad académica de la Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF), universidad pública argentina.

La creación del Aula Virtual se origina en respuesta a demandas cada vez más explícitas como alternativa a la oferta educativa presencial. Estas demandas plantean nuevos desafíos a los docentes, en particular, la convivencia de la educación presencial con las modalidades *B-Learning* y de *E-Learning*. Como afirma Esteve (2005)

Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar: el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a los sistemas educativos en los próximos años (European Commission, 2001).

Estos desafíos además anudan incertidumbre, por ello es también oportunidad para cambiar categorías y mantener una mirada a futuro, de cara a construir una visión prospectiva. La OCDE define la prospectiva como el conjunto de tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y/o sociales.

Cabe formularnos dos preguntas que serán las ideas rectoras de este escrito: ¿Cómo impactan educativamente las TIC's si se relegan a experiencias de *e-Learning* aisladas al todo de la organización? y ¿Cuál es el impacto de la propuesta virtual en el aprendizaje, si solo es una alternativa a la presencialidad?

Desarrollo

Pensando en innovaciones

Un proyecto e-Learning es de por sí una propuesta innovadora consonante con la realidad de la sociedad del

conocimiento. El *e-Learning* compromete a la organización educativa en el uso de tecnologías de redes y comunicaciones, en el conocimiento y empleo de Internet como red mundial y también en la capacitación adecuada y permanente.

Según la UNESCO (2014)

...la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje.

Se puede afirmar que en esta fase de innovación prevalecen necesidades por cambio, manifiestas, dado que se necesitan modificar los modos, equipos de trabajo, la comunicación entre los integrantes de la organización, los contenidos, etc., vinculado a los nuevos procesos y avance tecnológico.

Sin embargo, se puede anticipar que en el mediano plazo la mirada puesta en alternativa a la presencialidad, comenzará a solaparse con otras necesidades, estas son las de incorporación. Al ampliarse la modalidad *e-Learning*, se exigirá el replanteo de nuevos objetivos, nuevos perfiles docentes, nuevas condiciones contractuales, etc.

La detección de necesidades es un proceso, no es una evaluación inicial que se mantiene estática. En este proceso de detección de necesidades, las mismas se ponen sobre la mesa haciéndose visibles, por lo que la resistencia al cambio no tardará en llegar.

Entre algunas de las desmotivaciones que pueden originarse, se encuentran falta de información, vivencia de los expertos *e-Learning* como una amenaza, poca flexibilidad de la organización, temor a no poder aprender lo nuevo (tecnológico).

En este punto, la cultura organizacional atraviesa el nivel más bajo de compromiso con la propuesta *e-Learning*, que es el que corresponde al conocimiento.

Para minimizar las resistencias la comunicación eficaz será el medio privilegiado. La propuesta pedagógica y el

plan de implementación deberán ser detallados, operacionales, incluyendo a todas las partes para comprometerlas y generar equipo cooperativo de trabajo.

Así, podrá alcanzarse el siguiente nivel de compromiso institucional, cuál es la adhesión a la propuesta *e-Learning*, y tal vez, comenzar a esbozar niveles de participación descentralizada.

En esta etapa innovadora, el principio fundamental es que el aprendizaje ocurre en el interior de la persona. Tanto sea en el aprendizaje individual, como en el aprendizaje social, se pone foco en la presencia para que éste ocurra.

Las teorías de aprendizaje subyacentes son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo social.

En este escenario, puede encontrarse una propuesta de *e-Learning* tradicional, el que se caracteriza por un criterio taylorista de producción de contenidos, materiales, comunicaciones, segmentadas: se focaliza en el contenido, se centra en la enseñanza, se distribuye conocimiento consolidado, prevalece lo individual, se centra en la cooperación, se genera y distribuye por una sola área de la institución.

Proponiendo transformaciones

La transformación implica modificaciones profundas, de estructuras. Se rompe un equilibrio que mantiene estático y sólido al sistema escolar (en sentido amplio, para cualquier nivel educativo) en pos de nuevas construcciones de saberes, experiencias y propuestas.

Como afirma Inés Aguerrondo conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda.

Involucra un cambio cultural. Esto es, un cambio de paradigma en la teoría del aprendizaje subyacente para la era digital, que es el conectivismo.

El principio fundamental de la teoría del conectivismo es que el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de ambientes (entornos virtuales) que no están necesariamente bajo el control del individuo.

El conocimiento aplicable puede residir fuera del ser humano, por ejemplo dentro de una organización o una base de datos. La conexión en conjuntos de información nos permite aumentar el conocimiento. Así, es importante desarrollar la capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para poder crear patrones. Reconoce e integra los principios explorados por la red, la complejidad, el caos y la auto-organización.

Este cambio cultural, transformador, también implica nuevos y más profundos niveles de compromiso organizacional. Comenzar a consustanciar el nivel de la participación, típica de entornos descentralizados. Sigue habiendo una división clara entre emisor y receptor, pero del receptor se espera un grado de compromiso y aporte mayor, que normalmente implica generación de contenidos de forma colaborativa, valoraciones elaboradas, etc. El salto más importante en la generación de valor corresponde al paso a formas de comunicación basadas en la interacción, propias de medios distribuidos. La persistencia en la interacción distribuida acaba generando identidad y por consiguiente comunidad con su consecuencia inevitable de compromisos sociales e interpersonales.

En este nuevo escenario, puede transformarse el *e-Learning* tradicional en un *e-Learning* en comunidades en red. El Aula Virtual promueve la interacción distribuida, es decir, que es una comunidad con su consecuencia inevitable de compromisos sociales e interpersonales: se centra en el aprendizaje y en lo social; distribuye y genera nuevo conocimiento y lo sistematiza, valorando los logros previos; se construye a partir de contextos; debe tener criterio distribuido de producción en redes colaborativas ya que el conocimiento se construye entre todos, valorando los procesos; y es una herramienta para sostener asociatividades y estimular la creatividad.

Conclusión

Es posible que el Aula Virtual sea un medio privilegiado para promover transformaciones profundas en las organizaciones o instituciones educativas.

La formación *e-Learning* alimenta el ciclo de desarrollo individuo-institución institución-individuo.

El conectivismo como teoría del aprendizaje para la era digital aporta en forma sustantiva al ciclo de desarrollo del conocimiento (del saber personal a la red y de la red a la institución).

Si se adhiere a la afirmación de que el conocimiento personal se compone de una red, entonces deviene que la red alimenta a organizaciones e instituciones. Las instituciones a su vez retroalimentan a la red y así se provee un nuevo aprendizaje para los individuos.

Así, el *e-Learning* puede ser un gran articulador de la gestión del conocimiento y de la mejora en las instituciones educativas. Para lograr esta posibilidad de articulación, se propone integrar los conocimientos y los recursos tecnológicos en la institución, diseñar e implementar proyectos para la organización y las personas como resultado del proceso de aprendizaje y compartir y crear conocimiento en entornos sociales colaborativos.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (s/f) *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Bates A. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Goñi, J. *Cultura organizacional: Los cinco niveles de compromiso emocional*. Recuperado de <https://www.excellentia.com.uy/cultura-organizacional-los-5-niveles-de-compromiso-emocional/>
- Rodríguez, M. (1999) *Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la Educación a Distancia*. En Rodríguez, M. y Quintillan, M. *La Educación a Distancia en Tiempos de cambios*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tenti Fanfani, E. (2006) *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI
- UNESCO (2016) *Innovación educativa. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5135/Innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 6

Abstract: An education project under the e-Learning modality implies the modification of the educational organization in that it compromises the adoption of new perspectives on fundamental constructs, namely, notions about content, teacher, student, teaching, learning, etc. Thinking about the institutional Virtual Classroom as a new space that enables the development of teaching and learning processes, invites the challenge of building a multidimensional vision throughout the organization.

Keywords: Virtual classroom - innovation - cultural change - transformation - connectivism

Resumo: Um projeto de educação baixo a modalidade e-Learning implica a modificação da organização educativa enquanto

compromete a adoção de novas perspectivas sobre constructos fundamentais, a saber, as noções sobre conteúdo, docente, aluno, ensino, aprendizagem, etc. Pensar na Sala Virtual institucional como um novo espaço que possibilita o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, convida ao desafio de construir uma visão multidimensional em toda a organização.

Palavras Chave: Sala de aula virtual - inovação - mudança cultural - transformação - conectivismo

^(*) **Patricia De Angelis.** Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Experta Universitaria en Implementación de Proyectos de e-Learning.

Arte, emociones y aprendizaje: una unión posible

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Marcela Díaz Trincado ^(*) y Darío José Osorio Tillería ^(**)

Resumen: El siguiente caso práctico explora la influencia del factor emocional en el aprendizaje y cómo este componente, generalmente inadvertido en la práctica educativa, puede dar significado al proceso de aprendizaje. Las emociones están presentes en todos nuestros procesos de vida. El arte como medio y productor de aprendizaje, está directamente relacionado con la expresión de las expresiones y pensamientos que le da libertad interior al ser humano y que le permite desarrollar: sensibilidad, creatividad y capacidad de expresión.

Palabras clave: Arte - aprendizaje – sensibilidad – creatividad – expresión

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 113]

Recientes enfoques consideran que la emoción es un medio esencial para promover el aprendizaje pues influye en el desarrollo de la afectividad y ayuda a entender el proceso mismo de aprender (Villarreal, 2005). El arte contribuye a la propia identidad y autonomía, posibilita compartir con las demás vivencias y permite estar atentos al sí mismo y al entorno. Es el modo de expresión de todas las actividades esenciales, trata de decirnos algo sobre el universo, el ser humano, el artista. Es una forma de conocimiento tan preciso para el ser humano como la filosofía o la ciencia.

Lo que el cerebro humano hace mejor es aprender, es modificado por el aprendizaje debido a que este con cada estimulación y experiencia se re alambra; utilizarlo de forma no habitual estimula la formación de conexiones neuronales. Al cerebro le estimulan los cambios, lo desconocido excita las redes neuronales, por esa razón los ambientes fluidos y variados despiertan la curiosidad favoreciendo el aprendizaje. Para el desarrollo cerebral es muy importante la riqueza de estímulos y emociones positivas. (Velázquez et al, 2009).

Al reflexionar con respecto a la visión del arte y su rol con las emociones en el contexto educativo, surge la idea de realizar una intervención con jóvenes que pre-

senten algún tipo de dificultad en cuanto a su disposición hacia el aprendizaje.

Durante el proceso de mediación se trabajaron con los contenidos y objetivos de la asignatura correspondiente al curso de Lenguaje. Dichos contenidos fueron desarrollados mediante el uso de dramatizaciones, expresiones plásticas, artes visuales y música. Todas estas actividades artísticas fueron puestas al servicio de los conceptos a trabajar.

Problematización

• Caso práctico: aprendiendo juntos bajo la misma emoción

Se trabajó con un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza media, compuesto por 44 estudiantes de entre 14 y 18 años, provenientes de sectores privados y vulnerables de la ciudad (Santiago, Chile).

Presentaban importantes dificultades en cuanto a disposición y disfrute hacia el aprendizaje. Se eligió la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por ser la asignatura más comprometida ya que los estudiantes no lograban conectarse con los contenidos tratados.

Según lo observado (previo a las intervenciones) los estudiantes no estaban motivados por aprender, mostraban

serios problemas con la disciplina y complicaciones para lograr una actitud adecuada en la sala de clases, no se evidenciaban comentarios atinentes durante la clase, no se producía silencio cuando el adulto responsable lo solicitaba, es decir, el rendimiento era deficiente.

Por todo esto, se decidió intervenir en dicha asignatura. Todas las ejecuciones y evaluaciones que debían realizar los estudiantes se diseñaron mediante el uso y la puesta en marcha de diversas interpretaciones artísticas.

Desde esta perspectiva, el arte se transformó en un actor principal y no en un área aislada del currículo, ya que no solo fue utilizado como medio productor o evaluador, sino que también fue empleado como puente cognitivo para la introducción de los contenidos, conceptos y aprendizajes que el área requería comunicar.

Se buscó generar disfrute en los jóvenes, mejorar su disposición, generar emociones positivas (conscientes) y aprendizajes que los predispusieran al *insight*.

Las actividades fueron pensadas y diseñadas para generar libertad en los estudiantes para que expresen lo aprendido y logren el descubrimiento del contenido mediante tareas artísticas llamativas y acorde a sus edades.

Se utilizaron diferentes medios para recopilar la información a través de cuatro categorías: juicio de valor, aprendizajes, emociones y participación.

La primera actividad fue una canción contagiosa y adecuada a sus gustos musicales, que en su letra dejaba al descubierto las formas impersonales del verbo. Al escuchar la canción, la actitud de los jóvenes cambió de forma instantánea, denotando sorpresa, curiosidad, concentración, risa (de disfrute). Luego al preguntarles acerca de la canción, de inmediato hicieron comentarios alusivos al contenido, descubriendo los conceptos rápidamente.

En esta primera oportunidad se mostraron muy dispuestos y entusiastas a realizar ejecuciones artísticas para exteriorizar lo aprendido. Algunos estudiantes manifestaron vergüenza frente a la exposición de sus producciones al resto del curso. En esta sesión los estudiantes no efectuaron juicio de valor de ningún tipo (positivo o negativo) y a pesar de que las emociones negativas estaban presentes, las emociones favorables (conscientes) se posicionaron por sobre las desfavorables.

Durante las sesiones de trabajo posteriores se efectuaron diversos ejercicios para comunicar los contenidos como: dramatizaciones, montaje de museos de artes, muestras de música, danza y exposición de artes visuales.

Con el avanzar de las intervenciones, los estudiantes se mostraron cada vez más abiertos a realizar voluntariamente comentarios concernientes a los contenidos tratados, realizando, a su vez, asociaciones con sus propias vivencias. Sus manifestaciones artísticas comenzaron a tener mayor dedicación y gran parte de ellas eran expuestas sin necesidad de estimularlos, como ocurría.

Los juicios favorables comenzaron a apreciar de forma espontánea, los estudiantes mencionaban de forma desenvuelta, en medio de una sesión o en los pasillos, el valor que tenía para ellos este tipo de aprendizaje y lo que disfrutaban experimentando éstas actividades artísticas en clases:

- “Las actividades son bacanes”
- “Me gustan las clases de lenguaje, están filete”
- “A mí me entretienen las clases de lenguaje y ahora entiendo”
- “Hay que hacer la tarea de lenguaje, ¡qué buena!”

Con el paso del tiempo, ya no era necesario pedir silencio u orden dentro del aula. Los jóvenes esperaban la muestra artística con entusiasmo y luego de ellas explicaban abiertamente de qué se había tratado esta última, denotando lo que habían aprendido.

Asimismo, con el transcurso de las sesiones aparecen nuevas actitudes: compromiso y responsabilidad. Tales actitudes se vieron reflejadas con el aumento de la asistencia a clases programadas y la entrega dedicada y a tiempo de las producciones que se solicitaban.

En cuanto a los aprendizajes se observaron importantes progresos. Los estudiantes eran capaces de mantener lo aprendido en el tiempo, realizando asociaciones y traslaciones de los temas tratados en clases.

Dichos aprendizajes quedaban de manifiesto en diferentes instancias: producciones que debían crear, cierre de clases; evaluaciones aplicadas; respuestas entregadas en grupo focal con que finalizó el proceso.

Los aprendizajes que se observaron en la mayoría de los jóvenes fueron: formas no personales del verbo; elementos de la comunicación; tipografía textual; reglas de ortografía lineal; funciones del lenguaje; figuras literarias. Las diferentes instancias que se han relatado permitieron que los estudiantes exteriorizaran comodidad en los espacios de aprendizaje, manifestando con confianza sucesos de sus historias de vida, sensaciones que les surgieron al realizar las creaciones artísticas, al asistir a las clases o al dejar fluir sus sentimientos en general.

El uso del arte como mediador y productor de aprendizajes fue paulatinamente dirigido a los jóvenes a través de emociones positivas (conscientes).

El aprendizaje, como el que genera la obra o el que la muestra, pueden presentar líneas de acceso distintas, representaciones diversas que confluyen en la posibilidad de explicarse a sí mismos, de enseñarse y de enseñar, de aprender de otros y posibilitar que ellos aprendan de quien les enseña, de mirar el cosmos a través de una obra integral, de un detalle (Cortina, 2012).

Al llegar al final del camino propuesto, se analizó toda la información recopilada durante las sesiones de trabajo y se pudo concluir que: todas las categorías (emociones, aprendizajes, etc.) sin excepción, se situaron durante todo el proceso por sobre la categoría mejorable.

Además, la disposición de todos los estudiantes mejoró considerablemente, el promedio de notas del grupo subió, los jóvenes se mostraron notoriamente más involucrados, más alegres frente al quehacer pedagógico, y más ávidos por aprender.

La situación de enseñanza-aprendizaje experimentada, se transformó en una señal de que es posible un cambio en nuestras aulas, en donde no solo nos detengamos a pensar cuánto es el tiempo que nos queda para tratar todos los objetivos y unidades, sino que también nos demos la oportunidad para incentivar a que exista más

alegría, más disposición para aprender, más disfrute, más implicancia y emociones positivas (conscientes) en los estudiantes.

Es cierto que en muchas ocasiones nos vemos limitados por el acontecer (nacional), las constantes evaluaciones y presiones inherentes/adosadas a nuestra propia profesión.

Pero por aquí se revela uno de los tantos cambios posibles, una experiencia ya probada:

Innovar mediante el uso del arte como posibilitador de emociones positivas (conscientes) y de aprendizajes duraderos a través del tiempo.

Al finalizar, es necesario destacar que este recorrido a través del arte, no solo fue beneficioso para los estudiantes que participaron en ella, sino también para todos los participantes del proceso (docentes de asignatura, docentes-artistas, técnico, etc.), quienes se vieron mucho más vinculados y comprendieron de mejor manera la realidad de los estudiantes y el transcurso emocional que debe existir detrás de ellos para mejorar sus procesos de aprendizajes.

Quienes mediamos la intervención logramos plasmar desde este tipo de experiencias su validación metodológica en la que el arte promueve el cambio y moviliza las emociones dentro del proceso de aprendizaje como una forma de conocimiento paralelo, tan importante como cualquiera de las demás las asignaturas. Los jóvenes, y también cada uno de los participantes de esta experiencia, lograron desde sus propias vivencias subjetivas llegar a comprender al ser humano como un ser integral. En este sentido y a modo de conclusión podemos expresar el siguiente continuo:

Los sentidos constituyen una fuente primaria de aprendizaje. El ser humano se vale de las posibilidades que se le abren para acceder a la realidad circundante, interior o exterior: ver, oír, palpar, oler y gustar. El arte como mediador entre el ser humano y su estructura racional, afectiva y psicomotriz, lo faculta para aprender y apropiarse de experiencias que repetidas o dadas en momentos específicos disparan dispositivos diversos que conectan una situación con otra o que detallan un momento clave en su desarrollo. (Parra, 2015).

Y así, más allá de las exigencias de la eficacia y eficiencia estadística, además lograr a través del arte, avances en emociones para compartir en aprendizajes y en el sano reconocimiento de las emociones al servicio del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, Yadira. (2009). *Emoción, música y aprendizaje significativo*. Educere, 13 (44), 67-73. Recuperado en 30 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102009000100008&lng=es&tlng=es.
- Cortina, A. (2012). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos, Anaya. Recuperado en 30 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v12n24/v12n24a06.pdf>
- Parra, Omar (2015) *El arte: una ventana didáctica*. Recuperado en 30 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v12n24/v12n24a06.pdf>
- Velásquez, Marlen. (2009). *El cerebro que aprende*. Recuperado en 30 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a14.pdf>

Abstract: The following case study explores the influence of the emotional factor on learning and how this component, generally unnoticed in educational practice, can give meaning to the learning process. Emotions are present in all our life processes. Art as a means and producer of learning, is directly related to the expression of the expressions and thoughts that gives inner freedom to the human being and that allows him to develop: sensitivity, creativity and capacity for expression.

Keywords: Art - learning - sensitivity - creativity - expression

Resumo: O seguinte caso prático explora a influência do factor emocional na aprendizagem e como este componente, geralmente inadvertido na prática educativa, pode dar significado ao processo de aprendizagem. As emoções estão presentes em todos nossos processos de vida. A arte como meio e produtor de aprendizagem, está diretamente relacionado com a expressão das expressões e pensamentos que lhe dá liberdade interior ao ser humano e que lhe permite desenvolver: sensibilidade, criatividade e capacidade de expressão.

Palavras Chave: Arte - aprendizagem - sensibilidade - criatividade - expressão

(*) **Marcela Alejandra Díaz Trincado.** Psicopedagoga, Licenciada en Educación, Universidad Educares. Educadora Diferencial (Trastornos del Habla y la Comunicación Oral), Universidad Internacional S.E.K.

(**) **Darío José Osorio Tillería.** Diseñador Gráfico Publicitario (Universidad Santo Tomás). Maestrando en Tecnología y estética de las Artes Electrónicas (Untref)

Desafíos para los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social de la escuela

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Analia Errobidart (*)

Resumen: Este trabajo presenta información relevada en un proceso de investigación desarrollado en cinco escuelas secundarias seleccionadas, en las que se ha observado que coexisten diferentes procesos y circuitos comunicacionales (interhumanos y/o mediados por tecnología) tendientes a producir la inscripción social de los sujetos y transmisión de la cultura. Esos procesos resultan con frecuencia atravesados e impactados por los circuitos de redes sociales virtuales que concentran la atención de los jóvenes. Se producen así canales comunicacionales paralelos a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar y a las relaciones sociales que se producen en la escuela, tanto entre jóvenes y adultos, jóvenes entre sí, adultos entre sí.

Palabras clave: Escuela - proceso pedagógico - TIC - dinámica social - investigación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 117]

Introducción

Se presentan tres situaciones relevadas en el trabajo de campo del proyecto de investigación “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas” (Proyecto acreditado ante la Secretaría de Políticas Universitarias con el código 03F/150), en el marco del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Situación 1. La clase correspondiente a la materia “Comunicación, cultura y sociedad” se desarrolla en quinto año del nivel secundario obligatorio en una escuela pública de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires (la escuela tiene orientación en Ciencias Sociales y el registro se toma en el año 2016 cuando recientemente se había aprobado el uso de celulares en el aula). La docente está sentada de medio lado sobre una esquina de la mesa que oficia de escritorio, con la ropa desalineada, mientras explica con entusiasmo una actividad con la que pretende interesar al grupo de 25 jóvenes. Les propone a los jóvenes que busquen información sobre la agenda cultural de la ciudad utilizando sus celulares, dividiendo el curso por grupos según distintos barrios; una vez organizada la información según criterios que expone de manera oral, los informes serán socializados para armar una visión común de la cultura en la ciudad de Olavarría.

Mientras algunos estudiantes se involucran con la tarea, otros han tomado fotografías de la docente en posiciones graciosas o ridículas, que han complementado con emoticones y otras funciones de animación de Instagram (en ese momento la investigadora que realiza su trabajo de campo en el aula pudo ver las fotografías porque se las mostraron algunos jóvenes). Cuando comienzan a circular por el grupo, la clase se dispersa y entra en un estado de risas y desasosiego del que no puede participar la docente porque desconoce lo que está sucediendo. En vano intenta retomar el hilo de la tarea, trabaja solo

con un pequeño grupo que, a pesar del bullicio de la escuela y sin lograr el propósito expuesto al inicio de la clase, cuando toca el timbre se retira del salón.

La investigadora fue informada al día siguiente por la profesora que cuando llegó a la sala de profesores, sus compañeros le propiciaron bromas a raíz de las fotos que habían sido subidas a Facebook (en la página institucional) por los estudiantes. Esta situación irritó a la profesora, que inició una serie de acciones que incluyeron repensar la función y los usos de la red social Facebook en la institución, los celulares en la clase y la comunicación en el aula.

Situación 2. Una estudiante de 4to año de la una escuela secundaria toma un video mientras mantenía relaciones íntimas con su novio. El chico se lo envía a un amigo del mismo curso que la estudiante, quien lo distribuye en el curso y así sucesivamente hasta hacerse viral. La acción de distribución se realizó en la escuela.

Agobiada por haberse convertido en el foco de las conversaciones entre los jóvenes y profesores de su curso y de la escuela en general, la joven suspende la asistencia a clases. Al cabo de una semana sus padres se presentan ante la directora de la escuela exigiendo penalización de la acción (sanción para quienes distribuyeron el video), argumentando que esa acción, finalmente, es responsabilidad del equipo directivo porque la distribución del video se realizó en horario escolar. Exigen además que, de algún modo, restituyan la “buena imagen” de la joven ante los docentes.

Situación 3. En una entrevista, un estudiante relata: “Una de las experiencias significativas en mi escuela que marcó mi aprendizaje fue la primera actividad que nos dio el profesor de TIC. Consistía en hacer grupos de estudio de ocho estudiantes para trabajar con dos determinados artículos que había dado el profesor. Todos teníamos los artículos en nuestras notebooks. Pero el grupo inicial se dividía en dos y así cada subgrupo

debía identificar conceptos clave de los textos y a partir de ello realizar una red conceptual (Los grupos utilizaban la herramienta Cmaptools, que ya sabían usar y lo hacían en diferentes materias). Una vez hecho esto los subgrupos se volvían a unir, se comentaba lo que habían entendido y se armaba una nueva red conceptual. Después cada grupo compartía su red a modo de resumen de los artículos que habían tocado, con el grupo de TICs en Facebook para de este modo poder realizar una exposición oral con soporte visual donde se explique la red propia y su capacidad de relacionar con los conceptos trabajados por el otro grupo.”

Finalizada la exposición oral el profesor propuso a los alumnos realizarse a sí mismos una crítica sobre su desarrollo y participación en el trabajo. Continúa el relato de la estudiante:

“De este modo entendí la importancia de trabajar en equipo para resumir y la necesidad de hacerlo cuando hay mucho para leer (sucede en la facultad). La capacidad de entender lo que se lee, identificar conceptos y poder vincularlos en una red, debatir entre todos y así cruzar opiniones, trabajar con la oralidad y la comunicación. El prestar atención al trabajo del resto de los grupos, el tener que organizarse... fue muy buena dinámica y dedicación. Me encantó la materia. No por el contenido, pero uno ve que la dinámica de la materia se vuelve fundamental”.

Conceptualizaciones que subyacen al análisis de los casos

El análisis de los casos que realizaré en este texto se asienta en ciertos supuestos acerca de la enseñanza y de la comunicación que expondré brevemente.

Comenzaré presentando los argumentos que indican que, desde sus inicios y tratándose la educación institucionalizada de un proceso de mediación, la enseñanza recurre a diferentes soportes y tecnologías para llevar adelante su propósito.

El concepto de mediación pedagógica abrevia en la concepción de mediación que deviene de los estudios culturales (Williams, 1977) y que retoman los estudios de comunicación latinoamericana en la perspectiva que desarrolla J. Martín Barbero (1988).

En los estudios citados, mediación hace referencia a relaciones activas entre las partes intervinientes que no refieren a un “algo” separable o a una “intersección” sino que la mediación refiere a un fenómeno “intrínseco respecto de las propiedades que manifiestan los tipos asociados” (Williams, 1977:119). En ese sentido, las tecnologías de comunicación e información refieren a estructuras constitutivas de la cultura contemporánea y en tal sentido, la escuela y la pedagogía están construyendo los canales de diálogo (en tanto lenguaje y praxis) que posibiliten el encuentro.

Mediación pedagógica refiere a la acción intencional de promover aprendizajes “en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1999: 31).

Actualmente, el caso de las tecnologías digitales parece haber llegado para revolucionar la enseñanza y creemos

que algo de eso está sucediendo aunque no siempre a favor de procesos educativos de calidad. La expansión de la conectividad y la adquisición particular de dispositivos o de distribución por parte de los gobiernos, produce un impacto sobre la institución escuela y las prácticas que se producen en su seno, que hace necesario pensar de qué manera la escuela y los docentes tramitan esta nueva relación.

Los procesos de comunicación en la escuela secundaria

Entendemos la comunicación en la educación como un proceso social que posibilita el intercambio democrático con otros, la trascendencia del mundo subjetivo hacia el mundo social y la inscripción de los sujetos en la cultura y la construcción de sentido común que hace posible el espacio público (Esta comprensión es deudora de varias lecturas previas: Freire, P. (1969; 2002); Frigerio, G. (2003); Martín Barbero, J. (2002); Prieto Castillo, D. y Gutiérrez, F. (1999)).

En la Situación 1, en primer término colocaré el foco del análisis en la concepción de comunicación pedagógica que sostiene la profesora. Pareciera que la propuesta de esa clase se introduce de manera lineal, no se registraron instancias de problematización o vinculación con los intereses del grupo ni con secuencias didácticas previas.

El uso del celular no introduce operaciones diferentes a las de la búsqueda en una biblioteca convencional o en el índice de un libro de texto.

Los jóvenes por su parte, desempeñan el papel de alumnos dejándose guiar de modo rutinario por un docente que les propone una acción periférica a sus motivaciones; solo un grupo manifiesta compromiso con el cumplimiento de la tarea mientras el resto de la clase se dispersa en un accionar entretenido sin medir las consecuencias humanas e institucionales que el hecho produciría.

En cuanto a la comunicación escolar, podría considerarse cierta ingenuidad o descuido al promover el uso de una red común entre directivos, docentes y estudiantes sin haber anticipado, también, que estas situaciones en el campo de lo social tendrían repercusiones en la dimensión subjetiva y pedagógica, porque la docente suspendió el uso de celulares en clase hasta restablecer algún tipo de “contrato” sobre su uso. Prevalció cierta imposición de la autoridad escolar adulta que de algún modo, reencausó las relaciones pedagógicas tradicionales.

Cabría revisar también el tipo de vínculo pedagógico que se ha establecido previamente, cuáles han sido los espacios que se han habilitado con anterioridad (en apariencia, el grupo mantenía con la docente una relación mediada por el afecto y la proximidad, le consultaban sobre problemas escolares y personales, por ejemplo) y si los autores de la publicación en las redes sociales virtuales llegaron a considerar que esa acción dañaba, en algún punto, la autoestima y la posición de la docente en la institución o ante sus pares.

Posiblemente, se trata de un desencuentro de racionalidades y percepciones que nos muestran cómo las distancias generacionales interfieren en la relación y cómo las exposiciones en las redes adquieren variadas significaciones. En ese escenario escolar, las TIC no pueden resolver lo que no está resuelto de ante mano: la comunicación pedagógica, el encuentro de sentidos.

La Situación 2. Este análisis incorpora también otras categorías para el análisis, por sus características. Desde el punto de vista comunicacional, lo primero que señalo es la pérdida de proyección de las propias acciones y también de las consecuencias no deseadas de la utilización de un dispositivo comunicacional en el espacio de la vida privada y su exposición en el espacio público. Considero que se trata de un nuevo caso en que no se advierte el real alcance y difusión de las redes sociales y tampoco de sus consecuencias, en la subjetividad, de las transgresiones que van desde el espacio privado al público y viceversa. Respecto de este punto, en este caso se pone en evidencia que la escuela no ha realizado una alfabetización tecnológica que aborde al dispositivo TIC como un contenido de la enseñanza en relación a las transformaciones de la vida (social y subjetiva) que conlleva. Como muchos otros aspectos de la vida (el tratamiento de la alimentación, sexualidad, la interacción con el medio ambiente, entre otros) es necesario advertir que el hecho de hacer de ellos una práctica cotidiana, no implica haber realizado un acercamiento cognitivo que los coloque en el distanciamiento necesario para poder analizarlos como objeto de enseñanza y aprendizaje. ¿No es este, acaso, el principal propósito de la educación escolarizada?

Respecto del impacto que la situación produce sobre los responsables institucionales ante acciones de los jóvenes que la escuela es incapaz de procesar, pareciera que el desmoronamiento de la frontera que separaba a la escuela de su entorno -en momentos anteriores de sus etapas institucionales- deja sin referentes o posibilidades de anticipación a los adultos. En este caso, el equipo directivo escolar no logra anticipar -ni podría hacerlo en ese contexto- el accionar de los jóvenes en el espacio virtual pero tampoco la demanda de los adultos que, en la figura de los padres, establecen una demanda absurda.

La Situación 3 consiste en un relato de una experiencia pedagógica que denota una relación sostenida en vínculos de reconocimiento, respeto, autoridad pedagógica del docente y un ambiente de alta disposición para el aprendizaje y el uso de TIC (Maggio, 2012).

En tanto comunicación pedagógica, la situación nos lleva a inferir que los logros -en términos de aprendizajes escolares- se producen porque el uso de las herramientas tecnológicas se sostiene en una base de comunicación preexistente, un interés y un compromiso con conocimiento escolar que se ha tejido año tras año en la dinámica institucional y en esta materia de TIC en particular. Nótese que la tarea se logra porque todos los jóvenes del curso se comprometen con su realización. No solo con el cumplimiento de la tarea sino con los aspectos más sustantivos como son la comunicación, la escucha, la valorización del propio trabajo porque además compromete la comprensión de los otros (sus compañeros que estudiarían de sus esquemas conceptuales), y la reflexión sobre la dinámica que subyace a la propuesta del docente.

A modo de conclusiones: ¿Cuáles son los desafíos?

En el cierre, me interesa recuperar la idea ya planteada acerca de que el uso de las TIC en las escuelas no puede resolver los problemas relacionados con el sentido y la

transmisión, que atraviesan a las escuelas y los sujetos, en la actualidad.

Pareciera que poco se ha avanzado en relación a los principios de la pedagogía clásica, de corte positivista, que domina aún con conciencia de la docencia -o sin ella-, la mayor parte de los escenarios educativos escolares. Nótese que el caso que supera esta tradición es el que logra producir aprendizajes significativos.

Continuando con esta línea de análisis, la concepción de comunicación pedagógica predominante es aún (mayoritariamente) lineal y el «emisor» es el docente. Las instituciones educativas atravesadas por las TIC -en tanto estructura comunicativa cultural y social-, no encuentran referencias para posicionarse frente a las nuevas situaciones que su uso demanda y requiere.

Tomaré como insumo el análisis de la tercera situación para decir que: "...está asentada en una trama institucional donde se releva una alta disposición al aprendizaje" (Maggio 2017), que adopta las metodologías que los aprendizajes contemporáneos conllevan y soporta la idea de futuro vinculada con el oficio de estudiar y aprender. Es la dinámica del proceso lo que atrae la atención de la estudiante que relata su experiencia significativa y no el contenido puntual de la acción. Los saberes que la joven construye le permiten un andamiaje logístico para tramitar el conocimiento, destaca la trama experiencial sobre el que proyecta obtener buenos resultados en el futuro, "cuando esté en la facultad"

También creo importante destacar la idea de una concepción institucional de la comunicación pedagógica considerándola una alternativa para que las experiencias significativas no queden aisladas y se pierdan en una marea de acciones desarticuladas entre sí.

En síntesis, parece ser que la incorporación de las TIC a la enseñanza requiere de superar la perspectiva clásica-positivista en la comunicación pedagógico-didáctica para producir nuevos entornos comunicacionales donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se visualice como un acto compartido de innovación y creación. Para ello no basta colocar al vino nuevo en odres viejos, sino que es necesario volver a pensar colectivamente la educación con los problemas, las herramientas y los desafíos de la época.

Referencias bibliográficas

- Elías, N. 2002. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península
- Freire, P. 2002. *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. 1969. *¿Extensión o Comunicación?* México: Siglo XXI
- Frigerio, G. 2003. *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, N° 7, México: Crefal
- Maggio, M. 2017. *Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica*. En Montes, N. (comp.): Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Buenos Aires: EUDEBA
- Maggio, M. 2012. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

- Martín Barbero, J. 2008. *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*. En Tenti Fanfani, E. Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI
- Martín Barbero, J. 2002. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Tesis Norma
- Martín Barbero, J. 1988. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gedisa
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez, F. 1999. *La mediación pedagógica para la educación popular*. Buenos Aires: La Crujía
- Rodríguez, S. y Montes, N. 2017. *Metas, políticas y acciones para la integración de las TIC en los sistemas educativos de la región*. En Montes, N. (comp.): Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Buenos Aires: EUDEBA
- Williams, R. 1977. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península

Abstract: This work presents information gathered in a research process developed in five selected secondary schools, in which it has been observed that different communication processes and circuits coexist (interhuman and / or mediated by technology) tending to produce the social registration of the subjects and transmission of culture. These processes are often traversed and impacted by virtual social network circuits that concentrate the attention of young people.

Communication channels are thus produced parallel to the teaching-learning processes at school and to the social relations that occur in school, both among young people and adults, young people among themselves, adults among themselves.

Keywords: Sschool - pedagogical process - ICT - social dynamics - research

Resumo: Este trabalho apresenta informação relevada num processo de pesquisa desenvolvido em cinco escolas secundárias seleccionadas, nas que se observou que coexistem diferentes processos e circuitos de comunicação (interhumanos e/ou mediados por tecnologia) tendentes a produzir a inscrição social dos sujeitos e transmissão da cultura. Esses processos resultam com frequência atravessados e impactados pelos circuitos de redes sociais virtuais que concentram a atenção dos jovens. Produzem-se assim canais de comunicação paralelos aos processos de ensino-aprendizagem escolar e às relações sociais que se produzem na escola, tanto entre jovens e adultos, jovens entre si, adultos entre si.

Palavras Chave: Escola - processo pedagógico - TIC - dinâmica social - pesquisa

(*) **Analia Errobidart.** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la materia Comunicación y Educación, en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN).

Estimulando las ganas de aprender ¿Cuáles son tus fortalezas?

Fecha de recepción: septiembre 2018
Fecha de aceptación: noviembre 2018
Versión final: enero 2019

Antonella Mariángeles Galanti (*)

Resumen: El presente trabajo trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo potenciar las fortalezas en los alumnos? ¿Qué es lo que nos hace distintos como seres? Identificando talentos naturales e innatos, esos talentos ¿están configurados en tu cerebro? ¿Cómo incide el proceso de resiliencia? ¿Se pueden promover aulas y alumnos felices? La gestión de emociones saludables en el aula permite y da sentido al crecimiento, desarrollo personal y en comunidad con el otro.

Palabras clave: Aprendizaje – educación – coaching – mentoría – fortalezas – acción – pensamiento divergente – pensamiento creativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 119]

Introducción

Es fundamental en el proceso de aprendizaje formar personas creativas, pensantes, flexibles, reforzando los valores, las fortalezas y la acción para generar mayor confianza y seguridad en los alumnos, para que puedan sentir el proceso de aprendizaje como un crecimiento no solo para su desempeño profesional sino también personal en sus vidas. El apoyo mutuo que se puede generar en las aulas tanto entre los alumnos y entre docentes y alumnos permite entender que todos participamos en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando al alumno como un agente activo y participativo, con emociones, con talentos a entrenar y fortalezas a despertar.

Estimulamos las ganas de aprender cuando reconocemos, cuando transformamos lo negativo en positivo, cuando motivamos y estimulamos ambientes cooperativos y colaborativos en las aulas. Venimos de una sociedad donde se subraya el error, se marca en rojo, donde se muestra lo negativo y las debilidades. Esto atenta contra algo fundamental, el autoconcepto: como

nos observamos y nos comportamos según lo que hemos aprendido. En la actualidad a partir del ritmo vertiginoso e individualista en el que se vive y la falta de empatía, los ambientes educativos cumplen funciones afectivas como reforzadores de la autoestima, del autoconcepto y de la autoimagen.

La educación, el aprendizaje en el aula, siempre será el agente de cambio por excelencia, saquemos lo mejor de los alumnos, ellos tienen mucho para dar. Sabemos que la educación es la base de crecimiento y de enriquecimiento para la sociedad. Recordemos que la vida es un aprendizaje, los primeros aprendizajes educativos que recibimos siempre los vamos a recordar. Aprender es una de las acciones que reporta mayor satisfacción al ser humano. Brindemos aprendizajes posibilitadores y no limitadores, dejemos atrás nuestros propios aprendizajes antiguos y pasados.

Adaptémonos a un nivel educativo donde hoy más que nunca necesita alumnos pensantes, críticos, con valores, con autoestima, con límites claros y sostenidos, mostrando sus fortalezas y reconociendo sus logros, de esta manera el alumno se va a comprometer de otra forma en el proceso, pondrá más énfasis en sus metas, objetivos y proyectos y los estaremos estimulando para crear sus propios procesos de aprendizajes.

Todos los días tenemos la posibilidad de estimular las ganas de aprender, está a nuestro alcance, cada uno lo puede hacer desde el lugar que le toque con las acciones diarias. Cambiar un aula y generar un aula positiva depende de nosotros, marquemos lo positivo y lo bueno que cada uno hace, todo lo que se puede lograr en forma grupal siendo facilitadores en este proceso ayudando a los alumnos a pensar y mostrándoles otras herramientas para desarrollarse en la vida.

Cuando confiamos en nosotros mismos se refleja el potencial y las fortalezas que todos llevamos dentro. Enseñemos a los alumnos a confiar en ellos mismos, a valorarse, a quererse, a ser responsables de sus propios aprendizajes. Recordemos que las opiniones, las palabras y los valores que les transmitimos, las palabras que usamos, tienen un efecto que puede ser positivo o negativo.

Todo lo que sea reconocer el progreso y el esfuerzo es la clave para que el alumno vaya confiando y motivándose para avanzar, haciendo foco en los procesos para llegar a determinado resultado.

La acumulación de saber no sirve, hoy la información se encuentra de manera inmediata, lo importante es qué hacemos con ese saber. Lo que nos permite construir una diferencia como educadores o instituciones es la posibilidad de crear algo nuevo con ese saber, algo que agregue valor y enseñe a pensar. Eso es aprendizaje. Y en el aprendizaje es fundamental que haya creatividad. En los tiempos que corren es importante formar personas que confíen en sí mismas, que sean creativas, que les guste aprender y crear.

¿Cómo potenciamos las fortalezas?

Debemos potenciar las habilidades de los alumnos en las aulas, que apelen a sus habilidades emocionales; utilizar la motivación y el reconocimiento; reforzar los valores positivos; realizar aperturas en el aprendizaje;

construir aulas con ambientes positivos que refuercen la autoconfianza, el quien soy; gestionar el apoyo mutuo en las aulas; promover la interconexión, la sinergia y el trabajo en equipo; reforzar espacios para compartir ideas y los reconocimientos de logros en comunidad; desarrollar el aprendizaje mutuo.

De esta manera todo el sistema áulico se beneficia y crece en el proceso, se desarrolla la empatía porque al aprender mutuamente podemos ponernos en el lugar del otro. Al agregar todo valor en el aula se da una conexión igualitaria, lo que propicia la motivación personal, el desarrollo de la resiliencia y la superación personal. No podemos dictar una clase como hace años atrás porque todo cambia permanentemente. Pensamos con emociones, cada vez que nos emocionamos solos o con el otro estamos aprendiendo. En cada aprendizaje estamos creando, conectando, procesando, analizando, combinando, escaneando información; nuestro cerebro cumple todas esas funciones y habilidades. Solo en el momento en que el cerebro encuentra emociones positivas aprendemos. Si un estudiante percibe peligro o estrés no va a poder percibir, conectar ni aprender. Por eso cuando un chico teme no aprende.

Facilitar a los alumnos a salir de su zona de confort les permitirá comenzar a ver las cosas de una manera diferente teniendo en cuenta otros puntos de vista, la posibilidad de aprender y crear, y comenzar a pensar de una manera diferente, utilizando un pensamiento divergente y creativo aportando ideas novedosas que agreguen valor. Un trabajo importante a realizar con los alumnos es lograr transmitir que frente al riesgo, frente a lo nuevo, habrá situaciones incómodas, negativas. Y como adultos tenemos que aprender a soltar la crítica. Lo más autolimitante y boicoteador es lo que pensemos de nosotros mismos, eso solo lo sabemos dentro de nosotros mismos, el no puedo es la frase más autolimitante y el cerebro no sabe diferenciar verdad de fantasía. Las creencias que nos formamos son claves en como funcionamos.

Es fundamental creer en uno mismo. Al cerebro lo único que le importa son las creencias. Cuanto más lo deseamos, más posibilidades tenemos de mejorar en algo. Si le decimos a nuestro cerebro quiero ser más creativo el cerebro dice querer igual placer y te ayudará a ser más creativo. Esto hay que practicarlo como toda habilidad humana.

La creatividad nos va a permitir generar ideas nuevas, la realización de asociaciones entre distintos pensamientos. Nuestras emociones necesitan de nosotros mismos y de los otros para un desarrollo personal y emocional confiando en lo que hacemos.

La motivación de los alumnos se debe dar a través de la claridad y la transparencia, el apoyo, la confianza, la mutualidad y la autonomía.

Vayamos por una educación que estimule las ganas de aprender, motive, estimule las fortalezas de los alumnos y los haga partícipes activos del proceso. Podemos generar aulas y alumnos felices que los ayude a descubrirse como personas, como seres pensantes, enseñándoles a ponerse en el lugar del otro. Que los ayude a expresarse potenciando la espontaneidad y lo mejor de cada uno reconociendo el esfuerzo y el progreso. El motor interno

de cada institución o comunidad y sus integrantes harán o no posible estos cambios. Saquemos lo mejor de los alumnos en las aulas, ese será el máximo logro.

Referencias bibliográficas

- Ortiz de Maschwitz, E. M. (2004). *El cerebro en la educación*. Argentina: Bonum
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula* (1 ed.). Buenos Aires: Troquel
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para Docentes, el desarrollo de las habilidades en el aula* (3 ed.). Alicante: Club Universitario
- Gutiérrez Bravo, M. (2015). *Confianza creativa*. (s.l)Babelcub Books.

Abstract: The present work tries to answer the following questions: How to strengthen the strengths in the students? What is it that makes us different as beings? Identifying Natural and innate talents, those talents are configured in your brain? How affects the resilience process? Can happy classrooms and stu-

dents be promoted? The Managing healthy emotions in the classroom allows and gives meaning to growth, personal development and in community with the other.

Key words: Learning - education - coaching - mentoring - strengths - action - divergent thinking - creative thinking - positive emotions in the classroom

Resumo: O presente trabalho procura responder às seguintes questões: ¿Como fortalecer o pontos fortes nos alunos? ¿O que é que nos faz diferentes como seres? Identificando talentos naturais e inatos, esses talentos ¿estão configurados em seu cérebro? ¿Como pode afeta o processo de resiliência? ¿Salas de aula e estudantes felizes podem ser promovidos? A gestão de emoções saudáveis na sala de aula permite e dá sentido ao crescimento, desenvolvimento pessoal e em comunidade com o outro.

Palavras chave: Aprendizagem - educação - coaching - mentoring - forças - ação - pensamento divergente - pensamento criativo

(*) **Antonella Mariángeles Galanti.** Educadora. Licenciada en Psicología y Escritora. Motivadora y Coach.

Co-construyendo y aprendiendo con juegos digitales

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Valeria Callegari (*), Ricardo Galizia (**),
María Gabriela Galli (***), Graciela Beatríz Malagamba (****),
Andrea Melana (*****) y Patricia Ochoa (*****)

Resumen: Los juegos digitales pueden ser incorporados en contextos formativos como vehículo para la adquisición y consolidación de diversas habilidades. En este caso se han utilizado y creado juegos digitales en diversas asignaturas de la escuela secundaria N° 16 DE 15, Dr. Guillermo Rawson. Se toma como punto de partida el trabajo en equipo que vienen desarrollando diversos docentes de la institución desde hace más de cuatro años, donde diseñan e implementan secuencias didácticas mediadas por tecnología digital. El trabajo con juegos digitales ha favorecido la adquisición de nuevos conocimientos con la mediación de tecnologías no convencionales para el ámbito educativo.

Palabras clave: Juegos digitales – didáctica - aprendizaje - diseño de juegos – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 122]

Introducción

Los juegos digitales en general y los videojuegos en particular, como fenómeno sociocultural masivo, han impregnado el espacio de entretenimiento de niños, jóvenes y adultos a nivel mundial.

Con el propósito de acercar a los alumnos y a los docentes a las TIC y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje haciendo uso de las tecnologías emergentes, actualmente se está considerando la implementación de nuevas estrategias didácticas con mediación lúdica.

Como sostiene Gee (2004, p. 56) “los videojuegos tienen el potencial para conducir al aprendizaje activo y crítico”. Desde esta premisa es que se considera su inclusión, como “hipergénero artístico emergente con impacto en el desarrollo cognitivo, emocional, kinestésico, que está interviniendo en la construcción de subjetividad del sujeto” (Esnaola, 2014), lo que aporta características propias de una cultura hipermedial como mediador de los aprendizajes. Asimismo, la idea de incluir juegos tanto en el sistema formal como en el informal,

es entonces reconocer a la actividad lúdica como una actividad propia del ser humano, en la cual se realiza una transformación simbólica de la realidad que permite incorporar, interpretar y asimilar la realidad compleja para la puesta en marcha del desarrollo de capacidades (Esnaola y Galli, 2016, p.19).

Centrándonos en la población de estudiantes secundarios, en el informe de UNICEF (Costa, 2015) *El mapa de los videojuegos que usan los estudiantes secundarios*, se cristaliza en que el uso de videojuegos es una práctica extendida dentro de los alumnos del nivel, donde el 67% de los alumnos argentinos encuestados afirma jugarlos.

Específicamente en un estudio exploratorio realizado con nuestros alumnos en el año 2015, el 70% ha manifestado jugar mediante distintos dispositivos: consolas, computadoras y mayoritariamente por el celular. De ahí que nos preguntamos ¿Cómo capitalizar las competencias que poseen los estudiantes en actividades formativas?

Acerca del trabajo con mediación lúdica, en la actualidad podemos encontrar opiniones encontradas sobre su inclusión como herramienta didáctica. Por un lado, las investigaciones sostienen que muchas horas de uso afecta el desempeño escolar, quitan horas de descanso, producen estrés, aumentan el sedentarismo y la ansiedad o conducen a comportamientos antisociales (Funk, Buchman, Jenks y Bechtoldt, 2003; Quintanilla, 2017).

Sin embargo, desde la academia también se reconocen sus posibles beneficios en el aprendizaje. Por un lado, mejoran la capacidad de atención, concentración, socialización y cooperación. Asimismo, contribuyen a la afinación de la coordinación óculo-manual, agudeza visual, rapidez de reacción y capacidad de atención a múltiples estímulos. Más aún, fortalecen habilidades cognitivas, sociales, emocionales, de toma de decisiones, gestión de recursos, aumento de la creatividad y motivación, entre otras. (Delgado, 2014; Green y Bavelier, 2006; Li, Chen & Chen, 2016; Revuelta y Antequera, 2011; Westerveld, 2017)

Potencialidades que nos convoca a repensar las prácticas con la inclusión de juegos, diseñando propuestas para un alumnado de una escuela nocturna, con el propósito de que fortalezcan y/o adquieran competencias que les sirvan de insumo para enfrentar los desafíos personales y laborales.

Relato de la experiencia

La implementación del trabajo con juegos digitales se llevó a cabo con algunas divisiones de alumnos de 4to Año del Colegio N°16 DE 15, Dr. Guillermo Rawson.

Las actividades fueron gestadas y diseñadas desde el espacio de encuentro semanal, donde docentes de las asignaturas Biología, Matemática, Física e Inglés se convocan con el propósito de [re]pensar las propuestas didácticas mediadas por tecnología digital, atendiendo a los por qué, para qué, cómo se trabajará con las mencionadas. En esta ocasión, se ha seleccionado la tecnología emergente juego digital en virtud de que consideramos que mediante ella podemos motivar y fortalecer las competencias de los estudiantes.

En este marco, como equipo docente, nos propusimos explorar distintos juegos digitales con el propósito de leer sus tramas y establecer vínculos con los contenidos de cada asignatura. Además, hemos utilizado aplicaciones como es el caso de *Educaplay* y *Kahoot*, para que los alumnos puedan elaborar sus propios juegos. Desde nuestra perspectiva los espacios de encuentro docente se constituyen en espacios de aprendizaje debido a que todos nos nutrimos de los conocimientos y experiencias del otro.

Los objetivos planteados en la propuesta fueron: favorecer el pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos en actividades con mediación lúdica, acercar a los integrantes de la comunidad educativa a la cultura digital, fortalecer el trabajo colaborativo, fortalecer las competencias comunicacionales y sociales, reconocer el papel de las actividades lúdicas en el desarrollo de habilidades cognitivas, integrar los contenidos abordados desde distintas asignaturas y articularlos mediante los juegos digitales. Para dar cumplimiento a estos objetivos, se acordó trabajar con los juegos en tres momentos de la secuencia didáctica: al inicio de la unidad didáctica, como función motivacional para el desarrollo de los contenidos; durante el desarrollo de los contenidos, como núcleo central del tema y guía de los aprendizajes; y al finalizar la unidad didáctica, como evaluación de lo trabajado.

El juego como función motivacional

Específicamente en la asignatura Matemática, los alumnos han experimentado con los juegos: *Arregla el jardín*, Usando las coordenadas para encontrar el tesoro y *Zave The Zogs*, con el propósito de ubicar puntos en el plano y obtener ecuaciones de rectas. A partir de la experimentación, los alumnos han percibido rápidamente las consecuencias de sus acciones, cristalizándose la retroalimentación de los aprendizajes a partir del error. Asimismo, se retomaron las características percibidas en los juegos y se aplicaron en problemas específicos, como la ecuación de la recta determinada por dos puntos.

Se destaca que la dinámica de aprendizaje activo ha motivado claramente a los alumnos y más aún la posibilidad de trabajar la teoría a partir de la práctica, donde el componente lúdico permitió detectar errores en las producciones futuras.

El juego núcleo central del tema

Específicamente en Biología los alumnos han elaborado trivias sobre el cuerpo humano, haciendo uso de la aplicación *Educaplay*. Durante el desarrollo de la unidad temática *sistema óseo-artro-muscular* se han elaborado, con la guía y orientación de los docentes, diferentes preguntas *tipo test* con sus respectivas opciones cuyo objetivo final ha sido diseñar un juego interactivo. Desde la materia Física se ha trabajado en paralelo el tema *articulaciones, músculos y movimientos* y los conocimientos han sido aplicados a diferentes formatos de juegos educativos.

Trasponer una actividad presencial a un entorno web, plantea retos en los ámbitos cognitivos, comunicativos y digitales. De ahí que, más allá de que esta actividad ha constituido el eje metodológico del tema, ha servido de

orientación al docente acerca del grado de aprendizaje que han obtenido los alumnos.

En consecuencia, se distingue la importancia de este trabajo en la variedad de habilidades que los alumnos han adquirido. Entre ellas se destacan: reconocer conceptos prioritarios que deberían estar presentes en el juego como medulares de la unidad didáctica, recuperar explicaciones del docente con ejemplos y contraejemplos como partes constitutivas de las opciones de las respuestas, comparar y clasificar las preguntas según la gradualidad de dificultad, reflexionar acerca de la correcta comprensión de un contenido para que pueda ser extrapolado en una pregunta, trasponer las preguntas a la aplicación y ejecutarlo, revisar y evaluar el producto elaborado.

Por otro lado, en lo concerniente al aspecto socio-comunicacional se adquirieron las siguientes habilidades: expresivas, intentando formular preguntas y opciones con un grado de exactitud tal que no admitieran confusiones; comunicativas, al intercambiarse las preguntas para evaluar su precisión; cooperativas en la formulación y corrección de errores.

El juego al finalizar la unidad didáctica

El equipo docente ha formulado diversos juegos digitales como cierre de las unidades didácticas. Tal es el caso del diseño de diferentes ruletas de palabras con la aplicación de *Educaplay*. En Inglés se ha elaborado *Holidays* con el propósito de que los alumnos adquieran vocabulario específico acerca de aeropuertos y actividades de ocio.

En Biología se ha diseñado la ruleta de palabras *Estructura Celular* con el propósito de aplicar conceptos vistos durante el eje temático.

En Matemática y Física se generó el juego *Fismat 4* donde convergen conceptos prioritarios de ambas.

Asimismo, y en virtud del auge que ha tenido en los últimos tiempos la aplicación para celular *Kahoot*, elaboramos un juego que ha integrado algunas temáticas de cada una de las asignaturas que intervinieron en el proyecto.

La implementación de estos juegos se ha constituido en un reto o desafío para cada alumno en cada partida. Juegos que les han implicado poner nuevamente en práctica habilidades de pensamiento de orden superior como: recordar, reconocer y recuperar contenidos vistos con anticipación; interpretar las consignas propuestas; ejecutar los juegos en los distintos dispositivos; analizar las posibles respuestas ofrecidas en cada pregunta, identificando distractores; detectar posibles soluciones; validar las proposiciones presentadas.

Conclusiones

Independientemente de que este equipo viene trabajando en un mar co-colaborativo desde hace varios años, se sostiene que el espacio institucional está a disposición motiva, fortalece e impulsa la generación de propuestas innovadoras, donde cada participante, desde sus particularidades, aporta su experiencia para el desarrollo de actividades conjuntas.

El eje de trabajo se centra en el desarrollo de propuestas didácticas con mediación digital. Herramientas que no se convierten en un fin último, sino en vehículo para

la adquisición de saberes. Es decir que se utilizan en virtud de las necesidades que se presentan y de los propios desafíos que se proponen. Tal es el caso del uso del blog, correo electrónico, generación de videos propios con explicación de contenidos, entre otros, que ayudan en la mejora de la comunicación y distribución de contenidos a toda la población del alumnado. Asimismo, se usan otras tecnologías y aplicaciones. A modo de ejemplo, desde la asignatura Biología, se trabajó con la aplicación para celulares y PC sobre el cuerpo humano Human, biodigital.com en 3D, específicamente con el esqueleto, articulaciones y músculos. También fue utilizado como recurso las aplicaciones para celulares sobre la temática Célula *The Cell en3D*.

Al incursionar con tecnologías emergentes y centrando el objeto de esta comunicación que es el juego digital, se considera que los docentes se han acercado de otra forma a los alumnos. Primero porque ellos ven los docentes lejos de las actividades de entretenimiento y del uso de las tecnologías. Segundo porque los jóvenes juegan desde sus dispositivos móviles, consolas o computadoras como una actividad placentera disociada de los ambientes formativos y sin tomar conciencia del bagaje de habilidades que pueden adquirirse con ellos. Y en conjunto se logró la experimentación relacionada con jugar en el aula, jugar para aprender, jugar para [re]crear situaciones.

Las experiencias narradas aplicadas a la población de una escuela nocturna han sido, desde nuestra perspectiva, muy satisfactorias. Donde la gestión del conocimiento a través de experiencias lúdicas ha puesto de relieve que se puede aprender en marcos de co-construcción.

Por un lado, se diseñaron juegos, aspecto relevante para nuestra población, ya que para los alumnos significa todo un desafío y un aumento en su autoestima el producir algo que puede estar disponible para otros en la web. Además, han adquirido un conjunto de habilidades que han sido traspoladas a las actividades cotidianas.

Por otro, se han utilizado juegos, cristalizando conceptos y viendo el nexo con los contenidos. Uso que ha traspasado al grupo inicial destinatario del proyecto, debido a que tanto los juegos propios como los creados por terceros que fuimos incorporando en las actividades, han sido experimentados en otros cursos y por los futuros ingresantes a primer año en la jornada de aulas abiertas para jóvenes y adultos de 7mo Grado.

En general se observa que los alumnos han adquirido y puesto en práctica nuevos conocimientos. Asimismo, la propuesta ha despertado interés y la motivación tanto durante la creación de los juegos como en cada superación los retos propuestos.

Más allá de lo expuesto, la inclusión de juegos en el aula como cualquier otra tecnología, acarrea reflexión, planificación, análisis, ajustes y evaluación de la tarea desarrollada. Desde esta perspectiva la cohesión, colaboración y solidaridad entre pares es un eje primordial en la gestación de este tipo de propuestas, donde el qué, para qué, cómo enseñar, y posteriormente con el uso de las tecnologías emergentes, en el con qué genera instancias donde diseñamos propuestas que puedan ser útiles a la formación de nuestros jóvenes.

Como cierre se destaca que para el equipo docente fue una experiencia enriquecedora debido a que lograron superar nuevos y grandes desafíos en cuanto a las limitaciones propias con las herramientas digitales, fortaleciendo el trabajo y desarrollando la creatividad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, C. y Bushman, B. (2001). *Effects of Violent Video Games on Aggressive ve Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature*. *Psychological Science*, 12(5), 353–359.
- Costa, E. (2015). *El mapa de los videojuegos que usan los estudiantes del nivel secundario*. Buenos Aires: UNICEF.
- Delgado, J. (2014). *Beneficios de los videojuegos para tratar trastornos infantiles*. Obtenido de www.eta-painfantil.com/beneficios-videojuegos-tratar-trastornos-infantiles
- Esnaola Horacek, G. (2014). *Videojuegos para aprender... ¡también en la escuela!* Voces en el Fénix,40.ObtenidodeVocesenelFénix: <http://www.vocesenelfenix.com/content/videojuegos-para-aprender%E2%80%A6-%C2%A1tambi%C3%A9n-en-la-escuela>
- Esnaola, G. y Galli, M.G. (Julio de 2016). *Juegos, Juguetes y Videojuegos*. Para Juanito, 4(9), 17- 24.
- Funk,J.,Buchman,D.,Jenks,J.yBechtoldt,H.(2003).*Playin gviolentvideogames,desensitization, and moral evaluation in children*.*Journal of Applied*.
- Li, L., Chen, R. and Chen, J. (2016). *Playing Action Video Games Improves Visuomotor Control*. *Advances in Psychological*, 27(8), 1092-1108.
- Quintanilla, A. (7 de Agosto de 2017). *Videojuegos para tus hijos: descubre los más adecuados*. Obtenido de Web Consultas. Revista de salud y bienestar: <https://www.webconsultas.com/bebes-y-ninos/juegos-y-ocio-infantil/aspectos-positivos-y-negativos-de-los-videojuegos-para-los>
- Revuelta, F. y Guerra, J. (15 de Octubre de 2012). *¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador*. RED. Revista de Educación a Distancia (33), 1- 25.
- Westerveld, R. (2017). *Beneficios y efectos positivos de los videojuegos*. Publicaciones didácticas.

rious skills. In this case, digital games have been used and created in various subjects of the secondary school N° 16 DE 15, Dr. Guillermo Rawson. The starting point is the team work that has been developed by various teachers of the institution for more than four years, where they design and implement didactic sequences mediated by digital technology. The work with digital games has favored the acquisition of new knowledge through the mediation of unconventional technologies for the educational field.

Keywords: Digital games - didactics - learning - game design - learning

Resumo: Os jogos digitais podem ser incorporados em contextos formativos como veículo para a aquisição e consolidação de diversas habilidades. Neste caso utilizaram-se e criado jogos digitais em diversas matérias da escola secundária N° 16 DE 15, Dr. Guillermo Rawson. Toma-se como ponto de partida o trabalho em equipa que vêm desenvolvendo diversos professores da instituição desde faz mais de quatro anos, onde desenham e implementam sequências didáticas mediadas por por tecnologia digital. O trabalho com jogos digitais tem favorecido a aquisição de novos conhecimentos com a mediação de tecnologias não convencionais para o âmbito educativo.

Palavras Chave: Jogos digitais - didáctica - aprendizagem - design de jogos - aprendizagem

(*) **Valeria Callegari**. Profesora de Inglés del Profesorado Superior Joaquín V. González.

(**) **Ricardo Galizia**. Profesor de Física del Profesorado Superior Joaquín V. González.

(***) **María Gabriela Galli**. Licenciada en Gestión Educativa egresada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), especialista en Educación y TIC egresada de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación.

(****) **Graciela Beatriz Malagamba**. Profesora de Ciencias Biológicas y Químicas del Profesorado del Instituto Saint Jean.

(*****) **Andrea Melana**. Profesora de Matemática y astronomía del Profesorado Superior Joaquín V. González. Contadora Pública (Universidad Argentina J. F. Kennedy). Especializaciones en Edusalud: prevención de siniestralidad accidental y socorismo en el ámbito escolar.

(*****) **Patricia Ochoa**. Licenciada en Ciencias Biológicas (U.B.A).

Abstract: Digital games can be incorporated in training contexts as a vehicle for the acquisition and consolidation of va-

Scratch en el aula de literatura. Una experiencia con alumnos de escuela secundaria

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María Gabriela Galli (*) y Marcela Liliana Tammaro (**)

Resumen: Desde hace algunas décadas, docentes e investigadores estudian los beneficios de los juegos digitales en el aprendizaje. La educación no puede quedar al margen de las posibilidades que algunas herramientas y entornos informáticos promueven en el desarrollo de habilidades en los alumnos. Dentro de dichas posibilidades que nos brindan los juegos está su uso y programación. La gestación de proyectos en literatura con mediación lúdica, particularmente con la programación en Scratch aplicada a la nueva novela histórica permite la co-construcción de conocimientos que implica la complementación de la narrativa con la historia, resignificando ambos aspectos a través del desarrollo de un juego de preguntas y respuestas.

Palabras clave: Lúdico – literatura - trabajo colaborativo - propuesta didáctica – proyecto

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

Marco teórico

La sociedad actual se encuentra atravesada por la tecnología y nuestros alumnos de la escuela secundaria no son la excepción, ya que emplean distintos dispositivos con diversos fines, entre ellos, el juego digital. Un estudio llevado a cabo por UNICEF Argentina (Costa, 2015) a nivel nacional determina que el 67% de los entrevistados de escuelas secundarias tanto de gestión estatal como privada, afirman jugar videojuegos, de los cuales un 60% son varones y el resto mujeres. De ahí se infiere que se trata de una actividad no circunscripta a un único género. Pero, además de jugar, también varios de aquellos diseñan escenarios con Minecraft, o crean sus propios juegos con Scratch. Desde hace algunos años ambos entornos son incorporados como herramientas educativas en algunos establecimientos de educación secundaria con provechosos resultados. De allí que actualmente se observa un interés por introducir nociones de programación en contextos de educación formal y no formal a partir de diferentes herramientas. Ejemplo de esto es la iniciativa la Hora Del Código de alto impacto internacional, donde por medio de una serie de ejercicios sencillos, se pueden aprender los conceptos centrales de la programación.

Scratch es una plataforma desarrollada por el Massachusetts Institute of Technology que consiste en un sitio ideado para el aprendizaje de la programación en una ambientación lúdica basada en bloques, en la que la gramática visual tiene concordancia con la sintaxis de los lenguajes basados en textos como C y Java. Con ella se pueden programar, tanto de manera individual como entre pares, historias interactivas, animaciones y juegos, como también compartir las producciones con toda la comunidad digital a nivel mundial. Actualmente, Scratch es empleado por personas de todas las edades en más de treinta países en diversas modalidades educativas.

El juego digital, aplicado en el aula con una intencionalidad pedagógica planificada, puede convertirse en una herramienta educativa, generando entornos de aprendizaje eficaces, entre los que pueden citarse el aprendizaje activo y crítico, continuo, semiótico, de la identidad, del

logro, de la práctica, del conocimiento intuitivo, del significado situado, entre otros (Gee, 2004). Consideramos además como relevante la incorporación de la mediación lúdica en las clases de literatura debido a que se trata de una asignatura que refleja la cultura, una cultura que está en constante evolución, atravesada por una cultura digital que hoy impera en todos los ámbitos. Por lo tanto, a la hora de diseñar una propuesta didáctica, el uso de herramientas y recursos acordes con el contexto sociocultural en el que los estudiantes están inscriptos, se torna ineludible, posibilitando el fortalecimiento de competencias de pensamiento de orden superior mediadas por aquellas. La propuesta que a continuación se detalla estuvo centrada en la programación y uso de un juego con contenido en la asignatura Literatura, a partir de la lectura y análisis de El mar que nos trajo, de Griselda Gambaro, teniendo en cuenta que los alumnos que llevarían a cabo la actividad estaban familiarizados con entornos lúdicos y poseían algunas competencias en dicho campo.

Contexto de la experiencia

La experiencia fue realizada en el contexto de la asignatura Literatura de quinto año, enmarcada en el eje conceptual sobre nuevas identidades políticas y sociales en el contexto de desarrollo industrial y de prácticas de Estado intervencionistas en el ámbito literario.

Si caracterizamos la enseñanza de la literatura, desde la escuela secundaria se pretende promover la lectura y el análisis de diversos textos literarios que posibiliten una mirada crítica sobre los hechos históricos, una profundización sobre las distintas ideologías subyacentes a cada discurso y el análisis de la palabra como portadora de poder, como demanda de derechos en defensa de los débiles, como silencio impuesto en épocas de dictadura, como proclama de libertad y de justicia social en todos los tiempos. Considerando, además, que en la actualidad la programación es un tema de agenda educativa para el nivel secundario en virtud de las competencias que se ponen en práctica, el propósito de programar un juego relacionado con contenidos de literatura, estuvo centrado en la posibilidad de que los alumnos pudieran

crear un producto a partir del conocimiento que han adquirido sobre la mencionada novela. Dicho juego se emplearía posteriormente como medio de exploración y difusión de la temática

Objetivos de la experiencia

Crear un juego en Scratch, fomentando las habilidades expresivas y lógicas, de resolución de problemas y creatividad con alumnos de 5to año, en que el que se aplican conceptos de la inmigración durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX, a través de la literatura contemporánea.

De ahí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el trabajo colaborativo alumno-alumno y alumno-docente
- Estimular la creatividad y la imaginación
- Fomentar el pensamiento crítico y lógico argumentativo
- Fomentar la lectura desde una perspectiva crítica
- Desarrollar hábitos de escritura
- Incrementar las habilidades comunicativas
- Trabajar con el error como feedback en el aprendizaje
- Resolver problemas en un marco de diálogo constructivo
- Crear un producto donde converjan tanto habilidades digitales como específicas de literatura

Relato de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo en tres fases: contrastación de realidades, investigación y producción.

Primera fase del proyecto del proyecto: La inmigración anterior al siglo XIX y la realidad del siglo XIX y principios del siglo XX.

La experiencia tuvo como eje la lectura de *El mar que nos trajo*, de Griselda Gambaro, cuya temática central es la inmigración a fines del siglo XIX y principios de XX. Dicha lectura y su posterior análisis promovieron interrogantes y el establecimiento de contrastes entre la realidad pasada y la actual.

Por tal motivo se solicitó a los alumnos que indagaran en el ámbito familiar sobre inmigrantes que hubieran arribado a nuestro país en el período mencionado, sus motivos para emigrar del país de origen, sus anhelos y aspiraciones, su llegada a la Argentina y su establecimiento definitivo. Asimismo, se buscó información histórica en la web y en la biblioteca del colegio sobre el tema para contextualizar la trama de la novela, contrastando hechos puntuales de la misma con la historia argentina.

Con esos insumos fue elaborado el primer producto del proyecto, la narración de la propia historia familiar, en cuya tarea intervinieron los familiares aportando anécdotas y fotografías.

Segunda fase del proyecto: profundización de contenidos legislativos

La segunda etapa se centró exclusivamente en la investigación sobre inmigración argentina, para poder comprender las dificultades que deben afrontar los protagonistas de la novela. Por tal motivo, los alumnos recabaron información sobre la legislación argentina de dicha época. Para ello, se analizaron la Ley Nº 817 de "Inmigración y Colonización", la Ley de Residencia de 1902 que permitió al gobierno a expulsar a inmigrantes sin juicio previo,

la Ley 1.565 de creación del Registro Civil de la Capital Federal, la Ley de Educación 1420, la Ley 5291 sobre el trabajo femenino y de menores de edad, y el Código Civil de 1869. Se analizaron, además, algunos artículos referidos al tema que los alumnos aportaron de búsquedas en la web para comprender el contexto socio-histórico cultural en el que transcurre la narración.

Tercera fase del proyecto: elaboración del juego programado en Scratch

A partir de los insumos producidos en las fases anteriores y de la misma dinámica de la clase, en la que constantemente se confrontaron hechos y sucesos de la novela, se propuso a los alumnos realizar un juego en Scratch.

Dicho juego debía tener ciertas características, entre ellas, contener preguntas con opciones dicotómicas, las que se limitaban a SI o NO, con ciclos anidados, y que pudieran responderse mediante el contenido adquirido. Debían incorporarse ayudas ante respuestas incorrectas. Por ejemplo, ante la pregunta sobre si hacia 1800 toda persona que deseaba ingresar a nuestro país podía hacerlo sin documentación alguna, la respuesta afirmativa (correcta) posibilitaría al jugador pasar a la siguiente pregunta, y en el caso de responder incorrectamente, la ayuda brindaría información sobre la legislación vigente en la época y debería volver a responder.

Para llevar a cabo la actividad, se dividió a los alumnos en grupos, cada uno de los cuales debía elaborar diez preguntas referidas a un tema específico, vinculadas con las leyes analizadas y sucesos históricos basados en la novela. Dichos temas estuvieron centrados en el trabajo infantil, trabajo de la mujer, derechos del inmigrante, educación y matrimonios. A su vez, un grupo de seis alumnos se dedicó a programar el juego.

Una vez formuladas las preguntas, las mismas fueron intercambiadas entre los distintos grupos para analizar el contenido, su coherencia, y su formulación de manera adecuada con el fin de evitar cualquier tipo de ambigüedad en las opciones que indujera a un error de comprensión.

En esta etapa de elaboración y corrección de errores se pusieron en juego habilidades expresivas y comunicativas junto a otras, de pensamiento de orden superior: recordar y buscar contenidos precisos que posibilitaran la formulación de las preguntas, identificar temáticas claves que debían ser incorporadas al juego, interpretar las legislaciones y obras literarias como insumo para gestar las preguntas, analizar y revisar las producciones de otros tratando de detectar el error, reformular las preguntas a partir del feedback recibido. Una vez corregidas todas las preguntas se votaron aquellas que los alumnos consideraron pertinentes de incorporar en el juego, en el que fueron volcadas. Posteriormente el juego fue experimentado por alumnos de otros cursos y presentado en una muestra anual realizada en la institución.

Conclusiones

La propuesta sobre la realización de un juego a partir de la lectura y análisis de la novela partió de la necesidad de formular una actividad que generara interés y curiosidad en el grupo de alumnos y que, al mismo tiempo, los indujera a la investigación, vinculando la literatura con la propia historia y la historia nacional.

Se trata de chicos que juegan y este hecho posibilita la creación de un espacio en el que el aprendizaje no se ciña únicamente a la incorporación de contenidos de manera tradicional y a la utilización de recursos tales como libros, películas, revistas o periódicos.

La experiencia llevada cabo nos permitió comprobar que la programación de juegos posibilita la integración de conceptos propios de la lengua y la literatura, el trabajo colaborativo, un incremento de las competencias comunicativas y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento de orden superior. Su inclusión en las clases favorece una expansión del conocimiento que vincula contenidos de diversas áreas con la vivencia personal, potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se logra una expansión del contenido, que no queda acotado al ámbito específico de una asignatura, sino que trasciende el ámbito escolar y se vuelve portador de sentido.

Referencias bibliográficas

- Código Civil de la República Argentina* (1943). Buenos Aires: Araujo
- Costa, E. (2015). *El mapa de los videojuegos que usan los estudiantes del nivel secundario*. Buenos Aires: UNICEF.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gambaro, G. (2013). *El mar que nos trajo*, Buenos Aires. Alfaguara
- Ley Nº 817 (1876). *Inmigración y Colonización*. Recuperado de http://valijainmigracion.educ.ar/contenido/materiales_para_formacion_docente/textos_de_consulta/18%20Ley%20817.pdf
- Ley Nº 1420 (1884). *Ley de Educación Común*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/128702/ley-n-1420-de-educacion-comun>
- Ley Nº 2393 (1888). *Ley de Matrimonio Civil*. Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=b26d2823-5a3c-42cc-afb8-d91f542e2623
- Ley Nº 4144 (1902). *Ley de Residencia*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/128716/ley-n-4144-de-residencia>

Abstract: For some decades, teachers and researchers have studied the benefits of digital games in learning. Education can not be left out of the possibilities that some tools and computer environments promote in the development of skills in students. Within these possibilities offered by games is its use and programming.

The gestation of projects in literature with playful mediation, particularly with the programming in Scratch applied to the new historical novel allows the co-construction of knowledge that implies the complementation of the narrative with the story, resignifying both aspects through the development of a game of questions and answers.

Keywords: Playful - literature - collaborative work - didactic proposal - project

Resumo: Desde faz algumas décadas, professores e pesquisadores estudam os benefícios dos jogos digitais na aprendizagem. A educação não pode ficar à margem das possibilidades que algumas ferramentas e meios informáticos promovem no desenvolvimento de habilidades nos alunos. Dentro de ditas possibilidades que nos brindam os jogos está seu uso e programação. A gestação de projetos em literatura com mediação lúdica, particularmente com a programação em Scratch aplicada à nova novela histórica permite a co-construção de conhecimentos que implica a complementação da narrativa com a história, resignificando ambos aspectos através do desenvolvimento de um jogo de perguntas e respostas.

Palavras Chave: Lúdico - literatura - trabalho colaborativo - proposta didática - projeto

(*) **María Gabriela Galli.** Licenciada en Gestión Educativa egresada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), especialista en Educación y TIC egresada de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación.

(**) **Marcela Liliana Tamaro.** Licenciada en Letras, Profesora de Filosofía, Profesora para la Enseñanza Primaria, maestrando en Historia (UNTREF).

A condição polissêmica da agroecologia: estudo de caso em uma turma de ensino superior

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Graciela Gobbi Guterra (*) y Juliane Paprosqui Marchi da Silva (**)

Resumen: La preocupación por las crisis ambientales globales desde la década de 1970 ha ganado cada vez más evidencia en la opinión pública. En este escenario, presenta la agroecología, que ha sido considerada como un paradigma científico emergente, donde un enfoque transdisciplinario de la sostenibilidad centrado en la agricultura está ganando relevancia. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue analizar los significados atribuidos al concepto de Agroecología por parte de los estudiantes de un grupo que ingresan a la educación superior en el curso de educación de campo. Se pidió a los 96 estudiantes participantes que citaran al menos cinco palabras que les vinieron a la mente cuando se les animó a pensar en "Agroecología". Los resultados de esta

actividad se cuantificaron y se analizaron las principales frecuencias de las respuestas. Las estadísticas descriptivas se aplicaron en los resultados para evaluar la frecuencia de las palabras utilizadas. Finalmente, se considera que la condición polisémica tiende a ser inherente al uso de la palabra agroecología.

Palabras clave: Agroecología - polisemia - paradigma - educación superior - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 127]

1. Introdução

A preocupação em torno de crises ambientais globais a partir da década de 1970 ganhou cada vez mais evidência na opinião pública. Foram diversos os encontros entre Nações para discutir o tema, os quais culminaram em uma diversidade de acordos e propostas de ações, podemos citar com maior relevância a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo, realizada em Estocolmo, na Suécia, foi a primeira Conferência global voltada para o meio ambiente, e como tal é considerada um marco histórico político internacional, decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, direcionando a atenção das nações para as questões ambientais.

Em torno disso, o tema da sustentabilidade ganhou grande visibilidade e passou a fazer parte do cotidiano. Nesse cenário, se apresenta a Agroecologia, que tem sido considerada como um paradigma científico emergente, onde ganha relevância uma abordagem transdisciplinar da sustentabilidade voltada à agricultura. Porém, seu entendimento ainda é bastante diversificado, sendo que muitas vezes a compreensão de que se trata de uma abordagem científica é confundida com a de estilos de agricultura, modo de vida, corrente filosófica, entre outros.

Os autores clássicos que tratam do tema, como Altieri (1999), Guzmán et al. (2000) ou Gliessman (2000), conferem a agroecologia o status de disciplina científica com potencial para sustentar uma ação transformadora não só na produção agrícola mas, principalmente, no desenho de uma sociedade mais sustentável.

A Agroecologia não pode ser confundida com um conjunto de práticas ou tecnologias agrícolas, tampouco com uma política pública ou com um movimento social, (Caporal, 2009). Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar os significados atribuídos ao conceito de Agroecologia por estudantes de uma turma ingressante no ensino superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A licenciatura em questão tem suas bases na agroecologia, então uma das primeiras disciplinas ministradas se intitulava “Princípios de Agroecologia”, nesta disciplina como primeira atividade foi solicitado aos acadêmicos que citassem pelo menos cinco palavras que vinham em mente quando eram estimulados a pensar em “Agroecologia”, como os dados levantados pela atividade pode-se chegar a algumas conclusões sobre a grande polissemia existente ainda quando se fala em agroecologia.

2. A agroecologia e a polissemia no Ensino Superior

A Agroecologia é praticada historicamente desde o nascimento da agricultura no período Neolítico. Sua concepção conceitual, no entanto pode ser temporalmente localizada no final do Século XIX e, principalmente, no início do Século XX. Nessa época, muitos pioneiros trabalhavam a essência da agroecologia, sem, no entanto, referirem-se ao termo em si.

Foi com Steve Gliessman, e com Miguel Altieri, que surgiu o conceito atual de Agroecologia.

Para Caporal (2009: 16 – 17) a agroecologia:

É mais do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas mais diferentes inter-relações e mútua influência.

Para Moreira (2003), o termo agroecologia é utilizado amplamente associado à noção de agricultura sustentável ou referindo-se a determinadas práticas agrícolas relacionadas a modelos tecnológicos que se baseiam na diminuição de impactos ao meio ambiente, constatando-se uma polissemia em relação ao termo.

Sobre isso, Caporal (2003: 38) adverte que:

é cada vez mais comum ouvirmos frases equivocadas do tipo: “existe mercado para a Agroecologia”; “a Agroecologia produz tanto quanto a agricultura convencional”; “a Agroecologia é menos rentável que a agricultura convencional”; “a Agroecologia é um novo modelo tecnológico”. Em algumas situações, chega-se a ouvir que “agora, a Agroecologia é uma política pública”, “a Agroecologia é um movimento social” ou “vamos fazer uma feira de Agroecologia”. Como já escrevemos em outro lugar, “apesar da provável boa intenção do seu emprego, todas essas frases estão equivocadas, se entendermos a Agroecologia como um enfoque científico, como uma matriz disciplinar

De maneira que, esse tratamento, na visão do autor, não dá conta do potencial da agroecologia, enquanto matriz disciplinar, que em última análise, configura-se como uma vulgarização.

Em relação a isto, Caporal e Costabeber (2002: 71) alertavam para o risco de confusão no uso da noção de Agroecologia como modelo de agricultura ecológica supos-

tamente contraposto à modernização agrícola, em lugar da Agroecologia como “ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável”. Para elucidar o que a agroecologia representa para alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a disciplina de “Princípios de Agroecologia” propôs como atividade inicial que os discentes, por meio da metodologia tempestade de idéias ou brainstorming (Lima: 2011), que se caracteriza por gerar ideias inovadoras, a partir da palavra Agroecologia relacionassem outras que viessem em sua mente quando ouviam falar sobre, isso foi feito através de envio de arquivo único, ferramenta presente no Moodle, ambiente virtual utilizado para a oferta de cursos EAD da UFSM.

Participaram da pesquisa 96 (noventa e seis) discentes dos 05 (cinco) pólos de apoio presencial que o curso oferta, a saber: Agudo, Cerro Largo, Itaqui, São Sepé e Seberí, todas cidades situadas no interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Aplicou-se a estatística descritiva como método de análise dos dados pois, fornece resumo simples sobre a amostra e sobre as observações que foram feitas. Assim sendo, a atividade gerou 381 (trezentas e oitenta e uma) palavras e classificadas de acordo com sua frequência. Foi auferida a diversidade de 137 (cento e trinta e sete) palavras. As principais palavras utilizadas foram: sustentabilidade (20%), agricultura (20%), ecologia (12%), ambiente (12%) e biodiversidade (8%). Percebe-se que dentre os 72% das palavras mais frequentes, apenas sustentabilidade e biodiversidade detêm 30%, o que indica uma tendência em associar a Agroecologia com temas emergentes em torno da questão ambiental. Além disso, foi possível perceber que o conceito de Agroecologia recebe um pluralismo de significados e está associado a um amplo conjunto de conceitos para além da dimensão ambiental, os quais se apresentam em palavras como: produção, renda, cultura, política e saúde. Os dados corroboram com o que Caporal e Costabeber já em 2003 sinalizavam, ou seja, a confusão em torno do entendimento do que venha ser agroecologia, e que muitas vezes é confundida com modo de vida, política pública, dentre outras. Percebeu-se com os dados levantados que estudos envolvendo esse conceito é de suma importância para romper com paradigmas pré-estabelecidos de forma errônea.

3. Considerações finais

Como findar da atividade consideramos que o pluralismo encontrado referente a palavra agroecologia resulta em uma dificuldade em perceber e legitimá-la enquanto campo científico, a qual agrega uma abordagem interdisciplinar e se pauta no diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, a característica diferenciada da Agroecologia, enquanto paradigma científico emergente pode estar diretamente ligado com a profusão de significações a ela atribuída. Os autores que discorrem sobre o termo, consideram que este campo

disciplinar está em construção e, nas últimas décadas, houve um aumento exponencial de trabalhos científicos sobre a Agroecologia.

Assim a agroecologia destaca-se como uma destas estratégias, pois Machado e Machado Filho (2014) salientam que a agroecologia é composta por diversas dimensões, entre elas, dimensão social, econômica, política, cultural e ambiental. Quanto a isso, também cabe mencionar que o estreitamento das relações entre ciência e sociedade civil pode facilitar os fluxos de categorias entre campos distintos.

Por fim, considera-se que a condição polissêmica tende a ser inerente ao uso da palavra Agroecologia, visto que não é usada apenas no campo acadêmico, mas também em outros espaços de sociabilidade, dentre os quais o campo político, são saberes passados de geração em geração, que inúmeras vezes são confundidos com inúmeras interpretações, principalmente quando ainda se tem assentado os ideias que constituem determinado campo do saber científico.

4. Referências

- Altieri, M. A. (2002). *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Guaíba: Agropecuária; AS-PT.
- Caporal, F. R.; Costabeber, J. A. (2007). *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. 2 ed. Brasília: MDA: SAF: DATER-IICA.
- Caporal, F. R. (Org.); Paulus, G.; Costabeber, J. A. (2009) *Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade*. Brasília.
- Machado, Luiz Carlos Pinheiro; Machado Filho, Luiz Carlos Pinheiro. (2014) *A Dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo. Expressão Popular.
- Moreira, M. R. (2003) *Transição agroecológica: conceitos, bases sociais e a localidade de Botucatu/SP – Brasil. Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Engenharia Agrícola. São Paulo.
- Lima, Heuber Gustavo Frazao. (2011) *Brainstorming*. Disponível em: <<http://heuberlima.files.wordpress.com/2011/08/senai-requisitos-aula3-brainstorming.pdf>>

Abstract: The concern for global environmental crises since the 1970s has increasingly gained public opinion. In this scenario, he presents agroecology, which has been considered as an emerging scientific paradigm, where a transdisciplinary approach to sustainability centered on agriculture is gaining relevance. In this sense, the objective of this work was to analyze the meanings attributed to the concept of Agroecology by the students of a group that enter higher education in the course of field education. The 96 participating students were asked to cite at least five words that came to mind when they were encouraged to think of “Agroecology.” The results of this activity were quantified and the main frequencies of the responses were analyzed. The descriptive statistics were applied in the results to evaluate the frequency of the words used. Finally, it is considered that the polysemic condition tends to be inherent in the use of the word agroecology.

Keywords: Agroecology - polysemy - paradigm - higher education - education

Resumo: A preocupação em torno de crises ambientais globais a partir da década de 1970 ganhou cada vez mais evidência na opinião pública. Nesse cenário, se apresenta a Agroecologia, que tem sido considerada como paradigma científico emergente, onde ganha relevância uma abordagem transdisciplinar de sustentabilidade voltada à agricultura. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar os significados atribuídos ao conceito de Agroecologia por estudantes de uma turma ingressante no ensino superior no curso de licenciatura em Educação do Campo. Os 96 estudantes participantes foram convidados a citar pelo menos cinco palavras que vinham em mente quando eram estimulados a pensar em “Agroecologia”. Os resultados dessa atividade foram quantificados e analisaram-se as princi-

pais frequências referentes às respostas. Aplicou-se a estatística descritiva nos resultados para avaliar a frequência das palavras utilizadas. Por fim, considera-se que a condição polissêmica tende a ser inerente ao uso da palavra Agroecologia.

Palavras-chave: Agroecologia - polissemia - paradigma – ensino superior – educação

(*) **Graciela Gobbi Guterra.** Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (EAD) da Universidade Federal de Santa Maria.

(**) **Juliane Paprosqui Marchi da Silva.** Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, Licenciada em Informática. Docente no Curso Licenciatura em Educação do Campo (EAD) da Universidade Federal de Santa Maria.

Lxs jóvenes tomamos la palabra: hablamos de violencia de género

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Marilina del Valle González (*)

Resumen: El presente trabajo expone la sistematización de una experiencia socio-educativa, desarrollada a partir de un proyecto colectivo de un grupo de estudiantes de 5° año de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield de la ciudad de Las Varillas (provincia de Córdoba). Esta iniciativa realizada por y para jóvenes impulsó prácticas sociales reflexivas y creativas, dentro del espacio de la escuela, para el abordaje de situaciones vinculadas a la violencia de género.

Palabras clave: Violencia de género – discriminación – género – juventudes – prácticas socioeducativas – escuela

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 134]

Introducción

En el intento de habilitar la palabra y dejar hacer a los y las estudiantes, la experiencia que se sistematiza en esta ponencia da cuenta de un proceso de aprendizaje colectivo y reflexivo, en el que se elabora e implementa un proyecto socioeducativo –y por qué no pedagógico– dentro del ámbito escolar sobre una problemática social contemporánea: la violencia de género; este proyecto fue desarrollado por y para los estudiantes. A partir de diferentes instancias de debate y análisis, se propuso realizar el encuentro con otros estudiantes a través de prácticas reflexivas y creativas para abordar situaciones vinculadas a dicha temática; ya que se consideró, desde el inicio, que es un problema social que los y las atraviesa en su vida cotidiana en tanto jóvenes y, por eso, está presente en los contextos sociales y culturales que transitan.

Así un grupo de estudiantes de 5° año de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield, de la ciudad de Las Varillas (provincia de Córdoba), desarrolló un proyecto denominado “Lxs jóvenes tomamos la palabra: hablamos de violencia de género” que tuvo como objetivos

centrales: i- generar un espacio que propicie procesos de concientización sobre la problemática de la violencia de género, a partir de la exposición de diferentes puntos de vista críticos y desnaturalizadores por parte de los y las estudiantes; y, ii- promover la reflexión crítica entre los y las jóvenes acerca de la violencia de género a través de la creación y presentación de un audiovisual. Específicamente se focalizó la atención en la violencia contra las mujeres desde una mirada integral y crítica, considerando que la violencia se construye socialmente, y en el caso de la violencia de género resulta estructurante del modo en que se hacen y crean las identidades y formas de ser y actuar tanto de los varones como de las mujeres. Si bien se reconocieron diferentes tipos de violencias, los y las estudiantes buscaron problematizar aquellas *microviolencias* o *micromachismos* que, al ser sutiles, pasan desapercibidas pero que reflejan y perpetúan la dominación masculina sobre los otros géneros dominados. Es así como las jornadas-taller entre estudiantes y la presentación del audiovisual realizado por los propios estudiantes, permitió el acceso y el aprendizaje de la toma de la palabra frente a tal problema y

la producción de prácticas respetuosas de sus derechos como mujeres y varones jóvenes.

La ponencia, entonces, presenta primero una breve caracterización de las prácticas educativas alternativas que se pusieron en juego en el desarrollo de la propuesta y con ello la relevancia que adquiere la escuela como espacio social generador de nuevos procesos socio-educativos transformadores y deconstructivos de la realidad social. Segundo, da cuenta del recorte teórico que se construyó –y desde el que se posicionaron los y las estudiantes en tanto interlocutores-, como marco de referencia para comprender y explicar la violencia de género presente en la realidad social de la adolescencia y juventud actual. Tercero, a modo de reflexión final, se recuperan algunas de las producciones que surgieron de las jornadas-taller, con la pretensión de mostrar los puntos de vista críticos y emancipadores de los y las estudiantes; como la relevancia de producir prácticas educativas transformadoras y respetuosas de los derechos humanos.

Prácticas educativas alternativas dentro del espacio escolar

La experiencia de este proyecto surge en el marco de la asignatura Problemáticas Éticas y Políticas, que indaga y aborda determinadas situaciones problemáticas de la realidad actual, sobre todo de aquellas en las que las adolescencias y juventudes de hoy se sienten interpeladas en tanto sujetos de derechos y agentes activos de su propio contexto. Es así como los y las estudiantes se preguntaron acerca de sus realidades, sus miradas, sus percepciones y prácticas en torno a diferentes problemas sociales; particularmente, se interpelaron acerca de la violencia de género.

¿Qué hacer como jóvenes frente a este flagelo social? ¿Cómo deconstruir la o las violencias que golpea nuestros cuerpos de manera física y simbólica? ¿Qué sabemos cuándo hablamos de violencia de género, machismo, patriarcado, feminismo...? Éstos y otros interrogantes expresaron las voces de este grupo de estudiantes que demandaba hacer “algo” y exigía “tomar la palabra” para poner en escena y reflexionar acerca de una temática cotidiana a sus pares (y a sus profesores) dentro de la escuela. La propuesta, entonces, estuvo orientada desde una perspectiva teórico-metodológica sistemática y participativa, en la relación estudiantes-docente y estudiante-estudiante; propiciando prácticas pedagógicas que fueran reflexivas y creativas en la construcción colectiva de los procesos de aprendizaje. Sintetizando los postulados de Paulo Freire (2006) “...enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad. Enseñar exige saber escuchar...”.

Desde aquí se pueden reconocer tres dimensiones sobre las que se asentaron tales procesos: i. El diálogo como herramienta de construcción y deconstrucción de los saberes; ii. La realidad como punto de partida para problematizar y analizar las diferentes representaciones sociales sobre la temática objeto de estudio; y iii. El protagonismo de los y las jóvenes como agentes activos de sus contextos cotidianos, en este caso la escuela.

i. Respecto del diálogo, este se constituyó en el acto mismo de generar conocimiento y de poner en palabras lo que las y los estudiantes querían expresar sobre la temática; habilitando el encuentro entre ellos, así como acercando el aula –el espacio propiamente escolar– a la realidad circunscripta fuera de la institución educativa. Es este acto cognoscente el que habilita a recuperar los saberes e intereses de estas juventudes y construir colectivamente otros saberes significativos y generadores de experiencias transformadoras o bien que cuestiona el orden social establecido. El diálogo se impone como un camino posible para que las y los estudiantes resignifiquen sus propias percepciones y prácticas; y se realicen a través de la palabra, el trabajo, la acción y la reflexión, dicho de otra manera, se hagan en la propia praxis.

Pero, al mismo tiempo, debe ser entendido “en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana de hombres y mujeres” (Lens, 2008: p. 150). Este grupo de estudiantes, en tanto varones y mujeres jóvenes, mediante el diálogo pronuncian el mundo social desde una palabra activa que surge de una lectura crítica de ese mundo y exige un nuevo pronunciamiento. Señala Freire (2008): “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su develamiento crítico”. En este sentido, la fuerza del diálogo radica en su acto de creación que supone pronunciar el mundo a través de una palabra activa y problematizada por parte de los educandos; generando puntos de vista críticos de una realidad que se encuentra en constante devenir y en la que ellos y ellas como jóvenes se encuentran condicionados por la estructura social.

ii. Los procesos de aprendizajes que se gestaron desde el proyecto, al mismo tiempo, tuvieron como punto de partida la realidad social en la que se encuentran situados los y las estudiantes. Esto supuso pensar y actuar desde sus propios escenarios cotidianos, problematizando aquellas situaciones de la vida cotidiana que atravesaban sus trayectorias como jóvenes y en este caso, al hablar de violencia de género, también como varones y mujeres en una sociedad en la que prima la desigualdad.

Dicha realidad se concibe como un presente dinámico y cambiante, que da cuenta de un carácter histórico y, con ello, de que los agentes tienen una historia particular desde la que construyen sus propias miradas del mundo social. Entonces, “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1970: p. 94). Es en esa relación dialéctica con el medio que los y las estudiantes pueden aprehender la realidad para anunciarla, resignificarla y, en el mejor de los casos, transformarla. Así se logra una ruptura con los saberes propios elaborados desde el sentido común, y la posibilidad de gestar ciertos procesos de concientización crítica que permita desnaturalizar determinados puntos de vista sobre la temática a abordar.

En definitiva, “el mundo ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras” (Freire, 1970), sino que es el mediatizador de los procesos de construcción de aprendizajes colectivos en los que las relaciones educativas entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes se reconocen también como dinámicas y como parte de la realidad que está siendo; en la que deciden intervenir desde prácticas sociales reflexivas.

iii. La última de las dimensiones mencionadas supone reconocer el posicionamiento político-pedagógico en torno al rol protagónico de los y las estudiantes en la propuesta socio-educativa que se llevó adelante. Por un lado, tuvo como eje la participación estudiantil recuperando el lugar de las y los jóvenes como sujetos de derecho y agentes reflexivos y críticos de sus propios itinerarios de vida, dentro y fuera de la escuela. Hablar sobre violencia de género, como un problema social, ético y político que los atraviesa, habilitó a que se conformaran, algunos de ellos, en actores políticos capaces de poner en juego sus propias visiones del mundo.

Mientras se reconoce a la infancia, la adolescencia y las juventudes como grupos en situación de vulnerabilidad social, generar prácticas educativas alternativas que interpelen las formas tradicionales de producir conocimiento y aprendizajes da lugar a las voces, imágenes y gestos que tales agentes denuncian y pronuncian.

En una sociedad donde algunos grupos son privilegiados mientras otros están oprimidos, insistir en que las personas, en tanto ciudadanos/as, deberían omitir sus experiencias y afiliaciones particulares para adoptar un punto de vista general solo sirve para reforzar ese privilegio, puesto que las perspectivas e intereses de los privilegiados tenderán a dominar ese sector público unificado, marginando y silenciando a todos los grupos restantes (Young, I; 1996, 6).

Así, los y las jóvenes que desarrollaron la propuesta no solo se apropiaron del espacio de la escuela a través de acciones directas e indirectas que provocaron los puntos de vista de sus pares, docentes, no docentes y directivos de la institución; sino también que se animaron a ponerle el cuerpo a una problemática que toca múltiples sensibilidades y que aún genera controversias respecto de qué hacer, cómo actuar, quién o quiénes son responsables acerca de las situaciones de violencia de género. Por otro lado, se vislumbra desde esta dimensión el vínculo que tales jóvenes crearon con su educadora y con sus pares; es decir, las relaciones que se tejieron entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, donde las prácticas educativas se construyeron sobre la base de un lenguaje específico mediado por el mundo que los rodea.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. (...) la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada (Freire, 1970: p. 92).

En este sentido, la docente solo acompañó y orientó las argumentaciones y reflexiones que emergieron de los

procesos iniciados por sus estudiantes; y fueron éstos los que, como señala el título de este trabajo, privilegiaron su palabra y la de los demás estudiantes al momento de las narraciones sobre la problemática trabajada. En otras palabras, el proyecto fue ideado y realizado por y para jóvenes, quienes hablaron sobre la violencia de género a otros jóvenes-estudiantes como ellos y ellas.

Finalmente, cada una de estas dimensiones se entrelazan en una escuela cuyo proyecto institucional está abierto a diversas propuestas que permiten que los y las estudiantes sean creadores de sus propios proyectos. Esto significa que es un espacio social y pedagógico que promueve la participación activa y crítica de sus educandos; y se presenta como un escenario dinámico que habilita prácticas educativas alternativas respetuosas de los derechos de los diferentes agentes educativos y que cuestionan la realidad social (local, provincial y nacional), a partir de un trabajo colaborativo y un diálogo reflexivo en la construcción de identidades y subjetividades juveniles.

Violencia de género: una problemática que interpela a las juventudes del siglo XXI

Fundamentación y propuesta metodológica

¿Cómo se pensó la problemática a trabajar? ¿Qué herramientas metodológicas se emplearon para propiciar el debate sobre el tema elegido? ¿Cuál fue el marco de referencia que se elaboró para construir argumentos críticos acerca de la violencia de género? Las prácticas educativas alternativas que propició el proyecto, desde su planificación hasta su puesta en marcha, también resultaron clave a la hora de pensar las categorías analíticas y el enfoque teórico desde el cual se iba a trabajar con los y las estudiantes, así como la metodología que se puso en juego en cada una de las jornadas.

La selección de la problemática estuvo vinculada a diferentes factores. Por un lado, a la relevancia social que tuvo la misma a lo largo del año 2017 por la exposición y el tratamiento de diferentes casos en los que se manifestó la violencia de género en los medios de comunicación y, por tanto, en la agenda pública; específicamente, a partir de la importancia que fue adquiriendo el Ni una Menos. Por otro lado, porque los y las estudiantes consideraron que era una problemática actual que los involucraba en tanto jóvenes y tuvieron la necesidad de tomar la palabra y corporeizar en acciones concretas su trabajo; quisieron ser protagonistas y hablar, debatir y construir puntos de vista críticos con otros y otras estudiantes sobre la violencia de género. Así se investigaron y recopilaron distintos materiales —estadísticos, casos, recortes periodísticos, etc. — que habilitaron una primera ruptura con las percepciones del sentido común y desde allí los y las estudiantes resignificaron sus miradas y construyeron un marco de referencia para consolidar sus argumentos.

Por su parte, la estrategia metodológica seleccionada hizo hincapié en la modalidad taller. La misma supone una perspectiva político-educativa que habilita una experiencia colectiva entre los participantes, generando la reflexión, el diálogo y la expresión de diferentes miradas y visiones sobre la realidad social y política contemporánea.

El taller es una propuesta educativa que introduce una metodología participativa y genera las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de observación, reflexión e investigación. Es un “aprender-haciendo” en forma colectiva, donde los conocimientos se construyen y adquieren a través de una práctica... (Minati en Archivo Provincial de la Memoria, 2011).

En este sentido, las jornadas-taller se presentaron como una estrategia pedagógico-política que propició el encuentro grupal, la circulación de la palabra, así como las producciones escritas y orales de sus protagonistas. Las acciones que se desarrollaron fueron parte de un proceso más amplio que estableció una relación directa entre acción y reflexión; constituyéndose la estrategia de taller en una metodología central para un abordaje integral de la problemática social y de la formación en derechos humanos de las juventudes.

Recorte teórico

A continuación, se exponen las principales categorías que permitieron interpelar, definir y resignificar el problema social y político que representa la violencia de género para este grupo de estudiantes. El punto de partida fue la definición de violencia, en un sentido amplio, que supone

...el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002: p. 3).

Así toda situación de violencia supone el ejercicio del poder y está presente en diferentes espacios sociales, ya sea laboral, familiar, político, deportivo, entre otros. Reconociendo que son múltiples los factores que pueden ocasionar diversas situaciones de violencia, se hace énfasis en los contextos que se desarrollan las relaciones sociales y en aquellos modos de pensar, sentir y actuar que delimitan las prácticas sociales de diferentes grupos excluidos o bien en situación de desigualdad. De este modo, se orientó el análisis hacia la violencia de género. En torno a esta categoría se propuso un enfoque integral que focalizó en las prácticas de violencia contra la mujer, entendiendo que las mismas son el resultado de una construcción social que estructura los modos en que se construyen las identidades de género; específicamente las formas de ser y actuar de mujeres y varones. Designa, entonces, aquellos comportamientos que exceden las convenciones que regulan lo *normal* o *aceptable* dentro de las relaciones de pareja heterosexuales (García Selgas, 2009: p. 58); dejando atrás denominaciones como *maltrato*, *violencia contra las mujeres* o bien *violencia doméstica*. Recién entrado el siglo XXI se avanzó en el uso del término y, con ello, en el reconocimiento de una situación de discriminación –por género– que tiene su origen en una estructura social de naturaleza patriarcal.

En este marco, resultó necesario definir y deconstruir el concepto de género e interpretarlo como una construcción social, histórica y cultural; a través del que se otorgan simbólicamente las expectativas y valores que cada sociedad atribuye a los cuerpos biológicos –sexuados: mujeres y varones–.

Los roles asignados a varones y mujeres comienzan a establecerse antes de su nacimiento, y se mantienen durante los primeros años en el entorno familiar y la escuela, construyendo femineidades y masculinidades. También los medios de comunicación juegan su papel, reproduciendo y reforzando los estereotipos y la desigualdad de género (Graham, 2014: p. 124).

Se observa que, históricamente, se le asignó al varón un papel en el espacio público y a la mujer, por el contrario, en el espacio privado (y doméstico) por excelencia. Es por ello que niñas y adolescentes tienden a realizar tareas domésticas o de cuidado, más que sus pares varones; mientras que los niños y adolescentes se desempeñan en trabajos fuera del hogar –en el mercado–, ya sea para el autoconsumo como para el sustento económico de la familia. Si bien este proceso de identificación y socialización, como la asignación de roles, inicia en la familia; también la escuela, el grupo de pares, la religión, los medios de comunicación, como otras tantas instituciones sociales reproducen y promueven diferentes prejuicios y estereotipos de género produciendo determinadas prácticas sociales que estructuran relaciones sociales desiguales entre varones y mujeres, configurando la dominación masculina.

Retomando a Simone de Beauvoir (1997), uno de los antecedentes más importantes en los estudios de género en las Ciencias Sociales, la mujer “no nace mujer sino que aprende a serlo”, esto significa que existen reglas sociales y actitudes que enseñan al ser humano nacido con genitales femeninos a caminar, jugar, sentir y actuar de determinada manera para ser llamada *mujer*. También la antropóloga Gayle Rubin (1986) explicó que existen menos diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres que si se los compara con otras especies. Observó, entonces, que es a partir del sexo biológico que los sistemas sociales asignan características, cualidades, roles y categorías a varones y mujeres respectivamente. Dicho de otra manera,

Si el sexo es una construcción biológica, el género es social y mediante su uso lingüístico se describen el conjunto de características, formas de ser y sentir, expectativas de comportamiento, habilidades y destrezas, roles y responsabilidades que conforman los modelos masculino y femenino resultado de construcciones sociales y culturales (Marugán Pintos, 2013: p. 230).

Proponerse un análisis de la realidad desde esta perspectiva, supone el reconocimiento de las desigualdades que existen entre los géneros; como de las relaciones de dominación-subordinación entre varones y mujeres en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es decir, implica

repensar el lugar de las mujeres en las sociedades contemporáneas desde nuevas estructuras y miradas del mundo. De este modo, se entiende a la violencia de género como una construcción social en la que se reconoce una estructura social patriarcal que da cuenta de relaciones de poder entre los sexos, en las que las mujeres se encuentran en una posición subalterna y de opresión, frente a la posición hegemónica que tienen los varones. Esta problemática social que expone la discriminación y la desigualdad que padecen las mujeres por motivo de su género, se presenta en todo el mundo y requiere de la intervención de los Estados. En el caso de Argentina existen, desde el regreso de la democracia, diferentes leyes que reconocen y promueven los derechos de las mujeres. Para este proyecto se centró la atención en la ley N° 26485 denominada "Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales", que se promulgó en el año 2009 y aborda de manera integral la violencia contra las mujeres por motivo de género; ya que parte de un enfoque de derechos humanos, basándose en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres (Convención de Belén do Pará, 1996). Siguiendo con la ley mencionada, en su artículo N° 4,

Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009).

Se aborda la violencia como un fenómeno físico y/o psicológico que puede presentarse en los diferentes espacios sociales en que las mujeres se desarrollan, y comprende, como se ha señalado, desde el ámbito doméstico hasta los diversos ámbitos públicos.

En el intento de deconstruir determinados estereotipos y modos de pensar, sentir y hacer que tanto varones como mujeres tienen naturalizados, no se profundizó en las manifestaciones de violencia extrema hacia las mujeres –denominadas femicidios–, sino más bien en aquellas situaciones de microviolencias o micromachismos que dan cuenta de la dominación masculina y de las relaciones desiguales que se fueron construyendo a lo largo del tiempo entre ambos géneros. Desde aquí, se abordaron las distintas formas de violencia y las modalidades que esta adquiere de acuerdo al ámbito en el que tiene lugar y/o los agentes sociales involucrados en dichas prácticas de violencia. Por un lado, se reconocieron cinco tipos de violencia que sufren las mujeres (artículo 5 de la ley N° 26485):

1- Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonor, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3- Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4- Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de: a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes; b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales; c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna; d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5- Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009).

Por otro lado, en el artículo N° 6, se expresan las modalidades en las que se manifiestan los distintos tipos de la violencia de género expuestos. Estas son:

a) Violencia doméstica contra las mujeres: es la que ejerce un integrante del grupo familiar contra la mujer, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra; dañando la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial y la libertad (esta se refiere a la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres).

Respecto al grupo familiar es aquel que se origina por determinado parentesco, sea por consanguinidad o por afinidad; se mencionan: el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos –ya sean relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia–.

b) Violencia institucional contra las mujeres: es aquella que realizan las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública. La misma tiende a retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. También se incluye en esta modalidad, aquellas situaciones de violencia que ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil.

c) Violencia laboral contra las mujeres: aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009).

d) Violencia contra la libertad reproductiva: se refiere a la violencia que vulnera el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos; de acuerdo a la Ley 25673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;

e) Violencia obstétrica: es la que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, que se presenta a través del trato deshumanizado, el abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales que padecen los cuerpos de las mujeres y ellas en tanto sujetos portadoras de derechos humanos.

f) Violencia mediática contra las mujeres: se expresa en una publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres. Al mismo tiempo, se refiere a la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009).

Para cerrar este apartado se refuerza la idea de que la violencia contra las mujeres constituye una práctica social cuya base principal es la discriminación y la cons-

trucción de relaciones de subordinación por cuestiones de género. Así el factor de riesgo de esta violencia es el hecho de *ser mujer*, en una estructura social que ha naturalizado la opresión de las mujeres en un sistema patriarcal y masculino.

Solo identificando la matriz que sustenta la violencia contra las mujeres estaríamos en el inicio de un camino para superar la invisibilidad de este flagelo, pues su conceptualización restringida y aislada no permite establecer conexiones entre sus diversas manifestaciones y su resultado extremo, el femicidio (Fodor, 2014: p. 84). Repensar y actuar, desde una mirada crítica de género, esta problemática significa no solo comprender cómo se construyen día a día el machismo, la violencia, la indiferencia... hacia las mujeres; sino sobre todo reconocerlas, como señala Marcela Lagarde (1996), como un sujeto social y político que se nombra e identifica en sus diferencias para transformar sus opresivas condiciones colectivas de vida, pero también para compartir sus expectativas, necesidades e intereses y develar otra parte de la realidad.

A modo de cierre: miradas y palabras sobre la violencia de género

Las reflexiones finales de esta ponencia recuperan los puntos de vista sobre la problemática trabajada de los y las estudiantes que participaron de las jornadas-taller. De esta manera, se expone cómo las juventudes de hoy interpretan los diferentes tipos de violencia contra las mujeres y en qué medida se identifican con una sociedad desigual respecto de los géneros, y que naturaliza determinadas relaciones sociales de poder entre mujeres y varones. Los diferentes talleres habilitaron el diálogo y que los y las jóvenes expresaran su opinión y se involucraran en un problema social que, si bien para algunos se está superando, está presente en sus propias realidades y relaciones sociales.

Partiendo de un concepto de género que responde a una construcción socio-cultural, los y las estudiantes reconocieron que la discriminación por género –anclada en estereotipos culturales y sociales– se cruza con otras formas de discriminación (por ejemplo, de edad, condición de migrante, por pertenencia étnica, pobreza, etc.) que multiplica las desigualdades de las mujeres y las posiciona dentro de los grupos en situación de vulnerabilidad social. Narran algunos grupos:

“Según diversos criterios se discrimina a la mujer por su cuerpo, personalidad, actitudes y otros. Es una actitud que se debe cambiar y eliminar tanto para el hombre como para la mujer...”

“[La discriminación] Es algo que les pasa a todos tantos hombres como mujeres, pero que si se lo hacen a una mujer es maltrato y si le pasa a un hombre es no saber hacerse respetar”. (Frases de estudiantes de 4° año).

Vinculada a estas definiciones, otra de las categorías que se puso en juego entre los y las jóvenes fue la de *estereotipos de género*, con ella se refirieron a, “Los estereotipos determinan como uno debe ser... Una mujer sirve para atender al hombre y ser sumisa de una sociedad machista. Porque ‘así debe ser’”.

“Son los ideales de cada género. Si no representas el estereotipo de la mujer, no estás bien vista o sos menos que la que lo representa, y a causa de esto somos juzgadas por la sociedad”. (Frases de estudiantes de 4° año). Por lo tanto, transformar la sociedad en la que viven para que ésta sea más justa, supone romper con ciertos ideales o convertir las ideas en la praxis misma de sus propias trayectorias juveniles. “La igualdad de género... es un ideal por el que debemos seguir luchando” (Estudiantes de 3° año), esta lucha por la igualdad es una búsqueda permanente por una vida sin violencia y sin discriminaciones; en la que se respete la dignidad de las mujeres y la igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre varones y mujeres. En otras palabras, construidas colectivamente: “Basta de patriarcado, las mujeres no somos consumo, no somos una cosa, no somos un objeto. Somos personas con derechos”. “Todos tenemos los mismos derechos, no por ser hombre tenés más privilegios que una mujer” (frases de estudiantes de 5° año). Tanto las mujeres como los varones remarcaron que la lucha implica la toma de posición frente a la problemática y la creación de dispositivos educativos y sociales que deconstruyan las imágenes, representaciones y corporalidades que configuran la masculinidad y femeneidad moderna; en otras imágenes, representaciones y palabras, en definitiva, en un nuevo lenguaje más diverso e inclusivo que habilite prácticas respetuosas de los derechos de las personas, en este caso de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Archivo Provincial de la Memoria (2011). *En el país del no me acuerdo...* Una mirada sobre el 24 de marzo. Córdoba: Ediciones del Pasaje.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama.
- De Beauvoir, S. (1997). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. (11ª ed.) México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Fodor, S. (2014). *¿Femicidio o feminicidio?* *Revista Voces en el Fénix*, año 5, N° 32, marzo, de la página 82 a 89).
- García Selgas, Fernando (2009). La investigación social sobre violencia de género: unapropedéutica. En Miranda, M.J., Martín, M.T, y Marugán Pintos, B. (Eds.), *Amor, Razón y Violencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Graham, M. (2014). La niña, la casa, el género. *Revista Voces en el Fénix*, año 5, N° 32, marzo, de la página 124 a 129).
- Lagarde, M. (1996), El género, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia, España: HORAS.
- Lens, J. (2008). Las dimensiones de la educación como ejes del pensamiento freireano. En Elisalde Roberto y Ampudia Marina (ed.), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2009). *Ley de Protección Integral a las mujeres*. Ley 26.485. Buenos Aires. Disponible en URL: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Marugán Pintos, B. (2013). *Violencia de género. Euno-mia. Revista en Cultura de la Legalidad*. N° 4, marzo-agosto, de la página 226 a 233.
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. *Revista Nueva Antropología*, 8, noviembre.
- Young, I. (1996). *Vida política y diferencia de grupo: Una crítica del ideal de ciudadanía universal*. En CASTELLS, C., *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.

Abstract: The present work exposes the systematization of a socio-educational experience, developed from a collective project of a group of 5th-year students of the Humanities and Social Sciences orientation of the Dalmacio Vélez Sarsfield Higher Normal School in the city of Las Varillas (province From Cordoba). This initiative carried out by and for young people promoted reflective and creative social practices, within the school space, to address situations related to gender violence.

Keywords: Gender violence - discrimination - gender - youth - socio-educational practices - school

Resumo: O presente trabalho expõe a sistematização de uma experiência socioeducativa, desenvolvida a partir de um projeto coletivo de um grupo de estudantes de 5º ano da orientação Humanidades e Ciências Sociais da Escola Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield da cidade das Varetas (província de Córdoba). Esta iniciativa realizada por e para jovens impulsionou práticas sociais reflexivas e criativas, dentro do espaço da escola, para a abordagem de situações vinculadas à violência de gênero.

Palavras Chave: Violência de gênero - discriminação - gênero - juventudes - práticas socioeducativas - escola

(¹) **Marilina Del Valle González.** Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Villa María. Diplomada Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (1º Cohorte) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina. Doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Becaria doctoral de CONICET.

El juego como recurso en el nivel superior

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Patricia Carolina Jullier (*)

Resumen: En las primeras fases de la vida de una persona, los juegos y los momentos de juego son recurrentes para la adquisición del conocimiento y la generación de aprendizaje. A pesar de ello, no suelen ser considerados como recurso didáctico en la enseñanza del nivel superior al no percibir una compatibilidad entre el juego, el adulto su formación profesional. No obstante, está demostrado que la actividad lúdica encierra multiplicidad de beneficios a cualquier edad y en cualquier nivel educativo. Por tal motivo y considerando los variados aportes de los juegos, el artículo, basado en un proyecto áulico real, propone aproximar estos tres elementos, inicialmente disociados (juego - adulto - educación) y dar cuenta de la posibilidad que brinda el uso de los juegos en distintas instancias del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: Educación - juegos - recurso didáctico - nivel superior - procesos cognitivos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 136]

De niños, una de las actividades que más disfrutamos es la lúdica. Solos o en compañía, cualquier elemento puede resultar interesante para nuestra iniciativa, en la que instantáneamente combinamos, sin dificultad, lo concreto y lo abstracto, lo que existe y lo que imaginamos en una experiencia única durante un tiempo determinado.

En esta primera etapa de la vida, tanto en el tiempo libre como en el ámbito escolar, es frecuente encontrarnos inmersos en entornos lúdicos. Pero a medida que la vida transcurre, que nos distanciamos de la niñez, que asumimos los retos que la sociedad nos impone y que transitamos por los distintos niveles de educación formal, la acción de jugar y el juego van desapareciendo de nuestro vida cotidiana.

Resulta sencillo pensar en un niño jugando dentro y fuera de la escuela, podemos imaginar cómo un juego utilizado por el docente en el aula logra ser un ventajoso recurso didáctico para que el infante adquiriera un conocimiento nuevo o ponga en práctica los ya adquiridos. Pero, difícilmente nos resulte igual de natural imaginar al juego como elemento de utilidad para la formación del adulto. Aunque el uso de los juegos en distintos ámbitos de la vida social se amplió considerablemente en los últimos años y la gamificación ya no es un término desconocido, existe cierta dificultad en asociar la aplicación de tal recurso a la vida cotidiana del adulto y más aún a su educación formal de nivel superior.

Se entrelazan distintas cuestiones que abogan esta percepción de disociación inicial entre los tres elementos que se procura enlazar (juego- adulto y educación). Las responsabilidades cotidianas, la falta de tiempo, los roles que asume socialmente el adulto y la rigidez que encierran, usualmente, tanto los espacios físicos como las propuestas educativas en las instituciones terciarias y universitarias son algunas de las cuestiones que nos incitan a pensar en la discrepancia entre los elementos citados. Desde pequeños, la vida social y el ámbito escolar, van planteando pautas de conducta y formas de vivir que nos moldeando para lo que será la adultez. En ese devenir,

y encerrados unos y otros en un circuito preestablecido en función de un entorno socio-económico - cultural determinado del cual la educación se hace eco, vamos perdiendo la naturalidad. Lo cotidiano, lo conocido, lo organizado, lo previsible, lo racional se nos presentan como aspectos lógicos y adecuados de un acontecer anunciado. En este contexto el juego, que en sí mismo, es una invitación a la libertad de acción, a la exploración de múltiples alternativas posibles, a la concreción de un resultado en un entorno distendido, no nos resulta en apariencia útil. Al respecto y haciendo alusión a los adultos frente al juego, Scheines (1997) señala

Estos adultos, aferrados con uñas y dientes al orden cotidiano, apegados a las reglas que rigen sus vidas ordenadas, no pudieron pegar el salto al vacío a partir del cual el juego comienza. Sintieron vértigo ante lo no estructurado. Temieron el caos.

Y ese temor al caos, lo inquietante que puede resultar hacer algo diferente a lo probado, comprobado y establecido, aquello que no está formalmente instaurado dentro de la “maquinaria del mundo” (Scheines, 1997) es lo que nos impide retrotraernos en el tiempo y trasladar a la vida adulta aquello que en otras épocas nos fue enriquecedor y aún puede serlo.

Es cierto que del adulto en formación y del profesional recibido se espera un bagaje de conocimientos amplio, completo y sólido que le permita intervenir con expertise en las situaciones que el ejercicio de su profesión le presenten, pero también es cierto que el juego no pierde sus beneficios como recurso si se adapta adecuadamente al nivel educativo al que aquí se hace referencia y a los propósitos que la educación superior persigue. Sea cual fuere su edad, los juegos impactan de modo positivo en los procesos psico-cognitivos y sociales de las personas. A continuación se señalan algunos de los beneficios que el juego aporta en el ámbito académico:

- Incorporan al proyecto de una unidad curricular estrategias didácticas innovadoras.

- Colaboran para que el alumno sea co-responsable y protagonista activo de su aprendizaje de una manera diferente.
- Convierten el proceso de enseñanza y aprendizaje en un momento más agradable y participativo, conjugando enseñanza y diversión.
- Favorecen la comunicación, la integración y la cohesión grupal, facilitando la convivencia.
- Permiten el surgimiento del potencial creativo para la resolución de los desafíos que el juego propone.

En el nivel superior, la incorporación adecuada y oportuna de los juegos de mesa por parte del docente permite ofrecer a los estudiantes una forma de trabajo distinta e inesperada que a su vez los ubica en un rol activo en donde su participación será esencial para lograr los objetivos pedagógicos que el educador proponga. A su vez, ese momento lúdico - educativo agradable y participativo, en donde el estudiante se distiende, permite la manifestación de aspectos que en muy contadas ocasiones se evidencian en las clases tradicionales del nivel educativo referido.

Los juegos y la diversidad de dinámicas y mecánicas que nos ofrece el mundo lúdico, requieren de cada participante desplegar distintas habilidades y competencias que también le serán necesarias en el ámbito profesional: deberá comunicarse, negociar, dar y recibir, evaluar distintas alternativas de acción posibles, tomar decisiones rápidamente, administrar recursos, recordar sucesos, datos y procedimientos, adecuarse a reglas, cooperar, cumplir objetivos, elaborar estrategias, crear, empatizar, entre otras. Por todas estas cuestiones, el juego encierra un eje tangencial, un potencial como recurso en donde se activan componentes educativos que complementan al conjunto de conocimientos concretos y objetivos y que tienen gran impacto en el proceso de formación de un estudiante. Aquello que no se dice, que no está prescripto en el currículum pero que no puede faltar ni en un niño ni en la formación integral del futuro profesional.

En ese enlace, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo evidente y lo que no lo es, radica el valor del juego.

Habiendo comprendido la cercanía posible entre el juego con la vida adulta y la utilidad del recurso en cualquier instancia formativa, resta brindar algunos lineamientos generales al profesor interesado en incorporar lo lúdico en su espacio de trabajo.

Para poder incluir con éxito el recurso del juego en las aulas terciarias y universitarias, será esencial que, el docente a cargo, piense detenidamente el cómo, cuándo, dónde, para qué y porqué de la aplicación del juego en su propuesta didáctica. Luego, seleccionará el tipo de juego más adecuado a sus fines.

Algunos momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el educador puede extraer provecho del juego como recurso son el de diagnóstico inicial sobre conocimientos previos a la cursada, el abordaje de un contenido puntual dentro de una unidad temática, el repaso de los contenidos explicados en clase o como componente de una instancia de evaluación. Al respecto de esta última posibilidad, es interesante advertir lo

que propone Arrupe (2000) "Estamos acostumbrados al ritual de la evaluación - examen. Para los más chicos, el ejercicio tipo en la hoja testimonio. Para los más grandes, nervios, tensiones, dureza, seriedad y formalidad". Por lo tanto, plantear alternativas disruptivas que eviten ese estado emocional sin sentido es un gran avance en materia educativa.

En sí, cualquier momento es bueno para recurrir al juego en tanto el docente crea en la utilidad del mismo y sepa cómo incorporarlo.

Conclusión

Este artículo es el corolario de un trabajo que como profesora realizo en el nivel terciario y universitario hace ya varios años y en los que he podido comprobar la utilidad del juego como recurso didáctico.

La búsqueda de alternativas por fuera de lo dictaminado no fue obra de la casualidad sino la consecuencia de haber transitado las aulas en mi rol de estudiante y encontrarme involucrada, en forma reiterada y muchas veces con reconocido hastío, en las mismas propuestas educativas por parte de docentes que, aún preocupados por su trabajo, no se permitieron salir del status quo y de la zona de confort que lo tradicional nos propone a todos los actores involucrados en el mundo educativo. La repetición de actividades resulta agotador tanto para el que las proporciona como para el que las recibe, y allí radica la necesidad de generar nueva ideas, formas de enseñar y recursos diferentes.

Considero que la iniciativa de incluir el juego en el aula universitaria es un modo de innovar y mejorar la propuesta educativa habitual, ofreciendo a los estudiantes una forma más atractiva, entretenida y memorable de conocer nuevos contenidos, construir el conocimiento y trabajar con ellos, en un entorno más distendido a través de un recurso que, asociado a la niñez, motiva a aprender.

Más allá de lo que se prescriba en materia educativa en uno u otro momento de la historia, no debemos olvidar que también depende de los docentes, a través de nuestro trabajo cotidiano, innovar, transformar las aulas, incomodar a las mentes aquietadas (las nuestras y las de los estudiantes) y generar nosotros mismos el cambio que tanto esperamos ver.

Referencias bibliográficas

- Arrupe, O. (2000). *Lenguaje, juego y aprendizaje escolarizado: una mirada desde el punto de vista genético*. Buenos Aires: Dunken.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad* (3ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Jakson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Aguerrondo, I y otros (2002). *La escuela del futuro I: cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Scheines, G. (1997). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Abstract: In the first phases of a person's life, games and moments of play are recurrent for the acquisition of knowledge

and the generation of learning. In spite of this, they are not usually considered as a didactic resource in higher education because they do not perceive compatibility among the game, the adult, their professional training. However, it is demonstrated that the playful activity entails multiple benefits at any age and at any educational level. For this reason and considering the various contributions of the games, the article, based on a real classroom project, proposes to approximate these three elements, initially dissociated (game - adult - education) and give an account of the possibility offered by the use of games in different instances of the teaching and learning process.

Keywords: Education - games - didactic resource - higher level - cognitive processes

Resumo: Nas primeiras fases da vida de uma pessoa, os jogos e os momentos de jogo são recorrentes para a aquisição do conhecimento e a geração de aprendizagem. Apesar disso, não costumam ser conceituados como recurso didático no ensino

do nível superior ao não perceber uma compatibilidade entre o jogo, o adulto sua formação profissional. Não obstante, está demonstrado que a atividade lúdica encerra multiplicidade de benefícios a qualquer idade e em qualquer nível educativo. Por tal motivo e considerando os variados contribua dos jogos, o artigo, baseado em um projeto áulico real, propõe aproximar estes três elementos, inicialmente dissociados (jogo - adulto - educação) e dar conta da possibilidade que brinda o uso dos jogos em diferentes instâncias do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras Chave: educação - jogos - recurso didático - nível superior - processos cognitivos

(¹) **Patricia Carolina Jullier.** Licenciada en Administración -Mención Especial Graduada Cum Laude- Facultad de Cs. Económicas de la UBA. Formada pedagógicamente a través del Tramo de Formación Pedagógica para profesionales de Nivel Superior, Inst. Pedro Goyena.

Alfabetización para la cultura digital: propuesta curricular para el SAD-UBA

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Silvina Castellano (^{*}), Valeria Kelly (^{**}) y Verónica Mayer (^{***})

Resumen: Se refiere al rediseño del currículum de la materia Herramientas Informáticas que ahora se dicta bajo el nombre de Alfabetización para la cultura digital. La misma apunta a favorecer el desarrollo de capacidades y saberes necesarios para que las y los estudiantes se constituyan como actores de pleno derecho en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación - adultos - alfabetización digital - competencias - enseñanza – innovación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 140]

Introducción

La alfabetización digital representa un campo de prácticas educativas, cambiante y complejo. En el primer caso, es posible afirmar que a lo largo de estas últimas décadas, se ha puesto énfasis en diferentes aspectos: los programas, los dispositivos, los contextos de uso, por mencionar los de mayor incidencia. En cuanto a su complejidad, existe el consenso de que se trata de un alfabetismo que articula saberes de diferente índole: comunicacionales, tecnológicos, discursivos y éticos. Un aspecto que representa mayor consideración es el que tiene en cuenta a las y los destinatarios de estas acciones alfabetizadoras, esto es, si se trata de la infancia, la adolescencia o si estamos frente a estudiantes adultos. En este trabajo es nuestra intención compartir la experiencia de este último caso en particular, el dictado de una materia cuyo objetivo es la alfabetización digital de jóvenes y adultos en el marco de un secundario a distancia. Experiencia que se basa en marcos pedagógicos fundamentados pero que al mismo tiempo presenta las características de todo proyecto innovador, en tanto convoca a la reflexión permanente, a la toma de decisiones pedagógicas de manera constan-

te. Entendemos que desde esta perspectiva particular, la educación de jóvenes y adultos, es posible aportar matices y abrir preguntas que sumen a la construcción de una concepción de la alfabetización digital que dé cuenta de las necesidades educativas en la actualidad (Lankshear y Knobel, 2011).

La materia Herramientas Informáticas apunta a los aprendizajes relacionados con la apropiación de las tecnologías digitales en el marco del Secundario a Distancia para Adultos dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Forma parte del Área de Comunicación y Expresión junto con Lengua y Literatura, Idioma extranjero - por el momento, Inglés- y Disciplinas artísticas. El proyecto del área contempla los contenidos mínimos correspondientes al nivel secundario, pero los organiza contemplando, no solo la lógica propia de cada campo de conocimiento, sino también los tres ejes básicos que orientan la modalidad de adultos: las interacciones humanas en contextos diversos, la relación entre educación y trabajo y la educación como herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía. En estrecho vínculo con lo anterior,

las propuestas didácticas en el área priorizan prácticas de transferencia contextualizadas que puedan dar cuenta de la apropiación de los diferentes lenguajes.

Iniciado en 2010, este espacio curricular se estructuró en principio a partir de determinadas herramientas o programas de uso frecuente en el ámbito laboral y de estudios. En 2016, a partir del conocimiento pedagógico construido en esos primeros años de experiencia, y del incesante desarrollo tecnológico, especialmente el referido a las redes sociales y los dispositivos móviles, el equipo docente a cargo del dictado de la materia, junto con la coordinadora del área realizamos el rediseño del programa de estudios orientando el currículum hacia un enfoque sociotécnico y cultural. Actualmente, en el contexto de una nueva presentación oficial del proyecto general del Programa, se postula además el cambio de nombre de la asignatura: Alfabetización para la cultura digital.

En esta nueva propuesta se trabaja con un enfoque de la alfabetización digital que la entiendo como un entramado de competencias relacionadas con la cultura digital (Doueihi, 2010) pero que al mismo tiempo se alinea con las necesidades y objetivos del Secundario a Distancia y del área. Para el diseño del currículum de esta asignatura es preciso tener en cuenta las características particulares de nuestro alumnado. Se parte así de una concepción de sujeto de aprendizaje que en la mayoría de los casos ya ha construido ciertas competencias digitales que le permiten, en líneas generales, realizar interacciones mediadas por las TIC en contextos sociales de orden informal, por ejemplo, como usuario de redes sociales y, en algunos casos específicos, en ámbitos laborales. Si bien en los inicios del programa eran muchos los estudiantes que se encontraban por primera vez frente a una computadora, actualmente es importante poner en juego las prácticas digitales que en los últimos años se fueron ampliando en el segmento adulto de la población, con el uso de los dispositivos móviles (Burbules, 2012). Por otro lado, existe un aspecto importante a atender en relación con la cultura digital de los adultos: la tensión entre lo urgente y lo importante. Existen, por un lado, fuertes demandas del mundo del trabajo, relacionadas con la formación de competencias digitales y las nuevas ocupaciones. Pero también resulta imprescindible abordarla desde un enfoque de derechos, en tanto existen actualmente requerimientos relacionados con las nuevas formas de ciudadanía que están mediados por las tecnologías, desde la emisión del voto, la participación en ámbitos de decisiones, la realización de trámites obligatorios, etc. Y lo de mayor relevancia en cuanto al ejercicio de los derechos en un contexto educativo, que está representado por el derecho de educación a lo largo de toda la vida, objetivo en el que las tecnologías digitales cumplen un rol fundamental como mediadoras en la construcción de aprendizajes. Actualmente, al abordar la problemática de la brecha digital, no solo se hace referencia al acceso material a las tecnologías, sino también, y en medida creciente, a la calidad en el uso, al modo y fines de apropiación de dichas tecnologías. A medida que se amplía el uso de dispositivos digitales, también queda en mayor evidencia la diferencia entre aquellos usos que apuntan a los vínculos interpersonales y al entretenimiento de aquellos que tienen por ob-

jetivo la construcción de conocimiento y la gestión de información significativa.

En cuanto a los fundamentos conceptuales del objeto de estudio, este espacio curricular aborda la alfabetización digital como un entramado de competencias basado en gran medida en la idea de multialfabetización, planteada por M. Área Moreira y otros (2008), que integra el desarrollo de cuatro ámbitos: una dimensión instrumental, para aprender a acceder y procesar la información a través del uso de estas herramientas; una dimensión cognitiva, que apunta a saber transformar la información en conocimiento; la dimensión comunicativa, que consiste en poder expresar y difundir información en diferentes lenguajes y comunicarse con otros; y una dimensión axiológica, que refiere al uso de la información desde el punto de vista ético, de respeto por el otro, de aceptación y valoración de las diferencias. A partir de esta base, el desarrollo de la materia aborda la apropiación de diferentes prácticas culturales, sociales y académicas que se llevan a cabo a través de dispositivos digitales, en el contexto de una reflexión crítica acerca de sus potencialidades y límites.

Queremos también señalar un aspecto importante a tener en cuenta en el diseño de esta propuesta curricular y es su inscripción dentro de un programa que se dicta en la modalidad a distancia y de un área orientada a construcción de aprendizajes relacionados con las habilidades comunicativas y expresivas. En cuanto a lo primero, vale destacar que las tecnologías digitales poseen una presencia transversal en el programa, ya que operan en una dimensión tecnopedagógica, habilitando la construcción de conocimiento por medio del aprendizaje colaborativo, las actividades de producción, la exploración y procesamiento de información, la interacción con información en diferentes lenguajes. En lo que respecta a su pertenencia a un área en particular, el hecho de integrar la de Comunicación y Expresión abre la necesidad de articular con ese contexto pedagógico dando mayor énfasis a la dimensión cultural de las tecnologías digitales, como por ejemplo, la educación en medios (Buckingham, 2008).

Las estrategias de enseñanza

Esta materia se organiza en dos niveles cuatrimestrales y es la única de todo el Secundario a distancia que se cursa exclusivamente a través del aula virtual, desde su inicio.

Sus objetivos generales son:

- Desarrollar competencias para el aprendizaje mediado por soportes digitales, a través del campus virtual, con el fin de acceder a información relevante para el cursado, compartir materiales con docentes y compañeros y participar activamente en situaciones de comunicación y colaboración.
- Desarrollar competencias para la gestión de la información y de las comunicaciones en dispositivos digitales.
- Iniciarse en el uso de programas y aplicaciones relacionados con la construcción de conocimiento y la producción e intercambio de contenidos: procesador de texto, presentaciones, planillas de cálculo y plataformas colaborativas (wikis, blogs, etc), redes sociales.

- Desarrollar una mirada crítica sobre el uso de tecnologías digitales y su incidencia en las prácticas culturales actuales y en la construcción de conocimiento.

Para la construcción de estos aprendizajes se capitalizan los conocimientos que los alumnos van construyendo con diferentes dispositivos digitales. Como ya se señaló, se tiene en cuenta que el uso de diferentes plataformas (mensajes de texto, whatsapp, tablets, video juegos, computadoras, etc.), la comunicación en simultáneo con diferentes personas, la colaboración en red a través de juegos, la producción de mensajes en diferentes formatos a través de redes sociales, son prácticas que llevan a poner en juego -y a desarrollar- saberes de diferente tipo.

En el aula virtual se invita a los estudiantes a leer, escribir, mirar videos, realizar las actividades para cada clase, realizar los trabajos prácticos obligatorios como así también los exámenes finales de ambos niveles. La materia se organiza en clases de una semana de duración. Al inicio de cada clase los tutores indican a través de un foro el recorrido a seguir, que contempla: actividades individuales y/o grupales, espacios de reflexión, de consultas al docente y a sus pares, selección de recursos obligatorios y propuestas de recursos optativos para aquellos estudiantes que quieran profundizar en los contenidos.

La secuenciación de los aprendizajes

- Herramientas 1: la construcción del estudiante adulto a distancia en un entorno virtual

Esta primera etapa comienza con una introducción al entorno virtual de trabajo con el objetivo de que el estudiante inicie una apropiación del campus que potencie el aprendizaje en todas las materias del SAD. Paralelamente, se parte de sus propias experiencias en el uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y laboral, en general relacionadas con el uso de ciertas redes sociales y la navegación por Internet, para desarrollar competencias relacionadas con la gestión de la información. También se trabaja en torno a las diferentes plataformas de comunicación con que cuenta el Programa. Se abordan los diferentes medios de comunicación relacionados con la cultura digital, incluyendo el correo electrónico, y aquellas herramientas que permiten participar activamente como ciudadanos, realizar trámites, intercambiar opiniones. En esta línea, se abordan también contenidos relacionados con el uso crítico y seguro de Internet y los criterios para la búsqueda de información en este entorno.

Finalmente se inicia a los estudiantes en la producción de textos, principalmente los destinados al estudio, como los explicativos, utilizando el procesador de textos, tanto en versiones de escritorio como en la nube. En este segundo caso, se brinda la oportunidad de comenzar a trabajar en la producción de textos en colaboración.

- Herramientas 2: la construcción del sujeto en la cultura digital

Este segundo nivel de la asignatura profundiza algunos temas iniciados en el primero, como la búsqueda y procesamiento de información utilizando Internet y

el uso del procesador de textos. También aborda el uso y la reflexión sobre las aplicaciones que apuntan a la comunicación, la colaboración y la construcción de redes entre usuarios (sociales, académicas, profesionales, de aprendizaje) e introduce el conocimiento de recursos informáticos para producir y gestionar información como la planilla de cálculo. En paralelo, se profundiza el abordaje a otras plataformas de producción y difusión de contenidos digitales para avanzar en el estudio de ésta y otras materias. Estos aprendizajes se darán en el contexto de una reflexión crítica acerca de las potencialidades y límites que las TIC tienen como prácticas sociales. Para esto se proponen lecturas, reflexiones e intercambios acerca de la sociedad de la información, de la cultura digital, de la mediación tecnológica en los vínculos sociales y laborales, del impacto de estas herramientas en las organizaciones y de otros temas relacionados con la problemática de la asignatura.

En cuanto a su implementación, todos los contenidos mencionados se trabajan en el marco de un proyecto de publicación web que se plantea desde el inicio y al que aportan los diferentes puntos del programa. La última unidad se destina específicamente a la integración de éstos en una producción final.

Testimonios a modo de conclusión:

Actualmente es posible afirmar que los estudiantes adultos aprenden competencias relacionadas con la alfabetización del siglo XXI en variados ámbitos de su vida cotidiana y su paso por la escuela secundaria debe apuntar a desarrollarlas y enriquecerlas para que se constituyan como actores de pleno derecho en la sociedad contemporánea.

En oportunidad de realizar la presentación en el evento de Interfaces compartimos la voz de algunas y algunos estudiantes a través de la proyección de un video. Transcribimos aquí también, a modo de cierre, sus palabras: “Estoy haciendo algo que no pensaba que iba a hacer y sé que me ayuda a muchas cosas en el futuro” Rafael

Yo tenía una base muy tranquila de la computación, solamente me dedicaba a redes sociales, a buscar algo en Youtube. Ahora estoy aprendiendo a armar carpetas, bajar archivos. También a buscar páginas, en Internet, me ayuda mucho para los trabajos en otras materias, por ejemplo, en Geografía. Carlos

“Estoy aprendiendo cosas que en la secundaria no las sabía, porque todo cambió totalmente. Es muy importante a futuro conocer más sobre cómo funciona todo esto”. Cintia

“En Herramientas 1 se abrió todo un abanico de posibilidades, pero ahora, en Herramientas 2 una se da cuenta de que todavía hay mucho más para descubrir”. Mónica
“Para mí la computadora era para los vagos, pero ahora me doy cuenta que me hace falta a mí, porque sin esto no puedo estudiar”. Horacio

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2008) *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Síntesis

- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial
- Burbules, N. (2012) *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Encounters/Encuentros/Rencontres on Education Vol. 13, 2012, 3 – 14. Journal of the Theory and History of Education International Research Group. Faculty of Education, Queen's University. Canada.
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jara, I. (2016) *Habilidades digitales para el siglo XXI*. En: En Lugo, MT (Coord.) (2016) Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas. Buenos Aires: IPE UNESCO Buenos Aires.
- Kress, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata
- Martín, E. y Marchesi, Á. (2006) *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con TIC*. Co publicado con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/PROMSE-Argentina.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992) *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*, en: *Comunicación, lenguaje y educación N°23*.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012) *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.

Abstract: It refers to the redesign of the curriculum of the Computer Tools subject that is now dictated under the name of Literacy for digital culture. It aims to encourage the development of skills and knowledge necessary for students to become fully-fledged actors in contemporary society.

Keywords: Education - adults - digital literacy - competences - teaching - innovation

Resumo: Refere-se ao redesign do curriculum da matéria Ferramentas Informáticas que agora se dita baixo o nome de Alfabetização para a cultura digital. A mesma aponta a favorecer o desenvolvimento de capacidades e saberes necessários para que as e os estudantes constituam-se como atores de pleno direito na sociedade contemporânea.

Palavras Chave: Educação - adultos - alfabetização digital - habilidades - ensino - inovação

(*) **Silvina Castellano.** Licenciada en Educación, Universidad Virtual Quilmes. Profesora de Matemática y Astronomía. Instituto Nacional "Joaquín V. González". Especialista en Educación con orientación en Nuevas Tecnologías. FLACSO. Especialista en Informática Educativa.

(**) **Valeria Kelly.** Lic. y Prof. en Letras (UBA). Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y en Nuevas Alfabetizaciones (CABA), con estudios de posgrado en Educación a Distancia (Caece-UNED). Consultora del Área TIC y Educación en IPE UNESCO, Buenos Aires.

(***) **Verónica Mayer.** Egresada de la UBA como Lic. en Trabajo Social, fue integrando a su formación el Master of Arts en Art Education en el College of Education de la University of New Mexico y la Especialización en Docencia Virtual de la Universidad Virtual de Quilmes.

Educación Vía Streaming, un nuevo Reto en Educación Superior

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Gladys Lagos Reinoso (*)

Resumen: La tecnología Streaming, está creando nuevas formas interactivas de concebir conocimiento, por lo que en la presente investigación se evaluó la tecnología streaming para lo cual se realizó un estudio con las asignaturas de diseño de páginas web y diseño de productos multimedia, del sexto y séptimo semestre con la participación de 120 estudiantes y 15 docentes, (Grupo A, B), a quienes se les aplicó un cuestionario con 18 preguntas y 26 ítems. El resultado del estudio señaló que las plataformas streaming más usadas con fines académicos fueron; Facebook Live y Youtube Live.

Palabras clave: Tecnología – comunicación – educación - aprendizaje - multimedia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 142]

Introducción

La Educación Superior en el Ecuador afronta nuevos retos, en cuanto a la implementación de estrategias didác-

ticas innovadoras, que utilicen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con el fin de fortalecer los puentes entre docente y el estudiante (Rojas Moreno,

2010); así mismo, han ido pareciendo nuevas formas de construir el conocimiento con características interactivas, que permiten mantener la atención de los estudiantes con mayor éxito.

Estas características demandan una profunda transformación en las competencias de los formadores que permitan desplegar innovaciones en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, con el fin de enfrentar los nuevos Retos en la formación profesional frente a las exigencias de la educación en el siglo XXI.

Sin duda ahora con Internet y las tecnologías móviles en auge, se incorporan más elementos tecnológicos al entorno educativo. Pizarras interactivas, aulas virtuales, la combinación eficaz de sistemas avanzados de tecnologías móviles con la utilización de tecnologías multimedia de última generación, están permitiendo transmitir información desde y hacia distintos puntos geográficos del mundo, creando nuevos escenarios de educación, que permitan aprovechar los recursos de la tecnología streaming, como nuevo reto en la educación superior del Ecuador.

Es así que la en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, en los semestres sexto y séptimo de la jornada nocturna, de la carrera de sistemas multimedia existe la problemática de Bajo rendimiento en los estudiantes que muy frecuentemente faltan a clases por diversos motivos, tales como: Trabajo, enfermedad de algún familiar, por motivos económicos. Luego, estos estudiantes no cuentan con la información pertinente a la clase a la que no asistió, tampoco presentó los talleres en clase, lo que siempre repercute en su nota parcial y final. Ante esta problemática se planteó una metodología diferente de la que se ha venido usando en las asignaturas propuestas, se tratar de combinar las practicas pedagógicas presenciales así como los recursos educativos que proveen los entornos virtuales de aprendizaje, tales como: presentaciones, foros, blogs, con los recursos multimedia de video basados en streaming en vivo o en diferido, se puede interiorizar los contenidos de las asignaturas con mayor rapidez y consolidación, Vazquez (2009) y Serrano (2010), El uso de la tecnología streaming en la universidad, mejora la interacción entre el maestro-estudiante, aumenta la atención del estudiante y la motivación (Urbano, 2009).

Esta metodología tiene como principal aporte la posibilidad de apoyar cursos donde el docente se haya tenido que ausentar por varios días, meses o hasta años, mediante transmisión en vivo o en diferido de clases. El desenvolvimiento de este estudio, fue evaluado mediante dos metodologías de enseñanza: la una solo presencial pura y la otra combinada realizados sobre las asignaturas de Diseño de páginas web y Diseño de productos multimedia, de la carrera de Sistemas Multimedia.

La tecnología *streaming* en la educación

La tecnología *streaming*, está creando nuevos escenarios de educación en los que el docente tiene que acoplarse y aprender a usar a su favor estas nuevas formas interactivas de impartir conocimiento en tiempo real, así mismo debe de tener una actualización constante no solo para desarrollar los contenidos a transmitir sino también al desarrollar destrezas que le permitan diseñar nuevas

estrategias de aprendizaje que necesitan ser incorporadas en la educación, Aguaded (2012a y 2012b), señala la importancias de la inclusión de la tecnología streaming en el ámbito educativo. Las bondades del streaming van más allá de solo economía, se trata de calidad, de perfeccionamiento al entenderse al streaming como la tecnología de transmisión de datos que no necesita descargar el fichero entero y esperar todo ese tiempo para empezar la reproducción, sino que el servidor, entrega los datos de manera sincronizada y continua en tiempo real. El servidor de este tipo de tecnología, es un servicio que permite la recepción y emisión de contenidos de video o multimedia y audio desde cualquier equipo remoto que esté equipado con una cámara digital o que esté conectado a un reproductor en tiempo real. Es un sistema que optimiza mucho tiempo y recursos con respecto a su emisión a través de métodos tradicionales en los que hay que descargar el fichero entero y esperar todo ese tiempo para empezar la reproducción.

El uso del video en las universidad se vienen dando desde hace mucho tiempo, la transmisión en vivo de ciertos contenidos trae beneficios enriquecedores a la experiencia de aprendizaje, este tipo de tecnología se puede encontrar en la Universidad de California en Bekerley, donde se puede visitar un portal en línea tanto con cátedras como conferencias de expertos.

Materiales y Métodos

La población de estudio estuvo formada por los estudiantes del sexto y octavo semestres de la carrera de sistemas multimedia sección Nocturna de la Facultad de Filosofía, con las asignaturas: Diseño de páginas Web y diseño de Productos Multimedia. Es importante señalar que los estudiantes de estos dos cursos son nativos digitales Prensky (2001) y usan las herramientas tecnológicas con mucha práctica y frecuencia debido a las características de la carrera a la que pertenecen, por lo que en una clase tradicional de las asignaturas técnicas, siempre se lleva a cabo en los laboratorios de computo de la Facultad, donde el docente, el computador y el acceso a Internet es parte del ambiente común en su formación. Por lo cual trabajar en una clase donde el docente no estuviera físicamente, pero sí de forma virtual, les daría a los estudiantes un cierto grado de diferencia en su ambiente tradicional además de forjarse una nueva experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el estudio se dividió al curso en dos grupos al azar; A, y B, cada uno formado por 60 estudiantes, a los cuales se les aplico dos metodologías diferentes; haciendo uso de la metodología presencial en el grupo A, la docente de la asignatura, dirigió la clase en el laboratorio de computo, Con el grupo B, se trabajó una parte de la explicación de modo presencial y luego, la docente se retiró a otra localidad donde con ayuda de la tecnología *streaming*, se hizo la transmisión de la clase en vivo usando Facebook Live, usando una cámara Web conectada de manera perpendicular a la pizarra para que se tuviera mayor comodidad y espacio la explicación del tema, La unidad completa tuvo una duración de dos semanas y todos los temas fueron impartidos a ambos grupos.

Para la evaluación tanto de las metodologías como del alcance y grado de aceptación de los estudiantes sobre el

uso de la tecnología *Streaming*, se realizó un estudio del tipo descriptivo, con la participación de 120 estudiantes y 15 docentes, a quienes se les aplicó como instrumento de medición una encuesta con 18 preguntas y 26 ítems de tipo dicotómicas, preguntas cerradas pluricotómicas con opciones múltiples jerarquizadas y abiertas, con las que se buscó evaluar la percepción general, el grado de aceptación, el beneficio percibido por los estudiantes al hacer uso de la tecnología *streaming* como apoyo a la formación presencial. Así como también varias de las preguntas hicieron referencia acerca de su preferencia entre una clase presencial o una que incluya a la tecnología *streaming*.

Resultados

Es importante señalar que los estudiantes que participaron en este estudio son nativos digitales, Prensky (2001). Y tienen a disposición los laboratorios de cómputo. Como resultados de la aplicación del instrumento de evaluación se puede observar que el 82% de los estudiantes encuestados consideran que es importante el uso de herramientas tecnológicas en el aula. Así mismo consideran que su utilización favorece el aprendizaje, motivando la construcción del conocimiento; también se reflejó en los resultados que los canales de *streaming* más usados según los encuestados con el 48% Facebook Live, 20% Youtube Live, seguidos el 18% Instagram Live y 14% con Periscope. Al consultar a los encuestados sobre si se sienten preparados para incluir a la tecnología *streaming* como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje, indicaron que sí se consideraban preparados en un 94%. Al evaluar los resultados sobre el nivel de satisfacción en el uso de la tecnología *streaming* en las asignaturas parte de este estudio, a lo que contestaron el 62,42% se encuentran satisfechos. Al preguntar qué clase resultado más interesante: la tradicional o la que usó tecnología *streaming*, la respuesta fue que el 94% indicó su preferencia a una clase que incluya *streaming* con respecto a la tradicional.

Conclusiones

La tecnología *streaming*, en tiempo real como en diferido aplicado a la educación superior constituye una herramienta potente que permite mostrar y explicar cualquier temática dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; el estudiante puede observar el material de estudio cuantas veces lo requiera, esto optimiza la asimilación del conocimiento ya que el estudiante no se debe conformar con la única explicación dada por el docente dentro del aula de forma física, sino que ahora tendrá la opción de repetir las explicaciones las veces que considere pertinente; en el caso del docente puede diseñar y elaborar su propio material digital de un determinado tema, manteniendo una actualización dinámica y personalizada, a ser usada en cualquier momento y por cualquier estudiante perteneciente a la asignatura en estudio. Siendo entonces la tecnología *streaming* una solución viable se recomienda diseñarla partiendo del conocimiento y de la tecnología que disponen los estudiantes, ya que es necesario establecer soluciones que se adapten al grupo y su entorno de trabajo.

Se concluyó que la tecnología *streaming* tiene un alto nivel de aceptación entre las estudiantes, quienes lo consideran como una alternativa para complementar las clases presenciales y una ayuda muy representativa para aquellos estudiantes que por diversas causas no pueden asistir frecuentemente a las clases. Sin embargo se requiere la implementación de políticas institucionales que regulen e incluyan a la educación vía *streaming* como parte del currículo, la combinación de las últimas tendencias para entornos virtuales de aprendizaje (educación vía *streaming*), conjuntamente con las prácticas pedagógicas presenciales, constituyen el nuevo reto de la educación superior en el Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (2012a) *Presentación. TV y Universidad. Nuevas ondas para la televisión universitaria: la Web TV*. Edmetec, Revista de Educación Mediática y TIC, 1(1), pp. 4-7. Disponible en: www.uco.es/revistas/index.php/edmetec/article/view/224/218 [Consultado el 05 de abril de 2018].
- Aguaded, J.I. (2012b) *UniTV: Hacia una e-TV universitaria de calidad*. En A. Infante y C.S. González, *III Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo. Disponible en: <http://jornadas2012.campusvirtuales.es/inicio> [Consultado el 23 de abril de 2018].
- Aguaded, J.I., Ponce, E.D. (2012) *UniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva: hacia una TV universitaria de calidad*. Edmetec, Revista de Educación Mediática y TIC, 1(1), pp. 90-114. Disponible en: <http://www.uco.es/revistas/index.php/edmetec/article/view/229> [Consultado el 23 de abril de 2018].
- Urbano, F. (2009). *Marco de Referencia para la Alfabetización Digital de personas adultas en zonas rurales a través del uso de un Servicio de Teleducación*. Popayán: Monografía Maestría en Telemática Universidad del Cauca.
- Rojas Moreno, I. (2010). *Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el Caso Mexicano*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(1), 202-217
- Serrano, D. (2010). *El valor del video streaming en la comunicación y formación no verbal, un estudio en ciencias de la comunicación*. Obtenido de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/VARIA/36%20POLO_JORDAN_REVISADO. Pdf.
- Vásquez, J. (2009). *Las posibilidades didácticas y el manejo de Video Streaming en las clases de lengua y literatura*. Obtenido de Universidad de Extremadura: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r04/07.pdf>

Abstract: The Streaming technology is creating new interactive ways of conceiving knowledge, so in the present investigation the streaming technology was evaluated for which a study was made with the subjects of web page design and multimedia product design, of the sixth and seventh semester with the participation of 120 students and 15 teachers (Group A, B), to whom a questionnaire was applied with 18 questions and 26 items.

The result of the study indicated that the most used streaming platforms for academic purposes were; Facebook Live and YouTube Live, with 48% and 20%. It was concluded that streaming technology has a high level of acceptance among the university community, which requires the implementation of institutional policies that include and regulate the use and implementation of streaming technology in the Faculty of Philosophy.

Keywords: Technology- communication – education – learning - multimedia

Resumo: A tecnologia Streaming, está criando novas formas interativas de conceber conhecimento, pelo que na presente pesquisa se avaliou a tecnologia streaming para o qual se realizou um estudo com as matérias de designa de páginas site e

designa de produtos multimedias, do sexto e sétimo semestre com a participação de 120 estudantes e 15 professores, (Grupo A, B), a quem aplicou-lhes um questionário com 18 perguntas e 26 itens. O resultado do estudo assinalou que as plataformas streaming mais usadas com fins académicos foram; Facebook Live e Youtube Live.

Palavras Chave: Tecnologia - comunicação - educação - aprendizagem - multimídia

(*) **Gladys Lagos Reinoso.** Ingeniera en Sistemas Computacionales en la Universidad Católica de Guayaquil; Magíster en Docencia y Currículo en la Universidad Técnica de Babahoyo; Master en Nuevas Tecnologías Orientadas a la Educación en la Universidad de Barcelona, España.

Aumentando realidades y aprendizajes!

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María Lucía Lopetegui (*)

Resumen: La utilización de las TICs en el aula requiere de nosotros, como profesionales de la educación, una serie de decisiones en torno a cómo implementarlas para generar aprendizajes realmente significativos. Frente a herramientas TICs que no favorecen que los alumnos realicen más que un *copie y pegue*, la realidad aumentada nos posibilita generar actividades que ubican al alumno en un papel activo en la construcción de sus conocimientos. Se presenta en este artículo una fundamentación acerca de su posible implementación en las clases de Biología en el nivel medio.

Palabras clave: Realidad aumentada – TIC – implementación – alumno – educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 145]

Introducción

La implementación de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula presenta grandes desafíos. Por un lado, desde los documentos curriculares se nos convoca a utilizarlas, a ponerlas en juego en nuestras clases, a que formen parte de la cotidianeidad del aula. Según Alcaraz (2015), esta implementación ocupa en la agenda de las políticas educativas de los diferentes países de América Latina, un lugar fundamental. También la forma que los chicos y adolescentes tienen de relacionarse con la tecnología hoy, nos invita a repensar nuestras estrategias de trabajo de modo tal que su cultura pueda entrar en trama con la cultura de la escuela. Pero por otra parte, esta implementación no es sencilla porque requiere de recursos y, en el caso en que los haya, muchas veces colocan al estudiante en un lugar pasivo, como un mero receptor de información, información que no causa más que saturación.

Corea (2013) desarrolla la idea de que frente a la saturación nos encontramos con niños o adolescentes o bien aburridos o bien hiperkinéticos. Parece difícil creer que frente a una actividad con una computadora o un celular un estudiante prefiera realizar otra, pero la clave no está en el uso de la tecnología en sí sino en el cómo estamos utilizando esa tecnología. Y en este sentido de-

bemos preguntarnos ¿Cómo hacemos para trabajar en el aula con las TICs de una manera diferente, que permita posicionar activamente a los alumnos en la construcción de sus conocimientos? ¿Cómo logramos que el trabajo no sea una mera simulación, un simple “copie y pegue”? En este sentido, Corea (2013) indica que: “Ante la posibilidad de simulación de los trabajos escolares, la insistencia de los maestros en su reproducción vuelve al trabajo todavía más insensato” (p. 85). Frente a las preguntas planteadas, considero que parte de la respuesta está en el verbo implementar. Porque implementar no significa usar sino diseñar instancias fundamentadas en conocimientos didácticos, en este caso para emplear las TICs con las que elegimos que nuestros alumnos y alumnas trabajen. Las TICs deben sumar valor a nuestra propuesta pedagógica, entendiéndolas como un medio y no como un fin. Y otra parte de la respuesta, a mi entender, se encuentra en la elección de esas TICs. Existen múltiples nuevas posibilidades y el trabajo con la realidad aumentada es una de ellas.

La realidad aumentada

La realidad aumentada consiste en la combinación de elementos de la vida real con elementos virtuales. Esta particular articulación no solo resulta llamativa y atrac-

tiva, sino también permite desarrollar interesantes actividades con los alumnos que trascienden las paredes del aula fomentando el aprendizaje ubicuo, es decir, en todo lugar.

La realidad aumentada está a nuestro alrededor y al alcance de nuestra mano, aunque aún no seamos capaces de percibirla en su totalidad. Un ejemplo que tenemos naturalizado es el código de barras, ese conjunto de líneas que se escanea en la línea de cajas del supermercado y que aporta información sobre el producto que estamos comprando. La información está allí, pero no la vemos y necesitamos de un dispositivo para poder acceder a ella: de eso se trata la realidad aumentada.

Otro ejemplo son los *códigos QR*, que se utilizan en diversos lugares para que las personas puedan acceder a más información de un cierto tema. Por ejemplo, en muchos museos está utilizándolos para colocarlos junto con las obras para que los visitantes puedan conocer más sobre la biografía de los artistas. También algunos libros de texto están colocándolos en sus páginas para favorecer que los alumnos puedan ampliar información sobre un tema. Basta con escanearlos con el celular (generalmente tienen una aplicación para hacerlo) y ampliar así el mundo real con nueva información virtual.

Por último, se van desarrollando paulatinamente diversas aplicaciones para computadoras, celulares o *tablets* que permiten quizás la versión más asombrosa de la realidad aumentada: agregar un elemento virtual a nuestro entorno físico e interactuar con él. Por ejemplo, como veremos más adelante, la aplicación *Anatomy 4D* permite que al escanear una imagen podamos obtener un cuerpo humano completo con sus diversos sistemas y realizar múltiples acciones para analizarlo y comprenderlo mejor.

Desde lectura de etiquetas nutricionales y generación y lectura de *códigos QR*, hasta profundización de conocimientos sobre Anatomía y Fisiología humana, pasando por el desarrollo de esquemas conceptuales que hablan, son algunas de las actividades propuestas para fomentar, en este caso, el aprendizaje en las aulas de Biología en el nivel medio.

Algunas propuestas para la enseñanza de la Biología utilizando la realidad aumentada

Lectura de etiquetas nutricionales

La educación del consumidor es uno de los aspectos que hacen a la formación de ciudadanos críticos y responsables, uno de los objetivos de la Nueva Escuela Secundaria. La lectura atenta y comprensiva de etiquetas brinda información que nos permite tomar decisiones acerca de lo que consumimos, comparar productos, descartar aquellos que tienen sustancias perjudiciales para nuestra salud y elegir aquellos que nos permiten construir una dieta balanceada. La aplicación *Contador de Calorías* (descargable en el *Play Store de Android* y *App Store de Iphone*) nos permite escanear códigos de barra de los alimentos y acceder automáticamente a la información nutricional, además de brindarnos otras posibilidades como por ejemplo elaborar un plan de alimentación en función de nuestras necesidades. Podemos entonces generar una actividad en la que le aportemos una serie de códigos de barra para que los

estudiantes descubran a qué alimentos correspondan, comparen sus nutrientes, los ubiquen en una pirámide nutricional, entre otras propuestas posibles.

En íntima relación con esta propuesta, podemos relacionarlo con lo indicado por Bacher, (2016), cuando describe que “Si bien los jóvenes adquieren competencias de manipulación tecnológica sin necesidad de mediación de la escuela, muchas veces sus producciones anegadas en reproducciones que no problematizan las fronteras de sus saberes ni de su participación ciudadana.” (p. 45).

Conociendo los sistemas del cuerpo humano

Si le pedimos a cualquier alumno de nivel medio o incluso a un adulto que ubique en una silueta humana una serie de órganos de un sistema o de sistemas diferentes, es muy probable que nos llevemos una gran sorpresa. A pesar de que en numerosas ocasiones durante la escolaridad se aborda como contenido los sistemas del cuerpo humano, suele existir una gran dificultad para reconocer dónde se ubican y mucho más, cómo se relacionan sus ubicaciones. Por lo tanto, la aplicación *Anatomy 4D* (disponible en el *Play Store de Android*) nos abre una puerta amigable y atractiva a este conocimiento al permitirnos, tras escanear una tarjeta que se imprime de Internet, obtener un cuerpo humano con todos sus sistemas. Podemos explorarlos, elegir con cuáles trabajar y combinarlos para pensar sus relaciones.

Por ejemplo, para segundo año del nivel medio de la Nueva Escuela Secundaria se propone como contenido los sistemas de la nutrición. Con este tipo de aplicación podemos favorecer el estudio de estos sistemas y de sus órganos, analizar sus vinculaciones sin perder dimensión del organismo completo.

También hay una tarjeta imprimible que permite explorar con detalle el corazón, sus estructuras, el ritmo cardíaco y contar con una simulación muy precisa de este órgano vital sobre la mesa de los estudiantes.

Esquemas conceptuales que hablan

La elaboración de esquemas conceptuales es una actividad muy potente para que los estudiantes pongan en claro qué comprendieron de un tema, si son capaces de reconocer los conceptos principales y relacionarlos. Pero con *HP Reveal* (disponible en el *Play Store de Android* y *App Store de Iphone*) tenemos un plus, porque podemos proponerles a nuestros alumnos que combinen sus propios esquemas conceptuales con un video grabado por ellos explicando ese mismo esquema. Esto se puede lograr, por ejemplo, grabando la pantalla y luego relacionando en la aplicación su video con la imagen del esquema. En realidad, la aplicación permite combinar cualquier imagen con un video, pero con la sorpresa de que a través de la pantalla vemos como si el video se estuviera ejecutando allí, sobre la imagen, en el mundo físico.

El trabajo con códigos QR

Los códigos QR son una evolución del código de barra. Al escanearlos a través del celular, accedemos de inmediato a la página, correo electrónico, perfil en una red social, etc. a la que el código esté asociado. Por ejemplo, podemos colocar en la entrada del aula un código

QR que le permita a los alumnos acceder a nuestro blog o enseñarles a producir sus propios códigos (se crean fácilmente en Internet, basta con pegar el link que deseamos en un generador de códigos QR y obtenerlo inmediatamente) para que entreguen sus trabajos de esa manera. También podemos armar afiches con códigos QR que al escanearlos nos permitan conocer diferentes producciones de los alumnos o agregarlos a nuestros trabajos en la feria de ciencias para utilizarlos de una manera parecida a la que comentamos antes que se emplea en los grandes museos.

Conclusión

La implementación de las TICs en las aulas resulta en aprendizajes significativos cuando permite posicionar a los alumnos en un papel activo, como constructores de sus conocimientos. Para esto, no solo debemos escoger herramientas TICs que favorezcan esta forma de trabajo sino también diseñar estrategias para que su uso esté en sintonía con nuestros objetivos. La realidad aumentada se constituye como una nueva y sorprendente opción para generar actividades diferentes con los alumnos, que no permitan un copie y pegue sino que los inviten a pensar, analizar, relacionar, comparar, comunicar y en definitiva, a comprender mejor los contenidos en el aula y fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, S. (2015). *Buscar la sorpresa en lo cotidiano*. En Libedinsky, M., Pérez, P., & García Tellería, M. (Coords.) *Las TIC en la escuela secundaria* (pp. 13-16). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. (2004). *Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento*. En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido* (41-70). Buenos Aires: Paidós.
- Aplicaciones móviles
- Aurasma. (2017). *HP Reveal* (versión 3.6.0) [Aplicación Móvil]. Descargado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aurasma.aurasma&hl=es>.
- DAQRI. (2014). *Anatomy 4D* (versión 2.0.1.110) [Aplicación Móvil]. Descargado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.daqri.d4DAnatomy>.
- MyFitnessPal, Inc. (2018). *Contador de calorías* (versión 6.33.1) [Aplicación Móvil]. Descargado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.myfitnesspal.android>

Abstract: The use of ICT in the classroom requires of us, as education professionals, a series of decisions about how to implement them to generate truly meaningful learning. Faced with ICT tools that do not favor students to do more than a copy and paste, the augmented reality allows us to generate activities that place the student in an active role in the construction of their knowledge. This article presents a rationale about its possible implementation in Biology classes at the middle level.

Keywords: Augmented reality - ICT - implementation - student - education

Resumo: A utilização das TICs na sala de aula requer de nós, como profissionais da educação, uma série de decisões em torno de como as implementar para gerar aprendizagens realmente significativas. Em frente a ferramentas TICs que não favorecem que os alunos realizem mais que um copie e cole, a realidade aumentada nos possibilita gerar atividades que localizam ao aluno em um papel ativo na construção de seus conhecimentos. Apresenta-se neste artigo uma fundamentação sobre o seu possível implementações aulas de Biologia no nível médio.

Palavras Chave: Realidade aumentada - TIC - implementação - estudante - educação

(*) **María Lucía Lopetegui.** Profesora en Biología, egresada del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (2010). Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad de Morón (2013). Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de la Biología en la Universidad CAECE.

Reconocimiento de “Fake News” y los límites del pensamiento crítico

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Claudio López (*)

Resumen: La proliferación de las llamadas *fake news* ha causado la preocupación a nivel mundial de especialistas en Educación y responsables de políticas públicas, impulsando el desarrollo de nuevas competencias en los jóvenes para la identificación de noticias falsas a través de un enfoque de aprendizaje basado en la evidencia. La propia OCDE propone para PISA 2018 una unidad de evaluación sobre temas interculturales y globales relevantes. En la presente ponencia y desde una perspectiva cognitiva, se analizarán los obstáculos que pueden llegar a distorsionar o impedir parcial o totalmente tales expectativas.

Palabras clave: Noticias - política-educación - alfabetización - medios de comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 148]

Introducción

La edición 2018 de PISA añadirá a las evaluaciones de competencias matemáticas, científicas y de comprensión lectora, un nuevo dominio denominado competencia global, entendida ésta como la capacidad de una persona para abordar cuestiones de significancia local, global e intercultural; adoptar diferentes perspectivas; interactuar de manera exitosa con otros, respetando sus derechos y su dignidad; y tomar acciones responsables frente a la sostenibilidad y el bienestar” (OCDE, 2018, p. 7).

El marco de referencia que sustenta la evaluación de los elementos cognitivos de esta competencia distingue, de entre varios indicadores, a la capacidad de evaluar información, formular argumentos y explicar situaciones y problemas complejos basados en la evidencia, identificando sesgos y lagunas en la información; el reconocer que las creencias y posiciones personales son contingentes y dependen de las afiliaciones culturales y perspectivas propias y que junto al contexto moldean las interacciones e interpretaciones de eventos (p. 25). El formato de las pruebas adoptará la forma de escenarios contextualizados dentro de los cuales los estudiantes asumirán un rol, que a los fines de este artículo son de interés el del estudiante como investigador y como periodista. En el primer rol el contexto es el de un trabajo escolar colaborativo para generar un informe de investigación, para lo cual se le presenta al alumno varios resultados de consultas obtenidos de la red y deberá seleccionar el más apropiado; en el segundo rol el contexto es la redacción de una noticia periodística sobre un tópico particular del que se disponen un extracto. Aquí se trata de verificar si los estudiantes entienden el mensaje, puede evaluar la calidad y credibilidad de la información reportada en la fuente y puede razonar más allá del texto cuestionando posibles motivaciones e interpretaciones subjetivas del autor (OCDE, 2018, p. 32). Aceptada la posibilidad de que la prueba cubra en forma equilibrada todos los dominios de la competencia global, la pregunta que debe responder el resultado final es cómo las escuelas pueden desarrollar esta competencia, estrechamente vinculada con la alfabetización mediática y digital, definida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar críticamente los mensajes de los medios, sean éstos tanto medios electrónicos de comunicación de masas como dispositivos técnicos de comunicación interactiva digital. A continuación se expondrán algunas limitaciones a esta última capacidad que implícitamente transfiere la responsabilidad de discernir entre lo verdadero y lo falso al consumidor (tanto docente como alumno).

Noticias falsas

El término refiere a tantos significados que parece haber perdido su capacidad de denotar algo concreto. Si bien su sentido original representa información que es intencionalmente diseñada y distribuida para influenciar, persuadir y/o manipular las opiniones de los usuarios sobre ciertos temas hacia un objetivo específico, luego de las elecciones presidenciales de 2016 en EEUU es apropiado por ciertos políticos de ese país para representar las noticias o información con la que no acuerdan. En este artículo se adoptará su sentido original dejando fuera del

mismo las noticias cuyo contenido es falso o parcialmente verdadero por error no intencional o negligencia.

Con el objetivo de explorar características relevantes que puedan aprovecharse para desalentar su producción, circulación y consumo, Verstraete, Bambauer y Bambauer (2017) han propuesto una tipología de noticias falsas basándose en su contenido, motivación e intención, la que no pretende ser una descripción exhaustiva sino una forma de delimitar de forma tentativa un campo de análisis en formación que admite diferentes graduaciones dentro de un espectro continuo y no exclusivo:

- a) La propaganda no necesariamente ignora la verdad, sino que por medio de una selección deliberada y sistemática de contenidos verdaderos y eventualmente falsos intenta dar forma a las percepciones y emociones del receptor con el fin de promover los puntos de vista o la causa política a la que suscribe el emisor, siendo en este caso motivada ideológicamente. Esta concepción subyacente de ideología orienta al presente estudio a “...examinar las maneras donde las formas simbólicas que circulan en la vida social crean y sostienen las relaciones sociales, adueñándose de la gente y orientándola en determinadas direcciones” (Thompson, 2002, p. 68)
- b) La sátira es una forma de noticia política mezclada con entretenimiento cuyos emisores no tienen la intención deliberadamente de engañar al receptor, aunque sí pueden influenciar en la percepción de la audiencia en torno a temas de la agenda política. Si bien la sátira puede ser utilizada como disfraz para la propaganda o la difamación con el fin de eludir acciones judiciales o de censura, su motivación se inscribe bajo la producción y distribución de formas simbólicas mercantilizadas.
- c) A falta de un significado unívoco usaremos el vocablo inglés *hoax* para denotar una noticia falsa creada deliberadamente para engañar al lector y cuya motivación mercantil se realiza gracias a la estructura económica de los medios digitales consistente en el incremento de tráfico por medio de la captura de clics (clickbait).
- d) Un *troll* es una cuenta online con identidad personal falsa donde un operador humano inyecta opiniones dentro de un debate en curso tanto con el fin de quebrar o de generar consensos entre terceros. Esta actividad llevada a escala industrial configura fábricas de *trolls* (*bots* si el operador es un software), las cuales incluyen el uso de blogs o sitios de noticias falsos con la finalidad de generar tráfico, mejorar el posicionamiento en buscadores y marcar tendencias que atraigan a potenciales usuarios. Las motivaciones –si bien siempre tienen se basan en el engaño– incluyen desde el goce personal de generar confusión hasta el interés económico y la política.

Primera línea de defensa contra la producción y distribución

De acuerdo con Verstraete et al. (2017) existen cuatro modos de restricción contra la producción y circulación de noticias: la ley (a cargo del Estado), los mercados (a través de mecanismos de precios), la arquitectura del sistema (filtrado por medio de software) y normas (establecidas por la comunidad).

Una limitación del tratamiento jurídico se relaciona con el delicado equilibrio entre los parámetros de identifi-

cación de noticias falsas, la libertad de expresión y el derecho a la información como esencia de la democracia, por lo que solo puede actuar reactivamente sobre la distribución.

Las soluciones basadas en el mercado son diversas, y en algunos casos operan sobre modelo económico que subyace en muchas plataformas de Internet, las que monetizan la recopilación de datos y la usan para servir anuncios de manera efectiva. Bajo ciertas circunstancias, Google puede dar de baja de sus motores de búsqueda a sitios que publican hoaxes usando la plataforma de anuncios comerciales, actuando tanto sobre la producción como la distribución.

El software, en particular la tan en boga Inteligencia Artificial es tanto parte del problema como de la solución: problema en tanto motor del modelo basado en preferencias del usuario; solución en tanto posibilidad de identificación y filtrado, y en ambos casos bajo desarrollo continuo y acelerado. Así como existen mixturas dentro de las tipologías, también las soluciones son interdependientes. Sin auxilio humano el software no puede distinguir fácilmente entre un engaño y una sátira, ni es remedio para la propaganda.

Las normas comunitarias son una herramienta potencial y discrecional. Desde el punto de vista del distribuidor puede consistir en agregar un aviso de no chequeado o en disputa. Desde el punto de vista del usuario final una norma autoimpuesta de verificar la información contra otra fuente puede entrar en contradicción con la tendencia psicológica a la exposición selectiva, tema que será tratado en el apartado siguiente. En ambos casos se opera sobre la distribución y el consumo.

Docentes, consumo y psicología cognitiva

Todos consumimos noticias falsas, algunos como diversión, otros por curiosidad y en los últimos años la mayoría como efecto colateral inevitable del estar informado. Como docentes muchas veces incluimos en nuestras planificaciones un objetivo que comienza con alguna frase similar a “desarrollar el pensamiento crítico”, por lo que separar lo falso de lo verdadero ya es una habilidad natural y potencialmente transferible, aunque generalmente no sucede así.

El concepto de exposición selectiva tal como lo presenta en la actualidad Natalie Stroud (2017) consiste en la elección voluntaria de mensajes que refuerzan las propias creencias. A su vez, este concepto está estrechamente enraizado en el fenómeno conocido como sesgo de confirmación o estrategia de contrastación positiva (Kahneman, 2012, p. 112), tendencia que nos lleva a ver solo la evidencia que confirma nuestras opiniones e ignorar u olvidar a aquellas que las contradicen. Desde esta perspectiva cognitiva las tendencias y anuncios en Facebook y Twitter no son más que una selección de nuestros sesgos de confirmación potenciados por algoritmos inteligencia artificial. Lo que hasta aquí puede explicar el consumo de noticias falsas también fundamenta en cierta medida el porqué de la distribución no maliciosa de las mismas, dada la facilidad con que las dos redes sociales citadas permiten compartirlas o como mínimo otorgarles un me gusta. Los sesgos cognitivos pueden parecer un destino ineludible, pero deben

tenerse en cuenta y usarlos como una herramienta de análisis más para poder operar al menos sobre el consumo y atenuar el efecto de cámara de eco.

La última línea de defensa: la escuela

La alfabetización en medios no es algo con lo que se nazca, pese a que se insista en que nuestros alumnos son nativos digitales, por lo que se deben ejercitar las herramientas que permiten usar al escepticismo y a la duda de forma constructiva, evaluando evidencia, reconociendo argumentos y conclusiones incluso en discursos que a primera vista no los contienen, sobre una base de trabajo diario en base a escenarios tomados de los medios de comunicación.

Kahneman propone que es como resistirse a la ilusión de Müller-Lyer: debemos desconfiar de nuestras percepciones cada vez que nos encontremos frente a dos líneas terminadas en flechas. Nunca seremos engañados nuevamente, aunque una de las líneas nos siga pareciendo mayor que la otra (2012, p. 43)

Un mito, no ya urbano sino global se presenta como ejemplo de que ante un problema complejo a veces la solución más simple es la correcta y en una de sus tantas manifestaciones dice lo siguiente:

Cuando la NASA comenzó con el envío de astronautas al espacio, descubrieron que los bolígrafos no funcionarían sin gravedad (o con gravedad cero), pues la tinta no bajaría hasta la superficie en que se deseara escribir. Solución A. Resolver este problema les llevó seis años y 12 millones de dólares. Desarrollaron un bolígrafo que funcionaba bajo gravedad cero, al revés, debajo del agua, prácticamente en cualquier superficie incluyendo cristal y en un rango de temperaturas que iban desde abajo del punto de congelación hasta superar los 300 °C. Solución B. ¿Y qué hicieron los rusos? ¡Los rusos utilizaron un lápiz!

Una de las primeras actividades que deben hacer los alumnos es responder a la siguiente pregunta ¿Quién lo dice? En este caso la fuente era respetable y evidentemente la información (ya se anticipa que es errónea) fue reproducida sin intención maliciosa.

Luego se trabajó en grupos haciendo explícitas las mejores estrategias de búsqueda (desconfiando de la posición de los resultados en los rankings) y el posterior análisis sobre la solidez de las evidencias presentadas, en paralelo con preguntas sobre la calidad visual de los sitios, la cantidad y el tipo de anuncios comerciales que sugieren y la corroboración de citas. Para los interesados en la verdadera historia detrás de la lapicera espacial la pueden encontrar en Curtin (2006).

Conclusión

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitan la producción y la distribución de noticias falsas en volumen y velocidad industriales, y en la mayoría de los casos a muy bajo costo, siendo a la vez consumidas por usuarios que refuerzan sus creencias previas, lo que a largo plazo terminará siendo incompatible con los ideales de la democracia. PISA 2018 representa en este sentido un avance hacia una nueva modalidad de ejercicio crítico de la ciudadanía. Anticipando que la publicación de los resultados el próximo

año generará fuertes debates y en particular comparativas entre la posición de nuestro país y el resto del mundo, este artículo intentó alertar que las conclusiones que se obtengan no deben trasladar la responsabilidad de la posible baja puntuación ni al sistema escolar ni a los docentes, y mucho menos a los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Curtin, C. (2006). *Fact or Fiction?: NASA Spent Millions to Develop a Pen that Would Write in Space, whereas the Soviet Cosmonauts Used a Pencil*. En *Scientific American*. Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/article/fact-or-fiction-nasa-spen/>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Buenos Aires: Debate.
- Stroud, N. (2017-08-24). *Selective Exposure Theories*. En *The Oxford Handbook of Political Communication*: Oxford University Press. Obtenida el 17 Jun. 2018, Recuperado de <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199793471.001.0001/oxfordhb-9780199793471-e-009>.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Verstraete, M. Bambauer, D. E. and Bambauer, J R. (2017). *Identifying and Countering Fake News*. Arizona Legal Studies Discussion Paper No. 17-15. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3007971>
- OCDE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Abstract: The proliferation of so-called fake news has caused worldwide concern of education specialists and public policy makers, promoting the development of new skills in young people for the identification of false news through an evidence-based learning approach. The OECD itself proposes for PISA 2018 an evaluation unit on relevant intercultural and global issues. In the present paper and from a cognitive perspective, the obstacles that can distort or partially or totally prevent such expectations will be analyzed.

Keywords: News - politics - education - literacy - medianews - politics - education - literacy - media

Resumo: A proliferação de chamadas fake news tem causado a preocupação a nível mundial de especialistas em Educação e responsáveis por políticas públicas, impulsionando o desenvolvimento de novas concorrências nos jovens para a identificação de notícias falsas através de um foco de aprendizagem baseada na evidência. A própria OCDE propõe para CALCA 2018 uma unidade de avaliação sobre temas interculturales e globais relevantes. Na presente conferência e desde uma perspectiva cognitiva, se analisarão os obstáculos que podem chegar a distorcer ou impedir parcial ou totalmente tais expectativas.

Palavras Chave: Notícias - política - educação - alfabetização - mídia

(*) **Claudio López.** Profesor en Enseñanza Secundaria de la Modalidad Técnico profesional. Docente de Matemática Aplicada en la Escuela Técnica 31 - CABA

El ABP como aprendizaje servicio

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Alejandra P. Maccagno (*)

Resumen: La experiencia que se describe se llevó adelante con alumnos de 5° año de Nivel Secundario, en las Modalidades Ciencias Naturales y Humanidades, y Ciencias Sociales, en el Colegio Santa Bárbara, provincia de Jujuy. El contexto de desarrollo es el espacio curricular Bioética. Esta materia propone a los estudiantes un espacio de discusión multidisciplinar alrededor de problemáticas en las que se pone en juego el valor de la vida humana, su protección y desarrollo, a la vez que se proyecta comunitariamente un servicio planificado como proyecto interdisciplinar, en esta ocasión, entre Bioética, Biología y Formación Ciudadana.

Palabras clave: Aprendizaje - servicio - bioética - solidaridad – interdisciplina

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 152]

Introducción

El aprendizaje en servicio tiene que ver con propósitos poderosos tales como llevar a los chicos al mundo.

Jean Piaget afirma que la escuela carece de valor a menos que desarrolle en las personas la capacidad de creer que cuando dejan la escuela, van a poder cambiar el mundo.

Si nuestros niños no creen que pueden cambiar el mundo entonces tendríamos que reconocer que nuestra educación no ha sido lo suficientemente poderosa. Vito Perrone.

Este proyecto parte del reconocimiento de una larga tradición solidaria de la Institución que ha estado siempre

presente en la comunidad, con acciones complementarias de la formación, aunque en paralelo a la vida académica, como actividad ocasional, que tienden a atender una necesidad puntual.

Se sabe que se aprende más estando en contacto con la realidad que estando aislado o alejado de ella. Por eso esta experiencia se planificó desde el concepto de ABP – aprendizaje basado en proyectos –, y de aprendizaje-servicio, reconociendo y revalorizando, con sustento metodológico y teórico, esas acciones que permitan desplegar todo su potencial pedagógico, desarrollando conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad.

Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

La propuesta permite a los estudiantes aprender contenidos académicos, y a la vez realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad y en su escuela: puede considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, en la que toman contacto con la disciplina desde una participación comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra parte, el desarrollo de actividades comunitarias y solidarias, fortaleciendo el componente de entrega de un servicio de calidad a la comunidad. Como marco pedagógico experiencial, potencia el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y motiva una reflexión formal durante la experiencia.

Se puede afirmar entonces que son tres las características presentes en esta experiencia:

- Su carácter interdisciplinar: intervinieron otros espacios curriculares como Biología, Lengua y Formación Ciudadana
- La búsqueda de la mejora de la calidad de los aprendizajes: se estimuló en los alumnos su creatividad desarrollando respuestas innovadoras
- La articulación con la comunidad: se articuló con el Centro Regional de Hemodonación del Ministerio de Salud de la Provincia de Jujuy

Aportes conceptuales que sustentan la experiencia

Un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información debe estar orientado al logro de capacidades y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales.

Uno de los factores clave en el proceso de transformación que está viviendo la escuela secundaria en la Argentina, consiste en orientar los procesos de aprendizaje y expresar los resultados de éste en términos de capacidades. Hacerlo consiste en entenderlas como posibilidades de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente. Un auténtico modelo formativo orientado al logro de capacidades en la escuela secundaria debe ser un modelo que prepare al estudiante para manejar los contenidos disciplinares abordándolos en situaciones reales de la vida. Los proyectos de aprendizaje-servicio

combinan estos dos elementos: aprendizaje de contenidos, es decir, adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, por otro.

En el informe de la UNESCO Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos (2007) se señala que la educación no solo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Por ello, se afirma que enseñar a aprender a aprender, a convivir y a emprender en la escuela del siglo XXI se ha vuelto un imperativo si se pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana y, además, conciliar esta ineludible responsabilidad social con un proyecto personal de vida. Desde esta perspectiva es que se intenta avanzar en el sentido contrario a modelos, aún existentes en nuestras escuelas secundarias, de formación enciclopédica aislada del entorno, del medio y de la comunidad que le es propia. Intenta ser un modelo formativo rico en conocimientos y riguroso en su selección en función de su potencial estratégico en la formación de los estudiantes como ciudadanos responsables y comprometidos con su realidad.

En este escenario, se entiende que una propuesta de ABP como aprendizaje-servicio es una propuesta de trabajo interdisciplinar que, utilizando el lenguaje y los conocimientos de las disciplinas, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social.

Berman (2006) define el aprendizaje-servicio como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad. Combina lo académico con el servicio a la comunidad; utiliza la acción, la reflexión crítica y la investigación, y se orienta a los estudiantes para convertirlos en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática. Alcanzar los objetivos de un proyecto con estas características supone entonces dinamismo e implica la incorporación de la historicidad y de vivencias tanto individuales como grupales de los alumnos. Brinda una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad y los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal. Alienta la autoestima y el liderazgo y, sobre todo, permite que se fortalezca el sentido de creatividad, iniciativa y de habilidades comunicacionales.

Como propuesta innovadora, permite simultáneamente aprender, actuar y abrir espacios de formación. Mejora la calidad del aprendizaje, ofrece una respuesta participativa a una necesidad social y aporta a la transformación de las personas y de la sociedad.

Se caracteriza por la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con el contenido curricular, y genera beneficios en tres ámbitos:

Curriculum académico, promoviendo una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social; favorece el dominio de los contenidos estudiados, habilidades de pensamiento y resolución de problemas. Los contenidos de la disciplina se potencian metodológicamente a través de las actividades de servicio: el estudiante puede contrastar, vivenciar y realizar una actividad de servicio, resaltando una postura ética, solidaria y de compromiso social.

Formación en valores, en aspectos como prosocialidad, la responsabilidad social, la solidaridad, el respeto a la vida, entre otros. En lo vocacional, beneficia actitudes positivas y realistas en torno al trabajo. En lo personal, fortalece la autoestima y capacidades de resiliencia y liderazgo. En lo ético, fortalece valores morales y la habilidad para asumir responsabilidades.

Vinculación con la comunidad, puesto que promueve la relación con una problemática social real; permite adquirir destrezas para trabajar productiva y solidariamente, y fortalece su intención de cuidar de otros. Junto al aprendizaje de contenidos académicos, el alumno se interioriza en cuestiones sociales más amplias, y es partícipe de ellas con un compromiso ético.

El ABP como aprendizaje – servicio constituye un ejercicio de unión de aspectos fundamentales que tradicionalmente están por separado en las instituciones educativas: la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso y la cognición con la emoción. Como plantea Manzano (2010, cit en Rodríguez Gallego, 2013) para que podamos hablar de aprendizaje – servicio es necesario que coexistan cuatro características sobresalientes: aprendizaje académico, orientación hacia la transformación social, diálogo horizontal con la comunidad y peso presencial de los estudiantes.

Martínez (2007, cit en Rodríguez Gallego, 2013) argumenta que una formación de calidad no puede separarse de la formación ciudadana. Por tanto, debe implicar un aprendizaje riguroso, vinculado simultáneamente a una acción solidaria planificada, procurando impactar de forma positiva en la vida de una comunidad.

Un proyecto de aprendizaje-servicio contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación ya que desarrolla capacidades de pensamiento crítico, los alumnos aprenden a reflexionar sobre la propia experiencia, resignificarla, analizarla y elaborar juicios críticos sobre la misma. Involucra las inteligencias múltiples identificadas por Howard Gardner. Las actividades de servicio y su correspondiente reflexión pueden ser organizadas utilizando los múltiples modos de aprender de los alumnos. Se puede decir que esta propuesta se enmarca dentro de las metodologías activas, centradas en el estudiante, y en la formación en capacidades, ya que facilita el aprendizaje constructivo y no repetitivo. Las metodologías activas son definidas como un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material didáctico y estudiante-medio. Se trata de un aprendizaje contextualizado en situaciones reales del mundo actual, lo que favorece la motivación del alumnado. Son entendidas como un marco estratégico para la enseñanza que busca

la comprensión profunda y la colaboración, el trabajo con la realidad y están orientadas a la acción. Una de las claves es aprender haciendo, ya que la formación no es solo un proceso de acumulación de conocimientos.

Estas metodologías conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. La psicología cognitiva ha mostrado que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa: el conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones. Esto implica la concepción del aprendizaje como proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información.

Asimismo, se fundamenta en un concepto de enseñanza y aprendizaje como acción integradora. El aprendizaje integrado o el aprendizaje pleno (Perkins, 2010) propicia el trabajo interdisciplinar que conlleva el desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición pedagógica que diluya las fronteras entre las disciplinas y las barreras entre la teoría y la práctica. Boix-Mansilla (2017, cit en Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017) sostiene que las personas demuestran comprensión interdisciplinaria cuando integran conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas para crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo que los rodea de un modo que no hubiera sido posible mediante una sola disciplina. La interdisciplinaria responde a una concepción sociocrítica que prioriza como grandes logros el aprender a ser, conocer, hacer y convivir (Delors, 1996; cit en Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017).

El proyecto y su implementación

Parafraseando a Puig Rovira y Palos Rodríguez (2006), al describir la experiencia de ABP como aprendizaje – servicio, todo lo que se relata resulta cercano o conocido, pero algo en ellas es también nuevo. Se trata de una propuesta conocida por la metodología elegida, pero es también original porque enlaza y combina el aprendizaje de conceptos con el servicio comunitario desde un proyecto interdisciplinar e interinstitucional.

Siguiendo la propuesta de “Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio” de especialistas de la Universidad de Stanford, esta experiencia responde al concepto de “aprendizaje - servicio” por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social. Se constituyó en un proyecto interdisciplinar, y no en una actividad “extra-programática”, con el objetivo de que los alumnos aprendan más contenidos científicos, desarrollen capacidades y en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales. La experiencia nació por iniciativa del espacio curricular “Bioética”, espacio de opción institucional y ámbito privilegiado para la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio que dentro de la formación que brinda el Colegio Santa Bárbara para los 5° años del Nivel Secundario de las orientaciones en Ciencias Natu-

rales y Humanidades y Ciencias Sociales, se considera fundamental por cuanto constituye un campo de discusiones multidisciplinares que comparecen en un tema en el que está en juego el valor de la vida humana, su protección y desarrollo. Como experiencia de trabajo por proyectos, se planificó interdisciplinariamente con Biología, Lengua y Formación Ciudadana, integrando áreas del saber y entrenando capacidades.

Luego de abordar en las clases de Bioética y Formación Ciudadana conceptos sobre el hombre como persona, el cuidado de la salud, principios bioéticos, derechos y deberes, lo legal y lo lícito, entre otros, los estudiantes recibieron un taller formativo del equipo técnico profesional del Centro Regional de Hemodonación del Ministerio de Salud de la Provincia de Jujuy, del que recibieron una certificación. En el mismo se desarrollaron conceptos acerca del valor de la vida, la donación de sangre como acto altruista, sangre segura, las condiciones y requisitos para ser donante, mitos alrededor de la donación de sangre. El Centro entregó material a los estudiantes.

Los alumnos profundizaron el estudio en la clase de Biología, y replicaron el taller, integrando los conceptos aprendidos en las distintas materias, en todos los cursos del secundario – 1° a 4° año -, y en 5°, 6° y 7° grado del Nivel Primario.

Al finalizar los talleres, se organizó, en conjunto con el Centro de Hemodonación, una jornada de donación voluntaria de sangre destinada a alumnos, docentes y familias del Colegio, y abierta a la comunidad.

Resultados

Esta experiencia, como ya se explicó, implicó un trabajo interdisciplinar que implicó la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con el contenido curricular. La intención fue la de innovar dando cabida en la clase a otros modos de hacer y conocer.

Entre las dificultades se puede mencionar:

- El temor de los docentes por el trabajo interdisciplinar, por cuanto interrumpe el normal desarrollo del contenido curricular programado;
- A los alumnos les costó salir de su zona de confort en la que el profesor explica y ellos repiten, y esta propuesta significa romper con ese proceso;
- La incoherencia entre una propuesta que busca formar en competencias en el nivel secundario y un diseño curricular por objetivos
- Sin embargo muchos son los logros:
- Un cambio en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje;
- Más participación, motivación y autonomía de los alumnos;
- Ambiente de colaboración;
- Cambios en el uso de los espacios del aula y de otros espacios en la escuela;
- Uso transparente de las TIC;
- Favoreció el dominio de los contenidos estudiados al estar en contacto directo con la realidad; junto al aprendizaje de contenidos académicos, el alumno se interiorizó de cuestiones sociales más amplias,

- Permitió ejercitar el trabajo colaborativo, y fortaleció la intención y necesidad de cuidar a otros;

- Planificación de tareas integradoras: integración de conceptos, teorías, métodos y herramientas de cuatro asignaturas, que propiciaron en los estudiantes la activación y relación de los nodos de articulación interdisciplinaria, permitiendo la comprensión y la formación de una estructura de saberes en forma de red, que se hace perdurable al ser activada para aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje, modificarla (enriquecerla o transformarla) o relacionarla con otro nodo de articulación interdisciplinaria.

- Actividades variadas, promoviendo el desarrollo de capacidades cognitivas comunes basadas en métodos de trabajos diversos y no repetitivos.

- Actividades contextualizadas, en el sentido de que están vinculadas con la vida de los estudiantes en el contexto en que viven, reflexionando sobre problemas de la vida que los afectan directamente o que afectan a la comunidad, la región, la provincia o el país en que viven, promoviendo su participación comprometida.

- Actividades potenciadoras, puesto que fueron una ocasión privilegiada para involucrarse en campos de actividad propios de la vida adulta, desarrollando acciones vinculadas a la orientación vocacional.

- Promovió un clima institucional y de convivencia que fortaleció el sentido de pertenencia institucional.

- Generó espacios alternativos de aprendizaje, distintos a los compartimentados de las asignaturas tradicionales, facilitando el intercambio entre pares y la construcción de una comunidad de aprendizaje que operó en espacios distintos al del aula.

Cabe destacar que la experiencia fue premiada por el Ministerio de Salud de la Provincia de Jujuy.

Conclusiones

¿Qué aporta la combinación del ABP y el aprendizaje servicio?

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta al desarrollo de proyectos educativos institucionales que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de ser protagonistas de iniciativas solidarias eficaces al servicio de la comunidad, en las que simultáneamente puedan adquirir y aplicar conocimientos, competencias y valores relevantes para su formación integral.

Las actividades de ABP como aprendizaje servicio tienen la característica del efecto collage: la suma de elementos conocidos hace nacer algo nuevo, con nuevas características y con una dimensión más amplia. Con ello, la definición de aprendizaje servicio es a la vez fácil y difícil. El primer adjetivo, fácil, es consecuencia de que este tipo de actividades tienen elementos muy conocidos por todos, muy familiares. El segundo adjetivo, difícil, reside en captar la idea de que el resultado de la combinación de aprendizaje más servicio es cualitativamente mejor que la simple suma de ambos aspectos. Las experiencias de aprendizaje servicio unen en un único proyecto los contenidos académicos y la acción práctica en forma de servicio a la comunidad de manera que, a la vez que se aprende, se presta un servicio que da

también lugar a nuevos aprendizajes que no es posible aprender de otra manera. Los dos pilares, el aprendizaje y el servicio, se alimentan el uno del otro haciendo mejorar ambos y fundiéndose en uno solo.

Este proyecto tiene la característica inherente de la experiencia, del vivir lo que se aprende, de un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en la que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica que se lleva a cabo; a la vez la práctica hace entender mejor los contenidos curriculares, y finalmente, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad.

La propuesta de ABP como aprendizaje servicio añade una novedad en el proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes: el aprendizaje del estudiante se construye en un contexto de necesidades reales del entorno. Desde una perspectiva docente, la experiencia confirmó un mejoramiento de la calidad en los aprendizajes y una participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. El aprendizaje-servicio no es más de lo mismo, no responde a las metodologías habituales. Implica una modificación en la percepción de los jóvenes y una reconceptualización de su rol. El cambio parte de visualizarlos como pasivos y dependientes, a considerarlos capaces de contribuir activamente en su contexto. Se trata de pasar de considerarlos personas por las que debemos preocuparnos, a verlos como socios en importantes proyectos de desarrollo comunitario. Pasan de ser estudiantes pasivos a convertirse en ciudadanos comprometidos con la sociedad, miembros activos de una sociedad democrática.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se comprobó un compromiso y una actitud positiva hacia la apreciación de la diversidad y valores fundamentales, como el respeto por la vida, veracidad, honestidad, entre otros. La experiencia les permitió lograr autoeficacia, optimizar su identidad, incrementar habilidades en el trabajo de equipo, mejorar la comunicación y liderazgo, y una clara manifestación de desarrollo y maduración personal. Desde una perspectiva del compromiso institucional, que implica tanto el apoyo y seguimiento por parte de los directivos, como el involucramiento del conjunto de la comunidad educativa, se fortaleció la identidad institucional, se favoreció la

riqueza del abordaje disciplinar, la constitución de grupos de docentes y alumnos más allá de las divisiones tradicionales (por edad, por curso, por asignatura), el sostenimiento del proyecto a través del tiempo, y la creación de nuevas experiencias derivadas del servicio y del contacto con las necesidades reales de la comunidad. Además se favoreció la creación de redes y alianzas con las organizaciones de la sociedad civil, en este caso con el Centro Regional de Hemodonación del Ministerio de Salud de la provincia de Jujuy, lo que permite la sustentabilidad de los proyectos, el alto grado de involucramiento de los participantes en la experiencia ya que implicó más “hacer-con” que “hacer-para”, el impacto en la vida real de la comunidad, y el impacto en la formación de los estudiantes, en la motivación para aprender y para participar como ciudadanos activos, reflexivos, críticos y solidarios.

Referencias bibliográficas

- Berman S.(2006) *Service Learning: A Guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ferreira H.A; Peretti G.C.(2010) *Competencias básica. Desarrollo de competencias fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreira.pdf
- Perkins, David (2010). *Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Paidós
- Puig Rovira, J M y Palos Rodríguez, J (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio, Cuadernos de Pedagogía, núm 357*. Recuperado de: <https://rosbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Rodríguez Gallego M. (2013) *El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista complutense de educación*. Vol 25 Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41157/41700>
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. (2017) *Secundaria Federal 2030. Aprendizaje integrado*. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=7af78352-9467-4faa-98ab-6c4cb18a7a5d
- Tapia M. N. (s/f) *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_Nieves_Tapia.pdf
- Tedesco, J.C. (2011) *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana N° 55, Enero-Abril. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.htm>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Piedra J., Fernández A., Peralta M., Iribarne L. (2016) *Aplicación del ABP y aprendizaje-servicio en las asignaturas del grado y máster en Ingeniería Informática desde la semipresencialidad. Actas del Simposio-Taller XXII Jenui*. Almería. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/89840/T06%20-%20Aplicacio%CC%81n%20del%20ABP%20y%20aprendizaje-servicio%20en%20las%20asignaturas%20del%20grado%20y%20ma%CC%81ster%20en%20Ingenieri%CC%81a%20Informa%CC%81tica%20desde%20la%20semipresencialidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Abstract: The experience that is described was carried out with students of 5th year of Secondary Level, in the Modalities Natural Sciences and Humanities, and Social Sciences, in the Santa Bárbara School, province of Jujuy. The context of development is

the Bioethics curriculum space. This subject proposes to the students a multidisciplinary discussion space around problems in which the value of human life, its protection and development is at stake, while a planned service is projected as an interdisciplinary project, on this occasion, between Bioethics, Biology and Citizen Training.

Keywords: Learning - service - bioethical - solidarity - interdisciplinary

Resumo: A experiência que se descreve se levou adiante com alunos de 5º ano de Nível Secundário, nas Modalidades Ciências Naturais e Humanidades, e Ciências Sociais, no Colégio Santa Bárbara, província de Jujuy. O contexto de desenvolvimento é o espaço curricular Bioética. Esta matéria propõe aos estudantes

um espaço de discussão multidisciplinar ao redor de problemáticas nas que se põe em jogo o valor da vida humana, sua proteção e desenvolvimento, ao mesmo tempo que se projeta comunitariamente um serviço planejado como projeto interdisciplinar, nesta ocasião, entre Bioética, Biologia e Formação Cidadã.

Palavras Chave: Aprendizagem - serviço - bioética - solidariedade - interdisciplina

(*) **Alejandra Maccagno.** Mgter en “Procesos Educativos Medios por Tecnologías”. CEA. UNC. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas. UCSE.FLACSO. Especialista en educación y TIC. FLACSO.

Investigar para transformar la comunidad

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Alejandra P. Maccagno (*)

Resumen: La experiencia que se describe se lleva adelante con alumnos de 5º año de Nivel Secundario, en la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales en el Colegio Santa Bárbara, provincia de Jujuy. El contexto de desarrollo es el espacio curricular “Proyecto de Investigación e intervención sociocomunitaria”. Esta materia propone a los estudiantes llevar adelante una investigación vinculando el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico.

El potencial de esta propuesta radicó en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no solo su formación académica, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social.

Palabras clave: Investigación - proceso reflexivo – intervención - servicio - comunidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 157]

El quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora, lo que supone la superación de la división clásica entre el “sujeto” y el “objeto” de la investigación, toda vez que el objeto se transforma en el sujeto consciente que participa en el análisis de su propia realidad con el fin de promover su transformación. (Elmer Galván)

Introducción

La investigación-intervención es un enfoque y una metodología aplicada en el estudio de realidades sociales. Como enfoque, se refiere a una orientación teórica o marco en torno a cómo investigar; como metodología, hace referencia a procedimientos específicos para llevar a cabo la investigación. La novedad radica en el sentido e implicación de las dos palabras; investigación e intervención: combinan un proceso de estudio de la realidad con rigor científico con el servicio a una comunidad. Ambas instancias, investigación – intervención, requieren de un diálogo permanente, continuo y mutuamente enriquecedor a los efectos de, no solo esclarecer la apro-

ximación y comprensión de la problemática abordada, sino también, mejorar o atender una necesidad social.

A partir de ello vale preguntarse: ¿Es lo mismo investigar que intervenir? ¿Existe una contradicción entre investigación e intervención?; si se investiga ¿se puede intervenir?; ¿son dos instancias diferentes, o partes de un mismo proceso?; ¿se puede pensar la investigación-intervención en términos de desarrollo de habilidades para el estudiante de secundaria?

La intención del presente trabajo no busca tanto hallar las respuestas a los interrogantes, sino, habilitar el espacio para una discusión y reflexión críticas en vistas a generar un debate necesario hacia el interior del espacio curricular en particular, y de la Institución en general, en relación al perfil del egresado del secundario en la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales.

Aportes conceptuales

“No investigar sin acción, y no actuar sin investigación” Kurt Lewin

Investigación e intervención no son lo mismo, pues, si bien comparten cuestiones teórico-metodológicas, son

ámbitos distintos que requieren recorridos y saberes diferenciados pero que tienen puntos de encuentro. Mientras que lo que busca la investigación es abordar un objeto o fenómeno para estudiarlo, comprenderlo y dar cuenta de su complejidad, la intervención tiene el acento puesto en la acción. En otras palabras, ambas instancias pueden compartir las herramientas y procesos de acercamiento y abordaje de objeto sobre el cual se va a operar, es decir, se problematiza, se formulan hipótesis, y se seleccionan estrategias. Pero, los objetivos con los que se plantea cada proceso son diferentes. La investigación tiene por objetivo conocer una realidad determinada para comprenderla y producir conocimiento nuevo. Y la intervención tiene objetivos que apuntan a la transformación o atención directa sobre una situación problemática que requiere resolución o ayuda. El producto de la intervención es diferente al de la investigación académica. Mientras uno tiene que ver con una respuesta a una demanda práctico-empírica particular que propone un sujeto o una comunidad, en la investigación se genera conocimiento nuevo que aportan al estado de la cuestión.

Sin embargo, en cuestiones que involucran a la realidad social, la investigación y la intervención ¿no son instancias necesarias en todo proceso que apunte al cambio y transformación social? Podemos afirmar que toda investigación debería apuntar a lo que Saltalamacchia (2005) afirma como socialmente útil, en el sentido de una provocación mediante la cual revelarse contra todo trabajo investigativo cuyo único resultado sea abultar currículos o dar lugar a charlas en Congresos; y por ende, incapaz de aportar, directa o indirectamente, a la producción de políticas dirigidas a la solución de algún problema social. Como afirma Polo (2006), el servicio comunitario se recrea en el conocimiento como un sentido relacional entre el estudiante y su entorno sociocultural, lo que lleva a entender esta acción curricular como una construcción integradora investigación-intervención.

En tanto investigación, se trata de un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, y en tanto intervención, indica que el propósito está orientado al servicio a la comunidad, siendo ella a su vez fuente de conocimiento, esto es, supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir.

Siguiendo a Polo (2006), la acción curricular se entiende entonces como una construcción relacional del estudiante con su entorno, por lo que investigación e intervención se integran y complementan.

Este enfoque implica un replanteo epistemológico, por cuanto supone correrse del binomio sujeto-objeto de la investigación; todos son sujetos y objetos de investigación por lo que sus resultados se logran con la acción participativa que supone la intervención. Un replanteo político, en el sentido de que el objetivo final es lograr un beneficio para la comunidad involucrada. Un replanteo metodológico por cuanto el proceso de investigación supone la planeación de una acción en la que también interviene la comunidad.

Se combinan dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se

aborda; teoría y praxis que posibilita la toma de conciencia sobre la realidad:

La investigación, como proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad estudiar algún aspecto de la realidad.

La intervención, no solo como la finalidad del proceso, sino ella misma como fuente de conocimiento

La investigación, como indagación sistemática, planeada y autocrítica, lleva en su esencia la curiosidad y el deseo de comprender del investigador y conduce a la innovación intelectual, al producir conocimiento nuevo y, con él, una búsqueda del cambio social. Por eso se vincula directamente con la práctica. Ligado a este concepto, se encuentra entonces la noción de intervención. Ardoino (1993, cit en A. Torres Hernández, 2017) distingue dos sentidos de la palabra intervención:

El sentido general del término se trata, por ejemplo, al referido a cuando tomo la palabra y entonces realizo una intervención. En el sentido técnico y más preciso del término, la intervención es un proceso que pretende determinados efectos y que obedece por ello a una metodología. (...) Intervenir en latín quiere decir, venir entre, es decir, que la persona del exterior viene a la organización para ayudar a solucionar un conjunto de problemas, tensiones, dificultades.

Intervenir es, por lo tanto, incluirse en un espacio social. Tiene propósitos praxiológicos, esto es, la totalidad de la experiencia práctica en su sentido y significado. Implica una acción sobre otro con intención de promover una mejora. Por eso hablar de intervención, remite a la cuestión de la formación en competencias.

Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común. Para Perrenoud (2004) una competencia es una capacidad de movilizar un conjunto de recursos para hacer frente a distintas situaciones. Las competencias no son conocimientos, habilidades y actitudes aisladas, sino que movilizan e integran dichos recursos. Esta movilización o integración es posible solo de manera situada, en donde operaciones mentales complejas permiten definir una acción en respuesta a determinada situación. Por ello, las competencias son un saber hacer en contexto o saber situado, que privilegian la comprensión, el análisis y la crítica de los conocimientos. Formar en investigación al estudiante de nivel secundario es, por lo tanto, mucho más que transmitir un conjunto de técnicas. Es un proceso social de producción y comunicación en el que se ha de desarrollar una compleja red de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas. Las competencias dan cuenta de la actuación del sujeto en una situación concreta por cuanto son actuaciones integrales para identificar, argumentar y resolver situaciones y problemas del contexto personal, social ocupacional, laboral, profesional, económico, ambiental o artístico integrando el saber ser

con el saber hacer y el saber convivir, en el marco de la idoneidad, el mejoramiento continuo y el compromiso ético. (Tobób, 2009, cit en Sanchez Irías, 2012)

El aprendizaje de una competencia está muy alejado de un aprendizaje mecánico e implica un mayor grado de significatividad y funcionalidad porque hace posible su aplicación convirtiéndose en acción, movilizandolos distintos recursos constituidos por esquemas de actuación que integran al mismo tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes.

La competencia investigativa es aquella que permite al estudiante como sujeto cognoscente, la construcción del conocimiento. La manifestación de competencias investigativas es el resultado de la realización de determinadas capacidades para la investigación, en cuyo núcleo se sitúan la capacidad reflexiva, la creativa y la proyectiva. La reflexión se relaciona con la capacidad de análisis, de interpretación y de hacer consciente el proceso. La capacidad creativa se relaciona con la originalidad en los diferentes momentos de la producción investigativa y tiene en su interior el desarrollo de habilidades relacionadas con la apreciación de lo diferente y se sostiene en los estímulos del cambio. La proyección es el resultado de la anticipación, de la capacidad de predecir, de anticipar hechos, resultados o acontecimientos.

El potencial de la investigación-intervención apunta, por lo tanto, a la producción de conocimiento con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. Desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social.

Supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir. Por ser investigación:

- Constituye un conjunto de procedimientos para producir un conocimiento útil para la población, con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades.
- Implica a la comunidad estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad. La relación investigadora no es la de sujeto-objeto (como en la investigación clásica), sino la de sujeto-sujeto.

Por ser intervención:

- Involucra a 2 comunidades en el proceso. Supone una co-implicación en el trabajo de los investigadores sociales y de la gente involucrada en el estudio. Si estas relaciones de cooperación se establecen adecuadamente, desde las primeras fases del trabajo se puede lograr un cruzamiento enriquecedor entre las experiencias/vivencias de la gente y los conocimientos teóricos y metodológicos de los investigadores.
- Permite que la comunidad que participa tenga un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y, al tener un mejor conocimiento de su realidad, pueda actuar más eficazmente en su transformación o mejora. Se pretende que la gente involucrada conozca críticamente el porqué de sus problemas y necesidades.
- Permite la recuperación de la memoria/conciencia histórica de las experiencias de la comunidad, revalorizando el protagonismo de lo que la misma gente ha hecho para mejorar su situación.

• Ayuda a sistematizar las experiencias y devolverlas a la misma gente. Esta restitución sistemática y sistematizada de saberes y experiencias aporta nuevos conocimientos y suscita nuevas perspectivas en miras a lograr cambios o responder a una necesidad.

- Constituye una forma de democratización o socialización del saber, producida por la transferencia de conocimientos (saberes que se comparten)

La investigación-intervención es un proceso se caracteriza porque:

El objeto del estudio se decide a partir de lo que interesa a un grupo de personas o a una comunidad. No se trata de estudiar problemas de interés de un grupo de alumnos investigadores, sino los problemas que las personas involucradas consideran importantes porque tienen que ver con cuestiones que conciernen a sus propias vidas. La finalidad última del estudio (el para qué) es la colaboración con la comunidad para mejorar una situación o ayudar con una necesidad

Procura establecer una dialéctica entre el conocimiento y la acción: no solo se trata de conocer la realidad sino de actuar sobre ella. Debe existir, en consecuencia, una estrecha interacción/articulación entre la investigación y la práctica, entre el proceso de investigación y la acción: se pretende conocer y actuar al mismo tiempo.

Supone un compromiso efectivo y declarado del investigador con la gente involucrada y que participa en el estudio por cuanto comparte responsabilidades para realizar una tarea en común, y, porque deberán devolver a esa comunidad los resultados del trabajo.

Se caracteriza, además, por la necesidad de partir de realismo de acción, esto es, tener la capacidad de distinguir, a la hora de elegir la comunidad en la que hará el trabajo, entre lo deseable, lo probable y lo posible. Lo deseable es lo que se quiere alcanzar como objetivo estratégico, como podría ser alcanzar la mayor participación posible de la gente en todo lo que concierne a la solución de sus problemas y a la satisfacción de sus necesidades. Son objetivos que están en el horizonte utópico. Otros objetivos son probables; se podrían realizar determinados programas, alcanzar ciertos objetivos, siempre que se den las circunstancias favorables para ello. Y, por último, está lo posible, lo que efectivamente se puede hacer y que, por lo tanto, es realizable.

El punto de partida es la existencia de una situación-problema que requiere encontrar una respuesta o solución. En la metodología convencional o clásica, investigar es frecuentemente resolver problemas de investigación (que pueden tener o no interés práctico). Investigar e intervenir es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas o ayudar con una necesidad que es significativa para un determinado grupo o comunidad que tiene el propósito o deseo de superarlos.

La experiencia

Proyecto de Investigación e Intervención Socio-comunitaria es un espacio curricular de 5° año de Secundaria, en la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales.

Tiene por objetivo desarrollar capacidades para el abordaje de problemas desde una perspectiva científica en el campo de las Ciencias Sociales. Se busca el desarrollo de competencias relacionadas al proceso de indagación y resolución de problemas, las que se constituyen como fundamentales para la integración de los contenidos de los distintos espacios curriculares que conforman la orientación. Es por ello que adquiere un carácter articulador tanto dentro del propio nivel como en relación con la preparación para los estudios superiores, por cuanto las competencias que se buscan desarrollar, son insumos para el abordaje de otros espacios curriculares de la orientación, como así también para la incorporación de saberes y habilidades que les permitan a los estudiantes emprender estudios superiores. Por las características propias de la orientación, se considera indispensable plantear la relación de esta perspectiva con el medio, que le permita a los estudiantes crear cambios positivos en la comunidad, ejerciendo una ciudadanía participativa y comprometida, al realizar investigaciones en la comunidad con el fin de detectar problemáticas en las que puedan intervenir para generar un cambio o ayudar en una necesidad. (materiascb.wix.com/investigación) Como primera instancia los equipos de alumnos realizaron una indagación en la comunidad, identificaron una problemática real, hicieron un diagnóstico sobre las características del contexto institucional en el que tendrán que investigar e intervenir, y formularon el proyecto de investigación. Una segunda instancia implicó el desarrollo de ese proyecto en la comunidad elegida, en la que se articuló la investigación con la intervención. Se trabajó en: Club Deportivo Luján, Servicio Hogares de Belén, Servicio Los 12 Apóstoles, Colegio Santa Bárbara Nivel Primario, IES Populorum Progressio. Al finalizar el proceso se entregaron los resultados de la investigación a cada Institución participante.

Resultados

Desde la perspectiva de los alumnos:

- La experiencia permitió profundizar en conocimientos sobre técnicas y estrategias de investigación, siendo un ejercicio de práctica que posibilitó revalorizar el sentido de los diferentes instrumentos y momentos de la investigación.
- La propuesta posibilitó diferenciar la investigación científica con objetivos de producción de conocimientos para el ámbito académico de la investigación científica con objetivos de producción de conocimientos para la intervención. Esta segunda instancia hace revalorizar la investigación no solo como un modo de aprendizaje sino como una instancia necesaria para toda intervención sistemática y rigurosa.
- Por la misma dinámica de la intervención, la experiencia hizo cuestionar los conceptos de objetividad y rigurosidad científica.
- También la lógica o dinámica de la vida de la comunidad en la que se investigó e intervino, significó rehacer, volver a mirar, redefinir conceptos, estrategias, técnicas. Desde la perspectiva del docente:

- La experiencia ayudó a entender la complejidad que supone el diseño de buenos instrumentos de recolección de datos, así como también la necesidad de articular los aportes teóricos a la hora de procesar la información obtenida, etapa del trabajo que se vuelve muy compleja.

- Siguiendo el perfil de habilidades elaborado por M. H. Guadalupe Moreno Bayardo (2005), las capacidades desarrolladas por los alumnos son:

A - Habilidades de percepción: Sensibilidad a los fenómenos sociales. Observar y registrar información.

B - Habilidades instrumentales: Leer, escribir, escuchar, hablar, inferir, analizar, sintetizar, interpretar, observar, preguntar. Buscar información en diversas fuentes. Saber organizar y aprovechar el tiempo.

C - Habilidades de pensamiento: Pensar críticamente y reflexivamente.

D - Habilidades de construcción conceptual: Reconocer fuentes primarias y secundarias. Apropiar y reconstruir las ideas de otros. Organizar lógicamente, exponer y defender ideas. Problematizar. Realizar síntesis conceptual

E - Habilidades de construcción metodológica: Tomar decisiones acerca del enfoque metodológico. Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar y generar información. Diseñar técnicas para la organización de los datos recogidos en campo. Diseñar técnicas para el análisis de la información; integrar los hechos y datos registrados a categorías conceptuales explicativas. Establecer estrategias de acción e intervención.

F - Habilidades de construcción social del conocimiento: Trabajar en grupo. Socializar el conocimiento. Comunicar los resultados.

G - Habilidades metacognitivas: Reflexionar sobre la involucración personal con el objeto de conocimiento. Desarrollar la flexibilidad y sensibilidad para reaccionar frente a nuevas situaciones. Reflexionar sobre el proceso de construcción conceptual y metodológica. Valorar el acercamiento al objeto de estudio y los resultados obtenidos.

Conclusiones

Sabiendo entonces que investigación e intervención se integran y complementan, queda por generar una reflexión acerca del interrogante ¿se puede pensar la investigación-intervención en términos de desarrollo de habilidades para el estudiante de secundaria?

Pensar en la formación para la investigación en secundaria implica el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de esa práctica. Así entendida, la formación para la investigación es un proceso que supone una intencionalidad, a la que se accede, no solamente antes de hacer investigación, sino también durante su realización y desde luego, en los estudios superiores.

Bazán Levy (2001, cit en Moreno Bayardo, 2005) afirma que la misión de la educación media superior es enseñar a pensar y con ello ayudar a que alumnos quinceañeros comiencen a ser adultos jóvenes en la cultura; esa inserción en la cultura, que no empieza ni termina con el bachillerato, pero se reorganiza y sistematiza de manera especial en este nivel educativo, habrá de apoyar-

se, como lo señala Terán Olgún (2001, cit en Moreno Bayardo, 2005)

En una fórmula curricular centrada en lo esencial, que desarrolle en el alumno una mayor capacidad de búsqueda, de contrastación, de verificación y de expresión, a diferencia de otra tendencia más informativa, memorística y profesional que todavía fundamenta a buena parte del bachillerato.

En palabras de Sánchez Rivera (2001, cit en Moreno Bayardo, 2005)

Se pretende que el joven de educación media superior logre una autonomía de pensamiento que lo haga reflexivo de la cultura, de sus valores y de la orientación que éstos dan a toda su vida, de tal manera que logre un horizonte educativo amplio, lo cual implica la reflexión y la investigación sobre los propios conocimientos, habilidades y actitudes en un proceso continuo de formación humana.

Se trata de que el alumno de secundaria, próximo a egresar, desarrolle esencialmente la capacidad de aprender a aprender. Las funciones, prioridades y necesidades educativas en este nivel de educación, giran fundamentalmente en torno al sujeto en formación que está en proceso de definirse a sí mismo en un mundo en el que será protagonista, por lo que el docente debe, entonces, encontrar las mejores experiencias de aprendizaje. La investigación-intervención se convierte en la posibilidad de aproximarse al saber y a herramientas para hacer realidad ese proyecto de que el estudiante desarrolle la capacidad para aprender.

El potencial de esta propuesta radicó en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no solo su formación académica, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social

Referencias bibliográficas

- Ander Egg E. (2003). *Repensando la investigación acción participativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Repensando-la-IAP-2003-Ed.4-Ander-Egg-Ezequiel.pdf>
- Ardoino, J. (1980). La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En *AAVV, La intervención institucional*, México, Plaza y Janés. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreteras/obligatorias/CFP/institucional/ex%20schejter/UNIDAD%2013/ardoino%20-%20la%20intervencion%20imaginario%20del%20cambio%20o%20cambio%20de%20lo%20imaginario.pdf>
- Bedacarratx V. (2002) *Implicación e intervención en la investigación social*. Tramas. UAM-X. México. Recuperado de: <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/intervencion-e-implicacion1.pdf>
- Moreno Bayardo, M. (2005). *Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 520-540. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Torres Hernández A. (2017) *Intervención e investigación educativa*. Milenio.com. Recuperado de: http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Intervencion-investigacion-educativa_18_891090944.html
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Saltalaamcchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Primer tomo: Sujetos, teorías y complejidad. Buenos Aires: El Artesano
- Sanchez Irías D.C. (2012) *Formación de competencias investigativas en las y los estudiantes de la asignatura de ciencias naturales de tercer curso de ciclo común en el Instituto Gabriela Núñez*. Tesis de maestría. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5678499.pdf>

Abstract: The experience described is carried out with 5th year students of Secondary Level, in the Humanities and Social Sciences Orientation at the Santa Bárbara School, province of Jujuy. The context of development is the curricular space "Project of Investigation and socio-community intervention". This subject proposes to the students to carry out a research linking the service to the community with the academic learning. The potential of this proposal lies in the articulation of the contributions of science with the transforming action of reality, generating a learning that enhances, not only its academic formation, but also its sensitivity and commitment to social reality.

Keywords: Research - reflexive process - intervention - community -service

Resumo: A experiência que se descreve se leva adiante com alunos de 5º ano de Nível Secundário, na Orientação de Humanidades e Ciências Sociais no Colégio Santa Bárbara, província de Jujuy. O contexto de desenvolvimento é o espaço curricular "Projeto de Investigação e intervenção sociocomunitaria". Esta matéria propõe aos estudantes levar adiante uma investigação vinculando o serviço à comunidade com a aprendizagem acadêmica.

O potencial desta proposta radica na articulação dos esportes da carreira com a corda transformadora da realidade, gerando uma aprendizagem que não faz, nenhum solo su formación académica, sino también em sua sensibilidade e compromisso com a realidade social.

Palavras Chave: Pesquisa - processo reflexivo - intervenção - serviço - comunidade

^(*) **Alejandra Maccagno.** Magíster en "Procesos Educativos Mediados por Tecnologías". CEA. UNC. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas. UCSE. Especialista en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares. FLACSO. Especialista en educación y TIC. FLACSO.

Tablets en el Nivel Inicial: *Mobile Learning* y los Nuevos Escenarios en la Formación de Docentes

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Fabián Alberto Maffei (*)

Resumen: La configuración de propuestas de enseñanza que incluyen tecnologías de la información y las comunicaciones como parte del escenario educativo se presentan como problemática clave en la formación docente y especialmente a la que se vincula con el nivel inicial, en el que se sientan las bases de los aprendizajes. Si nos situamos en tiempo, espacio y contexto del niño/niña, sujeto de aprendizaje de este nivel, comenzamos a definir ciertos bordes del diseño metodológico deseable para formar docentes que se desempeñen con solvencia en escenarios futuros. En función de las situaciones de aprendizaje, las características culturales, los recursos facilitadores para trabajar la información, y las operaciones mentales involucradas en esta etapa temprana del sistema formador, se propone un proyecto de cátedra en el que se implementa un diseño metodológico m-learning y a la tablet como dispositivo soporte para proyectar estrategias de enseñanza destinadas a docentes en formación.

Palabras clave: Educación inicial – tecnología – digital - formación docente – materialidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 161]

Fundamentación de la propuesta

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales. Les ofrece a niños/as, jóvenes y adultos la oportunidad de encontrarse con otros, advertir diferencias culturales que los enriquecen y resignifican su propio espacio.

En este marco surge una nueva tarea educativa, la de enseñar a seleccionar, procesar, organizar la información y transferir el conocimiento adquirido a diversas situaciones que posibiliten la resolución de problemáticas que se les planteen. El fortalecimiento del diseño de estrategias didácticas que permitan incorporar prácticas y saberes en la escuela, enfatiza la necesidad de concebir a la educación EN y CON TIC como un amplio abanico de posibilidades que enriquecen las propuestas pedagógicas, y propician en los niños y jóvenes ciudadanos nuevas maneras de actuar productiva, formativa y críticamente en la sociedad.

Este espacio curricular en la formación de docentes de Educación Inicial se centra en la configuración de propuestas que incluyen tecnologías de la información y las comunicaciones como parte del escenario para llevar adelante el proceso de enseñanza, tanto en la formación docente inicial como para enseñar a enseñar.

Ahora bien, las tecnologías en tanto producciones sociales y culturales no son neutras. Si bien hubo posturas de determinismos tecnológicos que intentaron categorizar en términos opuestos entre tecnofóbicos y tecnofílicos, solo concebían a la tecnología desde una supuesta neutralidad como si fuera ajena a lo humano. Esta perspectiva se ha detectado en las preconcepciones de los/las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial, por lo que se hace necesario una intervención pedagógica que no se limite a aportar saberes instrumentales, sino que esencialmente contribuya a modificar sus concepciones.

En la cátedra de TIC del Profesorado de Educación Inicial se actualiza el diálogo de las tecnologías con el mundo contemporáneo de esta época y en este contexto. La postura que da marco a la honestidad intelectual de la cátedra es la NO neutralidad de la tecnología, ubicándose el posicionamiento pedagógico bajo el paradigma emancipador de Habermas (Habermas, 1982) y, desde la perspectiva de JJ Brunner (Brunner, 2000), en el cuarto escenario (E4) en el que la conciencia intersubjetiva social es mediada por tecnologías.

Desde los posicionamientos anteriores surgen algunos interrogantes de índole didáctica que se plantean respecto del nivel para el que se forma en cuanto a la incorporación de TIC en el nivel inicial, ellos se refieren a los dispositivos y su "uso". ¿Qué dispositivos son los pertinentes para el nivel inicial: netbook, notebook, tabletas, teléfonos inteligentes? ¿Qué modelo es más adecuado: modelo 1 a 1 (Sagol, 2011), modelo BYOT (Bring Your Own Device- traiga su propio dispositivo) (Attewel, 2015), modelo laboratorio? ¿En qué espacio físico: en la sala, un salón específico, cualquier sitio? ¿En qué momento?

Estos desafíos pedagógicos se abordarán desde la perspectiva de Andrew Feenberg (Feenberg, 1991) que, en el Parlamento de la Cosas, hace alusión a la teoría instrumental y sustantiva de la tecnología. Asocia la teoría instrumental a una visión dominante de los gobiernos modernos y a la sustantiva, basada en los escritos Ellul (Ellul, 1964) y Heidegger (Heidegger, 1977), a la tecnología como nuevo tipo de sistema de cultural que reestructura el mundo social como objeto de control.

Queda claro entonces que, la incorporación de las TIC debe tener un efecto cognitivo (Brunner, 2000; Perkins, D, Globerson, T & Salomon, G., 1992), también que el abordaje de la cátedra tendrá la posición epistemológica de concebir a las tecnologías como no neutrales (Feenberg, 1991; Habermas, 1982; Ellul, 1964; Heidegger, 1977).

Esta perspectiva desoculta el posicionamiento de la cátedra y se asume y fundamentan las decisiones pedagógicas y didácticas en cuanto a: la selección y jerarquización de contenidos, utilización de medios de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, diseño de nuevos recursos, definición del modelo didáctico que enmarque la naturaleza, nivel de interacción y estructura de los recursos y la evaluación como proceso de retroalimentación.

En relación a los recursos disponibles, cabe aclarar que el programa Tramas digitales (Ramírez, 2015) propuesta desde el Ministerio de Educación de Santa Fe, reconoce a las TIC “como herramientas fundamentales para la innovación, inclusión e igualdad de oportunidades”, en concordancia con los ejes de la política educativa provincial: “escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa”. A través de este programa se han provisto de tablets en las salas de nivel inicial valorándose el esfuerzo para la construcción de tramas que vinculen a los diferentes actores del sistema educativo.

Para abordar la perspectiva del aprendizaje cuando hay mediación tecnológica, primeramente se debe identificar las conceptualizaciones de este proyecto en concordancia con el diseño curricular: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización (lenguajes) y las operaciones cognitivas y creadoras (SIC) que producen alfabetización múltiple.

Ahora bien, hay dos aspectos centrales que confluyen con el fin de lograr esa alfabetización múltiple: pensar el aprendizaje a partir de la asociación de ideas que se encuentran dispersas en diferentes nichos de información; y la habilidad de discernir entre la información importante y la trivial. La conexión entre fuentes de información fidedigna e ideas, va a estar aprobada cuando esa información sea actualizada y precisa (validada por otra área disciplinar) y a la vez le sea significativa al estudiante.

Propósitos que orientan

Los propósitos en la cátedra Tecnología de la Información y la Comunicación atienden a dos aspectos centrales: la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el escenario socio cultural actual, en la constitución de los sujetos y en las instituciones educativas; y por otra parte, las posibilidades de la incorporación sustantiva de las TIC en la enseñanza.

En este sentido la cátedra se propone:

- Introducir y actualizar el diálogo de las tecnologías con el mundo contemporáneo actual y las posturas teóricas que posicionan al respecto, con una vigilancia epistemológica que otorgue coherencia a la propuesta de la cátedra y aporte al posicionamiento fundamental de los/las estudiantes como sujetos de derecho con capacidad crítica y transformadora de la realidad.
- Incorporar estrategias didácticas para procesar, organizar la información, reflexionar sobre la propia práctica y transponer el conocimiento adquirido en el abordaje de situaciones didácticas que posibiliten la toma de decisiones en el ámbito de las salas del nivel inicial en las diferentes áreas.

- Promover actividades de aprendizaje que integren TIC en la alfabetización en búsquedas, la construcción de la identidad digital del sujeto, el resguardo de su privacidad y seguridad en el universo digital desde la primera infancia

- Visualizar los desarrollos en el campo de las TIC en Educación anclados a conceptos claves como aprendizaje ubicuo, aprendizaje móvil y aprendizaje en red para fomentar entornos de aprendizaje colaborativo

- Reconocer y aprovechar el potencial de los diferentes diseños metodológicos, desde la implementación del blended-learning (aprendizaje mezclado - AM) (Arias, 2008) para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles (Terigi, 2009) y como habilidad inclusiva de oportunidades de estudios posteriores, como también, el mobile-learning para el diseño de propuestas específicas en el nivel inicial.

Contenidos propuestos

El diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial (RM 529/09) prescribe la síntesis de contenidos de la unidad curricular TIC presentada en dos organizadores generales:

- Las tecnologías de la información y la comunicación y el contexto sociocultural
- Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Desde estos organizadores generales, manteniendo la perspectiva explicitada en la fundamentación, se seleccionan los contenidos haciendo foco en la formación para docentes del nivel inicial.

Atendiendo a las necesidades del sujeto pedagógico actual de la formación docente en el sur de la provincia de Santa Fe y acorde a los propósitos que se plantean para esta cátedra, se considera importante señalar que, en las aulas de los institutos de formación docente de esta provincia se cuenta con un ambiente de alta disposición tecnológica. Es posible acceder a campus virtual, netbooks, computadoras de escritorio, pantalla digital interactiva, teléfonos inteligentes y/o tabletas. Siendo consecuente con los ejes de la política provincial, el programa Tramas Digitales (Ramírez, 2015) propone ambientes altamente tecnologizados y saberes que permitan a los docentes de todos los niveles y modalidades, la incorporación de las TIC para enriquecer las propuestas didácticas.

Para comprender la significatividad en la formación docente de los contenidos se hace necesario completar la generalidad de los prescritos, situarlo, atender a cierta vigilancia epistemológica y posibilitar construir conocimientos que permitan desplegar estrategias didácticas en los futuros docentes en el nivel para el que se forman. Desde este posicionamiento se presentan, de manera no secuencial, los siguientes contenidos que se imbrican y completan la prescripción curricular.

- Enfoques de las TIC en Educación: Tecnología Educativa: Enfoque instrumental o artefactual, enfoque cognitivo y enfoque sistémico. Nuevos escenarios. Aprender “CON”, “DE” y “SOBRE” (Perkins, D, Globerson, T

&Salomon, G., 1992) computadoras. Corrientes teóricas: teoría instrumental, teoría sustantiva y teoría crítica.

- Los recursos digitales: modalidad tutorial, modalidad ejercitación, modalidad demostración, modalidad juegos, modalidad simulación. Recursos de consulta y acceso a la información. Las webquest: Las cacerías, cazas o búsquedas de tesoros. Evaluación de sitios web educativos. Organización, configuración y preparación de la materialidad áulica (dispositivos, software y soportes).

- *M-learning* en el Nivel Inicial: Aprendizaje ubicuo, Aprendizaje móvil, conceptos y modalidades (M-learning, E-learning, B-learning) Aprendizaje en red, Búsquedas, Identidad digital. Privacidad y seguridad en Internet.

- Propiedad de la información digital: marcas, patentes, copyright y copyleft. De la imprenta al copy/paste. Creative Commons. Educación, circulación del conocimiento y ampliación de la esfera pública. Conocimiento público. Aprendizaje colaborativo versus cooperativo: horizontalidad y verticalidad. Redes escolares en la Net neutrality.

Propuesta metodológica

La configuración de propuestas de enseñanza que incluyen TIC en el escenario educativo se presentan como problemática clave en la formación docente y especialmente a la que se vincula con el nivel inicial, en el que se sientan las bases de futuros aprendizajes.

Si bien, no son necesarias grandes definiciones teóricas para elegir el dispositivo adecuado para incluir en todo, o en parte, del sistema educativo, es importante determinar el diseño metodológico para incorporar las TIC y por ende, los dispositivos acordes a esa decisión didáctica.

Dado que “el rol de la tecnología no son solo aparatos y recursos presentes en el aula sino un fundamento de las operaciones de pensamiento e interacciones personales” (Dussel en Montes, 2017), comienzan a definirse ciertos bordes del diseño metodológico deseable para formar docentes que se desempeñen con solvencia en escenarios presentes y futuros situados en tiempo, espacio y contexto del niño/niña, sujeto de aprendizaje del Nivel Inicial: educación obligatoria, sujetos pedagógicos no alfabetizados, entorno presencial, fuerte presencia de dispositivos tecnológicos en su entorno personal y social, amplias posibilidades de acceso a un teléfono celular inteligente, interfaces de usuarios de aparatos informáticos amigables y reconocidos, acercamiento temprano a la social media, entre otros.

Si bien, se proponen diferentes escenarios posibles de implantación de TIC en el aula (Bruner, 2000), las estratégicas metodológicas en este proyecto incluyen propuestas didácticas a través de una lógica de mediaciones pedagógicas, que acompañe el aprendizaje y a la vez articulen el entramado de significaciones que supone esa capa de tecnología que atraviesa la sala de nivel inicial, para proyectar la formación de docentes.

En función de las situaciones de aprendizaje, las características culturales, los recursos facilitadores para trabajar la información, y las operaciones mentales involucradas en esta etapa temprana del sistema formador, se propone implementar el diseño metodológico m-learning y la Tableta como dispositivo soporte para

proyectar estrategias de enseñanza destinadas a docentes en formación.

Las actividades que se proponen en la cátedra tienen varias aristas: preparación de dispositivos y soportes (hardware y software), reconocimiento y clasificaciones de software (aplicaciones móviles y de escritorio), trabajos colaborativos, rastrillajes web de recursos para el nivel (webquest icónicas), videos. El instrumento de registro que se utiliza durante todo el año es un blogfolio, en el que los/las estudiantes dejan rastro de sus aprendizajes y la curación de recursos encontrados en la web. Además se realizan intervenciones en los espacios de participación colectiva (Foros), que se presentan en el aula virtual con reflexiones personales fundamentadas en el marco teórico propuesto en los organizadores curriculares.

Centrado en el trabajo pedagógico en aulas de alta disposición tecnológica aparece un elemento novedoso: la materialidad, en palabras de Dussel (Montes, 2017),

Es que la materialidad de las tecnologías ocupa un espacio y tiempo importante del aula. Conectar pantallas, cargar las baterías de las netbooks o tablets, copiar los programas necesarios de una memoria USB o circular archivos consume buena parte de la clase.

La organización, configuración y preparación de esa materialidad abordado en la cátedra como un contenido, también transversaliza las estrategias de enseñanza dado que las/las estudiantes de formación docente aprenderán desde el hacer en la cátedra para construir los conocimientos necesarios en la toma de decisiones pedagógicas en el nivel inicial.

En atención a ciertas características del estudiantado del Profesorado de Nivel Inicial del sur de Santa Fe (jóvenes madres, trabajadores/as, etc.), a las problemáticas derivadas del horario de cursada (inseguridad, escasa disponibilidad de transporte público, entre otros) y lo normado en el Reglamento Académico Marco para el sostenimiento de las trayectorias, esta cátedra se dicta bajo el diseño de aprendizaje mezclado, normado y reglamentado en el Reglamento Académico Institucional, que atiende a las nuevas presencialidades integrando el campus virtual como extensión del aula física.

Evaluación como instancia continua

Esta cátedra considera la evaluación como una instancia continua durante todo el proceso que se desarrolla en el ciclo lectivo, que brinda información para tomar decisiones (Tenbrink, 1981 en Montes 2017). A tal fin, se proponen actividades a desarrollar en los dispositivos presentes en el aula abordando aplicaciones móviles y de escritorio relacionadas a contenidos prescritos en otros espacios curriculares y en las instancias del Taller de la Práctica, sustentadas por el marco teórico. Estas actividades dejan sus huellas en los *blogfolios*, en documentos colaborativos (*webquest* icónicas, videos) y los foros de intercambio, los que se constituyen en instrumentos de evaluación de los que emana la información necesaria para la revisión del proceso del/de la estudiante y del proceso pedagógico en general. Los criterios de evaluación que orientan la mirada sobre estas huellas, se centran en los aspectos técnicos y metodo-

lógicos que sustentan las actividades y los argumentos que los/as estudiantes plantean de manera fundamentada para dar cuenta de sus recorridos teóricos, postura y reflexión didáctica.

Desde la perspectiva planteada en el sostenimiento de la trayectorias reales (Terigi, 2009) de los/las estudiantes, se implementa la modalidad de aprendizaje mezclado (Cuestas y Maffei, 2017), que amplía la concepción de presencialidad incorporando el aula virtual como extensión del salón físico de clases.

Al finalizar del ciclo, el/la estudiante que cumpla con los criterios de presencialidad, haya realizado y participado de las actividades según las condiciones normadas, alcanza la regularidad pudiendo presentarse a examen, en el que podrá dar cuenta de sus aprendizajes a través de la presentación fundamentada en el marco teórico abordado durante el año.

Referencias bibliográficas

- Attewel, J. (2015). *BYOD Bring Your Own Device*. Bélgica: European Scoolnet.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro*. Chile: PREAL. Ve.A.Ce.
- Cuestas, V y Maffei, F. (2017). Aprendizaje mezclado en la formación docente. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXXII*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo.
- Dussel, I y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Ellul, J. (1964). *The Technological Society*. New York: Vintage.
- Feenberg, A. (1991). *Introducción: el parlamento de las cosas*. Recuperado el 2018, de Traducción de Miguel Banet, 2000: <http://www.sfu.ca/~andrewf/El%20parlamento.htm>
- Haberas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology*. New York.: Harper and Row.
- Montes, N. (2017). *Educación y TIC*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perkins, D, Globerson, T & Salomon, G. (1992). *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. Comunicación, lenguaje y educación N°23.
- Piscitelli, A. (2005). *Los weblogs ponen la red al servicio de todas las voces*. En A. Piscitelli, Internet, la imprenta del siglo XXI. Barcelona: Gedisa.
- Ramirez, P. (2015). *Tramas Digitales en la Educación Inicial*. Santa Fe: Ministerio Educación de Santa Fe.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- M. E. de Santa Fe (2009). *Profesorado de Nivel Inicial - diseño para la formación docente*.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Abstract: The configuration of teaching proposals that include information and communication technologies as part of the educational scenario is presented as a key issue in teacher training and especially to that which is linked to the initial level, in which the foundations of the learnings If we situate ourselves in the time, space and context of the child, subject of learning at this level, we begin to define certain edges of the desirable methodological design to train teachers who perform with solvency in future scenarios. Depending on the learning situations, the cultural characteristics, the facilitating resources to work the information, and the mental operations involved in this early stage of the training system, a chair project is proposed in which a m-learning methodological design is implemented and the tablet as a support device to project teaching strategies for teachers in training.

Keywords: Initial education - technology - digital - teacher training - materiality

Resumo: A configuração de propostas de ensino que incluem tecnologias da informação e as comunicações como parte do cenário educativo se apresentam como problemática chave na formação de professores e especialmente à que se vincula com o nível inicial, no que se sentam as bases das aprendizagens. Se situamos-nos em tempo, espaço e contexto do menino/menina, sujeito de aprendizagem deste nível, começamos a definir certas bordas do design metodológico desejável para formar professores que se desempenhem com solvencia em cenários futuros. Em função das situações de aprendizagem, as características culturais, os recursos facilitadores para trabalhar a informação, e as operações mentais envolvidas nesta etapa temporã do sistema formador, propõe-se um projeto de cátedra no que se implementa um design metodológico m-learning e à tablet como dispositivo suporte para projetar estratégias de ensino destinadas a professores em formação.

Palavras Chave: Educação inicial - tecnologia - digital - formação de professores - materialidade

^(*) **Fabián Alberto Maffei.** Licenciado en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación (USAL). Licenciado en Informática Educativa (UNLa). Especialista en Educación Superior y Formación Docente (ISP3), y Técnico Superior en Informática. Operador de Comunicación Social Digital. Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y en Entornos Virtuales de Aprendizajes y Formación de Tutores. Maestrando en Tecnología Educativa (UAI)

Platón para nativos digitales. La evolución tecnológica en la enseñanza de la Filosofía

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María del Carmen Martínez (*)

Resumen: Al momento de abordar la transposición didáctica de textos filosóficos nos encontramos con diversos inconvenientes en las aulas del siglo XXI. A nuestros jóvenes en general les cuesta mucho acceder a los mismos, los adolescentes son nativos digitales. Este cambio en el paradigma de la enseñanza aprendizaje en las clases de filosofía requiere la incorporación de herramientas tecnológicas desde un marco reflexivo y responsable.

La indagación de fuentes confiables y pertinentes de material filosófico disponible en la web; invita a desarrollar competencias críticas y creativas tanto en los alumnos como en los docentes. Este aprendizaje activo permite un abordaje distinto del conocimiento, ya que los alumnos construyen material filosófico de manera creativa, confrontando críticamente las realidades que nos plantean los cambios sociales y tecnológicos en un marco de libertad de expresión para pensar y co-pensar filosóficamente un proyecto de vida personal, que es el objetivo final de esta disciplina.

Palabras clave: Filosofía - herramientas tecnológicas – enseñanza– aprendizaje - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 163]

Introducción

Al momento de abordar la transposición didáctica de textos filosóficos nos encontramos con diversos inconvenientes en las aulas del siglo XXI. Según el contexto donde desarrollemos nuestra diaria tarea nos podemos encontrar con situaciones de índole económica ya que nuestros alumnos provienen de hogares de escasos recursos, o institucionales; donde la falta de los textos filosóficos en las bibliotecas escolares es habitual; y aún en el caso de que no nos encontremos con estas situaciones particulares a nuestros jóvenes en general les cuesta mucho acceder a los mismos. Sin embargo los docentes disponemos de herramientas que permiten a los alumnos acceder a la filosofía desde sus habilidades cognitivas en la que se conjuga lo visual, lo auditivo y lo kinestésico; nuestros adolescentes son nativos digitales. Partiendo de este cambio en el paradigma de la enseñanza es que como docente me enfrenté al desafío de ofrecer las clases de filosofía Platónica desde un marco reflexivo y responsable incorporando el uso de las herramientas tecnológicas.

En un comienzo la selección de *El Banquete* de Platón se basó en el interés presentado por los adolescentes sobre la problemática del amor. La vigencia de *Eros* (Amor) en la vida cotidiana del siglo XXI me impulsó a la indagación de fuentes confiables y pertinentes de material filosófico disponible en la web, que invitan a desarrollar competencias críticas y creativas tanto en los alumnos como en los docentes, ya que la selección y jerarquización del material es de por sí una actividad cognitiva de aprendizaje. La permanente retroalimentación y aprendizaje ante las demandas presentadas por los alumnos y la misma filosofía platónica como contenido a implementar en el aula, nos permite a los inmigrantes digitales desarrollar nuevas habilidades al desplegar la relación problemática de *Eros* en los discursos tradicionales (Fedro, Pausanias, Eriximaco, Aristofanes y Agaton) para los nativos digitales que usan otros so-

portes para acceder a la construcción del conocimiento. Los dispositivos electrónicos móviles, al inicio me permitieron implementar estrategias de lectura grupal, reflexiva y crítica utilizando un procesador de texto complejo Microsoft Word de *El Banquete* de Platón, esta actividad permite realizar lectura comprensiva, analizar, reconocer y debatir en cada diálogo las diferentes manifestaciones de *Eros* (Amor) que se desarrollan en esta obra. Esta lectura se complementa con la observación del video subido al sitio web Youtube https://www.youtube.com/watch?v=4NvAlcqeVO8&ab_channel=esteticaplato "El Banquete". Con la observación del mismo, brindamos al alumno igual contenido con un lenguaje conocido para él, acercándonos al mundo virtual de los adolescentes. A continuación, en esta instancia, y luego del análisis de la obra, estamos en condiciones de reconocer la influencia del concepto de *Eros* platónico en la cultura occidental: la concepción del deseo como ausencia, el dualismo amor de cuerpo, amor espiritual; y el mito de la media naranja nos ha dejado modelo de pareja, de mujer, de hombre en definitiva modelos de objetos de amor. Esta observación continua con la distinción de los conceptos platónicos presentes en las canciones Pop, Cumbia Villera y Reggaeton, en las canciones Pop nos encontramos con la concepción del deseo como ausencia, *Sin tú amor* de Sandra Mihanovich, en la cumbia villera se nos presenta el amor por el cuerpo, *Qué calor de Olvidate*, o el mito de la media naranja en el Reggaeton *Obsesional* de Farruko. De estas actividades se infiere que las distintas manifestaciones de *Eros* platónico se encuentran vigentes en el siglo XXI, su presencia en la música por ejemplo, derivan en prácticas desvalorativas de los objetos de amor. A partir de la reflexión filosófica los jóvenes se encuentran en condiciones de reconstruir el conocimiento de manera significativa. Para finalizar al momento de evaluar los conceptos abstractos filosóficos adquiridos por los alumnos se les solicita que de ma-

nera colaborativa realicen una presentación en Power Point con las nociones platónicas que consideren más importantes y las relaciones con la música y videos actuales a fin de realizar divulgación de contenidos ante el resto de la comunidad educativa. Estas presentaciones muestran las derivaciones que las indagaciones filosóficas han producido en el pensamiento de los alumnos, no solo reproducen conocimiento genuino, construyendo un aprendizaje activo socialmente válido desde un abordaje distinto del mundo, sino que aportan derivaciones para seguir investigando las cuestiones de género, o la violencia de género, como así también la necesidad de desarrollar aspectos puntuales de Educación Sexual Integral desde la perspectiva filosófica.

Para concluir, la evolución y velocidad de cambio en la que se encuentran inmersos los alumnos me lleva a la implementación de nuevos recursos tecnológicos en la tarea pedagógica diaria, viéndome obligada a evolucionar en mis prácticas docentes. Ya no son suficientes las estrategias implementadas hasta el momento para conceptualizar la filosofía platónica, hoy el desafío continúa; analizando la problemática existencial del amor (Eros) en un marco de diálogo entre pares y docente, utilizando la aplicación Stop Motion, los alumnos construyen material filosófico de manera creativa, confrontando críticamente las realidades que nos plantean los cambios sociales y tecnológicos en un marco de libertad de expresión para pensar un proyecto de vida personal.

Abstract: At the moment of approaching the didactic transposition of philosophical texts we find ourselves with several inconveniences in the classrooms of the 21st century. Our young people in general have a hard time accessing them, teenagers are digital natives.

This change in the paradigm of teaching-learning in philosophy classes requires the incorporation of technological tools from a reflective and responsible framework.

The investigation of reliable and pertinent sources of philosophical material available on the web; It invites to develop critical and creative competences both in the students and in the teachers. This active learning allows a different approach to knowledge, since students construct philosophical material in a creative way, critically confronting the realities posed by social and technological changes in a framework of freedom of expression to think and co-think philosophically a project of personal life, which is the ultimate goal of this discipline.

Keywords: Philosophy - technological tools - teaching - learning - education

Resumo: Ao momento de abordar a transposição didática de textos filosóficos encontramos-nos com diversos inconvenientes nas salas de aula do século XXI. A nossos jovens em general custa-lhes muito aceder aos mesmos, os adolescentes são nativos digitais.

Esta mudança no paradigma do ensino aprendizagem nas classes de filosofia preciso a incorporação de ferramentas tecnológicas desde um marco reflexivo e responsável.

A indagação de fontes confiáveis e apropriadas de material filosófico disponível no site; convida a desenvolver concorrências críticas e criativas tanto nos alunos como nos professores. Esta aprendizagem ativa permite uma abordagem diferente do conhecimento, já que os alunos constroem material filosófico de maneira criativa, confrontando criticamente as realidades que nos propõem as mudanças sociais e tecnológicas em um marco de liberdade de expressão para pensar e co-pensar filosoficamente um projeto de vida pessoal, que é o objetivo final desta disciplina.

Palavras Chave: Filosofia - ferramentas tecnológicas - ensino - aprendizagem - educação

(*) **María del Carmen Martínez.** (2013) Pos título en educación y nuevas tecnologías. Profesorado en Filosofía. Profesorado en Historia. Profesora Titular en Proyecto e Investigación de las Ciencias Sociales en la EEMN°37, Lanús.

Ciclotramas: Encuentro de Artes Escénicas de escuelas secundarias

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Mariano Federico Corj (*) y María Eugenia Marzioni (**)

Resumen: *Ciclotramas* invita y propone la socialización de estudiantes de escuelas de educación secundaria, técnica y de adultos, con el objetivo de confluir en sus propias producciones donde se evidencie el pensamiento artístico propio, dando la oportunidad al estudiante a que sea el arquitecto de su aprendizajes, determinando los límites y las formas de acceso al conocimiento y generando intervenciones culturales que hablen de su propio espacio, de su interioridad y sus vivencias.

Palabras clave: Educación – identidad - extensión académica - encuentro - teatro

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 165]

Introducción

Ciclotramas nace de la necesidad de poder pensar y actuar la escuela desde otro lugar, romper las paredes que encierran los contenidos y los contenidos mismos, darnos la oportunidad de entender el colectivo institucional como un ente en movimiento, dispuesto a cambiar los caminos delimitados, hacer nuevos senderos que no permitan sortear y entender las relaciones que nos vinculan, no solo entre los docentes y estudiantes, sino también esas relaciones humanas que nos acercan en el cotidiano social. El proyecto institucional se asienta en la posibilidad de escuchar nuevas y pujantes voces, la de los estudiantes, cambiar los roles dentro de las aulas y cambiar las mismas aulas, convertirlas, potenciarlas, extenderlas, hacerlas públicas, re-imaginarlas como verdaderos espacios de hospedaje, de intervención social y cultural.

Pensado desde el primer momento en un corte en el tiempo y el espacio que nos permita hacer partícipe al otro, ese que no tiene la posibilidad de hablar o quizás no encuentra la forma de decir lo que necesita decir, y que quizás desde el arte, el teatro, encuentre las melodías justas para darle sonido a su identidad.

Así, proponer el teatro como herramienta de comunicación para la construcción de espacios colectivos de identidad, como espacio de aprendizajes donde la experiencia y la alteridad son soportes de transformaciones individuales y grupales. El arte, portador de sentidos sociales, políticos y culturales, permite el diálogo constante con saberes que provienen de otros campos disciplinares, científicos y artísticos. Es por eso, que hacer teatro implica además reflexionar sobre diversos aspectos de la realidad y el mundo para comprenderlos y problematizarlos.

Entonces la idea más clara de *Ciclotramas* es proyectarlo como un espacio de educación y arte, un espacio fuera del espacio, un espacio cedido, un espacio de hospitalidad y oportunidad.

Al momento de imaginar *Ciclotramas* nos propusimos entender la educación no como una acción habitual y cotidiana perdida entre tantas acciones, sino como “la acción capaz de comprometerse con el otro”, puesto que toda genuina actuación por y para otro, es capaz de irrumpir en el tiempo, marca un momento en el espacio y en la interacción con sus pares, actuar significa tomar la iniciativa, comenzar. Entonces su producto es historia. Sabemos que desde nuestro espacio de escuela secundaria contábamos con la oportunidad de convertirnos en actantes continuos y cíclicos dentro de una maquinaria capaz de poner en escena y como primer protagonista al estudiante, pero no un estudiante receptor, sino uno capaz de entablar el diálogo con su entorno, con sus compañeros, con un público, con sus docentes, un estudiante productor de escenarios y aulas, constructor de guiones y relatos, transformador de ficciones y realidades.

Por eso el proyecto se fundamenta desde la exterioridad y de la alteridad (es decir una propuesta que presta atención a lo que se coloca fuera de las convenciones tanto artísticas como educativas) y por esta razón, *Ciclotramas* se ocupa de que la educación sea un acontecimiento ético, porque en la relación entre el arte y

la educativa aparece ese otro capaz de hacer para otros solo con un fin de bondad. Entonces la relación con ese otro es una de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad social y cultural. La propuesta fue ver la acción dramática como esa forma poética a través de la cual nos insertamos en el mundo cotidiano lleno de desniveles sociales, injusticias y falencias, y esa inserción crítica pensada como un segundo nacimiento cuyo impulso es el comienzo basados en el reconocimiento del yo actor/artista. Dar la posibilidad de revelar sus únicas y singulares identidades, sus propios discursos formados en la reflexión consciente y comprometida, y lograr por medio del discurso teatral y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la idea de que el hecho convivial es de carácter plural.

Para esto es necesario presentar una mirada del arte más allá de una convención estética regida por técnicas, sino ver el arte como una palabra, pero, como esa palabra escondida en algún lenguaje, sobre todo esa palabra propia, cargada de emociones, de caminos vividos, gestada en la experiencia, bañada en emociones, en definitiva, una palabra hecha de uno mismo... Pensarlo al arte, es hacerlo imaginarlo como “identidad” construida desde nuestros propios conflictos. Poner así al estudiante en el centro de la escena y animarlo a construir sentidos.

Nuestro rol como docente es permitirnos romper los esquemas clasistas, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad crítica frente al propio entorno. Es el momento de pensar los contenidos ya no como el vínculo de repetición sino como ese “pretexto” que nos permite una crítica localización de los emergentes comunes, y tomarlos como punto de partida para que en equipo podamos construir nuevos textos, más próximos más vividos. Es el momento para otorgarle a la relación docente/estudiante ese valor dialógico capaz de invocar a la educación secundaria sobre el margen de este nuevo acto político más inclusivo y hospitalario, desdibujar las fronteras en quien tiene que rol dentro de la institución y ponernos a disposición de lo que el estudiante necesite decir evocando sus experiencias.

Así, entender que la experiencia y no solo en el adolescente, es siempre de alguien, encarnada en la piel, es siempre de aquí y de ahora, sensible, emotiva, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia construida desde la amalgama de sentimientos, de oscuridad y de luz, de reflexión sobre la vida misma, y así reconocer la experiencia como el mejor marco teórico y de reflexión para lograr el stand artístico de un estudiante y su diálogo con el otro.

Es esa comunión con el otro, la que nos permitió dialogar y comunicarnos de otra manera, cada una de las puestas en escena presentadas por las compañías de estudiantes se convirtió en una construcción poética fuente de conocimientos, fruto de las propias preocupaciones sociales y las experiencias particulares de los estudiantes, de biografías comunes e individuales, íntimas y públicas, pero con el velo de lo artístico, con el lenguaje a favor, capaz de hablarle al otro, a ese otro amable, que está dispuesto a ver, a compartir.

Ciclotramas entonces logró ser ese pacto entre los estudiantes y los docentes, entre la escuela y la comunidad, entre lo social y lo político, entre los grupos que se acercaban desde diferentes escuelas, permitiéndonos ese convivio que hospeda y habilita (habilitar como reconocer, hacer capaz), nos permitimos como docentes, como instituciones ceder la palabra, hacer del otro, esos estudiantes, productores del pensamiento artístico, habilitamos a los estudiante a que sean los arquitectos de su aprender, que determinen los límites y las formas de acceso al conocimiento y que generen ahora la palabra que hable de ellos, de sus interioridades, de su grupo, de sus relaciones y sus vivencias.

Conclusiones

Ciclotramas, Encuentro de Intervenciones Escénicas de Escuelas Secundarias, es un proyecto que nos hace pensar la posibilidad de habilitar la acción educativa desde el arte en un espacio social de extensión, pero también es la posibilidad de poder entendernos de una mejor manera, una que se fundamente desde el trabajo en equipo, desde el vínculo y la propia historia de los protagonistas, nos permite comunicarnos con nuestros propios estudiantes, con otros compañeros en zonas distantes, con las políticas públicas y entender sus propias perspectivas, aceptarlas, señalarlas, mejorarlas. El teatro es solo una excusa y a la vez una oportunidad que posibilita a que estos jóvenes generen una posición crítica sobre el mundo que los rodea, un mundo lleno de dragones y de vecinos, de calles inseguras y de abrazos cuidadosos. Se animen a intervenirlo, a pensarlo y a proyectarlo, dejando en claro el mismo deseo de ser felices... pensado siempre desde lo emotivo, así nacen las puestas más crudas y reales inundadas del ejercicio creativo, del lenguaje poético, del accionar joven.

Referencias bibliográficas

Bárcena y Melich (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Barcelona: Ed. Paidós.

Meireu, P. (1998). *Frankeinstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J (2001). *Lenguaje y Educación*. Cuaderno de Pedagogía. Nro. 8. Rosario

Abstract: *Ciclotramas* invites and proposes the socialization of students of secondary, technical and adult education schools, with the aim of coming together in their own productions where their own artistic thought is evident, giving the student the opportunity to be the architect of their learning, determining the limits and forms of access to knowledge and generating cultural interventions that speak of their own space, their interiority and their experiences.

Keywords: Education - identity - academic extension - theater - encounter

Resumo: *Ciclotramas* convida e propõe a socialização de estudantes de escolas de educação secundária, técnica e de adultos, com o objetivo de confluir em suas próprias produções onde se evidencie o pensamento artístico próprio, dando a oportunidade ao estudante a que seja o arquiteto de sua aprendizagens, determinando os limites e as formas de acesso ao conhecimento e gerando intervenções culturais que falem de seu próprio espaço, de seu interioridade e suas vivências.

Palavras Chave: Educação - identidade - extensão acadêmica - encontro - teatro

(*) **Mariano Federico Corj**. Promotor Sociocultural en Teatro (EPT 3200) y Docente de la Cátedra Educación Artística Teatro en la EESO 429 "Mario R. Vecchioli"

(**) **María Eugenia Marzioni**. Traductora y Profesora de Inglés (ISP 2) y Español como Lengua Extranjera (IES 29), Especialista en Escritura Lectura y Educación (FLACSO), Licenciada en Gestión Educativa (UCSE). Especialista en Educación y TIC y Políticas Socioeducativas (INFOD).

THE TROUPE: Arte por y para la escuela

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María Eugenia Marzioni (*)

Resumen: *The Troupe* es un grupo de teatro en inglés del Instituto Superior del Profesorado Nro. 2 Joaquín V. González de Rafaela (Santa Fe) propuesto por los estudiantes de la Sección Profesorado de Inglés de esta institución de nivel terciario. La propuesta que surge de los alumnos es tomada por la sección y se hace realidad a través de los actores los que, al soñar, modelar y dar luz a su sueño, lo vinculan con los de otros y a través de arte, se produce el encuentro mágico, utópico y maravilloso del convivio teatral que rompe con las barreras de los lenguajes haciendo que lo extranjero se vuelva natural, fluido, propio.

Palabras clave: Educación – teatro – inglés – profesorado – escuelas secundarias – público - adolescente – expresión

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 167]

Introducción

“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante. Adentro de la palabra estaba el mundo. Y en el mundo estábamos nosotros, diciéndonos palabras.”
(Graciela Montes)

El proyecto

Y adentro de esta palabra redonda, entera, brillante estaba yo, esperando.... Y también estaba un grupo de estudiantes de segundo año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado Nro. 2 Joaquín V. González de Rafaela (Santa Fe) con los cuáles no hizo falta la habilitación. Ni les di la palabra, ni me la dieron. Simplemente y así tal cual lo relatan ellos, en un frío día de invierno el cosmos hizo su magia, las palabras salieron, flotaron, danzaron, revolotearon a nuestro alrededor y se hicieron mundo, y se hicieron *The Troupe*, Grupo de Teatro en Inglés del ISP 2.

El teatro es uno de los grandes lenguajes artísticos del hombre. Es el arte de la escena en vivo que se encarna en los actores a través del encuentro de presencias con los espectadores. El punto de partida del teatro es el *convivio*, la reunión, una práctica de socialización comunitaria que exige la proximidad en una encrucijada geográfico-temporal. Implica un emisor y receptor frente a frente. En el marco del *convivio*, se detona el lenguaje poético, indicado por la presencia de los actores que son en sí mismos cuerpos poéticos instaurando así un orden ontológico, es decir el acontecimiento del lenguaje y la materialidad de la representación.

El teatro, cuando se relaciona con la educación, cambia el punto de mira y deja de interesarse por el producto terminado y se focaliza en el proceso. Colocado en otro ámbito, ese punto de mira no puede ser el del creador teatral sino el del educador que tiene unos objetivos de carácter pedagógico y el de aquellos que están en situación de tener una experiencia de aprendizaje. Giselle Bárret, en su definición del término “situación pedagógica”, nos dice que el contexto común a los enseñantes y enseñados es el espacio-tiempo para vivir, para compartir, para habitar juntos, un ámbito en donde se produce una “acción recíproca de dos sujetos, el uno hacia el otro, que conducirá a la transformación de dos personalidades puestas en relación”. La educación, entonces, involucra a las personas considerándolas tanto en su devenir moral, afectivo y físico como en su devenir intelectual y en la evolución de su saber.

Ser parte de un proyecto teatral implica una participación activa de parte de los jóvenes que les abre las puertas para autoafirmarse, o sea, descubrirse en el mundo. El juego teatral se caracteriza por ser una actividad no solo placentera, sino también voluntaria y espontánea. Asimismo, al ser eminentemente creadora se puede convertir en la base para posteriores experiencias culturales. *The Troupe*, Grupo de Teatro en Inglés del ISP 2 valida la potenciación del surgimiento de una cultura en la que los jóvenes no sean meros consumidores sino auténticos protagonistas, una cultura entendida como espacios de creatividad donde los adultos ponen los medios a su alcance y permiten que ellos recreen sus sueños, sus ilusiones y sus ganas y necesidad de expresarse en un

idioma extranjero, que más que barrera se transforma en un puente de apertura hacia otras culturas y mundos nuevos a explorar.

Con el objetivo de vivenciar el *convivio* teatral a partir de la preparación de una obra de teatro en el idioma inglés, ser parte de la experiencia de actuar a través de la representación de la obra ante una audiencia real, utilizar el idioma extranjero dentro de un contexto artístico y real y conformar un equipo colaborativo en donde todos aporten sus talentos a partir de los roles determinados, *The Troupe* se organiza sobre la base de la autogestión en diferentes departamentos: actuación, vestuario, escenografía, maquillaje, musicalización y efectos, marketing y proyección institucional a los efectos de realizar una producción teatral en inglés convocando como público a las escuelas secundarias de la ciudad.

Forma de trabajo

Cada año los actores del año anterior se reúnen y debaten sobre las posibles exploraciones teatrales en cuanto a temática a abordar, la posibilidad de reconstruir la lengua y cultura extranjera, el vínculo afectivo y emocional que la obra sea capaz de establecer con el territorio y la potencialidad de realización teniendo en cuenta variables relacionadas con los recursos materiales y humanos y la proyección financiera del grupo.

Al mismo tiempo, los integrantes se organizan para integrar nuevos talentos al grupo y para ello recorren las aulas del instituto y realizan una presentación del grupo, detallando en qué consiste el proyecto, las ventajas, las obligaciones que conlleva y la proyección que el mismo ofrece haciendo énfasis sobre todo en los beneficios personales y profesionales que otorga.

El primer tiempo es momento de exploración por lo que, a través de un intenso trabajo de taller dramático que acontece una vez por semana durante 150 minutos aproximadamente, los integrantes se encuentran con su yo y con su otro para pensarse en otros espacios y en otros tiempos, pensándose en verdaderos actores en la búsqueda de nuevas formas.

Llega el momento de la selección de la obra y los departamentos comienzan a tomar forma. Seleccionan un coordinador que es quien convoca y coordina a los departamentos, poniendo fechas de entrega, recibiendo inquietudes, monitoreando la acción de diseño e implementación de cada uno de los aspectos de la puesta.

Se suceden los ensayos que son interactivos y colaborativos, confluyendo en ellos no solo lo actoral, sino lo coreográfico, la expresión, la apropiación lingüística y cultural que significa ponerse en la piel del otro y darle vida sobre un escenario.

Cuando la obra toma forma y se convierte en puesta, los integrantes se reagrupan y realizan los trabajos de difusión en la comunidad y específicamente en las escuelas secundarias. Realizan un gran trabajo gráfico y de difusión a través de las redes sociales y los medios de comunicación.

Finalmente, se sube el telón y sucede la magia. Se materializa un proyecto que va en todas las direcciones. Desde el instituto a la comunidad ofreciendo un producto de calidad que vincula mundos rara vez encontrados: el

de la secundaria con el de la “universidad” y el del adolescente con el joven adultos. Al mismo tiempo, direcciona e impacta hacia adentro, hacia la propia institución fortaleciendo vínculos en cuanto a la negociación de utilización de espacios, planificación de tiempos y uso de recursos técnicos y humanos. Asimismo, va hacia la sección inglés y, en definitiva, hacia el alumno protagonista de su propio proyecto, ya sea el que lo vive desde el interior mejorando su expresión oral y corporal y, a la vez, hacia quienes deciden disfrutarlo desde la platea y participar del convivio sin ser parte, pero siendo impactado al mismo tiempo.

En definitiva, The Troupe es una troupe de humanos que hace cosa de humanos, relacionarse y revincularse con el entorno para su transformación y, al mismo tiempo, regresar transformados para volver a transformar y reformular y crecer. Solo el binomio infalible arte y educación lo hacen posible.

Abstract: The Troupe is a theater group in English of the Higher Teachers Institute No. 2 Joaquín V. González de Rafaela (Santa Fe) proposed by the students of the English Teaching Section of this tertiary level institution. The proposal that emerges from the students is taken by the section and becomes reality through the actors who, by dreaming, modeling and giving light to their dream, link it with others and through art, the encoun-

ter takes place magical, utopian and wonderful of the theatrical conviviality that breaks with the barriers of the languages making the foreigner become natural, fluid, own.

Keywords: Education - theater - english - teachers - secondary schools - adolescent -public - expression

Resumo: The Troupe é um grupo de teatro em inglês do Instituto Superior do Professorado Nº 2 Joaquín V. González de Rafaela (Santa Fé) proposto pelos estudantes da Seção Professorado de Inglês desta instituição de nível terciário. A proposta que surge dos alunos é tomada pela seção e se faz realidade através dos atores os que, ao sonhar, modelar e dar luz a seu sonho, o vinculam com os de outros e através de arte, se produz o encontro mágico, utópico e maravilhoso do convivio teatral que rompe com as barreiras das linguagens fazendo que o estrangeiro se volte natural, fluído, próprio.

Palavras chave: Educação - teatro - inglês - corpo de professores - escolas secundárias - público - adolescente - expressão

(*) **María Eugenia Marzioni.** Traductora y Profesora de Inglés (ISP 2) y Español como Lengua Extranjera (IES 29), Especialista en Escritura Lectura y Educación (FLACSO), Licenciada en Gestión Educativa (UCSE). Especialista en Educación y TIC y Políticas Socioeducativas (INFOD).

Evaluar con nuevas tecnologías en Ciencias Sociales

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Ramiro Massaro (*)

Resumen: En el presente trabajo se exponen ideas basadas en experiencias sobre por qué debe plantearse no solo el acto de educar sino también el modo de evaluar. En una sociedad mediada por tecnologías digitales la escuela ha incorporado los distintos dispositivos al trabajo áulico. En principio se caracterizará la evaluación en sus distintas dimensiones y se irá avanzando hacia características de algunos recursos y aplicaciones que pueden asistir al presente desafío que no es ni más ni menos que plantear una evaluación que brinde información tanto al docente por sus prácticas, como al alumno, principal protagonista de su propia construcción del conocimiento.

Palabras clave: Evaluación – educación – nuevas tecnologías – digital - conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 169]

Panorama

Nuestras clases con netbooks o dispositivos móviles son atractivas, los estudiantes se sienten motivados y realizan todas las actividades propuestas por el docente. Sin embargo cuando debemos evaluar recurrimos al clásico “saquen una hoja” y tomamos el cómodo (y no tan cómodo) examen escrito. Esto, lo realizamos sin tener en cuenta que innovar en el proceso de enseñanza implica necesariamente renovar o al menos cuestionar la forma en la que evaluamos.

Evaluar implica contar con dos elementos necesarios en el contexto del quehacer educativo: tener en claro lo que esperamos que los estudiantes aprendan (criterios u objetivos de evaluación) y los indicadores que nos permitan observar si las acciones realizadas por los mismos cumplen con lo solicitado por el docente. Evaluar permite al docente contar con la información necesaria para poder mejorar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Así, la evaluación diagnóstica es la que permite al docente saber cuál será su punto de partida; la información obtenida de la misma permitirá adaptar las características de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y sus saberes construidos con anterioridad.

La evaluación formativa es la que se realiza durante el proceso de enseñanza y nos facilita la información necesaria para poder ajustar o regular aspectos de las actividades tanto del docente como así también del estudiante, quien debe ser consciente del alcance de sus acciones.

Finalmente, se debe mencionar la evaluación sumativa, que es la que se realiza al finalizar el proceso. La información obtenida permitirá entonces acreditar o no a los estudiantes, de acuerdo a los objetivos propuestos.

En la actualidad hay avances acerca de qué actividades permiten evaluar a los estudiantes. Se busca que los mismos resuelvan problemas complejos y abiertos, similares a los que se pueden encontrar en un contexto diferente al aula. La resolución de estos problemas pone en evidencia la puesta en práctica de distintas competencias o habilidades. También es posible avanzar hacia la autoevaluación y la coevaluación (evaluación entre pares), cuando contamos con alumnos responsables y conscientes de su aprendizaje.

Además, tampoco debe dejarse de lado la importancia para la evaluación de la interactividad entre docente, alumnos y contenido a aprender y de la influencia educativa entre docente y alumno y otros pares. La intervención docente en determinadas situaciones también es importante para obtener información que facilite mejorar la experiencia educativa. Lo interesante, en principio, sería romper la patología de enseñar lo que se va a evaluar, evitando así que el examen sea un estímulo para la memorización y no para el aprendizaje (Litwin, 2003)

Es necesario entonces realizar un análisis de algunas herramientas que nos puedan facilitar la tarea de evaluar con TIC, algo más acorde a las capacidades y habilidades que se requieren en este siglo.

Algunas estrategias:

Algunos de los aportes más destacados que las TIC hacen a la evaluación, según Barberá (2006) son:

- La inmediatez o evaluación automática, que ofrecen las diferentes test online que el docente puede producir para evaluar, al indicar al instante los alcances de los alumnos.
- El carácter enciclopedista que adquiere por ejemplo un trabajo de investigación en la web como repositorio de información y análisis de fuentes.
- El aspecto colaborativo que se permite a través de foros, grupos de trabajo o participaciones que promuevan el debate y por ende el aprendizaje.

Veamos entonces cómo es posible aprovechar estos aportes, que en los últimos años se han potenciado por la aparición de versiones mejoradas de aplicaciones y *software*, que han llegado incluso a los celulares inteligentes.

Hoy es posible tomar apuntes de la clase con *Twitter*, generando para ello una etiqueta para recuperar el tema trabajado más tarde, estimulando la participación y de-

bate de los estudiantes. Ellos mismos podrán comparar y analizar lo que sus pares realizaron y el docente podría indicar cuando un error debe corregirse (el estudiante analiza por qué se equivocó y corrige el error). Se debe tener en cuenta que también se puede medir en esta red social, el alcance de los contenidos trabajados a través de encuestas y también motivarlos a seguir participando después de la finalización de la clase. A la hora de verificar, el docente puede solicitar al alumno, pares o grupos, el desarrollo de un texto argumentativo a resolver solo acudiendo al contenido de los tweets de las distintas clases. El texto deberá tener ciertas características para ser aprobado (cohesión, argumentos, pertinencia, etc). Es recomendable utilizar para este tipo de trabajos, plataformas como Google Docs mediante la invitación del docente, quien de esa manera puede monitorear el trabajo que realiza el estudiante o los integrantes del grupo a partir de “las versiones guardadas” del trabajo. El docente evalúa así, en distintos momentos, una producción tanto por su calidad argumentativa, analítica, diseño y la participación de todos los integrantes y la pertinencia de esos aportes. Si el objetivo a evaluar es que el alumno “logre comprender y analizar las múltiples causas de un hecho histórico” el producto final debe estar orientado al cumplimiento de ese objetivo. Debe pretender, a partir de una consigna clara, que el alumno lo consiga.

Los cuestionarios online también pueden servirnos para poder evaluar los avances de nuestros alumnos y ampliar su participación en la clase. *Kahoot!*, por ejemplo, permite crear cuestionarios y pruebas acompañados de imágenes y videos, cuya resolución puede llevarse a cabo en cualquier dispositivo con conexión. Permite al docente configurar el tiempo para cada respuesta y al alumno poder ver de qué manera está resolviendo la actividad. Conectando un proyector se puede *ver online* las preguntas y la resolución de las mismas por parte de todos los alumnos, con lo cual se puede generar un debate acerca de por qué motivos quién ha respondido bien ha elegido la opción correcta y de esa manera poder trabajar la explicación y oralidad frente a sus pares. En este momento debemos evitar la palabra competencia y a cambio, utilizar la palabra juego. Entendemos que lo lúdico puede ser un motivo extraordinario para aprender ya que el uso de recursos como los juegos permite desarrollar todo tipo de destrezas y habilidades en los estudiantes.

Cuestionarios como los de *Google Forms* o *Playbuzz* nos pueden ayudar a conocer el nivel alcanzado por nuestros alumnos. Las preguntas pueden ser de selección múltiple, abiertas, que permitan análisis de imágenes (sobre todo *Playbuzz*), asociar conceptos con imágenes. Lo favorable de estos formularios es que el alumno puede ver sus resultados y que a partir de allí, revisar sus propios alcances y cuánto requiere trabajar para mejorar.

Si lo que vamos a evaluar son producciones como por ejemplo, un videoclip explicativo, una presentación en *Power point* o *Prezi*, la construcción de una wiki grupal, una historieta, etc., se deben establecer las rúbricas que nos van a permitir la evaluación de esas producciones y al alumno, los alcances de su trabajo y también la toma de conciencia de cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades.

Las rúbricas son, elementos a ponderar a la hora de considerar si una tarea ha sido llevada a cabo con éxito o sin él. Se deben organizar por niveles y deben ser descriptos que indiquen lo que el docente entiende que el alumno debe lograr. También de acuerdo a la importancia de cada rúbrica, el docente podrá sumar más puntaje si su cumplimiento ha sido alcanzado.

Por ejemplo:

Ante un trabajo o una producción determinada, podemos aplicar los siguientes conceptos para la rúbrica creatividad:

El trabajo demuestra creatividad, distinción e imaginación (EXCELENTE o 9 y 10)

El trabajo demuestra creatividad e imaginación (BUENO o 7 u 8)

Faltó un poco de creatividad (REGULAR, 6 o 5)

Es un trabajo que se asemeja a otros, no presenta creatividad (DEFICIENTE, 4 o 3)

Es un plagio de otro trabajo (NO LO HIZO, 0 puntos)

Pensemos que para la presentación o defensa del trabajo podemos utilizar la rúbrica oralidad y manejo de conceptos:

Demuestra dominio, fundamenta sus opiniones de una manera clara, precisa y ordenada. (EXCELENTE o 9 y 10)

Demuestra dominio, fundamenta sus opiniones de una manera clara, precisa y ordenada, sin embargo faltó más soltura (BUENO o 7 u 8)

Buen dominio, fundamenta sus opiniones bastante bien, le faltó un poco de precisión (REGULAR, 6 o 5)

Le faltó mayor soltura y dominio, ordenar más sus opiniones (DEFICIENTE, 4 o 3)

No refleja la opinión del autor, conceptos imprecisos y desordenados. (NO LO HIZO, 0 puntos)

El desafío al respecto de la evaluación en estos tiempos, debe pasar por el hecho de construir criterios que nos permitan obtener información confiable y válida. Es necesario formular estos criterios de antemano, explicando que esperamos de producciones elaboradas a partir de informaciones fidedignas, de la aplicación de métodos para resolver problemas, del abordaje en profundidad de conceptos, de la creatividad también como forma de obtener resultados, etc.

Las rúbricas nos pueden acercar, al realizarse en forma responsable, indicando bien todas las cuestiones que evaluaremos, al cumplimiento de este desafío. Pero lo más interesante es que, en mi experiencia personal, he notado que los alumnos, al poder analizar qué aspectos deben corregir, dan muestras de mayor protagonismo en otras actividades propuestas. Involucrar a los alumnos en su situación académica, también los ayuda a tomar conciencia acerca de su protagonismo, reconocer sus dificultades y fortalezas y comprender las variables que intervienen en sus aprendizajes. Debemos como do-

centes lograr que la evaluación no resulte una serie de acontecimientos que nos permitan replantear nuestro quehacer, sino que la misma permita tomar conciencia al alumno de sus responsabilidades en relación a su propia construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Adell, J y Castañeda Quintero, L (2012). *Tendencias Emergentes en Educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral Educación y Tecnología.

Barberá, E. (2006). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. RED. Revista de Educación a Distancia, número VI. Consultado (5/12/2017), en <http://www.um.es/ead/red/M6>

Litwin, E y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Cap.: La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. (Pág. 12). Buenos Aires: Paidós Educador.

Abstract: In the present work, ideas based on experiences about why not only the act of educating but also the way of evaluating should be presented. In a society mediated by digital technologies, the school has incorporated the different devices into classroom work. In principle, the evaluation will be characterized in its different dimensions and will be advanced towards characteristics of some resources and applications that can attend the present challenge, which is neither more nor less than proposing an evaluation that provides information both to the teacher for his practices, and to the student, main protagonist of his own construction of knowledge.

Keywords: Evaluation - education - new technologies - digital - knowledge

Resumo: No presente trabalho expõem-se ideias baseadas em experiências sobre por que deve ser proposto não só o ato de educar sina também o modo de avaliar. Em uma sociedade mediada por tecnologias digitais a escola tem incorporado os diferentes dispositivos ao trabalho de sala de aula. Em princípio se caracterizará a avaliação em suas diferentes dimensões e se irá avançando para características de alguns recursos e aplicativos que podem assistir ao presente desafio que não é nem mais nem menos que propor uma avaliação que brinde informação tanto ao professores por suas práticas, como ao aluno, principal protagonista de sua própria construção do conhecimento.

Palavras Chave: Avaliação - educação - novas tecnologias - digital - conhecimento

(*) **Ramiro Massaro.** Profesor en Historia y Ciencias Sociales. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías y Especialista en Derechos Humanos.

La estructura escolar tradicional; entre la creación y el conservadurismo; una experiencia de cambio

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Mariela Bilyk ^(*), Fernando Cerviño ^(**) y José Máximo ^(***)

Resumen: Se desarrolló un trabajo de investigación-acción en una escuela tradicional, con el propósito de generar una mayor apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes. Estudiamos la implicación de los cambios contemporáneos de la relación entre las apreciaciones y prácticas escolares y las apreciaciones y prácticas de los estudiantes con la crisis de sentido que atraviesa la escuela desde fines del siglo pasado.

El análisis del problema se focalizó en el plano de la comunicación, el lenguaje y la semiosis, asumiendo una epistemología y teoría basadas en la sociología de la educación, en sus vertientes culturalista y lingüística, empleando una metodología de tipo cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo.

Palabras clave: Estructura escolar - conservadurismo - comunicación - producción de sentido - flexibilización escolar - sociología de la educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 173]

Introducción

La forma de la Escuela moderna se constituyó sobre fines comunes como la movilidad social, la emancipación, la igualdad y la integración sociales, y sobre los supuestos particulares (éticos, estéticos y epistemológicos) de la modernidad y la ilustración.

Este conjunto de principios configuró una estructura matricial homogénea que se instituyó desde hace más de 200 años.

Usamos aquí el concepto de estructura para referir la condición de durabilidad y resistencia al cambio que la Escuela posee.

A lo largo de su historia moderna, la Escuela se ha mantenido prácticamente incólume en su estructura, fundamentalmente en la distribución del espacio y del tiempo en su interior, en sus prácticas y criterios de enseñanza y de aprendizaje, en los roles y funciones de la comunidad implicada en ella (Pineau, 2001).

Hacia el último cuarto del siglo pasado, cambios sociales radicales generaron una tensión entre la Escuela y los estudiantes y sus padres, tensión que devino, desde entonces, una crisis de sentido en ella.

Parte importante de este problema se sustenta en la disonancia entre la estructura escolar, en tanto ella se mantiene resistente al cambio de sus factores (distribución del espacio-tiempo, relación entre ella, los docentes y los padres, criterios de enseñanza y de evaluación, etc.), y las nuevas dinámicas y necesidades resultantes del cambio descrito (Puiggros, 1995).

La dicotomía entre la estructura escolar y estas nuevas realidades sociales, se resume en la relación dialéctica entre dos tipos de prácticas sociales: uno conservador y otro transformador. El primero reviste el carácter estructural de la Escuela. El segundo es la contrapartida de la conservación, por ende, de la estructura como aquí se la concibe.

En la tendencia que la Escuela manifiesta a la conservación de su estructura, prima un pensar y obrar repro-

ductivos, repetitivos, que reducen la creatividad y la creación casi únicamente a la producción de modos e instrumentos de conservación de la estructura escolar.

El conservadurismo, es decir, la tendencia a reproducir la estructura escolar, es la fuerza dominante que rige la vida de escuela.

A este respecto, este trabajo describe una experiencia exitosa de índole creador, que ha logrado romper relativamente la inercia de la estructura escolar, sin por ello erosionar lo que históricamente se concibe como su máximo sentido, que es el de formar personas.

Lenguaje, semiosis y realidad

Partimos del supuesto que la relación pedagógica entendida como la relación de enseñanza y aprendizaje que se da en el interior del aula entre el docente y el estudiante, es inherentemente una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1998). Esto quiere decir que no puede efectuarse el aprendizaje sin que se desarrolle una comunicación adecuada. En función de ello, nos interesa indagar el lenguaje verbal y corporal que opera en la comunicación pedagógica (entre el docente y el alumno), puesto que creemos que la optimización de la misma puede atenuar significativamente el problema de la tensión entre la Escuela y sus estudiantes.

Como han señalado diversos estudios (Bauman, 2002; Dubet, 2004; Tiramonti, 2004), desde los años 80, un crecimiento sustantivo del alcance y celeridad de la comunicación a grandes distancias y del volumen y flujo de la información han provocado un fenómeno de ruptura o debilitamiento de la trama social y, añadido a ello, un acrecentamiento de las diferencias lingüísticas y de significación entre los individuos y entre ellos y la Escuela. Creyendo con Saussure (1945) que el lenguaje es inseparable del pensar, asumimos que la producción de sentido no puede darse sin él. Yendo aun más allá de la lingüística suiza, entendemos con Bourdieu (2014), que el sentido no se produce solo racionalmente ni lingüís-

ticamente, sino también corporalmente, y en el nivel de la práctica misma, fundamentalmente en forma inconsciente. En este sentido, creemos que la dimensión poética, la emocionalidad juega un rol determinante (Jakobson, 1985). Así, el lenguaje es consustancial en la configuración de “la realidad” y “la verdad”, es decir, con aquello que el individuo percibe y concibe como real y verdadero, y que puede entenderse como su “cosmovisión o visión del mundo” (Bourdieu, 1997).

Consideramos al lenguaje, pues, no solo en su forma verbal, sino también no verbal. Tales formas no conforman la comunicación, el pensamiento y la cognición de modo aislado, sin interrelacionado, como una unidad compleja de significación (Bourdieu, 2014). Un gesto, una mueca, un cliché, un guiño de ojo, constituyen elementos menos explícitos pero complementarios de la significación, no solo en su forma directa, sino también por su aporte a la significación contextual. Sin la consideración del lenguaje no verbal, resulta incompleta la comprensión de lo que dice quién es observado (Geertz, 1987)

A partir de lo expuesto, sostenemos que la fragmentación social arriba descrita, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo. Sin pretender profundizar, por cuestiones de espacio, las teorías sobre las que se enmarca nuestro trabajo, la somera descripción precedente basta para proveer al lector de nuestra perspectiva epistemológica y teórica general y así de nuestra mirada y postura pedagógicas. La tensión entre la Escuela y los estudiantes que hemos descrito como consecuencia de importantes cambios del último cuarto del siglo pasado, tensión que así mismo provocó una crisis de sentido escolar, se funda, en gran medida, en una disminución sustantiva del entendimiento mutuo de los estudiantes (y sus familias) con la Escuela. Dicha mengua se basa precisamente en la pérdida de la eficacia comunicativa entre Escuela y estudiante, que a su vez se debe al distanciamiento de las formas de lenguaje de los estudiantes y de la Escuela. Es por ello que la fragmentación social arriba enunciada, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo.

La investigación y la acción pedagógica

De acuerdo con nuestro marco teórico, nuestra labor se centró en investigar a la vez las particularidades lingüísticas (verbales) y culturales (propias del lenguaje no verbal) de los estudiantes y sus formas específicas de producción de sentido, y en ensayar alternativas de comunicación y de sentido para lograr una relación pedagógica empática. Ello implicó poner en entredicho el formato escolar, es decir, el sistema de formas espaciales, temporales, apreciativas, valorativas, clasificatorias, etc., establecido oficialmente (currículum) y consuetudinariamente, por tradición; en definitiva, flexibilizar la estructura escolar. Nos referimos concretamente a las representaciones y prácticas específicas que rigen la práctica pedagógica cotidiana. Las representaciones lingüísticas establecen los límites de lo pensable, por ende, de los significados que pueden ser concebidos (pensados) por la Escuela como posibles (Bourdieu, 1998). Así, resulta difícil para la Escuela comprender las prácticas de los estudiantes que, en virtud de la fragmentación arriba des-

crita, son disímiles de las prácticas que la misma supone que tienen, y que son aquellas que se fundaban sobre los supuestos y fines que constituyeron su génesis arriba descritas (Dussel, 2004). En este mismo sentido, la Escuela manifiesta dificultades para alcanzar un grado de comunicación con los estudiantes que le permita comprender sus formas de sentido, y, por lo mismo, establecer con ellos acuerdos y concertaciones.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas, es decir, las prácticas estandarizadas, constituidas sobre representaciones (lingüísticas y culturales) estables, no permiten pensar sobre las representaciones de los estudiantes que se encuentran fuera del alcance del pensamiento condicionado por las representaciones que constituyen tales prácticas. De este modo, las representaciones y prácticas pedagógicas constituyen clasificaciones y enmarcamientos que funcionan como límites del pensamiento pedagógico y, por ende, de las posibilidades de pensar las representaciones y sentidos que producen los estudiantes (Bernstein, 1998).

Debimos entonces poner en duda las representaciones de lenguaje propiamente escolares, y, para poder efectuar con éxito un análisis crítico de ellas, debimos flexibilizar lo más posible el espacio, tiempo y prácticas escolares estándares.

A lo largo de nuestro trabajo, que lleva diez años, hemos al mismo tiempo “deconstruido” representaciones pedagógicas, flexibilizado prácticas pedagógicas y comprendido representaciones y sentidos diversos de los estudiantes.

Entre muchas de las prácticas flexibilizadas, estuvieron: la alteración del método de enseñanza y aprendizaje graduado por edad, en favor de una enseñanza y aprendizaje que se aplica sobre grupos de estudiantes de diferentes edades, según sus disposiciones y competencias situacionales; la alteración del espacio y tiempo convencionalmente escolares para enseñar y aprehender, empleando simultáneamente espacios especializados (guitarra, canto, violín, percusión, piano, etc.), sea dentro de la misma aula o en distintas aulas; la ampliación del rol de enseñar, del docente al estudiante, en favor de una enseñanza conjunta entre el docente y el estudiante, dialógica (Freire, 2008); la ampliación de la lógica de enseñanza y aprendizaje de docente/estudiante a estudiante/estudiante, y de mayor/menor a menor/mayor, empleando como estudiante tutor o docente, tanto un individuo mayor cuanto menor al adquirente o aprendiz momentáneo; la alteración del lenguaje musical tradicional (solfeo), en favor de lenguajes musicales consensuados con los estudiantes; la incorporación de otros lenguajes artísticos como el baile o la coreografía; el empleo de nuevas tic, especialmente, el uso de celulares, tanto por parte de los alumnos cuanto de los docentes; la participación de los padres, familiares y otros individuos en los grupos de música que se formaban; etc.

En función de nuestros supuestos epistemológicos y teóricos, esta investigación y proyecto no fue planeada en modo cerrado, esto es, su método, sus etapas o instancias, sus técnicas e instrumentos didácticos y de evaluación no fueron planificados de antemano, precisamente porque no conocíamos las representaciones y sentidos de los estudiantes.

Nuestro trabajo se basó y se funda hasta el presente (conforme a nuestro marco teórico y epistémico) en la práctica etnográfica y el estudio del lenguaje para analizar las formas de expresión (y sentido) de los estudiantes, así como sus cambios, y luego, solo luego, en las estrategias didácticas y evaluativas para construir formas de representación y sentido comunes entre ellos y la escuela. Es por ello que los resultados de esta investigación no se reducen a un momento predeterminado, ni en relación al tiempo ni en relación a un determinado nivel de aprendizaje, o sea, de cultura, puesto que dicha cultura depende de las representaciones y sentidos que los estudiantes, de acuerdo a nuestra perspectiva, pueden aportar. Más adecuado nos pareció evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma diacrónica, es decir, histórica, en función de la evolución de los estudiantes desde el momento en que iniciamos nuestro trabajo, con el fin de constatar – siempre de acuerdo a nuestros supuestos de representación y sentido – cuáles iban siendo las mejoras de comunicación y de producción de sentido en el espacio escolar.

Hemos asimismo completado el análisis de nuestra labor, relacionando los resultados permanentes de producción conocimiento de los estudiantes de la escuela en cuestión, con los de otras escuelas, mediante la observación no participante y participante, en encuentros y concursos de diversa índole.

Algunas reflexiones

A lo largo de estos años de investigación, hemos constatado que los estudiantes destinatarios de la misma y de la intervención pedagógica respectiva, por un lado, se apropiaban de una forma mucho más completa de los conocimientos más convencionalmente valorados por la Escuela, entendiendo por ello, no solo el dominio teórico y práctico de los conocimientos curriculares de ésta, sino también y sobre todo, la incorporación y uso de tales conocimientos como representaciones y prácticas habituales de “gusto”, es decir, como sus hábitos musicales, y por otro, adquirirían, ya sea en forma práctica, de destreza, o en forma teórica, conocimientos musicales externos a lo previsto en el currículum escolar de los niveles primario y medio, conocimientos que pertenecen a espacios especializados de música, de diversa formalidad, como ser talleres, centros culturales o conservatorios.

Por razones de espacio no haremos aquí una descripción exhaustiva ni mostraremos el material, que relevan la evidencia empírica y los avances que se han dado en cada año, pero referimos así mismo tres concursos para ingresar al coro estable de niños del teatro Colón, en cada uno de los cuales la escuela en la que se lleva a cabo nuestro trabajo aportó la mayor cantidad de alumnos seleccionados, un material de vídeo que muestra brevemente, distintos conciertos realizados por sus alumnos en dicha escuela, en el que puede apreciarse la evolución de los factores aquí descritos, y, lo que para nosotros resulta de mayor relevancia, una transformación cultural en la comunidad de dicha escuela, que ha llevado a la misma a asumir una orientación curricular artística en el nivel medio. (Queda no obstante a disposición, un portfolio como evidencia del cambio de

aprendizaje propio del proyecto de intervención, y la extensión empírica constituida por las categorías devenidas de los conceptos del marco teórico, y las pruebas colectadas en el campo -entrevistas, observaciones-).

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata, Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamarrá, S.A.
- Derrida, J. (2002). *De la gramatología*. Editorial nacional. Madrid.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani (org.)*. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina. IPE-Unesco. Sede regional Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. En: Dussel, I. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina, FLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Planeta.
- Jakobson, R. *Lingüística y poética*. Disponible en: <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2356/files/2011/03/Jakobson.-Lingu%CC%88i%CC%81stica-y-Poe%CC%81tica.pdf>
- Lewkowicz, I. (s. f.). En: <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la Escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Compañía Editorial Espasa Calpe Argentina S.A.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Compañía Editoria Espasa Calpe Argentina S.A.
- Rockwell, E. (1990). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Trelew: UNSB
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumiere.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: E FLACSO/Matantial.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: (s.ed)

Vignao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Abstract: An action-research work was developed in a traditional school, with the purpose of generating greater appropriation of the school space by the students. We study the implication of contemporary changes in the relationship between school appraisals and practices and student appraisals and practices with the crisis of meaning that the school has been experiencing since the end of the last century.

The analysis of the problem focused on the level of communication, language and semiosis, assuming an epistemology and theory based on the sociology of education, in its cultural and linguistic aspects, using a methodology of a qualitative, descriptive and interpretative nature.

Keywords: School structure - conservatism - communication - meaning production - school flexibility - sociology of education

Resumo: Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa-ação em uma escola tradicional, com o propósito de gerar uma maior apropriação do espaço escolar por parte dos estudantes. Estudamos o envolvimento das mudanças contemporâneas da relação entre as apreciações e práticas escolares e as apreciações e práticas dos estudantes com a crise de sentido que atravessa a escola desde fins do século passado.

A análise do problema se focalizou no plano da comunicação, a linguagem e a semiosis, assumindo uma epistemologia e teoria baseadas na sociologia da educação, em suas vertentes culturalista e linguística, empregando uma metodologia de tipo qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo.

Palavras Chave: Estrutura escolar - conservadorismo - comunicação - produção de sentido - flexibilização escolar - sociologia da educação

(*) **José Máximo.** Licenciado en Calidad de la Gestión de la Educación; Universidad Del Salvador; 2011. Magíster en Educación. Universidad del Salvador; 2018. Doctorando en Educación; Universidad del Salvador. Profesor de Dibujo y Pintura; CONSUDEC; 1998.

TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Victoria Matozo (*)

Resumen: Este trabajo propone una metodología para abordar la relación de los jóvenes estudiantes con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a partir del concepto de apropiación digital desglosado en tres dimensiones principales: clase social, consumo mediático y representaciones en torno a la tecnología. Esta metodología es utilizada en un estudio piloto en la segunda parte del paper, poniendo a prueba algunos supuestos y realizando unas primeras inferencias sobre la población de estudio y las TIC en general, y con el Plan Conectar Igualdad (PCI) en particular.

Palabras clave: Juventud – TIC – escuela pública – metodología – entrevista - digital

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 177]

Introducción

La inclusión educativa de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) no es un fenómeno nuevo. En Argentina el Plan Conectar Igualdad (PCI) otorgó desde el año 2010 una netbook a cada docente y alumno de escuelas medias y terciarios de gestión estatal, con el fin de modernizar la educación y favorecer prácticas pedagógicas que incluyan a la tecnología en la escuela secundaria.

El Plan Conectar Igualdad fue creado hace 8 años, y pasó por diferentes etapas sintetizadas en los siguientes momentos:

Se crea por el Decreto N° 459/2010 en abril del año 2010, dentro del ANSES (Administración Nacional de Seguro Social), un organismo de seguridad social al cual se le asigna la presidencia del comité Ejecutivo del programa

y la responsabilidad de brindar la asistencia financiera para el funcionamiento del mismo. El Ministerio de Educación participaba de la iniciativa pero no lo dirigía.

A partir del año 2017 por el Decreto 1239/2016, el PCI pasa a depender del Ministerio de Educación y Deportes formando parte del PLANIED, el Plan Nacional de Educación Digital. El decreto reconoce que Educ.ar como el “ámbito más propicio” para el PCI y al Ministerio de Educación como “su ámbito natural”.

En mayo de 2018 mediante el Decreto 386/2018 se plantea la creación del Plan Aprender Conectados (PAC), un proyecto pedagógico de alfabetización digital. Dentro del PAC el PCI se redefine como aquel plan que dote a las escuelas del equipamiento tecnológico, reduciendo Conectar Igualdad a la entrega de dispositivos.

Estos cambios también serán rastreados como variables suplementarias en este trabajo que se estructura en dos

partes. Un primer apartado en el cual se propone un modelo teórico para analizar la relación entre estudiantes y TIC, focalizando en el PCI; y un segundo apartado en el cual dicho modelo es utilizado para realizar un primer acercamiento al campo y realizar una entrevista grupal que permite reconstruir las dimensiones teóricas en la práctica discursiva de los entrevistados.

Modelo teórico y metodología

Este artículo presenta un modelo teórico para indagar los modos de apropiación digital de los jóvenes estudiantes de educación media. El mismo ha sido puesto a prueba en una entrevista grupal que será presentada con sus resultados en este trabajo.

¿Qué hacen los chicos con las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)? Parece ser la pregunta teórica que incita los esfuerzos de pedagogos, técnicos y docentes. Dentro de esta pregunta numerosos conceptos son problematizados, y es la traducción de conceptos teóricos en medidas cualitativas la compleja actividad que exige un esfuerzo del analista y muchas veces está cruzado por el sentido común presente en la escuela y la sociedad. Para avanzar científicamente y correrse de este sentido común, este trabajo toma como concepto central la apropiación digital, el cual tiene múltiples definiciones (Winocur, 2013; Morales 2009; Morduchowicz, 2012; Toboso-Martín, 2013; Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017, entre otros) que coinciden en destacar los procesos socioculturales de la apropiación individual de la tecnología. Este concepto se presenta como superador ya que se apoya en un nivel mayor de la brecha digital: el uso significativo de la tecnología (Selwyn, 2004) en donde los individuos “hacen propias” a las TIC, consumen, producen y le otorgan significado a las prácticas y a las TIC en sí mismas.

A partir de esta propuesta se hace evidente la multiplicidad de dimensiones presentes en el concepto de apropiación digital, las cuales no pueden ser abordadas en su totalidad. Es tarea del analista centrarse en aquellas que mejor expliquen su problema de investigación, en función de la población que sea objeto de investigación (edad, características particulares, etc.), objetivos de investigación, el recorte temporal y espacial, etc.

Este trabajo se enfoca en la población de jóvenes de entre 13 y 18 años, que concurren a la escuela secundaria. Como nuestro interés está relacionado con la apropiación de las netbooks del Plan Conectar Igualdad (PCI), la muestra de estudiantes serán aquellos que cursen sus estudios secundarios en escuelas medias de gestión estatal, relacionado nuestro objetivo de investigación (las netbooks del PCI) con el universo de la muestra. Si bien el PCI se plantó como un plan integral de inclusión educativa de TIC, “el PCI tiende a ser representado como equivalente a las netbooks, desconociendo sus múltiples aspectos. Este fenómeno de sinécdoque tecnológica es mayor allí donde el PCI funciona peor y menor donde funciona mejor.” (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015:5) Las escuelas a ser consideradas serán de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pudiendo ser los estudiantes habitantes de otros partidos, y tienen que estar actualmente cursando.

Teniendo en cuenta el recorte realizado, las dimensiones escogidas del concepto de apropiación digital serán tres: la clase social, los consumos mediáticos y las percepciones sobre tecnología de los jóvenes. Se indagará qué relevancia tienen estas dimensiones en la trayectoria digital ya que será diferente en los diferentes momentos indagados (infancia, adolescencia, juventud).

En primer lugar la clase social será un primer acercamiento a la relación entre TIC y juventud. La clase podría ser condición de acceso a la tecnología, ya que los bienes tecnológicos están mayormente presentes en el mercado, disponible para aquellos que puedan pagarlos. Pero en este sentido, políticas públicas como Conectar Igualdad trascienden la oferta del mercado y distribuyen gratuitamente netbooks a estudiantes de toda clase social. Este tipo de políticas “equiparadoras” (en relación al mercado) obliga a introducir nuevas dimensiones para analizar el fenómeno propuesto y rechazar una perspectiva economicista que aborde las clases sociales desde el ingreso. En este sentido un primer concepto en relación al estudio de la estructura de clase sería el hábitus, la estructura que moldea prácticas en relación a la posición social del individuo (Bourdieu, 1980). Detrás de este concepto estaría la posibilidad de tipologizar las experiencias y usos de tecnología por clase (Martin Barbero, 1987:240) bajo el paradigma bourdiano de la reproducción de clase. Pero desde las primeras perspectivas funcionalistas (Parsons, 1954) los estudios de clase han virado a perspectivas relacionales (WEBER, 1964) que definen a las clases sociales focalizando en oportunidades y posiciones sociales y concibiendo a las clases relacionamente como un sistema de mutua dependencia (Pla, 2013: 8). Nuestro análisis tomará esta perspectiva relacional.

El consumo mediático como otra dimensión será analizada desde la perspectiva de los Estudios Culturales, iniciados en la Escuela de Birmingham por Richard Hoggart (1957) en torno a la cultural obrera, hasta los estudios latinoamericanos de la década de 1980. Dentro de los estudios latinoamericanos la definición de consumo de Néstor García Canclini (1995) como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García Canclini, 1995:42) -perspectiva alejada de la Bourdieu (1979) que plantea el consumo como distinción- será central para este trabajo. La afirmación de García Canclini “el consumo sirve para pensar” será una forma de acercarnos a las diferentes apropiaciones de TIC por parte de los jóvenes cuyo interés en la tecnología estaría asociado a otras lógicas grupales y de clase en relación al consumo mediático.

Finalmente las representaciones sociales de los actores involucrados (docentes, familia y estudiantes) son la tercera dimensión a explorar. A partir del modelo desarrollado por Sergei Moscovici (1961) y ampliado por Jodelet (1986) la representación social “designa una forma de pensamiento social”, se trata de procesos “individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (Jodelet, 1986: 474). Estas representaciones sociales en relación a la tecnología permean y direccionan las prácticas sociales de apropiación de TIC y serán rastreadas a lo largo de la trayectoria digital del individuo. En este sentido

“recuperar los significados de la experiencia de los sujetos es clave para entender en qué universos simbólicos se inscriben las prácticas y representaciones sobre las TIC” (Winocur, 2013: 62).

Dentro de estas dimensiones, hay tres mediadores transversales que serán abordados: la familia, el grupo de pares (amigos y compañeros) y la escuela. A partir de la conceptualización de Jesús Martín Barbero 1987: 154) podemos decir que las mediaciones constituyen la instancia cultural del consumo mediático desde la cual el individuo produce y se apropia de significados y sentidos, creando matrices culturales de lectura que operan para decodificar los discursos mediáticos. El concepto retoma la producción que los individuos realizan al consumir medios de comunicación, apropiándose del medio. Dentro de los distintos tipos de mediadores la familia resulta central ya que actúa como “situación primordial de reconocimiento” (Martín Barbero, 1987:233).

Puesta a prueba: Entrevista grupal a jóvenes

Se realizó una entrevista grupal a estudiantes de 6to año nivel secundario de la Escuela Técnica n°27 DE 18 Eduardo Latzina. El instrumento de medición fue la entrevista en profundidad, la cual por cuestiones relacionadas a la particularidad de trabajar con una población compuesta por adolescentes, algunos menores de edad. Este apartado tiene como objetivo exponer las conclusiones de este primer estudio exploratorio, que sirva como insumo a la reformulación de hipótesis, la revisión del instrumento metodológico y el avance de la investigación. En primer lugar los estudiantes entrevistados presentaron similares características de clase. Todos tienen smartphones (teléfonos móviles inteligentes), televisor con cable, Internet en sus hogares, consolas de juegos, acceso a servicios de televisión on demand y viven con por lo menos un familiar tutor responsable que está ocupado. Los primeros encuentros con la tecnología han sido: entre los 8 y 9 años la creación de una cuenta de Facebook, y entre los 9 y 10 años la obtención de un teléfono celular propio.

El consumo mediático es en mayor parte on demand (bajo demanda) ya sea de música (Spotify) o de contenidos multimedia (Netflix). Es poco el consumo de televisión en su formato tradicional y solo recuerdan algunas pocas veces en que miran televisión en familia.

“Tele miro cuando estoy aburrida (...) series o películas que ya vi (...) las enganché solo para hacer tiempo” Julieta (comunicación personal, s/f – 18 años -ET27)

“Alguna que otra película un domingo que no había nada para hacer (...) alguna novela furor que sea para todos, como *Los Únicos*” Agostina (comunicación personal, s/f– 18 años -ET27)

El consumo parece ser más individual que familiar, aunque puede ser compartido por el grupo de pares: escuchar Spotify en la escuela, mirar alguna película por Netflix con amigos, etc.

En cuanto a las percepciones individuales, los entrevistados resaltan la importancia de la tecnología en la actualidad:

“Es como complicado estar hoy en día sin saber nada de tecnología (...) quedas como aislado sino” Julieta (comunicación personal, s/f – 18 años -ET27)

“Un celular simplifica un montón de electrodomésticos en uno solo” Agostina (comunicación personal, s/f - 18 años- ET 27)

También resaltan el rol de la tecnología en sus tareas escolares: “en toda la secundaria no busqué información en un libro” Agostina (comunicación personal, s/f 18 años- ET 27)

Existe una percepción de género que se presenta como generacional: si bien los entrevistados afirman que no hay ninguna diferencia entre los usos y el manejo de tecnología entre hombres y mujeres, son muy críticos en cuanto al menor conocimiento de TIC por parte de sus madres en relación a sus padres.

Sobre la madre: “le cuesta, está más negada” “sabe pero no le interesa entonces espera que lo haga alguien más” Julieta (comunicación personal, s/f - 18 años- ET 27)

“Mi papa usa Whatsapp mucho para trabajar porque es comerciante, usa Youtube para el rato libre, Netflix... es como la mama de Julieta” Ulises (comunicación personal, s/f - 18 años- ET 27)

“Mi mama le cuesta más el tema de la tecnología, si tiene que mandar un mail o escanear algo nos pide ayuda a nosotros, o si tiene que poner Netflix en la tele (...) y mi papa era como que lo hacía más él” Agostina (comunicación personal, s/f - 18 años- ET 27)

Hay que puntualizar que en la entrevista grupal la perspectiva masculina no está correctamente representada, ya que de 4 estudiantes solo uno era hombre. Las 3 mujeres del grupo expresaron diferencias en cuanto al uso de redes sociales, mientras que algunas comentaban que tenían varias aplicaciones para editar fotografías en sus celulares por ejemplo, otras comentaron que no tenían ninguna ya que los usos de dichas aplicaciones no dependen del género sino que “dependen de cada persona” Gala, (comunicación personal, s/f, 17 años -ET 27). Puntualizando sobre la netbook de Conectar Igualdad, la opinión de los estudiantes es diversa, y pareciera depender del grado de disponibilidad del dispositivo.

“No sé por qué, a nadie le anda pero a mí me anda re rápido (...) miro Netflix todo el tiempo, no pasa nada, no se me bloquea nunca... la cuidó, o sea, si me faltara me dolería” Ulises (comunicación personal, s/f 18 años -ET27).

“No la pude usar porque estubo 2 años en reparación y después andaba mal o lento (...) el procesador es muy lento y la mía particularmente anda mal, se distorsionaba la imagen” Agostina (comunicación personal, s/f, 18 años – ET 27)

Sobre el Plan Conectar Igualdad en general, los estudiantes puntualizan sus críticas en tres cuestiones principales: los bloqueos de la netbook, la inexistencia o mal funcionamiento del piso tecnológico al cual las netbooks se tienen que conectar para, por ejemplo, tener acceso a Internet, y la discontinuidad del programa con el cambio de gestión.

“Para que no se bloquee la compu se tiene que conectar al Piso Tecnológico que no está en los colegios, entonces nosotros no llevamos la compu al colegio porque no tenía sentido, no la podíamos usar Julieta (comunicación personal, s/f, 18 años -ET 27).

“La llevábamos a la escuela para desbloquearla (...) la aproveché en mi casa (...) pero nunca la usé para el colegio” Ulises (comunicación personal, s/f, 18 años- ET 27)
El uso entonces se da principalmente en el hogar, y constituye un dispositivo propio de los alumnos que suelen compartir con pares y hermanos pero no con otros adultos.

“Era mi computadora personal” Gala (comunicación personal, s/f, 17 años – ET 27)

“Uso la de mis hermanos porque la mía está bloqueada” Agostina (comunicación personal, s/f, 18 años -ET 27)
Los estudiantes que tenían la netbook bloqueada reemplazaban el dispositivo con otras TIC, principalmente el celular. Si bien afirmaron que todas las familias podrían comprar otra computadora en caso de que no la tuvieran disponible, los jóvenes preferirían no invertir en ello.

“Tampoco me interesa mucho una computadora, porque la uso poco y nada, uso más el celular” Gala (comunicación personal, s/f, 17 años -ET 27)

“Podría manejarme con otras cosas, no sería una prioridad comprarme una computadora” Julieta (comunicación personal, s/f)

Una cuarta cuestión menos nombrada por los mismos ha sido la falta de uso en la escuela y la poca capacitación de los docentes para un aprovechamiento pedagógico de las netbooks.

La netbook entonces fue utilizada sobre todo en el hogar, y muchas aplicaciones específicas que venían cargadas en los dispositivos no fueron utilizados por los estudiantes. Al respecto una alumna comenta:

“Hay aplicaciones que ni sabía que tenía, estaba antes de ayer hablando con un profesor de cómo hacer un informe de laboratorio y me dijo que hay una aplicación en la compu de conectar para hacer cadenas orgánicas, que son cosas químicas, y que es algo que ni sabía que tenía la compu y es algo medio copado para saber cuándo haces un informe”. Julieta (comunicación personal, s/f, 18 años -ET27)

Finalmente las preguntas de la entrevista versaron sobre la incidencia del Plan Conectar Igualdad en la desigualdad de los estudiantes. Julieta, en referencia a su primaria y la entrega de netbooks Plan Sarmiento, comenta que dicha desigualdad era evidente en la escuela cuando otros alumnos

Tenían que buscar información o hacer la tarea (...) cuando estuvo mi hermano (4 años mayor), se notaba la diferencia entre quien podía tener una computadora y quien no, y cuando estuve yo como que todo estaba más equilibrado porque todos tenían la chance de tener una compu.

Estas desigualdades no eran evidenciadas en la escuela secundaria ya que todos los estudiantes afirmaron que la mayoría posee alguna computadora en el hogar. Tomando en cuenta la homogeneidad del grupo entrevistado, podría sostenerse como hipótesis que una condición de permanencia de la Escuela Técnica 27 estaría relacionada con la clase social, la posibilidad de realizar tareas de desarrollo personal extracurriculares (deportes, dis-

ciplinas artísticas, etc.) y ser estimulados a cursar un secundario técnico por influencia de sus padres u otro familiar. La elección de escuela no ha sido una elección azarosa, por cercanía a la vivienda u otras variables externas a lo académico y disciplinar. Asimismo, las 3 alumnas entrevistadas afirmaron haber concurrido al Club de Ciencia en la escuela primaria, teniendo desde pequeñas un interés en la química y una estimulación familiar orientada en ese sentido.

La conclusión de los estudiantes sobre el PCI ha sido, a pensar de las críticas, que esta política pública podría ser “una buena manera que tengan alcance a toda la tecnología” Julieta (comunicación personal, s/f, 18 años – ET 27), evidenciando nuevamente la existencia de desigualdades sociales en torno a la tecnología, por más que las mismas no sean evidenciadas en su entorno o su escuela.

Conclusión

La puesta a prueba de la metodología dio cuenta de la transversalidad de las dimensiones escogidas en la relación estudiantes y TIC. Los usos de la netbook están relacionados con el esparcimiento, y poco con la actividad escolar, laboral o académica en general. La desigualdad social en relación a la *netbook* es un aspecto que no ha sido muy desarrollado en las entrevistas por la homogeneidad de los entrevistados, pero no deja de ser un tópico sobre el cuál reflexionan cuando se les pregunta y asocian la entrega de la netbook con la inclusión digital, pero no para ellos sino para otros estudiantes de menor nivel socioeconómico. Finalmente el género para los estudiantes es una dimensión planteada históricamente, estando en el centro de discusión actual en la sociedad argentina las perspectivas de género se dividen en antes/ahora, manteniendo una visión crítica sobre la misma.

La apropiación digital es susceptible de ser abordada por estas dimensiones, sin embargo es menester realizar una definición aún mayor del concepto y continuar con la operacionalización de variables para acercarnos aún más a este concepto multidimensional.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1980) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007.
- Bourdieu, Pierre (1979) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus. 2002.
- Decreto 459/10 – EDUCACIÓN – Crea Programa “Conectar Igualdad.Com.Ar” de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Disponible en <http://www.conectarigualdad.gov.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf>
- García Canclini, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Lago Martínez, S; Méndez, A; Gendler, M (2017) *Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación*

- de tecnologías digitales en *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Chubut: Ediciones del Gato Gris.
- Martín Barbero, J (1987) *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía, Barcelona: Gustavo Gilli
- Morales, S (2009), *Los jóvenes y las TIC, apropiación y uso en la educación*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morduchowicz, R (2012), *Los adolescentes y las redes sociales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S (1961) "La representación social: un concepto perdido" en *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul, Buenos Aires, 1979, 2da. edición. Cap. I, pp. 27-44.
- Parsons, T. (1954). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pla, J (2013). *Acerca de las potencialidades del concepto de clase para el campo de estudios de la movilidad social*. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, (58), 7–29.
- Resolución CFE 123/10. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>
- Selwyn, N (2004). *Reconsidering political and popular understandings of the digital divide in New Media & Society Vol 6* (3) pp 341-362. First Published Jun 1, 2004.
- Toboso-Martin, M (2013), *Entre el uso y el no uso de la tecnología: un enfoque discursivo de la apropiación tecnológica*, *Revista Intersticios*, Vol. 7, N.º 2, Universidad Complutense de Madrid.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Winocur, R. (2013). Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital, en S. Morales y M. Loyola (comps.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*, Buenos aires, Imago Mundi.
- Zuckerfeld, M; Benítez Larghi, S (2015) *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad. Informe final*. Código de la propuesta: 01_06_33 CIECTIC

Abstract: This work proposes a methodology to address the relationship of young students with ICT (Information and Communication Technologies) from the concept of digital appropriation broken down into three main dimensions: social class, media consumption and representations around technology. This methodology is used in a pilot study in the second part of the paper, testing some assumptions and making some initial inferences about the study population and ICT in general, and with the Connect Equality Plan (PCI) in particular.

Keywords: Youth - ICT - public schools - methodology – interview - digital

Resumo: Este trabalho propõe uma metodologia para abordar a relação dos jovens estudantes com as TIC (Tecnologias da Informação e a Comunicação) a partir do conceito de apropriação digital desmembrado em três dimensões principais: classe social, consumo mediático e representações em torno da tecnologia. Esta metodologia é utilizada em um estudo piloto na segunda parte do paper, pondo a prova alguns supostos e realizando umas primeiras inferências sobre a população de estudo e as TIC em general, e com o Plano Ligar Igualdade (PCI) em particular.

Palavras Chave: Juventude - TIC - escola pública - metodologia - entrevista - digital

(*) **Victoria Matozo**. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Profesora en Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social (UBA). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Los foro-debates en los cursos de formación docente ¿diálogo para la construcción de conocimiento o monólogo para exponer conocimiento?

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Paula Cecilia Morello (*), Gisela Mariel Muñoz (***) y Ana María Otero (***)

Resumen: En el marco de la oferta actual de cursos cortos de tres o cuatro meses, que no representa una cursada de posgrado pero tampoco un curso breve de pocas semanas, encontramos como parte del desafío en el aprendizaje: el llamado a participar en un foro virtual. Se trata de una consigna que plantea una interacción a resolver con el otro. Los foros virtuales requieren una acción ineludible: intervención. Reflexionamos acerca de los principales obstáculos que atraviesan los docentes de escuela primaria y media como cursantes al participar en un foro virtual en la carrera por aprender en un curso a distancia.

Palabras clave: Debate – educación – formación docente – conocimiento - virtual

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 179]

Introducción

Vivimos en una época -ya sea que se la denomine de la cibercultura, sociedad de la información y el conocimiento o Era de la Información como fundamenta Mendoza (2011)-, que se caracteriza por la convergencia digital de los medios con una proliferación de soportes, herramientas, canales, discursos y lenguajes expresivos, que propician una construcción colectiva del conocimiento. En este escenario los educadores son también invitados, interpelados y provocados a transitar e interactuar en nuevos espacios

Los foros virtuales, también llamados grupos de debate, son herramientas que habilitan el intercambio de opiniones. Allí cada participante suma sus propias experiencias, argumenta y fundamenta sus respuestas o aportes. Una participación nutrida y esperable sería que el cursante comparta preguntas, ideas y puntos de vista acerca de los temas planteados como contenidos o reflexiones de ese curso y de las distintas actividades que vayan realizando.

El pedido de participar en un foro es una consigna que plantea una interacción a resolver con el otro. Los foros virtuales requieren una acción ineludible: Participación / Intervención

En referencia al primer posgrado gratuito virtual para todos los docentes del país, como fue la Especialización en Educación y Tic del Ministerio de la Nación, se observó (Muñoz, 2016) que la continuidad durante esos dos años, ha dejado marcas que de a poco están haciéndose visibles en los cursantes. Una de ellas es la posibilidad de trabajar con el lenguaje de los foros, adaptándose a las formas que desconocían (como el escribir sin abreviar, sin hacerlo todo en mayúsculas, entre otras). Frente a esta huella aún reciente, acordamos con Mariana Maggio (Maggio, 2016), que resulta fundamental poder reconocer el placer de comentar, las posibilidades que ofrecen los nuevos entornos y la oportunidad que tenemos de generar una corriente educativa donde los comentarios de los otros - incluyendo los del docente pero más allá de él- generan una cultura del intercambio reflexivo y productivo, puede constituirse en una clave de la enseñanza actual cuando nos acerca, de modo suave, a la construcción de un relato, colectivo en pos del conocimiento. Y desde aquí, desde esta nueva posibilidad que se genera, es desde dónde pretendemos hacer foco para entender mejor algunos de los que llamamos obstáculos en este escrito.

Revisemos entonces la práctica poniendo el ojo en algunos obstáculos que atraviesan los docentes como cursantes al participar en un foro virtual en la carrera por aprender en un curso a distancia.

Participación asincrónica.

Participación permanente (queda registrada).

Intercambios / Respuestas / Comentarios más minuciosos.

Posibilidad / Requisito de Corrección: Demanda de tiempo.

Lenguaje: Manejo de ciertas reglas, códigos propios de este tipo de comunicación.

Comunicación a través de la escritura.

Imagen: Fotos (de rostro, sin avatares, sin sombreros, no anteojos de sol, que permitan identificar).

Exposición (presente en todo lo anterior).

Una característica constitutiva de los foros es su carácter asincrónico, se trata de una no simultaneidad en el tiempo del intercambio. Podemos decir que es una situación, por lo menos: incómoda. Nuestra cultura de estudio apenas se está amoldando a este formato diferido. A diferencia de las participaciones e intercambios que pueden hacer los alumnos en una clase presencial (que duran ese momento, ese instante en el que son expresados), las que se hacen en un foro quedan registradas es decir se pueden volver a ver, releer. Eso puede inhibir la participación o hacer dudar, porque no es lo mismo decir algo desatinado cuando eso se pierde rápidamente, que cuando queda ahí plasmado y a la vista una y otra vez.

En el mismo sentido, puede resultar inhibitorio el hecho de que lo que se expresa pueda ser revisado con minuciosidad por el resto de los participantes, quedando sujeto al respeto, buena onda, etc., que se “tire abajo”, se apoye o se refute el comentario plasmado.

Esta modalidad de participación (y su carácter escrito y asincrónico) promueve una dinámica de trabajo que demanda mayor dedicación y más tiempo, al alentar la intervención diaria en las actividades y discusiones; además de requerir una mayor revisión de lo expresado en cada una de las intervenciones.

Como todo canal de comunicación, los foros tienen sus códigos, lenguaje, reglas que es necesario conocer y manejar (Extensión de texto, puntuaciones, destacados, negritas, mayúsculas, etc.)

El pedido de subir una foto al perfil es uno de los requisitos para participar en los foros, muchas veces antes aún para comenzar el curso, también demanda atender ciertos criterios y afrontar desafíos. No todos los docentes pueden estar entusiasmados con este mostrarse. Sin embargo, es importante hacerlo para lograr, pese a la distancia, un contacto más cercano y sobre todo identificarnos en nuestras participaciones. Otros pueden, al contrario, entusiasmarse demasiado y no subir imágenes acordes a este canal de comunicación. Hay un tipo de foto ideal: la que nos muestra y permite reconocernos: imágenes de rostro bien visibles, sin avatares, sin sombreros o anteojos de sol, etc.

Todas las cuestiones, características y condiciones antes mencionadas hacen que los participantes (no habituados a los foros) se sientan expuestos y esto puede generar reticencias y dudas a la hora de intervenir.

Varios puntos a relevar a partir de las características mencionadas:

- Que el docente no se encuentra solo pero en su realidad de trabajo diario sí lo está. La soledad constitutiva del oficio de docente de primaria y media, no prepara para este tipo de participación / intervención / intercambio (en foros virtuales).
- Que el adulto que se está capacitando necesita que el aprendizaje se focalice en la realidad.
- Que en estos espacios se enfrenta a la mirada de un otro que puede exponerlo, criticarlo, desafiarlo.

- Que prefiere usar estrategias en resolución de problemas y casos de estudio, intercambiando con pares en comunidades de práctica.

Creemos necesario tener presente que la participación en estos espacios de intercambio virtual requieren en primer lugar un expertise ligado al terreno de la comunicación -en tanto los foros son ante todo una entre otras escenas de comunicación- se trataría así de trabajar para entrar en el terreno de una nueva alfabetización, experimentarla, aprenderla para que cada uno de los alumnos - docentes puedan incorporarla en su planificación y llevarla al aula. Para alcanzar ese objetivo consideramos valioso reconocer y tener en cuenta cuatro momentos centrales en los foros:

Momento 1. Primera impresión

¿Con qué impresión se topan al ser invitados a participar de un primer foro virtual, que suele ser de presentación? Sin ser esta una etapa cognitiva del curso, se emparenta mejor con la ronda de presentación de un curso. Hay personalidades más extrovertidas y necesitadas de catarsis que cuentan historias no directamente relacionadas con la experiencia docente ni con los objetivos del curso y hay quienes apenas se animan a mencionar su nombre y su localidad. Algunos cursantes no llegan nunca a presentarse o bien lo hacen al final de la cursada por temor a que ese foro sea evaluado como los demás.

Lo cierto es que como cualquier primera relación en un curso, si bien una presentación prolija, sin faltas de ortografía y atinada en el tema, no pasa desapercibida para el docente tutor.

Momento 2. Aprendizaje con otros

Se va poniendo en juego de a poco la interacción con otros, con pares. Cursantes que tienen prácticas docentes parecidas y otras muy diferentes. Cuesta casi el curso aprender a tolerar los tiempos y las problemáticas que cada integrante del curso manifiesta. Imbuidos cada quien en su cotidianeidad, resulta verdaderamente complejo separar la cursada de la vida diaria y muchas veces el aprendizaje con otros llega en dos sentidos: por un lado, en la aprehensión de los temas y que son puestos en la práctica en las aulas y que luego vuelven a ese foro en forma de experiencias; por otro lado, se aprende de los demás y de sus prácticas.

Momento 3. Aprendizaje personal

De la lectura de las propuestas bibliográficas, de actividad práctica, de participación en los foros y de la interacción con los demás, se va decantando lo que el trabajo individual deja como saldo. En los últimos foros que muchas veces son conclusiones y pueden hasta tomarse como parámetro de encuesta del curso, toma relieve lo que se aprendió y lo que cada cual se lleva del curso.

Momento 4. Aprendizaje con el equipo del curso (sumatoria de aprendizajes individual, con los pares y con los docentes).

Aquí se aglutina en un todo, lo que viene experimentándose en la cursada. Sucede que las intervenciones del tutor refieren a lo que ese grupo en particular fue

demonstrando en los foros. Del recorrido, casi siempre desordenado y plagado de impaciencia y aceleraciones, deviene ese aprendizaje de grupo.

Como mencionamos en 2017, consideramos que hay sujetos que poseen una distancia en el uso, el acceso y la apropiación de la tecnología y el contenido de la misma, en tanto distancia con el capital cultural para transformar la información circulante en conocimiento relevante (Morello/Muñoz/Otero, 2017) repercutiendo sin duda en los momentos que se atraviesan al participar en los foros de debate.

Conclusiones para seguir pensando

¿Cómo podemos pensar los mecanismos que intervienen o interfieren en las prácticas del cursante al participar en el foro sin clasificarlos como resistencias?

Los cuatro momentos son los que consideramos importantes para revisar en las prácticas de debates en los foros virtuales esperando que sean realmente herramientas plausibles de ser utilizadas por el profesor-tutor de cursos en línea para favorecer aprendizajes significativos y colaborativos.

Y si como diseñadores, planificadores, contenidistas, tutores de los cursos pretendemos favorecer que se alcance esa meta nuestro punto de partida tiene que ser el hacer visibles las barreras que se les presentan en esa carrera para aportar ciertas claves, andamiajes, estrategias, tácticas, que los ayuden a lograr sortearlas.

Utilizando la metáfora de la carrera nos parece una posibilidad interesante pensar en una especie de entrenamiento, algo así como la preparación en foros para construir este conocimiento específico, este saber hacer.

Referencias bibliográficas

- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, J. (2011). *El canon digital*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morello, P. C., Muñoz, G. M. y Otero A. (2017). *De la tranquila soledad del papel a la adrenalina multitud de la nube. Reflexiones sobre los MOOC y sus textos educativos*. Accesibilidad. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 32 (18), 9 -208. ISSN 1668-1673.
- Muñoz, G. (2016). Narraciones docentes frente al uso de las TIC en aulas de escuela media. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 29 (17), 9-21.

Abstract: In the framework of the current offer of short courses of three or four months, which does not represent a postgraduate course but not a short course of a few weeks, we find as part of the challenge in learning: the call to participate in a virtual forum. It is a slogan that proposes an interaction to be resolved with the other. The virtual forums require an unavoidable action: intervention. We reflect on the main obstacles that elementary and middle school teachers face as they participate in a virtual forum in the race to learn in a distance course.

Keywords: Debate - education - teacher training - knowledge - virtual

Resumo: No marco da oferta atual de cursos curtos de três ou quatro meses, que não representa uma cursada de posgrado mas também não um curso breve de poucas semanas, encontramos como parte do desafio na aprendizagem: o chamado a participar em um foro virtual. Trata-se de uma consigna que propõe uma interação a resolver com o outro. Os foros virtuais requerem uma ação inevitável: intervenção. Reflexionamos a respeito dos principais obstáculos que atravessam os professores de escola primária e meia como cursantes ao participar em um foro virtual na carreira por aprender em um curso a distância.

Palavras Chave: Debate - educação - formação de professores - conhecimento - virtual

(¹) **Paula Cecilia Morello.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la UBA. Investigó sobre Cultura Popular en el Instituto Gino Germani, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Proyecto UBACyT 2004-2007. Es especialista en Tecnología Educativa y está realizando su tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

(²) **Gisela Mariel Muñoz.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la UBA desde el año 2004. Luego se graduó en 2006 como Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social en la UBA también y más adelante, en 2008, recibió el título de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes en la Universidad Nacional de General Sarmiento/CEM. Es especialista en Tecnología Educativa y está realizando su tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

(³) **Ana María Otero.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación desde el año 2005 por la UBA. Posteriormente se graduó en 2006 como Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, también en la UBA. Es especialista en Tecnología Educativa y está realizando su tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

CAFÉ ARTE DEJAVÚ: Re-aprender a leer y escribir desde el juego y la creatividad

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Daniel Narváez Paredes (¹) y Nayibe Solarte Cerón (^{2,3})

Resumen: *Café Arte Dejavúes* un espacio para compartir lo creado entre las aulas virtuales y los encuentros presenciales de la cátedra de Comunicación Escrita y Procesos Lectores, buscando que la producción de conocimiento sea desde el interés, el dominio del lenguaje y la capacidad del docente para interactuar con los estudiantes en la apropiación de temáticas y contenidos instruidos. Teniendo en cuenta que nuestros alumnos regresan al estudio luego de mucho tiempo de haber terminado la secundaria, se identifican el rechazo a la escritura, la pereza de leer, la poca asimilación de textos y el bajo ejercicio creativo frente a los mismos; por ello se pretende que re-exploren en su niño interior para encontrar la creatividad, y que confluya la teoría frente a la escritura, la oralidad y la comprensión lectora. El proyecto se desarrolla en la Universidad Uniminuto, Colombia, con la capacidad de generar piezas comunicativas innovadoras y didácticas que permitan realizar inferencias y comentarios críticos con profundidad.

Palabras clave: Lectura – redacción – creatividad – innovación - comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 183]

Antecedentes

Previa a la creación de la metodología del área de *Comunicación Escrita y Procesos Lectores* –CEPLEC–, perteneciente al Componente Minuto de Dios y transversales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, fue necesario definir de forma general el perfil de los estudiantes que ingresaban al primer semestre académico de los diferentes programas académicos que se ofertan en el Centro Regional Pasto. Para ello, se tuvieron en cuenta tres aspectos:

En primer lugar, la formación que los estudiantes iban a tener durante sus cinco años de permanencia en nuestra institución. Teniendo en cuenta que los procesos académicos para los estudiantes de *Administración de Empresas*, *Administración Financiera*, *Administración*

en Salud Ocupacional y Psicología son muy diferentes, era necesario que converjan en las formas de expresarse, relacionarse y comunicarse según los principios praxeológicos de UNIMINUTO. Esto hace que personas con distintas profesiones, se destaquen por sus buenas prácticas, tanto lectoescritoras, como de interacción social. El segundo aspecto a destacar es el contexto del que provienen nuestros estudiantes. Una gran cantidad de ellos retoma los estudios luego de aproximadamente una década de haberse graduado como bachilleres; de igual manera, muchos de nuestros alumnos trabajan y son padres/madres de familia, que por sus obligaciones personales y laborales han perdido hábitos de lectura y escritura, por lo que presentan debilidades al momento de redactar un escrito, expresar ideas o defender sus ar-

gumentos. (Bienestar Institucional Centro Regional Pasto, 2017). Todo esto nos lleva a proponer un escenario en el cual nuestros estudiantes se familiaricen con el siguiente ambiente:

Una universidad que incentiva y promueve prácticas pedagógicas innovadoras mediante recursos propios de las aulas virtuales con las que cuentan los alumnos, como la libertad de cátedra y de metodología que los docentes tutores pueden promover en sus espacios de tutoría presencial.

Una dirección general receptiva a iniciativas que fortalezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los docentes y estudiantes de UNIMINUTO Centro Regional Pasto.

Un equipo docente que desde sus perspectivas y saberes comparten experiencias para la formación lúdico-pedagógica del espacio académico de Comunicación Escrita y Procesos Lectores – CEPLEC.

Un equipo docente que promueve la innovación, la creatividad y el juego como técnicas de aprendizaje asertivo.

El tercer y último aspecto que se tuvo en cuenta, fue la realización de un cuestionario de saberes previos para identificar cuáles son los niveles de comprensión lectora, redacción y retroalimentación de contenidos escritos con los que los estudiantes de primer semestre llegaban a las aulas, con el fin de fortalecer, reforzar y reafirmar los conocimientos del alumnado, dependiendo de cada caso.

Objetivo de la experiencia

Objetivo General

Orientar a los estudiantes de primer semestre de los diferentes programas académicos que oferta el Centro Regional Pasto, en la importancia de la comprensión lectora y la técnica escritural en los procesos de aprendizaje a través de la lúdica, la creatividad y la innovación, partiendo de herramientas lectoras tradicionales.

Objetivos específicos:

- Establecer hábitos creativos para la escritura y la lectura en los estudiantes.
- Organizar espacios para la creación literaria propia de los estudiantes.
- Elaborar una guía de aprendizaje para la enseñanza de la escritura y la lectura, que permitan la implementación de un espacio didáctico donde se interrelacionan los contenidos curriculares con los saberes de los y las estudiantes.
- Generar en los estudiantes, a partir de las actividades lúdicas, el empoderamiento para expresarse en público. Implementar estrategias de comunicación cultural que permitan a los estudiantes interactuar con su entorno.

Fundamentación teórica

La Lectura

Se concibe a la lectura como una acción que debe nacer desde el estudiante sin que el docente ejerza presión alguna, ni tampoco sea de obligatoriedad. La lectura es un escenario que se propone con la intención de alimentar el conocimiento desde la imaginación y la libre expresión del estudiante, siendo las actividades propuestas

tanto en el aula virtual, como en los encuentros presenciales, las herramientas de interacción entre los alumnos y el mundo literario.

Partiendo del hecho de que muchos de los estudiantes de UNIMINUTO no tienen el hábito de lectura por sus diferentes y diversas ocupaciones, se hace necesario entender que la cultura literaria debe comenzar a generarse como un espacio libre y privado que conlleve a la relación e interacción del estudiante con los textos, sus contenidos y su interpretación en un constante diálogo con la literatura para descifrar códigos y generar significados y significantes dentro de su lectura; es decir, hacer volar su imaginación para que aflore nuevamente la creatividad, poniendo a prueba los conocimientos preexistentes.

Lo anterior permite que el estudiante vea que la lectura es un constante viaje consigo mismo a distintos escenarios donde obtendrá nuevos saberes y experiencias, que le permitirán la construcción de nuevos conocimientos, gracias al acto lector en donde debe involucrar sus cinco sentidos para liberar la mente y generar la curiosidad de querer conocer y aprender más.

Friedrich Nietzsche (2008) en su libro *Así Habló Zaratustra*, habla del espíritu en el proceso lector y de cómo éste evoluciona a camello, luego a león, después en dragón y, por fin, en niño. Es decir que para ser un buen lector es necesario trabajar en ello con dedicación, lo que permitirá generar un pensamiento crítico y la creación de contenido propio con el fin de hacerse entender, siendo casi una obligación compartir el conocimiento y hacerlo de tal manera que todos lo entiendan, lo comprendan y lo retroalimenten, o sea, ser creativo a la hora de realizar su proceso cognoscitivo gracias a la lectura.

La Escritura

En la misma medida que la lectura, la escritura es un pilar fundamental dentro de los procesos de aprendizaje para cualquier estudiante. La práctica escritural desde diversas estrategias creativas permite no solo apoyar los conocimientos adquiridos gracias a la lectura, sino también la capacidad de expresar ideas desde la redacción, el análisis del discurso y el manejo de símbolos y signos para la comprensión lectoescritora.

Escribir requiere de mucha paciencia puesto que es una tarea de alta complejidad, teniendo en cuenta que el idioma español cuenta con más de 80 mil palabras y que el 75% de ellas poco se utilizan por los bajos niveles de lectura para su conocimiento, comprensión y aplicación. Asimismo, la escritura es un proceso que involucra a la lingüística y sus partes dentro de un proceso de planificar, revisar y editar los contenidos literarios que se disponen a crear.

De tal manera que para poder escribir de manera correcta es necesario tener en cuenta que no solo se trata de unir palabras, sino que se necesita describir, narrar, instruir, argumentar y exponer ideas claras y concisas.

La Creatividad

Es una característica propia del ser humano que está presente en cada acción de la vida; sin embargo, cada uno la desarrolla en mayor o menor medida, siendo un

continuo motor de cambio y transformación que abarca distintas destrezas. Para muchos puede resultar una actividad compleja, no obstante, puede despertarse, ejercitarse y formarse.

La creatividad está muy ligada con explorar nuevas direcciones y tener diferentes percepciones de una situación. Por tal motivo se puede ejercitar por medio del proceso educativo, donde se cultivan potencialidades personales y grupales dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje, propiciando atmósferas creativas que estén abiertas al cambio y a nuevas propuestas, tanto de los docentes como de los estudiantes, para desarrollar habilidades y estrategias de trabajo que aporten en la construcción de conocimiento.

Los procesos de enseñanza creativa están centrados en las necesidades de los estudiantes, en atravesar las barreras de aprendizaje tradicional basado en la memoria, la pasividad y reproducción de contenidos. Por el contrario, en la enseñanza con métodos innovadores, los estudiantes son activos en su proceso de aprendizaje, pues el trabajo colaborativo, les permite desarrollar una actitud investigadora en las aulas a través de una acción didáctica, con un pensamiento inventivo y reflexivo, ha de analizar las experiencias y los conocimientos de la realidad, sistematizarlos mediante su pensamiento crítico y creativo.

Todo lo anteriormente expresado conlleva a mirar una educación basada en la creatividad, que propicie un sistema de actividades y comunicación donde el pensamiento reflexivo y el creativo se desarrollen a la par de una actitud coherente ante estos.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia:

Fase de preparación

Durante el primer semestre de 2017 se realizó una prueba diagnóstica con los estudiantes que permitió identificar que los escenarios creativos motivan a los educandos en su aprendizaje; permitiendo diseñar el proyecto para la creación de un espacio creativo donde se presentan los resultados del trabajo colaborativo de clase.

Fase de divulgación

A través de la Coordinación de Comunicaciones de UNIMINUTO se diseñó las piezas publicitarias, impresas y digitales, y el despliegue de la información del Café Arte por redes sociales y los canales de comunicación internos.

Fase de ejecución

Se dispone a la elaboración de una (1) guía metodológica que apoye el aprendizaje didáctico del espacio académico de CEPLEC permitiendo que, tanto el docente como el estudiante, interactúen y se interrelacionen desde la creatividad, el aprendizaje colaborativo y la elaboración de piezas comunicativas propias que permitan el empoderamiento de las teorías, obteniendo como resultado nuevos saberes y la producción propia de piezas artísticas a partir de narración convencional o haciendo uso de las TIC.

Cada una de las temáticas abordadas debía lograr un entregable acorde a las prácticas creativas desarrolladas en clase.

En Niveles de Lectura, los estudiantes realizaban, en grupos, un relato que se base en un cuento existente conservando la estructura en su línea narrativa, pero modificando la historia en su totalidad, permitiendo así mostrar cómo los estudiantes abordan las temáticas e imprimen su propio estilo para narrar, contar y crear un relato.

Para los temas de Coherencia y Cohesión, y Signos de Puntuación, los estudiantes escuchaban un relato con una estructura narrativa desordenada, y al mismo tiempo realizaban un dibujo de manera individual de las percepciones que tengan del relato; con el grafo tendrán que crear su historia.

El objetivo de lo anterior era que, haciendo uso de los elementos de la coherencia, la cohesión y los signos de puntuación, logren crear una pieza literaria con una línea narrativa clara y concisa.

Para las unidades de Tipologías Textuales, Resumen y Textos Argumentativos, se trabajó con textos de la literatura universal que aporten a los estudiantes en su rol profesional, identificando las diferentes formas de narrar, expresarse y dar a conocer su punto de vista frente a problemáticas cotidianas.

Las creaciones literarias propias de los estudiantes fueron preseleccionados para hacer parte del evento. Los mejores hicieron parte del evento, teniendo como plus en su calificación una nota de participación.

Resultados

La primera muestra del *Café Arte DejaVú* se realizó con ocho (8) manifestaciones lúdico-creativas de lectoescritura, donde los estudiantes mostraron en sus relatos la esencia del cuento base, coherencia en la narración y una buena representación del mismo.

A pesar de que se esperaba mayor participación dentro del *Café Arte DejaVú* por parte de los estudiantes que cursaron el espacio académico de CEPLEC, y que durante las jornadas presenciales mostraron sus avances en la redacción, creación y diseño de obras teatrales, cuentería y títeres como proceso lectoescritor, no se pudo hacer la presentación de todas las piezas comunicativas, teniendo en cuenta el grado de preparación y compromiso de los educandos.

Uno de los grandes beneficios del evento fue lograr en los encuentros presenciales con los estudiantes, que puedan mostrar sus habilidades artísticas, rompiendo con prejuicios como el miedo escénico, el poco gusto por leer y escribir, miedos y rechazos con los que llegaron el primer día de clase.

Impacto

Los asistentes al *Café Arte DejaVú*, entre estudiantes, docentes y administrativos de UNIMINUTO, consideraron como una gran estrategia de aprendizaje el uso de la narrativa a través de los cuentos, los títeres y el teatro, dentro de los espacios académicos como un complemento a su proceso académico.

Los estudiantes asistentes al evento creen que estos escenarios permiten la interacción, el aprendizaje fácil y el relacionarse con compañeros de sus mismos programas, así como también de otros programas académicos de UNIMINUTO.

Los asistentes al *Café Arte DejaVú*, entre estudiantes, docentes y administrativos de UNIMINUTO, resaltaron la importancia de este tipo de encuentros para la motivación estudiantil en sus procesos de aprendizaje, promoción de la lectoescritura, la cultura y el hábito lector; además del talento de los educandos para dramatizar, narrar y contar historias.

Se invitó a un barista para que vendiera su café dentro del evento, algo que gustó a los estudiantes, dándole un plus al *Café Arte DejaVú*, teniendo en cuenta que el evento fue en la noche.

Se invitó a nuevos escritores regionales para que den a conocer sus obras literarias, dando como resultado la integración de los estudiantes con los autores y el intercambio de experiencias escritoras.

Se considera que para futuros encuentros del *Café Arte DejaVú* se invite a otras Instituciones de Educación Superior a que hagan parte de la muestra literaria que se propone dentro del evento.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Madrid: Edebé. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf
- Anzanello Carrascoza, J. (2010). *Proceso creativo y ready-made en la Publicidad*. Icono 14, 8 (2), 136-147.
- Bono, E. (1990). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós Plural. Recuperado de: https://books.Google.com.co/books?id=seyjkUgT1f0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Camps, A. (comp). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao. Recuperado de: [https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+\(2003\)+cast.+\(2\).pdf](https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+(2003)+cast.+(2).pdf)
- Duarte, E. (2013) *La creatividad como un valor dentro del proceso educativo*. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a05.pdf>
- Iglesias, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: caracterización y aplicaciones*. ASELE. Actas X. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf
- Klimenko, O. (2008). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://educacion-educadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717>
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cátedra UNESCO MECEAL, Lectura y escritura. Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf
- Nietzsche, F. (2008) *Así habló Zaratustra*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Niño, V. (2014) *La Aventura de escribir: del pensamiento a la palabra*. Bogotá: ECOE EDICIONES.

Timbal, L. (1993) *Escritura Creativa*. Madrid: EDAF.

Zuleta, E. (1985) *Sobre la lectura*. En: *Sobre la idealización en la vida colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura S.A.

Abstract: Café Arte DejaVú is a space to share what has been created between the virtual classrooms and the face-to-face meetings of the Chair of Written Communication and Reading Processes, seeking that the production of knowledge be from the interest, the mastery of the language and the ability of the teacher to interact with the students in the appropriation of topics and instructed contents. Taking into account that our students return to the study after a long time of having finished secondary school, they identify the rejection of writing, the laziness to read, the low assimilation of texts and the low creative exercise in front of them; for that reason it is tried that they re-explore in their inner child to find the creativity, and that the theory converges in front of the writing, the orality and the reading comprehension. The project is developed at Uniminuto University, Colombia, with the capacity to generate innovative and didactic communicative pieces that allow inferences and critical comments to be made in depth.

Keywords: Reading - writing - creativity - innovation - communication

Resumo: Café Arte DejaVú é um espaço para compartilhar o criado entre as salas de aulas virtuais e os encontros presenciais da cátedra de Comunicação Escrita e Processos Leitores, procurando que a produção de conhecimento seja desde o interesse, o domínio da linguagem e a capacidade do docente para interagir com os estudantes na apropriação de temáticas e conteúdos instruídos. Tendo em conta que nossos alunos regressam ao estudo depois de muito tempo de ter terminado a secundária, identificam-se a rejeição à escritura, a preguiça de ler, a pouca assimilação de textos e o baixo exercício criativo em frente aos mesmos; por isso se pretende que re-explorem em seu menino interior para encontrar a criatividade, e que conflua a teoria em frente à escritura, a oralidade e o entendimento leitora. O projeto desenvolve-se na Universidade Uniminuto, Colômbia, com a capacidade de gerar peças comunicativas inovadoras e didáticas que permitam realizar inferências e comentários críticos com profundidade.

Palavras Chave: Leitura - redacción - criatividade - inovação - comunicação

(*) **Daniel Narváez Paredes**. Gestor de Innovación Social Uniminuto Centro Regional Pasto. Docente Uniminuto. Centro Regional Pasto.

(**) **Nayibe Solarte Cerón**. Líder de Innovación Social Uniminuto Centro Regional Pasto. Docente Uniminuto Centro Regional Pasto.

El uso de Whatsapp en el aula como parte de la escritura y lectura creativa en la escuela técnica

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Andrea Niosi (*)

Resumen: Trabajo de investigación que pretende poner de manifiesto el uso de WhatsApp en el aula como parte de la escritura y lectura creativa en la escuela técnica. Se recorre los hitos históricos y cambios curriculares que ha sufrido la escuela técnica desde sus comienzos hasta alcanzar la sociedad globalizada de hoy, especialmente en cuanto a implementación de estrategias de lectura y escritura. Se analizan los diversos contextos que ha dado surgimiento a estos cambios considerando, las nuevas tecnologías y el canon escolar en la escuela técnica, lectura y escritura creativa en aula de la escuela técnica, docentes, estudiantes y cambios de paradigmas para enseñar a leer y escribir en la escuela técnica. Finalmente, se sacan conclusiones y se postulan posibles líneas de investigación a futuro.

Palabras clave: Escritura – lectura – escuela técnica – digital – redes sociales

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 185]

Introducción

La escuela técnica de hoy enfrenta desafíos en cuanto a la apropiación y uso de nuevas tecnologías en el aula. *WhatsApp* es una de las aplicaciones ampliamente utilizada por los estudiantes. Así, ésta cumple un rol central a la hora de intercambiar información entre los alumnos y los docentes. De esta manera, sería crucial indagar cómo estas aplicaciones influyen en los nuevos modos de leer y de escribir. Por tal motivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la apropiación de la aplicación *WhatsApp* en el marco del uso de tics en el aula constituye un nuevo modo de enseñar y de aprender lectura y escritura en la escuela técnica?

II. Las nuevas tecnologías y el canon escolar en la escuela técnica

Según Duarte (2001), el planteo de un canon escolar implica apropiarse de un canon disponible y de allí que se necesite un nuevo tratamiento de la literatura en la escuela secundaria. Más aún, en línea con este autor se vuelve esencial preguntarse por el aprovechamiento de nuevas tecnologías como ser e-books, audiolibros, libros en pdf y también por las aplicaciones que permiten su accesibilidad.

Tomando los conceptos de Nieto (2017), la apropiación de nuevos géneros y nuevas formas de leer y escribir ocupa el escenario diversas posturas ante este cambio en cuanto a estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos docentes toman una posición ante los libros juveniles o libros bordes que oscilan entre integrada o bien apocalíptica. Esta misma situación se replica en la esfera de la apropiación de tecnologías y aplicaciones disponibles como ser el uso del celular, computadores y aplicaciones varias; entre ellas *WhatsApp*.

En el caso de actitudes adversas o apocalípticas. Estos docentes aclaman que los alumnos solo leen literatura barata y que con las aplicaciones tecnológicas casi nada se aprende. Sin embargo, un grupo de profesores optan

por integrar estas prácticas y estos libros corrientemente en sus clases, desde que constituyen el contexto literario-social y cultural del estudiantado. Allí, los grupos de *WhatsApp* cobran fuerza y configuran una nueva escena a la hora de enseñar y aprender a leer y escribir en la escuela técnica.

III. Lectura y escritura creativa en aula de la escuela técnica

La pregunta que genera un desequilibrio cognitivo entre los docentes se circunscribe a cómo enseñar a leer y a escribir en la escuela técnica. En concordancia con lo que expone Gache (2017), la experimentación con el lenguaje se torna central. Así las nuevas tecnologías y aplicaciones utilizadas por los estudiantes configuran nuevas textualidades, alfabetos y gramáticas que rompen con los paradigmas clásicos de la escritura y la lectura. Así, el desafío docente tiene que ver con la optimización y apropiación del recurso.

La lectura y la escritura creativa como procesos juegan un papel fundamental en el enfoque comunicativo de la lengua ya que se vincula con el aprendizaje social relacionado con los contextos socio-culturales en los que se lleva a cabo. Además, el hipertexto y otras formas de expresión, como lo describe Piscitelli (2005) en términos de optimización de competencias para el mundo globalizado y laboral de hoy día sirven de plataformas de presentación y apropiación de conocimiento.

IV. Docentes, estudiantes y cambios de paradigmas para enseñar a leer y escribir en la escuela técnica

Tomando a Ferreiro (2011), la alfabetización digital ocupa en rol central a la hora de enseñar y aprender en la escuela técnica. Esto implica un cambio de roles entre alumnos y docentes. En línea con lo planteado por Hayes (1996), se necesita integrar y desarrollar en los alumnos estrategias adecuadas para poder evaluar, criticar, resolver problemas en el momento de leer y escribir. De allí que ambos procesos corran juntos y además teniendo en

cuenta la no secuencialidad de la escritura como en el hipertexto que plantea Piscitelli, nuevos roles que rompen el paradigma clásico cobran sentido como ser el co-autor y lector a la vez donde docentes y alumnos configuran diariamente estas funciones en sus clases. Cambia el paradigma. Hoy el estudiante pasa a ser central en la clase y el docente motiva, y aprende con él.

V. Conclusiones y lineamientos a futuro

El uso de *WhatsApp* en el aula como parte de la escritura y lectura creativa en la escuela técnica se presenta como un desafío para docentes, persistentes en modelo tradicional de educación. Así, el rol del educador se convierte en un proceso de búsqueda de información para la construcción de nuevos conocimientos por parte del estudiantado. En conjunción con lo expuesto por Ferrer, hoy la alfabetización informática, digital o multimedial implica un escenario habitado por lo social y por el contexto escolar. Es allí que novedosas aplicaciones, práctica y roles desestabilizan a arcaicos paradigmas en cuanto a qué, cómo y dónde enseñar y aprender en términos. Cómo crear espacios alternativos, virtuales y socialmente aceptables serán parte del reto que docentes, alumnos y la comunidad necesitarán reflexionar al respecto. Plantearse que significa escribir y leer en la escuela como expone Finocchio (2005) implica crear un vínculo con la escritura, desafiar cognitivamente al alumnado y apelar a las competencias lingüísticas, a la meta cognición como parte del proceso de enseñar y aprender mediando siempre con la motivación como lo describe Hayes (1996).

Referencias bibliográficas

- Clase 10. (2017). *Diploma superior en lectura, escritura y educación*. Cohorte 13. Universidad Flacso: Buenos Aires, Argentina. Disponible desde Internet-www.virtual.flacso.org.ar
- Clases 14,16,17. (2017). *Diploma superior en lectura, escritura y educación*. Cohorte 13. Universidad Flacso: Buenos Aires, Argentina. Disponible desde Internet-www.virtual.flacso.org.ar
- Ferreiro, E (2011). *Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?* Educação e Pesquisa, 37 (2), 423-438.
- Finocchio, A. (2005). Escribir en la escuela. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Gache, B. (2017). Transgresiones y márgenes de la literatura expandida. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

- Hayes, J (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The science of writing*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1, 1-27.
- Piscitelli, Alejandro (2005) *Escritura no secuencial*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Abstract: Research work that aims to highlight the use of WhatsApp in the classroom as part of the creative writing and reading in the technical school. The historical milestones and curricular changes that the technical school has undergone from its beginnings to reach the globalized society of today, especially in terms of implementation of reading and writing strategies, are covered. The diverse contexts that have given rise to these changes are analyzed, considering the new technologies and the school canon in the technical school, reading and creative writing in the classroom of the technical school, teachers, students and changes of paradigms to teach reading and writing in the technical school. Finally, conclusions are drawn and possible future research lines are postulated.

Keywords: Writing - reading - technical school – digital – social media

Resumo: Trabalho de pesquisa que pretende pôr de manifesto o uso de WhatsApp na sala de aula como parte da escrita e leitura criativa na escola técnica. Se percorre as metas históricas e mudanças curriculares que tem sofrido a escola técnica desde seus começos até atingir a sociedade globalizada de hoje, especialmente quanto a implementação de estratégias de leitura e escrita. Analisam-se os diversos contextos que tem dado surgimento a estoscambios considerando, as novas tecnologias e o canon escoar na escola técnica, professores, estudantes e mudanças de paradigmas para ensinar a ler e escrever em a escola técnica. Finalmente, e se postulan possíveis linhas de pesquisa a futuro.

Palavras Chave: Escrita - leitura - escola técnica - digital - redes sociais

^(*) **Andrea Niosi.** Licenciada en enseñanza del idioma inglés Universidad CAECE. Diplomada Superior y Especialista en Gestión Educativa - Universidad FLACSO. Diplomada Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto. Universidad FLACSO. Diplomada Superior en Lectura y escritura. Universidad FLACSO.

Video tutoriales en plataformas sociales como estrategia en mediación virtual

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Leonardo José Pacheco Trujillo ^(*)

Resumen: El Uso e integración de la plataforma Moodle con las redes sociales (Youtube) en la Mediación Virtual, a través de videos tutoriales, promueve la flexibilidad y la internacionalización de los currículos de los Programas de la Facultad de Administración y Negocio de la Universidad Simón. Esta práctica surge de la necesidad de presentar alternativas atractivas y motivantes, pero al

mismo tiempo pertinentes a una sociedad conectada, internáutica, (neologismo) y globalizada, en la que los estudiantes se desenvuelven a diario, ya no solo desde un equipo en un escritorio, sino a través de sus dispositivos móviles, los cuales actualmente forman parte del individuo, como una extensión misma de ellos.

Palabras clave: Video-tutorial - redes sociales - mediación virtual – flexibilidad – movilidad – digital

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 187]

Introducción

La Universidad Simón Bolívar y la Facultad de Administración y Negocios han venido asumiendo el reto del uso y de la integración de las mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como apoyo a la presencialidad, y a su vez dar respuesta a los propósitos de Internacionalización del currículo, apoyándose en las dinámicas y tendencias mundiales.

Para ello, la institución, los programas y sus profesores hacen uso de las tecnologías con un sentido pedagógico, educativo y didáctico, que van en coherencia con la impronta del Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), el cual aporta elementos éticos, estéticos y creativos para dicha apropiación. (Pedagogía, 2011). Lo anterior busca que al interior de los programas se fomente entre los profesores, no solo el uso de la plataforma educativa Moodle, sino de igual forma su integración con las redes sociales; Para este propósito es necesaria la participación activa de los estudiantes como actores críticos de una sociedad conectada y globalizada, así como de los profesores, tomando cada uno el rol que le corresponde en este proceso formativo y educativo, lo cual plantea roles de Autogestión y autoformación, centralizado en el estudiante dentro de un entorno interactivo de aprendizaje y desarrollo de competencias en TIC.

La idea de esta práctica surge de la necesidad de presentar alternativas atractivas y motivantes, pero al mismo tiempo pertinentes a una sociedad conectada, internáutica, y globalizada, en la que los estudiantes se desenvuelven a diario, ya no solo desde un equipo en un escritorio, sino a través de sus dispositivos móviles, los cuales actualmente forman parte del individuo, como una extensión misma de ellos. La didáctica comenzó a desarrollarse en los programas de pregrado de la Facultad, más específicamente en las asignaturas mediadas virtualmente en el programa de Administración de empresas en el marco de la flexibilidad, movilización e internacionalización del currículo. Sin embargo, noto que el tema no solo es pertinente para los estudiantes de Administración de Empresas, sino para todos aquellos que se encuentren en esta área de conocimiento, yes así como lo utilizo en los programas de pregrado de la Facultad, como lo son: Contaduría Pública y Comercio y Negocios Internacionales, y aún más, debido a la implementación de la Mediación de los planes de Estudio de los programas de Posgrado, se torna pertinente a este contexto y es usado en programas como las *Maestría en Gestión del Talento Humano y Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales*.

Junto a las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas en la plataforma Moodle que utiliza la universidad como los OVA's y AVA's que para esta Propuesta son videos tutoriales promovido en la Red Social Youtube

en mi canal *lepatru007* con un vínculo a la Plataforma Moodle de la Universidad. Estos videos tutoriales tienen una duración que está relacionada con la profundidad del tema a tratar, es decir puede ir de un par de minutos hasta videos con un contenido de 30 minutos. Todo lo anterior, toda esta práctica estaría incompleta, sino se logra que el estudiante interiorice el propósito de la misma, y haga suya su interpretación y aplicación, por lo que esta se complementa con diferentes actividades de comprensión, como por ejemplo, el desarrollo de un análisis crítico en un formato (Pacheco, Pacheco, 2013) que consta de tres preguntas basadas en los parámetros del pensamiento socio crítico, y tomando como base los 8 puntos establecidos por Richard Paul y Linda Elder (2003) en su trabajo "Como leer un párrafo y más allá de este, Fundación para el Pensamiento Crítico". Claro, el desarrollo de la actividad también es en inglés, también se realizan foros, actividades en grupo, desarrollo de videos entre otros.

Desde el año 2013 he venido implementando los videos tutoriales como estrategia pedagógica en las asignaturas Mediadas, y desde entonces hasta la fecha, mis videos han tenido una estadística en número de reproducciones de 2.000.0000 en latino-américa y 8300 suscriptores, a la fecha de este escrito.

Fases de la estrategia

Diagnóstico Inicial: Esta primera etapa tiene como propósito diagnosticar y caracterizar las competencias de los profesores en el manejo de la herramienta para poder articular la plataforma Moodle con el currículo, ya sea a través de los trabajos independiente, complementos en las temáticas vistas en el salón de clases o como sucede en este caso, para el desarrollo de clases mediadas.

Exploración y Selección: Pasada la caracterización de la primera etapa se procede a seleccionar la asignatura en la cual se realizará la prueba piloto y que por su naturaleza se ajusta a esta metodología; para este caso la asignatura seleccionada es Gestión Tecnológica, la cual se imparte en octavo semestre. Teniendo en cuenta que la asignatura escogida para el desarrollo y aplicación de esta estrategia es Gestión tecnológica, en la que promueve la gestión como proceso fundamental para el logro de los objetivos dentro de las organizaciones, y de la importancia de gestionar el conocimiento como base para el crecimiento y la competitividad. Pero no solo se trata de innovación, la gestión tecnológica es actualmente condición indispensable del éxito en cualquier proceso relacionado con los sistemas productivos: investigación, planificación industrial, desarrollo, fabricación, comercialización y gestión.

Estrategia Pedagógica: En esta fase se desarrolla selecciona e implementa el uso de los videos tutoriales como

estrategia pedagógica en la mediación virtual en la asignatura seleccionada en la fase anterior. Los videos se construyen con base en el programa analítico o sílabo de la asignatura, en los cuales se encuentran las temáticas a tratar durante el periodo.

Una vez seleccionadas las temáticas se procede a la realización del guion del video para su eventual realización y edición. Al terminar los vídeos se diseñan en la plataforma de la universidad las respectivas actividades que completaran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, como por ejemplo, talleres, foros, tareas, cuestionarios, análisis etc.

Integración: Por último se procede a la integración de la plataforma Moodle que maneja la Universidad con las redes sociales, que para este caso es la plataforma social Youtube, a través del Canal *Lepatru007*. En esta parte de la estrategia, se lleva a cabo el procesamiento de la información y la construcción de conocimientos, en términos de conceptos, destrezas y actitudes que los estudiantes consideran pertinentes compartir con la sociedad a través de las diferentes plataformas. Esta parte de la estrategia es una etapa interactiva y requiere de la guía del profesor para construir los conceptos, a través de su propia actividad intelectual por medio de la investigación, observación, lecturas, diálogos, trabajo cooperativo, en fin se puede hablar incluso de una etapa de co-creación en este punto. (Pacheco, Pacheco 2014). Esta integración ha permitido que el proceso sea un éxito, debido a la facilidad de acceso desde cualquier dispositivo, y lugar del mundo, lo cual fomenta la flexibilidad curricular y la oportunidad inclusive de compartir el conocimiento de forma libre como una alternativa de actividad lúdica, libre y desinteresada dentro de la clase con los contactos que poseen los estudiantes en sus redes sociales.

La asesoría permanente del profesor es importante para que el estudiante vaya descubriendo la estructura del concepto elaborado, gracias a ejemplos positivos y negativos. Un método que propicia el análisis del concepto es el denominado método general de enseñanza, a saber, el método expositivo. Este se compone de dos elementos, deductivo e inductivo. En el deductivo el docente explica una definición del concepto, de manera detallada con cada uno de sus componentes, brinda ejemplos e indica la pertinencia y aplicabilidad. En cambio, en el inductivo el profesor parte de ejemplos sobre el concepto, expresando las semejanzas entre cada uno de ellos, para luego elaborar una definición. (Pacheco, Pacheco 2014) Esta definición o conocimiento se traduce en la presentación final de la temática a compartir, basándose los actores no solo en la importancia del tema dentro del desarrollo de la unidad de aprendizaje contemplada en el programa analítico, sino en la pertinencia, contextualización y relevancia que este obtiene actualmente en la sociedad.

A lo largo de la estrategia, el profesor se convierte en el orientador que favorece el proceso de reconstrucción de las experiencias previas, el procesamiento de la nueva información y la transferencia de los nuevos conocimientos. En este sentido, el docente, a partir de seguimiento continuo en la plataforma, monitorea el desarrollo y la aceptación de la estrategia en la sociedad por medio de las redes sociales como Youtube. Villarini

(1998) establece tres tipos de evaluación o seguimiento que se dan en diferentes momentos, en donde se observa, analiza y se juzga el desempeño del estudiante: al inicio, durante y al final del proceso.

Referencias bibliográficas

- Arrieta Reales, N., Consuegra Machado, J., Durán Rodríguez, R. (2008). *Efectos de la estrategia ECA en el desarrollo de las destrezas del pensamiento en los estudiantes de segundo semestre de enfermería en una Universidad del Distrito de Barranquilla*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Departamento de Pedagogía. (2011). *Didácticas para el Desarrollo del Pensamiento Socio Crítico*. Colombia: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: https://issuu.com/ddelvalle1/docs/el_horizonte_pedagogico_con_portad?e=6031401/31035884
- Pacheco Trujillo, A., Pacheco Trujillo, L. (2014). *La estrategia de enseñanza ECA para el desarrollo del pensamiento*. Revista Ciencias Básicas Bolivarianas, 12. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Villarini, A. (1998). *Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento*. Recuperado el 30 de Mayo de 2011

Abstract: The use and integration of the Moodle platform with social networks (YouTube) in the Virtual Mediation, through tutorial videos, promotes the flexibility and internationalization of the curricula of the Programs of the Faculty of Administration and Business of the Simón University. This practice arises from the need to present attractive and motivating alternatives, but at the same time pertinent to a connected, internautica (neologism) and globalized society, in which students develop daily, not only from a team at a desk, but through their mobile devices, which are currently part of the individual, as an extension of them.

Key words: Video-tutorial - social networks - virtual mediation - flexibility - mobility - digital

Resumo: O Uso e integração da plataforma Moodle com as redes sociais (Youtube) na Mediação Virtual, através de videos tutoriais, promove a flexibilidade e a internacionalização dos currículos dos Programas da Faculdade de Administração e Negócios da Universidade Simón. Esta prática surge da necessidade de apresentar alternativas atraentes e motivantes, mas ao mesmo tempo apropriados a uma sociedade conectado, internautica, (neologismo) e globalizada, na que os estudantes se desembrulham a diário, já não só desde uma equipe em um escritório, sina através de seus dispositivos móveis, os quais atualmente fazem parte do indivíduo, como uma extensão mesma deles.

Palavras Chave: Vídeo - tutorial - redes sociais - mediação virtual - flexibilidade - mobilidade - digital

^(*) **Leonardo José Pacheco Trujillo.** Administrador de Empresas con una Maestría en Administración de Empresas e Innovación; Profesor Universitario, con una experiencia de 9 años en el sector universitario, profesor de Pregrado y Posgrado, experto temático, Youtuber Académico.

Convergencia de pantallas en el aula. Innovando con celulares

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Exequiel Alonso (*) y Maximiliano Peret (**)

Resumen: En este trabajo presentamos y analizamos la experiencia de una capacitación orientada al uso pedagógico de los teléfonos celulares, en la ciudad de Olavarría, con un grupo integrado por docentes y directivos de cinco escuelas del distrito. En la misma se trabajó sobre las potencialidades pedagógicas que implicaría la incorporación de los teléfonos celulares a las prácticas áulicas.

Palabras clave: Educación - tecnología - celulares – convergencia - digital

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 195]

Introducción

A partir de las experiencias de capacitación en el uso pedagógico del celular problematizamos el abordaje de la tecnología en el aula en general y de los celulares en dos dimensiones: como un contenido que debe ser aprendido (conocer sus características y potencialidades) y como un dispositivo mediador para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje (como entornos, en tanto herramientas de edición y adaptación de aplicaciones móviles).

En este sentido, analizaremos una propuesta de capacitación en la que se propuso debatir líneas de acción que favorecieran la incorporación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general y del teléfono celular en particular. Para ello se abordaron los obstáculos y desafíos que surgen al plantear propuestas de estas características, y se presentaron los modelos teóricos que permiten pensar la articulación de los conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con la mediación de las TIC, desde una perspectiva constructivista.

La capacitación propuso recuperar las experiencias previas de los cursantes, reconociendo que los celulares son un dispositivo transversal a las prácticas cotidianas y profesionales de los mismos, lo que posibilitó favorecer la construcción de nuevos conocimientos orientados a fortalecer la mediación de las TIC en propuestas de enseñanza.

El contexto de medios digitales y el protagonismo de los dispositivos móviles

Compartimos un momento histórico, sustentado por la información y el conocimiento, en el cual se conforman una serie de cambios estructurales en los diferentes ámbitos social, político, económico, jurídico, laboral, de relaciones y, por supuesto, educativo que configuran una nueva forma de entender y hacer cultura. De acuerdo a las reflexiones del filósofo Michel Serres (2013) las maneras en cómo almacenamos, procesamos, enviamos y recibimos información han modificado sustancialmente los procesos sociales, políticos, económicos y educativos.

Para dimensionar la importancia del celular en el ecosistema mediático actual, debemos recuperar los aportes de la “ecología de los medios”: “las tecnologías generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan” y, además “los medios solo adquieren sentido en relación con otros medios” (Aguado, Feijóo y Martínez, 2013, p. 53). El uso de los teléfonos celulares implica una transformación de las prácticas a partir de los intereses, valores, condiciones materiales, conocimientos y expectativas de los sujetos. En este sentido reconocemos que estos medios digitales extienden el dominio de lo posible al ser micro-computadoras que permiten registrar, procesar, recibir y compartir contenido por Internet en tiempo real y de manera ubicua y colaborativa (Castells, 2007). Pensamos en el celular como una gran interfaz (Scolari, 2018) que posibilita el diálogo entre medios y tecnologías (televisión, radio, Internet, streaming de datos) sujetos (usuarios, productores de contenidos, investigadores) y actores políticos, sociales y económicos (desarrolladores de hardware y *software*, regímenes jurídicos nacionales, entre otros). La noción de interfaces (Scolari 2018) permite poner en evidencia que en cada tecnología, como el celular, convergen diferentes intereses, acciones y decisiones que posibilitan la interacción. Nos referimos a quienes desarrollan el hardware que posibilita que funcione el software, con sus hipótesis de uso y diseños de experiencias. También los usuarios interpretan, negocian, resisten y redefinen los modos en los cuáles se apropian de una tecnología. En este diálogo entre los desarrolladores de las tecnologías y quienes finalmente las utilizan podemos encontrar evidencias de que cada tecnología debe ser pensada como una creación social en un contexto particular, inscrita en una red de conversaciones que tienen sentido para esa época (esto explica porque algunos medios se hibridan, evolucionan o finalmente se extinguen) modificando nuevamente el ecosistema (Scolari, 2015).

En su Ley N° 1, Scolari (2018) establece que la interfaz puede ser analizada a partir de diferentes metáforas, que iluminan al mismo tiempo que oscurecen algunas dimensiones de su utilización. En el celular confluyen interacciones virtuales y reales altamente inmersivas

entre sujetos entre sí y entre los sujetos y los objetos tecnológicos. Pensemos un ejemplo, típico, en donde se ponen en juego las diferentes metáforas que menciona este autor. Un docente ha creado un grupo de WhatsApp para comunicarse con sus estudiantes. En la pantalla de su celular aparecen íconos que reconoce y que sabe qué hacer con ellos, toca con su dedo encima del ícono de la cámara y se activa para tomar una fotografía relacionada a un tema visto en clases (metáfora superficial). Esa fotografía puede ser subida rápidamente al servicio de mensajería *WhatsApp* y compartida con el grupo de estudiantes (metáfora informacional). Podría además tocar la pantalla en los diferentes emoticones para acompañar el envío y agregar texto al mensaje, es decir, utilizar un código compartido entre los diseñadores de software y el resto de los usuarios, que otros usuarios (estudiantes) entenderían al poner en juego sus competencias interpretativas (metáfora conversacional). Enviar la fotografía en simultáneo, a muchas personas, en cuestión de segundos, es una posibilidad que el celular del docente (hardware) y el servicio de mensajería (software) permiten en tanto herramientas (metáfora instrumental). La fotografía podría disparar una serie de conversaciones en el mismo grupo de *WhatsApp*, en dónde se recuperen contenidos trabajados en clases y otros propios del conocimiento de los estudiantes (metáfora espacial). Finalmente, un estudiante podría interpretar que WhatsApp no debe ser utilizado con fines académicos, por lo tanto silenciar el grupo y nunca ver la fotografía enviada por su docente (metáfora de desencuentro). Como conclusión de esta Ley, podemos decir que en el dispositivo confluyen diferentes intenciones (establecer contacto con los estudiantes, enviar una fotografía, escribir un mensaje, esperar una respuesta) que se materializan haciendo uso del dispositivo y que son re interpretadas por los estudiantes (que podrían responder o ignorar el envío).

Este ejemplo, es solo uno de los muchos que nos encontramos en las diferentes capacitaciones realizadas. La comunicación móvil transformó los procesos sociales desde diferentes dimensiones, los estudiantes llegan al aula de clases con la posibilidad de usar, adaptar, modificar y crear nuevos modos de comunicarse, informarse, sociabilizar, expresar ideas y organizarse. Esto es lo que Castells (2007) define como “autonomía segura”, entendiendo a la misma como “lo contrario a ubicación espacial, limitaciones de tiempo y, hasta cierto punto, normas culturales y sociales. La cuestión capital es que el sujeto de la comunicación aumenta su control sobre el proceso de comunicación” (p.380).

Por qué capacitar en el uso de celulares

Nos parece importante comenzar este apartado con algunos datos de la realidad de Argentina al momento de escribir este artículo. En principio el acceso a los celulares marca un fuerte crecimiento en los últimos años, la Consultora Carrier & Asociados en su informe “El mercado de celulares en la Argentina” (2018) indica que el parque argentino de *smartphones* está compuesto por 23 millones de unidades de *smartphones* 4G.

De acuerdo a los datos de la consultora Markwald, La Madrid y Asociados (2018), a los 5 años, el 70% de los

chicos del país ya comienzan a usar los celulares de los mayores con los cuales habitan. El uso del celular se incrementa de manera progresiva a medida que se indaga entre familias con nenes y nenas más grandes. A los 7 años, según el estudio Kiddo’s de esa consultora, ya utiliza celular el 83% de los chicos; a los 9 años, el 85%; y a los 11 años, 9 de cada 10 son usuarios (91%).

Finalmente, la Encuesta Nacional de Consumos Culturales elaborada por el SINCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina) que revela datos del año 2017 en la República Argentina revela el rol, cada vez más central, que tiene el uso del celular en la vida cotidiana de los habitantes del país. De la misma se desprenden algunos datos importantes:

En 2017 el celular es el soporte de conexión a Internet más utilizado (76%) frente a la computadora (57%) y el televisor (27%). En el año 2013 estaba en segundo lugar, la computadora era el principal soporte (62%) y solo un 9% lo hacía desde el celular.

En 2017 el celular es el soporte de escucha de música más utilizado (56%) frente al reproductor de CD (50%) y el televisor (46%).

En 2017 el celular es el soporte de uso de videojuegos más utilizado (14%) seguido por la computadora (10%) y las consolas (9%). En el año 2013 el celular era el tercer dispositivo más utilizado, primero las computadoras y segundo las consolas.

El dato relevante de esta encuesta es el protagonismo que adquirió en cuatro años (2013-2017) el uso de teléfonos celulares, no solo como soporte de prácticas culturales concretas (escuchar música o jugar videojuegos) sino como la principal manera de conectarse a Internet, lo que vincula a estos dispositivos con el conjunto de actividades y consumos relacionados con la cultura digital.

Por este motivo consideramos que el uso del celular va más allá de las potencialidades técnicas del artefacto para resolver una tarea o necesidad específica, sino que lo que acontece dentro de los límites de su interfaz tiene que ver con los vínculos y relaciones que asumimos como actores dentro de la estructura social. Comprender la importancia que tiene el celular para los jóvenes es clave para acercar la institución escuela, con sus actores y prácticas, a los intereses, motivaciones y espacios que eligen los estudiantes. Es en este sentido que es importante señalar que no solo debemos tener en cuenta que hoy las conexiones a Internet desde dispositivos móviles han superado a las que se realizan desde conexiones domiciliarias, sino que lo más importante es pensar que este cambio en la forma de uso de la red ha impactado en los hábitos de consumo, hacia lo que un informe de Google Argentina (2015) define como “micro momentos” de conexión, donde los usuarios se conectan más veces al día y durante lapsos cortos. Este tipo de acceso se corresponde con el lugar que ocupan las redes sociales y la mensajería como *WhatsApp* en los usos cotidianos y otros consumos relacionados con la cultura digital, como los que se destacan en la Encuesta de Consumos Culturales reseñada anteriormente donde se señala que a pesar de ser una suma de momentos breves se destinan 4, 29 Hs. diarias a conectarse a Internet, valores que superan el consumo de música y de televisión.

La posibilidad tecnológica de superar las barreras del tiempo y del espacio por medio de una conexión a Internet, lo que permite una comunicación en tiempo real con otras personas por medio del celular, ubica a los sujetos en la situación de dividir la atención entre lo que acontece en simultáneo entre el entorno físico- offline (el hogar, la escuela, la sala de espera del consultorio) y lo que se comparte en tiempo real en el entorno virtual- online (*Whatsapp*, las redes sociales, el navegador de Internet). Esta situación lleva a que los jóvenes muchas veces elijan estar conectados al ciberespacio, donde se comunican con sus amigos permanentemente y obtienen un disfrute mayor que lo que el espacio físico- offline puede ofrecerles en ese momento. Además, como sostiene Crovi Druetta en Cabello y López (2017):

Mientras que en las acciones presenciales pueden percibirse presión y obligación por respetar las normas del encuentro físico (familiar, escolar, laboral, afectivo), la laxitud de los enlaces virtuales (desprovistos de límites espacio-temporales así como de normas rigurosas) marcan un camino supuestamente más libre. (p.29)

En este escenario, diferentes investigadores y docentes se han planteado el rol de la escuela frente a la innovación tecnológica en general y el uso de celulares en particular, más aun cuándo se ponen en tensión dos “culturas”, por un lado la institución educativa, basada en el conocimiento disciplinar, la autoridad, criterios de evaluación estandarizados y rigidez metodológica y por el otro, la lógica de consumo de las nuevas tecnologías: personalizables, flexibles, emocionales y dinámicas que hacen colisionar los propósitos y temporalidades escolares y plantea un debate en términos de mutación simbólica y cultural de la institución escuela (Dussel y Quevedo, 2010).

Aportes para enseñar y aprender con Tecnologías

Por lo antes expuesto, creemos necesario prescindir de concepciones que ponen en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a las tecnologías así como la negación a su incorporación en el aula, desconociendo los consumos y prácticas de los estudiantes y los profundos cambios en la sociedad. Una mirada no reduccionista de esta disyuntiva la aporta el docente y psicólogo español César Coll (2008) que sostiene:

La capacidad de transformación y mejora de la educación de las TIC debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que las tecnologías son efectivamente utilizadas (p. 1).

Para que este potencial se haga efectivo en el aula será necesario entonces planificar primero los contenidos a enseñar y a partir de ellos cuáles serán los objetivos de aprendizaje. Para alcanzarlos será importante decidir qué conceptos, actitudes y procedimientos se buscará favorecer y para ello se diseñarán actividades y consignas que recuperarán la información y explicaciones necesarias para resolverlas. Al momento de pensar en recursos, actividades y entornos en los cuales se favo-

rezca la construcción del conocimiento, las TIC serán una opción a tener en cuenta. Para incluirlas en la planificación, además de priorizar los objetivos pedagógicos, se debería pensar: si los estudiantes tienen acceso a la misma, si conocen las reglas básicas de su funcionamiento y si la institución ampara su uso. Además, y transversal a las actividades propuestas, es necesario definir instrumentos y criterios de evaluación coherentes con los objetivos planteados (Layana, s.f).

Ahora bien, si consideramos que el paso fundamental en la incorporación de las TIC en el aula no radica en la selección de la misma sino en la planificación de acuerdo al propósito didáctico-pedagógico, será necesario considerar cómo se articulan diferentes tipos de conocimientos para integrar efectivamente las tecnologías en el aula. Punya Mishra y Matthew Koehler (2006) elaboraron un modelo conocido como TPACK que permite representar: el conocimiento disciplinar, de lo cual cada docente es experto (el objeto de conocimiento de lo que se pretende enseñar), el conocimiento pedagógico (la estrategia didáctica que indica cómo se van a enseñar esos contenidos) y el conocimiento tecnológico (saber su funcionamiento y su potencial pero también explicarlo para que otros puedan hacer uso de la misma).

Para los autores aún si estos conocimientos estuvieran presentes, no podrían pensarse de manera aislada, sino que interrelacionados. Para ello será necesario construir otros conocimientos: tecnológicos pedagógicos (cómo enseñar con TIC), tecnológicos disciplinares (cómo seleccionar recursos apropiados para un tema específico) y pedagógicos disciplinares (cómo enseñar un contenido específico), que si se proponen articulados alcanzan el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar o TPACK por sus siglas en inglés.

Estas son las intersecciones en las cuáles podemos pensar las propuestas mediadas por TIC, aunque reconociendo que los modelos teóricos no son manuales que permiten alcanzar el éxito con solo nombrarlos, sino que son modos de pensar nuestras acciones para reflexionar sobre nuestras decisiones, en contextos dinámicos y cambiantes que nos obligan a planificar permanentemente. Nos parece importante remarcar esto porque no consideramos que las TIC por sí solas sean sinónimo de innovación, mejora en la enseñanza o más aprendizajes. Por el contrario, las tecnologías se adaptan a cualquier modelo pedagógico y se pueden integrar las TIC para replicar concepciones de enseñanza tradicionales que consideran a los estudiantes como un depósito de información, no proponen recuperar saberes y experiencias y evalúan la repetición de memoria de los contenidos. En este contexto, es importante destacar los aportes de algunos modelos teóricos y las nociones de César Coll (2008), quien profundiza en la idea de mediación de las TIC para luego identificar los principales obstáculos que se nos presentan en el aula cuando trabajamos con la incorporación de las mismas. En este sentido se problematizó sobre el término *Brecha digital*, para dar cuenta de diferentes problemáticas: el acceso desigual a las TIC por parte de algunos sectores de la población; la dificultad en la apropiación y uso significativo de estas tecnologías, la necesidad de asumir nuestra responsa-

bilidad en la tarea de *alfabetizar digitalmente* (Levis, 2005) y la importancia de identificar y superar las resistencias institucionales que en ocasiones complejiza nuestras prácticas docentes mediadas por tecnologías. También se trabajó sobre el recorrido histórico y conceptual del paso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje al *Mobile Learning* y las diferentes tecnologías de la información y la comunicación que resultaron mediadoras en los procesos educativos, para lo cual se presentaron algunas de las dimensiones del aprendizaje mediado por tecnologías móviles, caracterizando a esta metodología. El *Mobile Learning* se vincula con varias de las teorías educativas, la del constructivismo social, del aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo y aprendizaje informal entre otras.

En la teoría del aprendizaje situado, el concepto de transferencia cambia, es decir, que se la considera “no como la aplicación de un aprendizaje de un contexto a otro sino como el aprendizaje en un contexto de resolución de problemas y a través de una interacción social, que tiene lugar en cada nueva situación” (Brazuelo y Gallego, 2012: 21). Por tanto, se está hablando de un aprendizaje social mediado por instrumentos. Es aquí donde el celular como herramienta educativa puede facilitar este tipo de aprendizaje, en virtud de que facilita al educando su acceso a los multimedia, la ofimática y las redes sociales permitiéndole sintetizar, enriquecer y exponer su propio conocimiento.

La teoría del constructivismo social considera que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y su entorno sociocultural, en este contexto el celular se puede utilizar como mediador del proceso de aprendizaje permitiendo al educando que se exprese y demuestre que ha adquirido nuevos conocimientos; pero también puede ser un elemento motivador para un estudiante que construye conocimiento y lo comparte con sus compañeros en cualquier momento y lugar.

El aprendizaje colaborativo considera a la educación como un proceso de socio-construcción que atiende a la diversidad presente en nuestras aulas. Este modelo promueve el trabajo en grupos, colaborando, cooperando e interactuando activamente para enriquecer y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de aprendizaje promueve compartir espacios, físicos o virtuales, con una comunicación continua y los teléfonos celulares se presentan como una de las alternativas más atractivas que ofrecen las tecnologías de información, la comunicación y la conectividad para actuar como mediadoras en este proceso.

Podemos afirmar, entonces, que el *Mobile Learning* se presenta como una oportunidad para facilitar la participación de los estudiantes en un contexto de construcción colaborativa del conocimiento que favorezca el aprendizaje situado centrado en el alumno, donde sea este el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje generado en aulas donde las paredes cada vez se encuentran más desdibujadas.

Experiencia de capacitación en el uso de celulares

La propuesta inicial de capacitación fue elaborada por capacitadores TIC de Olavarría, con el acompañamiento de autoridades educativas locales y el *Centro de Inves-*

tigación e Innovación Educativa (CIIE) de la ciudad, y luego se aprobó para su dictado en los 135 distritos de la provincia, a través de los Equipos Técnicos Regionales TIC de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires, a partir de que en octubre de 2016 la Dirección General de Cultura y Educación deroga la Resolución N° 1728 de 2006. Dicha norma prohibió durante 10 años el uso de celulares en las aulas bonaerenses, con la derogación quedó habilitado el uso de los distintos dispositivos tecnológicos en el ámbito escolar, por parte de alumnos y docentes, como recurso pedagógico didáctico, incorporando los teléfonos móviles como parte de la planificación anual y en el marco del proyecto institucional. Esto significa que los directivos de las escuelas pueden incluirlos para su uso pedagógico y no están obligados a hacerlo si no lo consideran conveniente.

La Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires reconoce para el nivel secundario la necesidad de capacitar en la utilización de las TIC, estas acciones están amparadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Artículo N° 11) y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (Artículo N° 28), teniendo en cuenta esto, en el año 2017 se asume como uno de los ejes prioritarios la capacitación en el uso pedagógico de los dispositivos móviles.

La propuesta de capacitación tuvo tres encuentros en el cual se abordaron diferentes contenidos y se propusieron distintas actividades. El primer encuentro tenía como objetivos reconocer los desafíos y potencialidades de incluir las TIC en una propuesta educativa, por ello se invitó a los cursantes a que revisaran sus propias experiencias con tecnologías en el aula para debatir junto a los capacitadores en relación a brechas, metodologías y mediaciones de las TIC.

Consideramos central comenzar la capacitación en el uso de tecnologías aportando datos sobre acceso y consumo a dispositivos y bienes TIC en nuestro país. En los últimos años se han llevado adelante diferentes modelos de acceso a las TIC en las escuelas (laboratorios de informática, modelo 1 a 1 con el programa Conectar Igualdad, *aulas móviles y carros portátiles*, distribución de teléfonos celulares) con el objetivo de acortar la brecha digital de acceso, con mayor o menor éxito, quedó en evidencia que no basta con equipar las instituciones educativas con tecnología para que se modifiquen las prácticas, se mejore la enseñanza y se promuevan aprendizajes significativos. Es decir, hay otra brecha, aún más profunda, que tiene que ver con el uso, es decir, las habilidades y competencias necesarias para utilizar las tecnologías. En cuanto a la desigualdad en el acceso coincidimos con el Dr. en Comunicación Social, Leonardo Murolo (2014), que respecto a la *Brecha digital* sostiene:

El acceso completo puede alcanzarse plenamente por cinco factores esenciales: hardware, software, proveedores de conexión y señales, habilidades de manejo y conocimiento. Asimismo la imposibilidad de acceso puede deberse a localizarse en zonas aisladas de accesibilidad, o por razones cognitivas, pero fundamentalmente por motivos económicos. La brecha es creada por el sistema capitalista como un

problema del camino progresivo hacia la información total. El problema central sigue siendo el de la exclusión y la desigualdad social. (p.26)

A partir de este reconocimiento sobre las diferentes brechas digitales, luego nos preguntamos cómo integrar de manera efectiva las TIC en el aula. Para ello recuperamos las nociones del modelo TPACK (sigla en inglés de *Technological Pedagogical Content Knowledge*) formulada por Punya Mishra y Matthew Koehler (2006), quienes sostienen que para incorporar tecnologías en la educación es necesario contar con tres tipos de conocimientos, que interactúan de manera dialéctica: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar o del contenido. Un aspecto interesante del trabajo con TPACK fue pensar en las limitaciones que tiene este modelo para poder dar cuenta de los múltiples y diversos contextos de las aulas en nuestra ciudad, provincia y país. Además, advertimos sobre la necesidad de utilizar los constructos teóricos como referencia para pensar y no para aplicar en las actividades que diseñamos, dado que se pueden hacer propuestas tradicionales de enseñanza, donde el estudiante asume un rol pasivo, desde la coherencia que supone el uso del TPACK.

Estas reflexiones nos permitieron pensar más allá de los modelos en la idea de mediación de las tecnologías, a partir de autores como Dussel y Quevedo (2010) para quienes el potencial de las TIC está relacionado con favorecer prácticas de intervención, reescritura, modificación y resignificación de los bienes y tecnologías existentes. En este sentido, se vuelve para la escuela una oportunidad de educar en nuevas formas de apropiación cultural, que promuevan valores críticos, colaborativos y creativos.

Es decir, nos interrogamos acerca de aquello que acontece con la experiencia de docentes, estudiantes, directivos, padres y la comunidad en general cuando se ponen en marcha motores creativos, en términos de Mariana Maggio (2018), quien sostiene:

Frente al persistente predominio de versiones curriculares del tipo colección de temas que en la práctica siguen implicando un carrera contra el tiempo para cubrir lo que básicamente es una lista extensa y fragmentada, proponemos trabajar regularmente sobre interpretaciones curriculares generando consensos colectivos provisorios y significativos sobre las lecturas que se realizarán en cada tiempo y lugar, en un profundo reconocimiento del contexto y de los temas vigentes desde perspectivas sociales, culturales y académicas. (p.64)

En otras palabras, asumimos el desafío de acercar lo valioso que acontece en la escuela a la comunidad y establecer puntos de diálogo con los intereses, inquietudes y saberes de la comunidad para retroalimentar la propuesta pedagógica. Maggio (2018) ayuda a pensar esta idea:

Se espera que esos grandes motores generen oportunidades de intervención en la realidad y puedan dar lugar, a través de su complejidad, al desarrollo de

los temas curriculares bajo la órbita de marcos que le otorgan sentido y relevancia. Estos motores atraviesan las paredes del aula y se ubican en el plano de las comunidades. (p.65)

Es decir, trabajamos sobre la idea de que las tecnologías por sí mismas no garantizan aprendizajes significativos si no hay planificación de la enseñanza: establecer con claridad los propósitos centrados en el objeto de la enseñanza, que se relacionarán con los contenidos curriculares que van a ser abordados, para los mismos se pondrán determinados objetivos de aprendizaje y para ello será de suma importancia plantear actividades que permitan la construcción de conocimiento a partir de experiencias previas, la información recuperada y las consignas propuestas. Una vez hecha esta planificación, podremos pensar la inclusión de las TIC: como recursos, entornos virtuales de aprendizaje, facilitadoras de información o un contenido a ser aprendido.

En el segundo Encuentro de capacitación recuperamos el concepto de *alfabetización digital* (Levis, 2005) para pensar en las características de los teléfonos celulares y sus potencialidades, en tanto favorecemos diferentes competencias asociadas a su utilización. Los celulares fueron presentados como medios digitales, microcomputadoras de uso masivo, que permiten registrar, procesar, recibir y compartir contenido por Internet de manera ubicua y colaborativa. Se trabajó en el reconocimiento de la interfaz gráfica, desde una perspectiva semio-sintáctica y semio-pragmática.

Una cuestión que surgió en la capacitación es la creencia de los docentes de que no es necesario enseñar a utilizar el celular a los estudiantes porque ellos “ya poseen los conocimientos necesarios”. En este sentido fue necesario presentar nuestra desconfianza de los postulados que establecen una relación directa entre la edad de los sujetos y sus capacidades de uso de las tecnologías. En otras palabras, consideramos importante prescindir de análisis reduccionistas que consideran que existen nativos e inmigrantes digitales (Premsky, 2001). Los *nativos digitales* serían parte de una generación mundial que creció con acceso ilimitado a la tecnología. Esta afirmación no solo omite las condiciones sociales y económicas de gran parte de la población que aún ve imposibilitado su acceso a las TIC, sino que además considera a los jóvenes con habilidades y competencias digitales por el solo hecho de nacer en un momento histórico dado. Si trasladamos esta afirmación en el contexto del aula, deberíamos considerar erróneamente que la responsabilidad y pertinencia en el manejo de las TIC *corre a cuenta* de los estudiantes, mientras que los docentes (por ser inmigrantes digitales) podrían asumir un rol pasivo y distante con las Tecnologías (Dussel y Quevedo, 2010).

El tercer Encuentro de capacitación estuvo dedicado al trabajo con diferentes aplicaciones que pueden ser integradas en el ámbito del aula para: editar imágenes, audios y videos; configurar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, incluir Realidad Aumentada y virtual en el aula, entre otras. Al momento de presentar las aplicaciones, se hizo de un modo no prescriptivo, es decir, se dejó en claro que el potencial educativo de un software informático para celulares no está garantizado en sí mis-

mo, sino que es necesario construir una serie de criterios para seleccionar, descargar, usar e incluir en el aula diferentes aplicaciones a partir de una correcta planificación centrada no en la tecnología sino en el objeto de la enseñanza. Por ello la actividad final de la capacitación consistió en la elaboración de una secuencia de actividades para incluir el celular en el aula a partir de los contenidos teórico y prácticos abordados en cada encuentro. El desafío que surge inevitablemente cada vez que pensamos en la tecnología en el aula es cómo hacer para que el uso de la tecnología tenga efectos significativos para mejorar los aprendizajes, en este sentido integrar curricularmente las TIC implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC en las aulas. Implica también la apropiación de las TIC, el uso de las TIC de forma invisible, el uso situado de las TIC centrándose en la tarea de aprender y no en las tecnologías en sí mismas. El centro es lo que el docente quiere enseñar en su materia y no el software o el hardware. Es una integración transversal de las TIC al currículo. El aprender es visible, las TIC se tornan invisibles. (Sánchez, 2002).

En este sentido, Gross y Sánchez nos ayudan a distinguir tres niveles para llegar a la integración de las TIC: Apresto, Uso e Integración.

Nivel 1- Apresto de las TIC: es dar los primeros pasos en su conocimiento y uso, tal vez realizar algunas aplicaciones, el centro está en que los docentes logren vencer el miedo y descubrir las potencialidades de las TIC. Es la iniciación en el uso de las TIC, no implica un uso educativo, el centro está más en las TIC que en algún propósito educativo de la materia afín del cursante. La puesta en marcha de los programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y PAD en la provincia de Buenos Aires encontró a la mayoría de los docentes en este nivel, pero significaron un gran impulso para que se empezara a pensar en función de los siguientes niveles.

Nivel 2- Uso de las TIC: implica que el docente pueda conocerlas y usarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular claro. Implica que los cursantes posean una cultura informática, usen las tecnologías para preparar clases, apoyar tareas administrativas, revisar software educativo, etc. Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, tienen más bien un papel periférico en el aprendizaje y la cognición. Las tecnologías no son usadas para apoyar una necesidad intencional del aprender en clave del Diseño Curricular. Si bien esta afirmación es usada para apoyar actividades educativas, a este nivel muchas veces le cuesta desprenderse de una mirada donde la tecnología está al centro. Para superar este momento es importante comprender los modelos mencionados antes para reconocer que una adecuada inclusión curricular de las tecnologías requiere que se las piense desde un fin pedagógico y no desde el deslumbramiento por una tecnología específica que aliente al uso de determinado específico pero sin objetivos pedagógicos y didácticos claros.

Nivel 3- Integración curricular de las TIC: es embeberlas en el currículum para un fin educativo específico, con un propósito explícito en el aprender. Es enseñar y favorecer el aprender con el apoyo de la tecnología. Es cuando, por ejemplo, los profesores logran que los alumnos aprendan biología poblacional utilizando un software educativo que simula diversos escenarios donde pueden manipular una serie de variables y visualizar las consecuencias en el crecimiento y mortalidad de una población de seres vivos, como resultado en la variabilidad de los datos y variables modificadas. Consideramos que, si bien queda un recorrido importante por transitar, la incorporación de los teléfonos celulares a las prácticas áulicas supone un paso importante que nos acerca a pensar que ésta integración curricular no es una meta inalcanzable.

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

Los *smartphones* resumen hoy lo que han sido los cambios y desarrollos en las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Conectividad, han cambiado profundamente las formas de comunicarse y de socializar de los jóvenes. No solo los cambios tecnológicos se han dado con vertiginosidad, sino que cada vez son más cortos los tiempos en que una nueva tecnología se incorpora a las prácticas cotidianas, modificando de esa manera a esas prácticas, y en este sentido el lugar que hoy ocupan los teléfonos celulares en la cotidianeidad, llegando a que hoy en Argentina la conectividad desde estos dispositivos supere a la domiciliaria, le han permitido ganarse definitivamente un lugar en el ecosistema de medios y transformarse en el dispositivo convergente por excelencia, y como tal es innegable que su llegada a las aulas era inminente ya que los celulares se presentan como dispositivos que, más allá de sus características, articulan procesos de comunicación, aprendizaje, socialización y participación en la sociedad.

Sin duda, esta actividad permitió poner en tensión cuestiones vinculadas a las maneras de enseñar en la escuela de hoy y la forma en que nuestros estudiantes aprenden no solo en espacios formales sino también en las prácticas cotidianas relacionadas al uso de los medios digitales y en este cruce entre nuevas tecnologías, educación y comunicación, no nos preguntamos qué puede hacer la tecnología en el aula, sino de qué manera, a partir de su uso podemos planificar para que nuestros alumnos puedan aprender más y mejor.

Consideramos, a partir del análisis presentado, que la reflexión sobre la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en general, y el teléfono celular en particular debe ser transversal en cualquier instancia de formación docente, incluso en su trayecto inicial y no solo como un complemento luego de la titulación. Estos son los espacios en los cuáles debemos preguntarnos acerca del sentido de incorporar las TIC en las prácticas docentes, si bien sostenemos que los celulares y las tecnologías que convergen en los mismos (Realidad virtual y aumentada, aplicaciones móviles, editores multimediales, sensores de velocidad, luz, geolocalización, conexión a Internet, etc.) tienen un potencial que

la escuela no debería desconocer sino integrar también nos parece necesario abandonar la fascinación acrítica sobre la novedad, que hoy suponen estos dispositivos. Capacitar en el uso de una tecnología implica entonces, problematizar su uso pedagógico para desmitificar la idea que un artefacto puede, por sí mismo, garantizar prácticas innovadoras que redunden en más y mejores aprendizajes. Este tecnocentrismo corre el riesgo de obstar lo que, a partir de nuestra experiencia como capacitadores, consideramos lo verdaderamente importante en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es: la planificación del docente que implica repasar los contenidos que se van a trabajar (de acuerdo al diseño curricular), las actividades que se van a proponer, los objetivos que se van a definir, las consignas que se van a elaborar, y, por supuesto los recursos y la mediación o no de la tecnología.

Esto implica no solo el ejercicio de pensar para qué voy a usar una tecnología, sino que además la necesidad de abandonar la zona de comodidad que supone reemplazar un medio analógico (el pizarrón, el libro, las actividades en la carpeta) por otro virtual (buscadores web, documentos de textos online, tareas de múltiple opción con el celular). Nos preguntamos: ¿el solo hecho de proponer el uso de una tecnología vuelve innovadora la práctica docente? ¿La tecnología garantiza la motivación de los estudiantes? ¿Los contenidos a enseñar se aprenden más fácil, rápido y mejor? Para dar respuestas a estas preguntas, proponemos el ejercicio de pensar la enseñanza antes de seleccionar los recursos, que implica revisar las concepciones de enseñanza, repensar las propias prácticas y visibilizar qué usar una TIC no implica hacer lo mismo de siempre pero de una manera novedosa. Mucho menos aun la creencia de que una aplicación móvil puede por sí sola aumentar el número de aprobación, mejorar los índices de concentración de los estudiantes o su motivación por aprender.

Por eso nuestra propuesta de formación inicia con la caracterización de los teléfonos celulares, que implica además recuperar los conocimientos que cada uno de los cursantes posee, por ser usuarios de celulares y desnaturalizar así la herramienta. Conocer las funcionalidades básicas es requisito necesario para imaginar nuevos usos y pensar posibles estrategias de enseñanza que los integren. Se trata entonces de aprender aquellas cuestiones (sistema operativo, criterio de selección de aplicaciones, conectividad y almacenamiento) que permitan tomar mejores decisiones y planificar a conciencia. De alguna manera, aprender a usar el teléfono celular debe servir para ganar en confianza y restar incertidumbres, que como sabemos traen aparejadas resistencias.

Son justamente estas dudas, obstáculos, tensiones, angustias las que se deben trabajar desde el comienzo: ¿Qué mejor que el aula de capacitación para trabajar y aprender? Si esto no se resuelve de entrada es probable que sean esas tensiones las que atraviesan todos los encuentros y el resultado sea meramente aplicacionista, un como sí que no resuelve una mejora en la práctica de la enseñanza y no redunde en aprendizajes significativos pero que deja la sensación de haber innovado solo porque la clase se dio haciendo uso del celular. Un sinsentido a nuestro criterio.

Por esta cuestión hablamos de integrar y no aplicar, de mediar con tecnologías para favorecer procesos cognitivos que de otra manera sería difícil o imposible lograr, este debería ser la razón de uso del teléfono celular, el abordaje con mayor profundidad expositiva y analítica de un contenido, la decisión sobre cómo enseñarlo y el rol claro de la tecnología favoreciendo: explicaciones, entornos, procedimientos, otros modos de visualizar información y por supuesto dinámicas motivadoras y atractivas, más familiares a los usos cotidianos que los jóvenes estudiantes hacen con sus celulares.

Entonces, y finalmente, ¿Para qué podríamos planificar con el uso del celular? Para crear, significar, problematizar, buscar, proyectar, colaborar. Para recuperar y encontrar esas habilidades y motivaciones de los entornos informales que algunos de los estudiantes desarrollan y ponerlas en diálogo con la cultura de la escuela a partir de una planificación centrada en la enseñanza y no en la tecnología, con objetivos coherentes con los contenidos que son necesarios enseñar y con estrategias diferentes a partir del uso del celular.

Referencias bibliográficas

- Aguado, J., Feijóo, C., y Martínez, I. (2013). *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Aguado, J., Feijóo, C., y Scolari, C. (2013). Una ecología del medio móvil: contenidos y aplicaciones. En Aguado, J., Feijóo, C., y Martínez, I. *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital*. (pp. 23-38). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2012). *Mobile learning. Dispositivos móviles como recurso educativo*. Colombia: Eduforma.
- Carrier & Asociados (2018). *El mercado de celulares en la Argentina*. Recuperado de: <http://www.carrierasoc.com/2018/04/05/mercado-celular-argentino-2018/>
- Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72,1-23. Recuperado de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70819>
- Crovi Druetta, D. (2017). Prácticas de apropiación e interacción en la cultura digital. En Cabello, R. y López, A. (Ed.) (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Rada Tilly; Del Gato Gris.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Trabajo presentado en el VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías*. Documento Básico. Recuperado de: <http://www.oei.org.ar/6FORO.pdf>
- Google Argentina. (2015). *Micro-momentos*. Recuperado de: <https://www.thinkwithGoogle.com/int/es-419/temas/micro-momentos/4-momentos-marketing-conocer-arg/>
- Layana, E. (S.f.) *La inclusión de los nuevos medios digitales en las aulas de la Provincia de Buenos Aires*. Dirección de Formación Continua.

- Levis, D. (2005). *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial*. El caso argentino. En VII Congreso REDCOM Argentina, Univ. Nacional de Rosario. Recuperado de: http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Levis_redcom2005_vf.pdf
- Maggio, M. (2018). *Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica*. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En Montes, N. Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Markwald, La Madrid y Asociados (2018). *Informe Kiddo's*. Recuperado de: <http://lamadridyassociados.com>
- Mishra, P. y Matthew, J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers college record 108.6
- Murolo, N. (2014). *Hegemonía de los sentidos y usos de las Tecnologías de la Comunicación por parte de jóvenes del Conurbano Bonaerense Sur*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata- FPCS. La Plata.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. On the horizon,9 (5), 1-7. Recuperado de: [http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1417883264286_1406133957_69319/NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(Prensky\).pdf](http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1417883264286_1406133957_69319/NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(Prensky).pdf)
- Sánchez, J. (2002). *Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf
- Scolari, C.A. (2015). *Ecología de los medios*. España: Editorial Gedisa.
- Scolari, C.A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología evolución, tecnología*. España: Editorial Gedisa.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. España: Editorial Gedisa.
- Sistema de Información Cultural de la Argentina. (2018). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales*. Recuperado de: <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>

Abstract: In this work we present and analyze the experience of a training oriented to the pedagogical use of cell phones, in the city of Olavarría, with a group composed of teachers and directors of five schools in the district. In the same was worked on the pedagogical potentials that would imply the incorporation of cell phones to classroom practices.

Keywords: Education - technology - cellular - convergente - digital

Resumo: Neste trabalho apresentamos e analisamos a experiência de uma capacitação orientada ao uso pedagógico dos telefones celulares, na cidade de Olavarría, com um grupo integrado por professores e diretores de cinco escolas do distrito. Na mesma trabalhou-se sobre as potencialidades pedagógicas que implicaria a incorporação dos telefones celulares às práticas de sala de aula.

Palavras Chave: Educação - tecnologia - celular - convergência - digital

^(*) **Exequiel Alonso**. Tesista en la Licenciatura en Comunicación Social, Técnico en Producción mediática (FACSO-UNICEN) y Experto Universitario en Marketing Digital (UTN).

^(**) **Maximiliano Peret**. Licenciado en Comunicación Social. Especialista en Educación y TIC. Especialista en Gestión Universitaria.

Nuevas maneras de evaluar: Evaluación para el aprendizaje y en el contexto de las Prácticas de Enseñanza

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Carina Pérez Dib ^(*)

Resumen: En el presente escrito y como reflexión comparto algunas ideas y conceptualizaciones acerca de la manera en que hemos concebido a la evaluación para el aprendizaje y desde allí lanzado nuestra propuesta de trabajo como equipo docente, en el marco de las prácticas educativas. Estas ideas se han ido llevando a la acción haciendo que la evaluación, entendida como Evaluación para el aprendizaje, se convierta en una gran herramienta didáctica pedagógica que ha atravesado todo el proceso de aprendizaje vivenciado por nuestros estudiantes en su trayecto de formación y como futuros maestros. Concebir a la evaluación desde una mirada que rompe con la tradición ha tenido como uno de los mayores logros el recuperar en los estudiantes y en el equipo docente mismo la importancia y capacidad de transformación que conllevan en sí mismas estas experiencias de Práctica Reflexiva y para la acción que repercuten en el estar siendo de los estudiantes y en su propio estar siendo.

Palabras clave: Práctica – reflexión – evaluación – acción- docente - estudiantes – transformación – herramienta

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 198]

Contextualizando el espacio de práctica de la enseñanza

Este escrito ha sido pensado como una vía de comunicación que nos posibilita compartir algunas construcciones didácticas pedagógicas en torno al campo de la evaluación y de la práctica docente. Situamos esta experiencia profesional en el marco de la Cátedra Práctica de la Enseñanza, de la carrera de Educación Primaria (Tercer año) en el Instituto de Formación Docente Continua en la Ciudad de San Luis.

En este espacio los estudiantes ingresan a las instituciones educativas en calidad de practicantes y auxiliares observando las prácticas pedagógicas (de un curso en particular) en una primera instancia y en una de las instituciones asociadas al Instituto de Formación Docente. Luego de ese período de observación e inserción a este nuevo escenario educativo, los alumnos deben acordar los temas que prepararían para desarrollar en ese curso. Instancia que como equipo docente han sido desafiante ya que ha requerido una preparación de los estudiantes previa que va más allá del conocimiento disciplinar.

Es así que hemos diseñado instancias de Talleres vivenciales con el fin de ir abordando diversas temáticas e ir conociendo al grupo de estudiantes y que nos han permitido pensar en la propuesta que nos ofrece Schön en torno a la Práctica reflexiva y la mirada vinculada con la acción que la hemos considerado una herramienta importante en esta etapa de formación.

Siendo relevante incluir una concepción de la evaluación focalizada en el aprendizaje además de la evaluación centrada en la enseñanza que es de carácter tradicional.

El propósito de la propuesta de cátedras es el de desafiar y motivar al grupo de estudiantes a emprender el viaje de ir descubriendo en ellos mismos su potencial y la posibilidad que tienen de ir transformando sus propias prácticas de enseñanza así como sus propias estructuras de pensamiento.

Consideramos que los estudiantes son sujetos capaces de transformar la realidad y que el lograr reflexionar sobre su propio hacer y estar siendo les posibilita accionar sobre la misma y trascenderla.

La práctica reflexiva y para la acción:

Hemos considerado como importante los aportes que el autor Schön, J. (1998) nos facilita acerca de la importancia de abordar el trabajo pedagógico desde una Práctica Reflexiva porque desde allí nos posibilitaría pensar en la necesidad de una actuación activa por parte de los docentes y del profesorado a la hora de diseñar y de valorar sus prácticas educativas.

Esta perspectiva del aprendizaje tiene en su base una visión de la enseñanza como un proceso de comunicación social activo y renovador... dicho proceso debe inscribirse...- en el ámbito de la interactividad-desarrollada por sus protagonistas, que deben considerar, de manera prioritaria, sus experiencias previas, sus potencialidades, y disponibilidades para asumir el cambio o la reforma... Funiber, (1916). P 8-9.

Desde esta cita podemos asumir que estas consideraciones darán lugar a una intervención educativa a favor

de un comportamiento socialmente activo, positivo y transformador.

Si lo pensamos a este concepto de enseñanza desde nuestro decir habitual, podemos significarlo como un *aprender a aprender*. Desde autores tales como Paris, Lixon y Wikson (1983), podemos pensar en la posibilidad de la construcción de un tipo de conocimiento específico, denominado por los mismos como *estratégico o condicional*. Además podemos agregar, Funiber, (2016: 9), que se hace posible en hacer un uso flexible y funcional de los conocimientos que los alumnos construyen, en este caso en la propia experiencia desde una práctica reflexiva; teniendo en consideración que no solo se requieren, para dicha construcción, técnicas y procedimientos suficientes sino también “querer, saber y poder aprender esas estrategias, se precisan motivos que impulsen esa necesidad de aprender”. Con lo dicho hasta aquí estamos en condiciones de señalar que de acuerdo a los cambios que han habido en nuestra sociedad actual, es posible advertir el impacto de las nuevas tecnologías de la información, que al estar unida a otros cambios sociales y culturales, han estado dando lugar a una nueva cultura de aprendizaje.

Esto se traduce en que no es suficiente solo brindar información sino más bien enseñar al alumno a buscarla, organizarla e interpretarla. Procurando durante el proceso de las prácticas de enseñanza ofrecerles tareas que sean posibilitadoras en el alumno para que se incorpore a la comunidad profesional mientras desarrolla la capacidad de reflexionar en y sobre la práctica. Funiber, (2016) M3. Si seguimos con el planteo de Schön, J. (1998) podemos pensar en que en las prácticas disciplinares existen zonas de problemas conocidos y una zona de problemas que son inexplorados para los cuales no existen soluciones pre-establecidas en la experiencia disciplinar. “En la interacción de ambas zonas, puede tener lugar una reflexión sistemática y activa que permite explorar y sistematizar nuevos modos de acción en la práctica... [asimilando] nuevas representaciones y abordajes de nuevos problemas”. Funiber (2016:10).

De acuerdo a Schön, J. (1998) no sería lo mismo la reflexión sobre la acción (que sería pensar lo acontecido) que la reflexión en la acción, la cual es la resulta interesante como aporte para la formación profesional de los docentes. Teniendo en cuenta que reflexionar sobre la experiencia vivida le posibilitaría al alumno tener percepción de aquellas actuaciones que no estaban previstas y de las que no eran plenamente conscientes; estimulando desde aquí la reformulación de su propio accionar en el contexto específico de actuación (el aula, la institución escuela).

Desde esta nueva perspectiva los alumnos iban buscando nuevos cursos de acción decidiendo si los mismos, tanto en su perspectiva como en la acción misma, merecían ser incluidas en su futura práctica profesional. En otras palabras, se propuso en algún punto dejar de posicionarnos desde una reflexión sobre la acción. Incorporando el dinamismo propio de los cambios de acción emergentes en el transcurrir del propio proceso de la experiencia vivida por cada uno de los alumnos.

Un punto importante es que la práctica reflexiva ha sido propuesta de manera explícita, en el nuestro contrato de

aprendizaje inicial como equipo de cátedra, mostrando apertura hacia el diálogo, personal y compartido, ofreciéndoles a los estudiantes ideas, apoyo, recompensas y motivación.

Transformándose el aula en un espacio de diálogo y comunicación fluida entre el grupo y los docentes, ampliando en cada encuentro el marco interpretativo de la experiencia analizada y generando nuevos marcos de acción.

La evaluación para el aprendizaje en las prácticas reflexivas y para la acción:

Nuestra propuesta de evaluación está enmarcada en una mirada centrada en el aprendizaje, no en la enseñanza la cual nos remite a una concepción tradicional acerca de la misma.

La evaluación para el aprendizaje es apropiada en todas las situaciones, estando orientada a identificar qué debe hacer un alumno para avanzar adecuadamente en una materia, en este caso en el espacio de Práctica de la enseñanza: corregir errores, ajustar ritmos, ratificar enfoques, mantener esfuerzos, siendo solo algunas de las implicaciones más inmediatas que tendría esta forma de concebir y proponer en cuanto a la evaluación. Desde aquí podemos encontrar la conexión con lo propuesto por Schön, J. acerca de la Práctica Reflexiva donde la acción cobra relevancia así como los procesos de autoevaluación y co-evaluación que son necesarios para lograr que los estudiantes lleguen a reflexionar y accionar sobre sus propias experiencias de enseñanza. Llevándolos a lograr una transformación en su estar siendo.

Esto implica un cambio en el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, ya que estimulan el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual o en grupo de temas importantes, presentaciones, feedback etc. Tal como los autores González y Wagenaar (2003:5), lo han expuesto. Siguiendo a ambos autores podemos decir que no descartan la evaluación de conocimientos desde el modelo educativo tradicional, sino más bien que nos dicen que a la evaluación de los conocimientos podemos sumarle una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente vinculados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante.

Es así como definimos a la evaluación como: La gama total de exámenes, tests escritos, orales, prácticos, proyectos y portafolios utilizados para evaluar el progreso de los estudiantes. Sintetizaremos a continuación la importancia de la evaluación para el proceso mismo y Trayecto de formación de los alumnos en este espacio concreto:

Evaluamos para aprender: donde los resultados sirvan a los alumnos para controlar sus progresos.

Realización de una evaluación diagnóstica al inicio del Trayecto, y la evaluación formativa, en paralelo al avance en el proceso con el fin de proporcionar feedback / retroalimentación. La evaluación sumativa o final que se transforma en un elemento más en nuestra propuesta. Autoevaluación de los aprendizajes: donde los alumnos tienen un rol activo, utilizamos el Facebook como una de las formas donde ellos luego de cada intervención realizan una reflexión además de una autoevaluación y

una propuesta de mejora, de acción en la próxima intervención a realizar.

Criterios de evaluación: que se formulan al inicio del trayecto y en las instancias de observación por parte de los docentes y compañeros, se dejan explicitados.

Sintetizando podemos decir que este tipo de evaluación y de acuerdo a Assessment Reform Group (2002):

Está integrada dentro del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo una parte esencial.

Supone compartir objetivos de aprendizaje con los alumnos.

Supone hacer que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación.

Incorpora la autoevaluación

Provee de información al alumno para que reconozca el siguiente paso que debe dar y cómo hacerlo.

Se fundamenta en la confianza de que cada alumno puede mejorar.

Exige el compromiso tanto del profesor como del alumno para revisar y decidir sobre los datos de la evaluación.

Conclusión

Como cierre queremos dejar en claro que entendida la evaluación desde esta mirada nos llevaría a reconocer que el alumno es el responsable último de su aprendizaje, por tanto la evaluación les posibilita hacerse cargo de su propio proceso, al devolver información sobre como lo están haciendo y guiando las acciones posteriores. La mayor parte de esta información procede de quienes somos profesores, pero también el alumno es quien debe involucrarse en la evaluación de su propio aprendizaje. Por eso el pensar en instancias de prácticas reflexivas y para la acción atravesada por instancias de evaluación para el aprendizaje ha sido una gran herramienta en nuestra experiencia como equipo docente; aún más a la hora de reflexionar acerca de los logros alcanzados por los estudiantes en esta etapa de formación tan importante en la carrera docente.

Finalmente hemos tenido en claro que las instancias de evaluación que hemos propuesto como equipo docente y en marco de las prácticas, nos ha proporcionado una información muy valiosa tanto del proceso individual y grupal de los estudiantes así como para la institución misma en relación a la efectividad de la enseñanza y del apoyo que se le ofrece a cada alumno en estas instancias de formación donde estaría comprendido el campo de las prácticas de la enseñanza.

Bibliografía

Agencia per a la Qualitat del sistema universitari a Catalunya (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Traducido por: Dra África M Cámara Estrella.

Assessment Reform Group. (2002).

Estrella, Ma. Cámara (2016). *Teorías del aprendizaje y bases metodológicas en la formación*. (s.l) FUNIBER

Medina Rivilla, A y María Domínguez Garrido, M. (1998). La formación inicial del profesorado en educación infantil y primaria En Sotomayor Sáez, M; Ana Rodríguez Marcos, A. y Sanz Lobo, E. (Eds.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. España: Narcea

- Sotomayor Sáez, M; Ana Rodríguez Marcos, A. y Sanz Lobo, E. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. España: Narcea
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Paris, S.G; Lipson, M y Wixson, K (1983) *Becoming a strategic reader, Contemporary Educational Psychology*, 8,293-316).
- Vázquez, Jiménez y Mellado. (2007). *El desarrollo profesional del profesorado de Ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad*. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3).372-393.
- Zabalza, M.A. (2006) *Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado*, en VVAA Comentarios a los informes EURYDICE Y OCDE sobre la cuestión docente, *Revista de Educación*, 340, Mayo. Agosto 2006, 51- 58.

Abstract: In the present writing and as a reflection I share some ideas and conceptualizations about the way in which we have conceived the evaluation for learning and from there launched our proposal of work as a teaching team, within the framework of educational practices. These ideas have been taken to action by making evaluation, understood as Evaluation for learning, become a great pedagogical didactic tool that has gone through the whole process of learning experienced by our students in their training journey and as future teachers. Conceiving the evaluation from a perspective that breaks with tradition has had as one of the greatest achievements the recovery in the

students and in the teaching team itself of the importance and capacity for transformation that these experiences of reflective practice and for the action that reverberate in the being of the students and in their own being.

Keywords: Practice - reflection - evaluation - action - teacher - students - transformation - tool

Resumo: No presente escrito e como reflexão compartilho algumas ideias e conceitualizações a respeito da maneira em que temos concebido à avaliação para a aprendizagem e desde ali lançado nossa proposta de trabalho como equipe de professores, no marco das práticas educativas. Estas ideias foram-se levando à ação fazendo que a avaliação, entendida como Avaliação para a aprendizagem, se converta em uma grande ferramenta didática pedagógica que tem atravessado todo o processo de aprendizagem vivenciado por nossos estudantes em seu trajeto de formação e como futuros maestros. Conceber à avaliação desde uma mirada que rompe com a tradição tem tido como um dos maiores lucros o o recuperar nos estudantes e na equipe de professores mesmo a importância e capacidade de transformação que implicam em si mesmas estas experiências de Prática Reflexiva e para a ação que repercutem no estar sendo dos estudantes e em seu próprio estar sendo.

Palavras Chave: Prática - reflexão - avaliação - ação - professor - alunos - transformação - ferramenta

(*) **Carina Pérez Dib.** Prof. En Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar de Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de Educación Primaria

Los talleres transformacionales y vivenciales como dispositivos didáctico y pedagógico en el marco de los Trayectos Profesionales

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

José Luis Modón (*) y Carina Pérez Dib (**)

Resumen: Este artículo parte de la experiencia vivenciada en el marco de las materias Práctica I y Práctica II, de los Trayectos Profesionales realizados por docentes de diversas disciplinas que tomaron como desafíos desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) completar la formación pedagógica que mejorarían sus prácticas.

Quiénes recuperamos algunas narrativas de los docentes protagonistas de esta experiencia, propusimos como dispositivo didáctico pedagógico la realización de talleres transformacionales y vivenciales. Los mismos formaron parte de ambas materias considerando la importancia de ofrecer a los cursantes nuevas experiencias donde la dimensión emocional se hace presente y se transforma en una herramienta para lograr cambios en el estar siendo como docentes, en sus propias prácticas partiendo del autoconocimiento.

Palabras clave: Aula taller – profesional – formación docente – narrativa - docente

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 206]

Introducción

Partimos del autor Morales Vallejo, P S. J. (2006) afirmando que “El aprender no es un proceso meramente cognitivo, intelectual” (p.3).

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza así como de aprendizaje se da en un clima emocional. Pudiéndolo observar como docentes desde muchas maneras, por ejemplo en la ansiedad de los alumnos/as frente a los exámenes y en otras instancias evaluativas, en el enojo ante el fracaso, e incluso llantos, así como en la dificultad que sienten muchos alumnos/as en determinadas asignaturas, en las pocas ganas con que van a algunas clases, en las críticas que oímos de otros y así podemos seguir enumerando muchas otras acciones que nos dan cuenta de la existencia de esta dimensión emocional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nos encontramos con una dimensión afectiva que se hace presente muchas veces potenciando o interfiriendo con el aprendizaje. Consideramos que la motivación es

...lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía, en palabras de Solana. R.F (1993).

Es por esto que partimos como profesores al pensar en la propuesta de los talleres transformacionales y en el marco de Práctica 1 y 2 considerando a la dimensión emocional como un dispositivo para el desarrollo de los mismos; Vinculando a la emoción con los procesos motivacionales.

Considerando que es de suma importancia ofrecerle al docente o alumno/a en formación instancias donde ellos mismos vivan y descubran que tanto los procesos motivacionales que activan de alguna manera a las emociones se conviertan en una posibilidad para el logro de los aprendizajes en sus alumnos/as. Por ende, mejorar sus propias experiencias en el aula, en sus prácticas de la enseñanza.

Los talleres Transformacionales y motivacionales como dispositivos

El proponer Talleres Transformacionales / vivenciales y al pensarlos como dispositivos didácticospedagógicos, donde el destinatario (docentes) son los auténticos protagonistas nos permitió lograr en ellos/as mayor apertura, mayor motivación así como descubrir aspectos de sus propias prácticas cotidianas que no relacionaban con la dimensión afectiva.

Usamos como eje el tema de la evaluación, transformándolo en una propuesta transversal. Considerando que en los procesos de evaluación es posible dimensionar la presencia de lo emocional en las personas. Proponiendo la revisión de alguna manera de las propias prácticas de evaluación y ofreciendo nuevas perspectivas vinculadas con la evaluación formativa y auténtica. A su vez considerando a la misma en el marco de las prácticas reflexivas propuestas por el autor Schön, Donald.

El objetivo ha sido lograr que los profesores en el rol de alumnos/as reflexionaran acerca de la importancia del

cómo en el vínculo pedagógico y que el mismo puede y debe incidir positivamente tanto en el aprendizaje, y aprendizaje no solo de la materia que ellos imparten, así como en la propia satisfacción personal y profesional.

Considerando tal como Morales Vallejo, P S. J. (2006) que “El aula es un lugar natural de relación; la relación con los alumnos en clase no es algo demasiado distinto de la relación con los demás en general”. (p.4).

A lo largo de este escrito iremos compartiendo algunas experiencias narradas por los propios profesores que han sido protagonistas así como describiremos algunas actividades implementadas en los dispositivos Talleres transformacionales propuestas.

Los procesos motivacionales

Al pensar en la motivación no podemos dejar de mencionar a partir de Huertas, J.A (1997) algunos aspectos singulares relacionados con la motivación:

La motivación posee un carácter activo y voluntario donde la acción motivada impulsa, mueve; no viniendo de una imposición externa sino más bien interna y voluntaria.

La motivación persiste en el tiempo hasta que el sujeto consigue sus objetivos.

La motivación se relaciona con necesidades adaptativas ya que su puesta en acción persigue en muchas ocasiones la consecución de un estado de mayor adaptación y equilibrio con el entorno.

Los elementos efectivos emocionales se relacionan con la motivación porque la activación motivacional suele estar cargada emocionalmente, su objetivo es algo más o menos querido o temido.

Un punto importante y a considerar es que una acción es acción motivada cuando se dirige a una meta, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito.

Con lo señalado hasta aquí podemos a lo largo de este escrito ir vinculando a la educación emocional con los procesos motivacionales así como la interrelación entre ambos.

Acercándonos a un nuevo paradigma

De acuerdo a la autora Silenzi, María I, quién nos propone considerar al Paradigma Dinámico del Aprendizaje, para diseñar las propuestas de trabajo con los alumnos/as y postura que hemos considerado a la hora de diseñar “Los talleres transformacionales y vivenciales”, de los cuales posteriormente compartiremos las experiencias de los participantes; es que iremos señalando algunas consideraciones relacionadas con este escrito:

3-a Dos paradigmas contrapuestos

El paradigma clásico sitúa a la mente solamente en la cabeza y no logra establecer una relación entre mente-cuerpo-contexto, considerando así su funcionamiento como mecanizado, es decir, se reproduce al igual que una máquina.

En este paradigma el tipo de aprendizaje se caracteriza por ser individual, solitario y pasivo, donde el docente transfiere los conocimientos y el alumno recibe la información. De esta manera, el conocimiento resulta ser independiente de las situaciones que el sujeto pueda vivir

en la vida real o en prácticas sociales de la cultura en la que se encuentra inmerso.

3-b Contrapuesto al paradigma clásico tenemos el paradigma dinámico del aprendizaje, a saber

El mismo sitúa al conocimiento como parte de la actividad y del contexto en el que se ubica el alumno/a.

Conceptos relevantes propuestos por este paradigma: Enseñanza situada, aprendizaje situado, instrucción anclada y cognición distribuida. Dichos conceptos dan cuenta de la emergencia del paradigma dinámico de las Ciencias Cognitivas dentro del ámbito educativo, destacando la importancia de la interacción entre la acción y el contexto, lo cual puede traducirse en otro de los conceptos de la acción: encarnada.

Con lo señalado hasta aquí es que consideramos relevante observar a este paradigma como un escenario necesario para promover los aprendizajes y la acción-reflexión del alumno.

A continuación describiremos cada uno de los conceptos antes señalados, y que han sido tenidos en cuenta en la experiencia relatada en el presente escrito. Cabe antes aclarar que los mismos dan cuenta de la emergencia del paradigma dinámico de las ciencias cognitivas en la educación.

Cognición situada: El aprendizaje se refiere a aquellos cambios producidos en las formas de comprensión y participación de los sujetos dentro de una actividad conjunta.

Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural.

La cognición distribuida: El crecimiento cognitivo es estimulado mediante la interacción con otros, mediante el diálogo.

La enseñanza situada: Destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje reconociendo que el aprendizaje es un proceso de “enculturación” en el cual los estudiantes se integran.

Instrucción anclada: Enfoque relacionado con los anteriores utilizado para el diseño de la instrucción); utiliza tecnología para crear contextos y situaciones.

Todos estos conceptos se traducen en el concepto de *Acción Encarnada*. Es decir que la unidad básica de análisis del aprendizaje no son los procesos cognitivos aislados o sujetos individuales, descontextualizados, independientes de situaciones reales como plantea el paradigma clásico, sino de un modo incrustado, encarnado en un cuerpo activo que interactúa permanentemente con el mundo en el cual está inmerso.

Los Talleres transformacionales y motivacionales como dispositivo didáctico pedagógico: Recuperando experiencias.

Primer encuentro: rompiendo el hielo.

En esta primera instancia les pedimos que se contesten las siguientes preguntas. A este escrito le llamamos Punto de Partida.

¿Con qué expectativas inicié el trayecto? y ¿Qué cuestiones reconozco que tengo que aprender?

En un primer momento se socializa con todo el grupo como para romper el hielo, luego se les pide que lo escriban en sus diarios de formación.

A continuación tomaremos algunos escritos breves de los profesores:

Veamos:

¿Con qué expectativas inicié el trayecto?

Inicié este trayecto con la expectativa de adquirir experiencias nuevas en mi formación profesional como docente, si bien tengo acreditadas las 200 horas pedagógicas por IFDC de Villa Mercedes empecé este trayecto para mejorar mi práctica en el aula y obtener una formación integral. G.E

Dicho esto, es más sencillo comprender, que mis expectativas eran y son gigantes, (digo son porque seguramente no todo podré resolver en práctica I y por suerte siguen la II y la III) es que considero que mi responsabilidad como enseñante es muy grande, importante y compleja, por lo que no se puede resumir de ningún modo mi desempeño con los conocimientos de mi especialidad. P. D

Inicié este trayecto con muchísimas expectativas, como dijo una compañera en clases, solo contaba con mi experiencia como alumna para ser profesora, lo que me había movilizaba positiva o negativamente en mis profesores. Cuando comencé a dar clases me di cuenta que esto no era suficiente e incluso era casi obsoleto, sin importar que no hubieran pasado tantos años desde mi egreso...s/d

¿Qué cuestiones reconozco que tengo que aprender?

Tengo que aprender técnicas de manejo de grupo, estrategias nuevas para estimular el interés de los alumnos en las clases, usar adecuadamente las Tics y seguramente muchas cosas más que no sé qué tengo que aprender, espero descubrirlo en el trayecto. G.E

“Queda mucho por aprender. El desafío más grande considero que es el de respetar la heterogeneidad y la planificación de clases y programaciones didácticas teniendo esto como objetivo”. C.J

Selección y breve descripción de algunos de los Talleres vivenciados con los Profesores inspiradores de este escrito

Primer Taller: Revisando mis propios paradigmas.

Este primer encuentro ha sido de mucha expectativa tanto para nosotros como equipo formador, como para los profesores que viajaban de diversas localidades de la provincia de San Luis.

Iniciamos el taller con el *punto de partida* a modo de presentación y luego una primera actividad fue trabajar con el concepto de paradigma con el fin de darse cuenta que ellos mismos los tienen y accionan de acuerdo a los mismos.

Para esto les ofrecimos ver un video breve. Luego abrimos una instancia de debate.

La segunda actividad fue la de pedirles que en equipos de 4 personas expresen en dibujos / frases lo que significa para ellos el concepto de Paradigma.

Luego dejamos las producciones en suspenso para ir hacia la actividad que funcionó como un dispositivo de

reconocimiento de las emociones en el propio proceso de aprendizaje.

Les ofrecimos por equipos armar un rompecabezas (los mismos eran tramposos (le faltaban piezas, tenían de sobra, salvo uno que era muy fácil y estaba completo).

La consigna era que a medida que lo iban armando fueran detectando sus estados emocionales.

Los profesores denotaban un poco de desconcierto, porque no comprendían mucho el porqué de la actividad (La idea era generarles un conflicto cognitivo/ desequilibrio), se dispusieron a concretar la tarea y lo lograron. Luego se hizo una puesta en común y abrimos un espacio de reflexión acerca de las emociones, de cómo se fueron sintiendo ellos.

Luego entre todos se propone pensar en el concepto de paradigma, en la idea de crisis paradigmática etc.

Se les realiza un breve desarrollo teórico conceptual.

Finalmente se propone recuperar los afiches además de retomar lo vivido en la actividad anterior y revisar las ideas acerca del concepto esbozadas en las producciones, considerando la información nueva (trabajar sobre el error).

Entre todos armamos una conceptualización de paradigma que luego se fue profundizando con la guía de un texto de lectura.

Como cierre:

Les pedimos a cada participante que comparta lo aprendido en ese encuentro y desde aquí se propone el inicio de la construcción del diario de reflexión y posteriormente el portfolio I. Ambos instrumentos de evaluación también.

Les compartimos algunas de las frases compartidas por los profesores y referidas a este primer encuentro:

“En la primera clase lo que me gustó y me dio tranquilidad es que trabajamos sobre la práctica diaria que todos traemos. Comentamos y nos sacamos dudas. Luego con esa práctica trabajamos las diferentes teorías”. G.H

Trabajamos con un rompecabezas de a dos y la idea era pensar que emociones despertaba en nosotros cuando lo hacíamos. Surgieron ideas como frustración, desilusión, expectativas y nos permitió reflexionar acerca de lo que sienten nuestros alumnos cuando nosotros le damos una consigna. L. W

Fue un trabajo muy bueno con los colegas que me tocó, propuse buenas ideas que estaban muy cercanas al concepto de paradigma. Fue distinto al de los otros grupos y lo elaboramos bien. Aprendí a trabajar de manera colaborativa con gente que no conocía. M.M
Al iniciar el trayecto, mis expectativas eran optimistas pero no en gran escala, en la primera clase me sentí muy cómoda y creo que la razón fue que me hicieron sentir de ese modo, al iniciar las actividades me resulto extraño, ya que pedían contar experiencias personales positivas o negativas dentro del aula, pero en mi relato logre ver mucho más y al escuchar otras vivencias de mis compañeros me fue interesando más profundizar el tema pedagógico, el resto de mis compañeros se animaron a contar más historias que muchas coincidían con experiencias personales, pude ver con claridad cuanto me falta por aprender

cuando lo que está en juego es mucho más que enseñar química o industria, están en juego las emociones y todo lo que llevan ellas. E.Q

En esta segunda etapa ya me siento mucho más cómoda porque ya nos conocemos todos y en lo personal puedo decir que me facilita mi confianza para poder aprovechar de cada clase para aprender más y mejorar muchos aspectos de mi rol como docente. F.V

Taller y Primer encuentro de Práctica 2. La vasija rota.

En esta instancia iniciamos el primer encuentro de un ciclo de 4. Con el mismo grupo de Práctica I.

Ya la experiencia ha sido diferente porque el vínculo pedagógico con el grupo estaba transitado y fortalecido. Esta experiencia parte de la inquietud en torno a la evaluación que ellos habían expresado en encuentros anteriores y en la necesidad de revisar sus propias formas de evaluar y aprender otras nuevas.

Es aquí donde conectamos lo referido a la evaluación desde una mirada Formativa con la dimensión emocional.

Veamos:

Propusimos en este encuentro partir con la lectura de un cuento acerca de la Vasija Rota.

Ellos debían formar equipos de 4/5 integrantes, leer el cuento y luego cada uno dibujarse como si fueran el personaje del cuento. ¿Cómo soy yo como vasija?

En un principio costó que se desprendieran del describir a la vasija y describirse en realidad a ellos /as mismas.

Luego comenzaron a producir sus dibujos. Compartieron primero con sus equipos y luego les propusimos una instancia de socialización y reflexión compartida. Lograron realizar un proceso de autoconocimiento y expresarlo a sus compañeros.

Posteriormente de forma individual y en sus diarios les pedimos que realicen un reconocimiento de debilidades y de fortalezas que ellos mismos se reconocían. Costó que se pensarán y que no solo describieran las que se reconocen como docentes.

Esta experiencia nos sirvió como dispositivo para lograr apertura y luego comenzar a trabajar acerca de la evaluación en la parte siguiente del encuentro; conectando a la misma con la dimensión emocional. Llegando a describir con fluidez, compartir cómo evalúan ellos mismos en sus prácticas e incluso a reconocer la necesidad de incorporar cambios.

Luego se les ofrece un video sobre la evaluación formativa desde una autora reconocida, aportes teóricos a través de diversos textos académicos y se cierra el encuentro recuperando todo lo vivido en la jornada.

Les compartimos fragmentos de sus escritos:

Un mensaje de una de las profesoras cursantes luego de este taller:

Buen día estimada Profesora!...Gracias por el material! siempre es útil tener nuevos recursos muy buena la clase pasada, siempre la evaluación fue para mí un desafío, no me siento cómoda tomando la vieja evaluación o prueba escrita, realmente para mí es una instancia de frustración personal. Qué tenga una linda jornada! Cariños. V.F

Ante la pregunta: ¿Cómo vivo la evaluación como docente?

A la hora de evaluar y colocar una nota me es muy difícil abstraerme de toda esta carga emocional acumulada por muchos años y me cuesta mucho desaprobar a un alumno y comienzo a justificar porque lo desapruebo y me enredo en palabras explicando que en realidad el alumno ni siquiera abrió la carpeta y no le importa nada desaprobarme, porque en su casa tampoco lo valoran o le dan importancia a la escuela. G.H

En cuanto a la actividad de las

...vasijas de agua considero que fue una actividad muy amena, entretenida y provechosa, quisiera aplicarla en el aula con mis alumnos para realizar una apertura hacia la clase. Me llamó la atención y me parecieron muy interesantes las reflexiones de mis compañeros. E.A

“Me di cuenta que mis clases son aburridas y podría trabajar abriendo los sentidos para luego aplicar los siguientes pasos. De esta manera podría lograr que mis alumnos mantuvieran su atención en cada clase”. E.A

Hicimos como primera actividad la lectura de un cuento “Las vasijas”, que luego de dibujarnos como nos vemos a nosotros mismos nos hizo reflexionar sobre nuestra propia imagen, al momento de socializar fue bueno ver los dibujos de mis compañeros/as y escuchar como cada uno se ve así mismo, como se describen y como son sus propias descripciones. También pudimos ver los diferentes que somos todos, cada uno con lo suyo. Más allá que nos piden como actividad una reflexión personal yo quiero destacar que esa misma diversidad la debemos ver en nuestros alumnos/as dejar de verlo como un grupo de personas que tienen que responder siempre igual. Hoy aprendí que hay que aceptar la diversidad y sobre todo respetarla. VF

En esta experiencia reflexiono en primer término acerca de mi lugar como docente en el momento de evaluar a un alumno, al no tener la formación pedagógica, no tengo las herramientas necesarias y correctas, y mis criterios de evaluación se basaban en mi recorrido como alumna. Por lo tanto la nota final para cada alumno al finalizar un trimestre, en mis primeros años de docencia, se basaba en una lección oral o escrita, sin tener en cuenta otros criterios de evaluación. E.A

Taller *La sonrisa de la mona Lisa*: reflexionando sobre las propias prácticas. La evaluación.

En este taller les propusimos partir de dos videos *La sonrisa de la mona Lisa*, para reflexionar acerca de la evaluación de sus propias prácticas así como de la importancia de la autoevaluación cuando la incorporamos en nuestro estar siendo como profesores, además de introducir el concepto de la práctica reflexiva de Schön Donald.

Se inicia el encuentro compartiendo Un fragmento del film *La sonrisa de la mona Lisa*. Luego se abre instancia de debate. Se les pide que en sus diarios de reflexión escriban brevemente el relato de su primer día como profesores. Luego se comparte la segunda parte del film. Aquí se introduce al autor Schön Donald y se enfatiza en la importancia de reflexionar acerca de la práctica (tres niveles de reflexión planteados por el autor). Finalmente y como segunda parte de la jornada le compartimos un video acerca de la evaluación, se abre un debate con una actividad en equipos. Se logran instancias referidas a lo que se entiende por evaluación y reflexionar acerca de los modos en que evalúan.

Algunas reflexiones

“Aprendí que ante las situaciones naturalizadas de la cotidianidad de la enseñanza, puedo reflexionarla y sumar le capacidades. Así como tomar las sorpresas de las situaciones y aprovecharlas in situ, teniendo nuevas estrategias para salvar momentos de clase imprevistos”. S.A

Me resultó muy interesante compartir con los colegas las apreciaciones de las escenas de la película. Aprendí que no todas las experiencias del primer día fueron tranquilas como la mía y que muchos no tuvieron siquiera posibilidad de prepararse para un momento de tanta ansiedad como ese. M.M

En esta clase aprendí a romper con la comodidad para luego modificar algo. Hay que realizar una práctica reflexiva que nos tiene que servir para replantear la acción. Debo replantear nuevas estrategias para generar nuevos resultados

(Ejemplo: video *La sonrisa de la Mona Lisa*)

No debo quedarme solamente con la reflexión sino también reflexionar sobre la reflexión de la acción. E.A

Vemos en la película, la sonrisa de mona lisa, como cambian los contextos dentro del aula, los roles, las exigencias etc. Eso fue muy rico para mí. S/D

Evaluaba basándome en un examen escrito o un trabajo práctico, ahora sigo trabajando en la evaluación incorporando los conceptos de evaluación formativa, aplicando de a poco todas las herramientas que voy adquiriendo en la formación. Como debilidad tengo que destacar la falta de organización en el poco tiempo que dispongo para planificar mis prácticas, pero por otro lado tengo como fortaleza la tolerancia y la perseverancia, así que confío en que lograré que mis clases sean dinámicas, claras, organizadas, y sobretodo que llegaré a tener una mejor comunicación con mis alumnos. E.A (Portfolio II).

Taller de cierre: Acerca de las emociones, los estados de ánimo y las energías.

En esta instancia de cierre (segunda parte del encuentro), y como obsequio, desde el coach educativo les regalamos una experiencia de trabajo usando al propio cuerpo como dispositivo. Previamente ellos/as aceptaron el desafío ya que el tema de las emociones y los estados de ánimo había emergido al compartir las expe-

riencias de cambios en sus prácticas de evaluación, que habían tenido reciente en sus cursos.

Para esta actividad se les propuso el reconocimiento de sus propias energías dominantes y por ende de los estados de ánimo asociados: determinación, flexibilidad, equilibrio y apertura. Reconociendo la importancia de lograr el estar centrados para relacionarnos con mayor éxito con las personas así como con ellos mismos.

Les compartimos algunas frases al respecto:

Opino que su necesidad radica en conocernos a nosotros mismos. “Conocete a ti mismo” decía el Oráculo de Delfos. Somos personas que en nuestro trabajo estamos en contacto con otras personas. El estado emocional en el que nos encontramos influirá en el vínculo con los otros. Al poder identificar qué estado de ánimo o emoción estamos transitando podemos prever reacciones ante determinadas situaciones. Y también empatizar con momentos que puedan estar atravesando los alumnos...Experiencia: Por mi parte, me sentí más cómoda con el ejercicio de estabilidad (caminar siguiendo la línea en el piso) y me resultó más incómodo el de flexibilidad (la silla). S.C

A continuación recuperamos de una de las profesoras un escrito completo acerca de esta actividad:

Informe de la experiencia del trabajo con los cuatro tipos de energías y los estados de ánimo.

La propuesta de hacer una actividad que vincule nuestras energías y emociones con la comunicación no verbal me pareció muy importante ya que como docentes debemos trabajar para poder ser mejores, prepararnos y ser consciente de que con nuestras actitudes transmitimos mucho más que con nuestras palabras.

Debo decir que no estuve muy conectada en todas las, sin embargo reflexione y luego de pensar sobre los ejercicios pude tomar la dimensión de lo que se quería lograr con actividades donde se trabajara a conciencia sobre las cuatro energías, creo que se trató de un momento de falta de concentración de mi parte.

Puedo decir que me sentí muy cómoda en la actividad del equilibrio, pasando por la soga pegada al piso, no me concentre en la actividad de apertura ni en determinación y me resulto muy incómoda la actividad con la silla para trabajar la flexibilidad. Si es por identificación personal creo que me identifico con el equilibrio y la determinación, me cuesta ser muchas veces flexible con mis decisiones, cuando tengo que ceder y ser flexible me encuentro incómoda.

Creo que la propuesta de la actividad en sí es muy interesante porque tiene que ver con el trabajo personal del autoconocimiento y el aprender a conocernos para poder manejar la comunicación no verbal, las energías en ciertas circunstancias y emociones, en lugares donde compartimos con otras personas como por ejemplo en el aula con nuestros alumnos. Por lo visto en los temas de la clase anterior desde

la neurociencia todos podemos aprender a manejar nuestra propias emociones y contrarlar nuestras actitudes que tiene que ver con lo no pensado, lo espontaneo todo contribuye a poder tener finalmente buenos vínculos y que no nos afecte actitudes o energías de quienes comparten espacios con nosotros, y poder concentrarnos siempre en lograr nuestros objetivos. F.V.

Notas acerca de las experiencias vividas y vinculadas con sus propias prácticas:

Al realizar el cierre de Práctica I les pedimos que reflexionen acerca de las experiencias vividas y las escriban en sus diarios. A continuación recuperaremos algunas de ellas:

Consigna dada: recuperen dos experiencias del trayecto, describir que pasó y reflexionen sobre lo vivido, ¿que aprendí, para que me sirvió, etc.?

Otra de las experiencias de este trayecto fue cuando conocí a mis compañeros del curso y mis profesores en la materia práctica I. Tenía mucha expectativa ya que solo conocía a mis compañeros de manera virtual, nos habíamos leído en los foros y nada más.... La experiencia de conocerlos fue muy buena, tuvimos la posibilidad de trabajar en grupo y debatir personalmente, cosas que en lo virtual no es posible, además de socializar con mis compañeros y los profes. Aprendí que es mejor y más rico los encuentros presenciales ya que se establecen vínculos más cercanos entre todos, el aprendizaje se puede dar de manera conjunta, las dudas pueden ser evacuadas en el momento. G. E

Así como valieron la pena los 3 colectivos de ida y los 3 de vuelta que tomaba para ir a la facultad donde me recibí de Ing. Agrónomo, también valió mucho la pena viajar esos 135 km de ida y los 135 km de vuelta para tomar las clases de Práctica I, por las siguientes razones:

Aprendí temas teóricos con aplicación netamente práctica que no había visto en otras materias.

Observé el despliegue de clases por docentes con amplia experiencia que me permitió reforzar conceptos y modificar otros.

El aprendizaje colaborativo se ve en su máxima expresión cuando compartís grupos de carne y hueso, aspecto débil de los foros on line.

La sensación que se siente de estar en un aula pero ahora nuevamente del otro lado, este es un punto clave porque:

Te permite ver en tiempo real lo que sienten los chicos cuando toman clases y como la estructura de esas clases influyen positiva o negativamente en el interés de los alumnos.

Te ves reflejado en los aciertos y errores que puedes percibir de tus formadores. P. D

c- Que se puede dar una clase de muchas horas sin que se aburra alguien tan ansioso como yo. Me llevo varias estrategias que estoy empezando a implementar.

- Qué es un paradigma: además pude ordenar mis propios pensamientos y sentimientos respecto de la

institución escolar y porqué el rechazo a muchas de sus características desde los primeros años de escolarización.

- A empezar a no tener miedo de trabajar con desconocidos: me ayudó que la profesora me indicara trabajar con colegas que no conocía para nada.

- A mejorar mis diarios de clase. Como llevo un control del proceso de cada alumno, los diarios de formación me ayudan muchísimo para escribirlo mejor y poder volver con mayor claridad sobre ello, además para mejorar y experimentar estrategias de enseñanza.

- A empezar a diferenciar observaciones objetivas de inferencias subjetivas.

- La diferencia concreta entre práctica y practicum. Aclaré el concepto de conocimiento tácito y diferencié conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión después de la acción y de la reflexión.

- El concepto de autoestima sana.M.M

d-Creo que fue una instancia de mucha reflexión y aprendizaje, ya que pudimos en las distintas clases escucharnos, preguntar y pensar. Me llevo muchas herramientas para mejorar mis prácticas.

Me parecieron clases muy dinámicas y me gusto compartir con todos mis compañeros a los que en su mayoría los conocía de intercambiar opiniones en los foros de las materias anteriores.

Quizás me llevo mucho más de lo que puedo expresar en este momento, es una parte del año que todos estamos con muchas tareas y un poco cansados de la rutina.

La reflexión como punto de partida para la tarea de enseñar, el seguir transformando al otro. V.F

Fragmentos del Portafolio I

Autoevaluación I:

En mi autoevaluación voy a destacar que suelo ser muy temerosa ante primeras exposiciones y creí que esta no sería la excepción, pero para mi asombro pude interactuar, preguntar y participar, aunque en cada intervención sentí un poco de miedo ante el grupo y experiencia nueva.

Plan de acción I

Mi plan de acción consiste en perder los miedos y la vergüenza de expresarme en público, animarme a preguntar más y no quedarme con la dudas, como lo vengo haciendo para mi grata sorpresa". Q.A

Actualmente estamos con un paradigma nuevo ante uno viejo

Al relacionar los criterios de evaluación y los instrumentos, realizo un recorrido biográfico ubicándome como una docente sin experiencia alguna, más que la propia en el lugar de alumna, con instrumentos limitados para evaluar, encasillados en un examen escrito o una lección oral.

Al abordar:

...la observación en el marco de las prácticas" y al ubicar a la observación en un lugar central en la docencia, me percaté de que en esta clase los profes

sores nos observan todo el tiempo... ¿qué pensarán de mí como alumna?, creo que todo es significativo para ellos. A.E.

"Ahora estoy aprendiendo a generar estrategias usando las herramientas que voy obteniendo a través de esta formación. Una de ellas es la reflexión, para poder replantear la acción". A.E

"Creo que reflexioné más de lo que pregunté, me gustó mucho que se invite a intercambiar experiencias y opiniones, se hace más fácil cuando el ambiente es cálido y cómodo".s/d

Las prácticas de la enseñanza y la posibilidad de hacer cambios:

Con respecto a la incidencia en sus propias prácticas de las experiencias vividas en cada encuentro podemos recuperar en palabras de los profesores protagonistas lo siguiente:

Me aprobaría por todo lo que puntalicé más arriba, porque todo lo que me enseñaron realmente lo estoy poniendo en práctica, es más, hoy (miércoles 27) le saqué una foto al pizarrón de 3ro "U" donde apliqué mapas conceptuales como resumen de lo que vimos en reproducción sexual (Cs naturales) y lo subí con mucho orgullo al grupo de WhatsApp de Prácticas I. P.D

Transcribimos una experiencia relatada por una de las profesoras acerca de la incidencia desde el primer Taller sobre los paradigmas, que el Trayecto ha tenido en sus propias prácticas:

El jueves 31 de agosto estuve con los alumnos de segundo año, el tema de geometría a dar era perímetro. Tomando en cuenta las ideas más significativas vistas en práctica I, y las otras materias del primer cuatrimestre, me planteé arrancar la clase con un problema de aplicación agro técnico donde se debía calcular la cantidad de alambre para cerrar un terreno en forma de rombo. Con esto me proponía no solo introducir la idea de perímetro, sino también la construcción de la figura con los elementos adecuados. Si todo salía bien, podría hacerlos inferir el concepto de perímetro y hasta soñé con hacerlos armar sus propias fórmulas. Este es un curso muy ruidoso y parecen desorganizados y caóticos, pero cuando los puedo enganchar avanzan mejor que el otro.

Me había anticipado pensando que no sabían construir un rombo pero lo que no anticipé fue que a pesar de haberles pedido que lleven los elementos de geometría la noche anterior por *WhatsApp*, muchos no lo llevaron. Me puse un poco ansiosa por esa situación ya que pude captar su atención con el alambrado de terreno y no quería perderla. Entonces se me ocurrió que mientras se pasaban los pocos transportadores que habían, hacerlos pasar al pizarrón con los transportadores grandes de pizarrón. Esta parte resultó muy motivadora para ellos, ya que juntos íbamos construyendo la figura en el pizarrón. Luego de que todos hicieran las figuras en la carpeta, los invité a pensar en cómo sacar los metros de

alambre y empezaron a tirar opciones. Rápidamente tiraron la idea de contorno y de ahí sacamos la cuenta. Anotamos las conclusiones de lo descubierto y les dije que eso es perímetro. De allí pensamos que si sumamos la longitud de los lados 4 veces, la sucesión de sumas es una multiplicación y fueron sacando una fórmula general para el perímetro de cuadriláteros como el rombo y el cuadrado y luego salió más rápido la del rectángulo y la del romboide. Me sentí satisfecha aunque me quedan algunas dudas y temores: por un lado pude plantear una clase desde lo que se puede aplicar a lo conceptual lo cual considero un buen avance. Ese propósito lo tomo desde lo visto en práctica I donde la ruptura del paradigma tradicional nos plantea que el conocimiento ya no va desde lo complejo a lo simple, sino que se toma en cuenta el contexto, la transdisciplinariedad, lo poli céntrico, teniendo en cuenta la sensibilidad por lo total (Marín Ardila, 2007). A su vez, en el mismo marco teórico, me concentré para que el lenguaje fuera transmisor de los saberes disciplinarios pero desde la perspectiva de no comunicar en primera instancia la información preformada (las fórmulas) si no que a partir del hacer pudieran construir sus propios significados de perímetro en este caso. Comparando con mis otras clases de geometría esta fue muy distinta, antes daba las fórmulas con una breve explicación de los significados y a la práctica para aplicarlo, no conocía otras formas y no tenía las herramientas que hoy me ayudan a plantear y pensar mejores estrategias para producir las clases.

Ocurre también que ahora llego a mi clase con los propósitos y objetivos bien determinados en cuadernos de cada curso, con actividades formuladas para que hagan actividades que los lleven a los significados. Como plantea Perkins (2008) "El tema del conocimiento es instrumental, tenerlo está muy bien pero lo que cuenta es lo que hagas con él". Esta sería una de las primeras clases sino la primera, que puedo llevar a cabo lo que me he planteado, hace unos meses que he empezado a llevar un registro diario de cada clase, con respecto a cómo van tomando los chicos las cosas nuevas que les muestro, cómo es su desempeño y en qué cosas van avanzando o tienen problemas. Ahora mi preocupación es saber si han aprendido efectivamente y si la próxima clase podremos retomar la solución de problemas de aplicación para quedar listos para pasar a cálculo de superficie. Cuando vuelva a casa estaré en posición de pensar las nuevas estrategias para la clase que nos toca el lunes.

Luego de terminado el trabajo, conversamos sobre otros temas, ahí aprovecho para conocerlos un poco más. M.M

Otra experiencia compartida en el transcurso del trayecto: El relato de una tarea de enseñanza y /o momentos de aprendizaje de los alumnos.

Como momento de aprendizaje de mis alumnos elegí la realización de un trabajo práctico de laboratorio que consistió en la separación de los pigmentos de la clorofila por cromatografía.

Lo diseñé para trabajar con alumnos de segundo año en la materia que dicto llamada Taller de química. Comencé la clase explicando lo que realizaríamos en el laboratorio y sus fundamentos teóricos. También deje planteado el modelo de informe de trabajo practico que debían realizar al finalizar la experiencia para luego ser presentado en forma escrita para su evaluación.

Lo planteé en este orden porque me parece una buena forma de ordenar el trabajo con los chicos, en experiencias previas me ocurrió que los chicos llegaban al laboratorio con todo el entusiasmo por hacer cosas y no me escuchaban las consignas de trabajo, por ello fue doble el trabajo de explicar qué hacer.

Luego a la hora de entregar los informes de laboratorio, faltaba la redacción de procedimientos y conclusiones. Noté que había cierta desorientación en los chicos respecto de estos temas cuando corregí los TP. Entonces opté por cambiar el orden de las actividades y me dio mejores resultados.

También otro factor que influye es la cantidad de veces que los chicos han trabajado en el laboratorio, las primeras clases estaban muy entusiasmados y ansiosos, querían tocar todo, querían hacer, no importaba para que, luego con el correr de las clases se fue bajando la ansiedad y el trabajo fue más tranquilo y se entendió mejor el objetivo de la clase y todo lo inherente a ella.

Quizá yo también estaba ansiosa ante esta tarea ya que es la primera vez que dicto esta materia y el programa lo estamos armando en conjunto con otros profes. Pienso que esa ansiedad la pude haber transmitido a los chicos. S/n

Más experiencias:

Diario de formación: Llego a mi clase, en el día de hoy me toca enseñar tema nuevo. Preparé unas imágenes para mostrarles como actividad inicial. De acuerdo a mi conocimiento previo del curso, los alumnos presentan algunos problemas en su conducta, lo cual me ha sido un obstáculo a la hora de enseñar, por este motivo decido preparar una clase distinta. Desde el momento que entro al curso, escribo el título en el pizarrón y saco las imágenes, los alumnos permanecieron muy atentos a mí, algo no logrado con anterioridad. Comienzo a mostrarles las imágenes y a su vez las describo en inglés. Las imágenes van siendo exhibidas en el pizarrón. Luego de mostrarlas a todas y de introducir el nuevo vocabulario, los alumnos debían describir su propia rutina diaria, utilizando el vocabulario visto. Fue una clase amena, mis objetivos se cumplieron y pude captar la atención de mis alumnos, utilizando otros recursos; así como también me di cuenta de que su comprensión del tema se apoyó con las imágenes. C.A

Conclusiones

Desde lo compartido en cada experiencia no podemos dejar de reflexionar acerca de la importancia que tiene el tipo de vínculo pedagógico que se construye con los alumnos/as, así como la dimensión emocional que se

hace presente en el mismo y el atender a los procesos motivacionales implicados en el accionar de cada persona. En cuanto a nuestro compromiso como docentes formadores tenemos la oportunidad de ofrecer herramientas de autoconocimiento así como los saberes académicos propios del Campo de las prácticas y con el fin, a su vez, de lograr que los destinatarios de nuestras en cada taller logren co-construir características y actitudes de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos considerando en palabras de Morales Vallejo, P S. J. (2006) que:

Posiblemente estamos de acuerdo todos en que los efectos deseables (e indeseables...) en los alumnos, sobre todo los que van más allá del mero aprendizaje de los conocimientos, dependen (al menos en buena parte) de nuestra relación con ellos. Esta idea parece que nos lleva de la mano a preguntarnos por las características del buen profesor, así, en términos generales.

Desde el autor podemos mencionar lo siguiente:

1ª Características del buen profesor

Del cúmulo de investigaciones hechas surgen una serie de características deseables para ser un buen profesor que pueden reducirse a dos grandes categorías:

- a. Competencia docente: explica con claridad, es organizado, controla bien la clase, etc.
- b. Aspectos relacionales: motiva, es justo, paciente, tiene sentido del humor, se muestra disponible, no es agresivo, trata con respeto a los alumnos, etc.

Si recuperamos el punto b, podemos observar, como a lo largo de la experiencia relatada en este escrito los procesos motivacionales así como las emociones se hacen presentes. Estando convencidos que es necesario preparar a los profesores /as ofreciendo además de los saberes académicos esperados en todo Trayecto académico y de formación herramientas provistas por una Educación emocional, no teorizada sino vivenciada. Desde aquí la relevancia de ofrecer dispositivos diversos en esa dirección, tal vez rompiendo con formas tradicionales y animándonos a transitar nuevos caminos con nuevas experiencias así como la oportunidad de construir nuevos saberes que atraviesan el mismo campo de las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. Y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
- Huertas, J.A (1997). *Motivación: querer, aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Morales Vallejo, P.S. J. (2006). *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/08.pdf>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Silenzi, M. I. (2017). *Ciencias Cognitivas y Educación: el paradigma dinámico y el aprendizaje. Paper académico del curso de Neurociencias y Educación*. Grupo Congreso. Fundación Universitaria.

Solana, R.F (1993). *Administración de organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones interoceánicas S.A.

Narrativas de los participantes del Trayecto Pedagógico 2017, vivenciado en el INFDCSL. *Quiénes amablemente nos han autorizado compartirlas*. Solo hemos colocado las iniciales de los profesores respetando lo acordado con los mismos.

Abstract: This article is based on experience in the field of Practice I and Practice II, of the Professional Paths conducted by teachers of various disciplines who took as challenges from the National Institute of Teacher Training (INFDC) complete the pedagogical training that would improve their practices.

Who recover some narratives of the teachers involved in this experience, proposed as pedagogical didactic device the realization of transformational and experiential workshops. They were part of both subjects considering the importance of offering students new experiences where the emotional dimension becomes present and becomes a tool to achieve changes in being as teachers, in their own practices based on self-knowledge.

Keywords: Classroom workshop - professional - teacher training - narrative - teacher

Resumo: Este artigo parte da experiência vivenciada no marco das matérias Prática I e Prática II, dos Trajetos Profissionais realizados pelos professores de diversas disciplinas que tomaram como desafios desde o Instituto Nacional de Formação Docente (INFDC) completar a formação pedagógica que melhorariam suas práticas.

Quem recuperamos algumas narrativas dos professores protagonistas desta experiência, propusemos como dispositivo didático pedagógico a realização de workshop transformacionais e vivenciais. Os mesmos fizeram parte de ambas matérias considerando a importância de oferecer aos cursantes novas experiências onde a dimensão emocional se faz presente e se transforma em uma ferramenta para conseguir mudanças no estar sendo como professores, em suas próprias práticas partindo do autoconhecimento.

Palavras Chave: Sala de aula - Workshop - profissional - formação de professores - narrativa - professores

(*) **José Luis Modon**. Profesor en Cs de la ED (UNSL) y Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura.

(**) **Carina Pérez Dib**. Profesora en Cs. de la Educación (UNER) y Especialista en Ciencias Sociales y Humanas (UVQ)

La escritura como proceso y producto

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Inés Pizzo (*)

Resumen: Escribir es una actividad compleja que requiere tiempo, dedicación y paciencia. Redactar bien no solo es aplicar reglas gramaticales y ortográficas. Implica organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de escrito. Dentro del ámbito universitario, la investigación y producción propia son recursos básicos de la enseñanza y aprendizaje en el área del diseño y la comunicación. Desafíos y estrategias para despertar el interés por la expresión escrita dentro del aula.

Palabras clave: Escribir - alfabetización académica - producción propia - lectura- proceso de escritura - corrección - texto

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 209]

Los chicos cada vez leen menos. Escriben mal, tienen faltas de ortografía y problemas para expresarse. No se esfuerzan demasiado, están todo el día con el celular, las redes sociales que los distraen, tienen la mala preparación de la primaria y la secundaria. (Comunicación personal, s/f)

Frases como estas son cotidianas entre docentes universitarios y padres preocupados. Ahora bien: ¿cómo es posible que una persona llegue a una facultad con dificultades para redactar o comprender un texto?

La responsabilidad siempre parece ser de otro: ese otro es quien debiera haberlos formado para que llegaran al nivel superior sabiendo leer y escribir. Esto no debe ser tan solo preocuparnos sino ocuparnos. Reconocer que como docentes del ciclo superior somos parte del problema es el primer paso para poder trabajar en el tema. ¿Redactar es un saber que se aprende en los siete años de primaria y cinco de secundaria? ¿Para producir cualquier texto alcanza con estar alfabetizado y tener algo para decir? ¿El aprendizaje es un proceso cerrado que solo se da un momento de la vida? Las respuestas a estas preguntas las dan diversos autores como Creme y Lea (2000), Carlino (2005) y Cassany (2006) cuando plantean la necesidad de romper el mito de que se aprende de una vez y para siempre, que una vez adquiridos los principios básicos de la lectura y de la escritura, se pueden aplicar en todas las situaciones y contextos en los que deba actuar el usuario de la lengua. Para ellos la alfabetización es un proceso continuo y no un estado (un conocimiento que se tiene o no se tiene, en lugar de un tipo de saber en desarrollo).

Carlino (2005) asegura que escribir, leer y pensar aparecen entrelazados, determinando la comprensión que los alumnos puedan lograr sobre lo que estudian. Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión: la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no solo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos.

Alfabetización académica

Carlino (2005) define al concepto de alfabetización académica como un conjunto de las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Su definición apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, por haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Esto quiere decir que los alumnos no solamente deben escribir para ser evaluados en un parcial o en un trabajo práctico para rendir cuentas sobre cuánto aprendieron y obtener una calificación, sino que la escritura es fundamental para relacionar, comprender y apropiarse de los contenidos que las diferentes asignaturas transmiten. Otros autores como Woodward Kron (2009) suman a esta idea el hecho de que la expresión escrita no es solo una habilidad comunicativa, sino que es un recurso imprescindible para mejorar el aprendizaje de otras disciplinas y construir el conocimiento. El movimiento Escribir a través del Currículum, nacido en la década del '80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y propone usarla más allá de las clases de lengua (Carlino 2012). Pone énfasis en la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector (Carlino 2012).

Enseñar a leer y a escribir

Escribir es una actividad compleja, que requiere de tiempo, dedicación y mucha paciencia. La escritura no es uniforme, estática ni homogénea. Lo mismo sucede con la lengua, surgen nuevas palabras para definir lo que antes no existía. Además, cada disciplina y cada situación generan formas particulares de redacción. No es lo mismo un texto científico, que una nota periodística o escrito

judicial, cada uno tiene una lógica de construcción y un lenguaje apropiado dependiendo de sus lectores.

Smith (1983) plantea una respuesta a la pregunta de cómo se aprende a escribir. El autor detalla una lista de los conocimientos que tiene un escritor competente. Para él, un buen escritor sabe mucho sobre el tipo de texto que redacta. Por ejemplo, la estructura que tiene este tipo de escrito, un determinado tipo de registro, con expresiones más formales o más coloquiales que variará según el tema y la persona a quien se dirija. ¿Dónde lo aprendió ese escritor? La respuesta que da Smith es muy simple: lo aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores. Solo estos textos muestran el uso de los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. Si alguien necesita aprender a redactar una nota periodística necesariamente tendrá que leer las noticias en un diario o en una revista. Ahí es donde se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra. Pero, si bien es cierto que todos los escritores, por lo general, suelen ser buenos lectores, no es una regla todos los lectores son necesariamente buenos escritores. Esto lleva a Smith a sostener que hace falta leer de una determinada manera para aprender a escribir: leer como un escritor. Por eso es fundamental acercar a los estudiantes textos sobre la materia que están trabajando, pero no solo para leerlos y que queden perdidos en el fondo de un cajón: la idea es analizarlos exhaustivamente, poder observar su construcción, reconocer su estructura, el uso del lenguaje y todos los recursos utilizados para elaborarlo. Tratar de ver como hizo el escritor para poder llegar a ese trabajo. Otro problema es el miedo a la página en blanco. El momento en el que se está frente a la pantalla de la computadora y el word vacío amenaza. ¿Cómo organizarse para que esa situación no se prolongue durante horas y frustre a quien está intentando expresar una idea? Una herramienta útil surge a partir del problema retórico Flower y Hayes (1981) que plantea que toda comunicación escrita debe contemplar: la audiencia –el destinatario del texto; el tópico –sobre que se escribe; el propósito del productor del texto y el efecto que se desea lograr en el destinatario. Flower (1989) propone una guía de preguntas que hay que responder al inicio de la redacción. Estas respuestas pueden ser de gran ayuda a la hora de sentarse a escribir. El modelo es útil para que el estudiante no termine escribiendo solo para el profesor, quien, en última instancia, se convierte en crítico, en evaluador o en editor sino que, como sostienen autores como Casalmiglia y Tusón (1999), para reconocer que cada tipo de texto implica una serie de condiciones que lo diferencia a la hora de elaborarlo. Cada producción escrita está condicionada por el tema, el interlocutor, la superestructura, el propósito y los modos de elaboración; no solo por la consigna que marca el profesor en su guía de trabajos prácticos.

Es imprescindible destacar la potencialidad epistémica que tiene el proceso dialéctico de componer un texto: planificar, hacer borradores, releer y revisar. Estas operaciones activan la reflexión y el pensamiento crítico-constructivo, y pueden favorecer la transformación de ideas y conocimientos de quien escribe un texto (Wells, 1987, 1990a). Poner el foco en la organización y el paso a

paso del proceso de escritura para llegar al producto final es clave. Como ya se mencionó anteriormente, no basta con conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también hay que dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, buscar un lenguaje compartido con el lector, releer, corregir y reformular lo redactado si es pertinente. Por eso es imprescindible acompañar al alumno en esta tarea, ayudarlo a planificar su texto, a detectar errores y estimular la autoedición (Cassany, 2006).

Conclusión

La universidad debe enseñar a leer y escribir no como un asunto remedial, sino de forma interdisciplinaria con textos que son propios de su ámbito. Esto no debe darse como un hecho aislado en algunas materias, sino como eje de la cultura académica. Por eso, es fundamental integrar la producción y el análisis de textos en todas las cátedras para que los estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina. Es necesario entender cómo trabaja quién escribe, qué estrategias cognitivas utiliza, cuáles son las técnicas y recursos que emplea para desarrollarlas y qué consideraciones debe tener en cuenta para escribir un buen texto.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P y Martínez, S (Eds.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2012). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda*. Cuadernos Pedagógicos, Revista Peruana de Lectura 1 (1) 8-21.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I y Marucco, M (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. Comunicación.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, Gedisa.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. and Hayes, J.R. (1981) *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.2307/356600>

- Flower, L. (1989). *Problem solving for writing*. (3ª ed.) EUA: Orlando Harcourt Brace Javanovich.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985). *Development of dialectical processes in composition*. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard. *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1983). *Reading like a writer*. *Language Arts*. 60(5), 558-567
- Wells, Gordon. (1987). *Apprenticeship in literacy*. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, Gordon. (1990a). *Creating the conditions to encourage literate thinking*. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Wells, Gordon. (1990b). *Talk about text: where literacy is learned and taught*. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Woodward-Kron, R. (2009): *This means that...": a linguistic perspective of writing and learning in a discipline*. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 8, 165-179.

Abstract: Writing is a complex activity that requires time, dedication and patience. To write well is not only to apply grammar

and spelling rules. It involves organizing ideas, constructing texts with logical coherence, adapting the style according to the recipient, the subject treated and the type of writing. Within the university environment, research and own production are basic resources of teaching and learning in the area of design and communication. Challenges and strategies to awaken interest in written expression in the classroom.

Keywords: Writing - academic literacy - own production - reading - writing process - correction - text

Resumo: Escrever é uma atividade complexa que requer tempo, dedicação e paciência. Redigir bem não só é aplicar regras gramaticales e ortográficas. Implica organizar ideias, construir textos com coerência lógica, adaptar o estilo segundo o destinatário, o tema tratado e o tipo de escrito. Dentro do âmbito universitário, a pesquisa e produção própria são recursos básicos do ensino e aprendizagem no área do design e a comunicação. Desafios e estratégias para acordar o interesse pela expressão escrita dentro de sala de aula.

Palavras Chave: Escrever - alfabetização acadêmica - produção própria - leitura - processo de escrita - correção - texto

(*) **Inés Pizzo**. Periodista (TEA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Moda y Tendenciade la Facultad de Diseño y Comunicación.

Docentes para docentes. Programa TED Entramar

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Cristina Rodríguez (*)

Resumen: El presente programa surge desde un grupo de docentes de informática trabajando en forma conjunta con docentes del Municipio de Vicente López. Proponemos buscar la tecnología como camino de mejora de las prácticas docentes. Para lograrlo, se trabajó un equipo de Tecnología Educativa Digital TED, la creación de un portal educativo, www.entramar.mvl.edu.ar, la capacitación continua y el empoderamiento de los docentes en sus prácticas significativas con entornos tecnológicos desde la difusión y participación en conferencias y congresos con un trabajo colaborativo y en red.

Palabras clave: Docente - tecnología - educación - digital - innovación - tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 218]

Introducción

Hace más de veinte años comenzamos este sendero, desde el cual nos preocupaba como docentes y específicamente como docentes de informática, acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con las TIC, de nuestros alumnos, pero también de nuestros pares docentes, en los recorridos curriculares, la pedagogía y las planificaciones. Nos comprometimos a transitar un camino compartido de reflexión e implementación, con los pocos recursos de ese entonces, pero convencidos de que haríamos una diferencia. Luego comprendimos

que implementando estas acciones debíamos también involucrar a los padres, comunicarles qué estaban haciendo nuestros niños, en ese entonces del nivel inicial, quienes trabajaban con las TIC desde las salas, sumando a la pedagogía los recursos digitales como cámaras de fotos, computadoras, software educativo y sin Internet. Pero, porque entendíamos que estos procesos eran novedosos, implementamos las TIC junto al currículum y lo pedagógico; ya no como los primeros enfoques que mostraban los softwares solo a modo de mero funcionamiento para ejercitación o juego. Nuestro propósito

fue más ambicioso, como docentes entendimos que debíamos enseñar cómo resolver situaciones frente a esos cambios vertiginosos que observábamos con la llegada de Internet a nuestros hogares, o esas comunicaciones al instante con otros más allá de lo esperado. Todo este cúmulo de fenómenos y realidades tardó en llegar a la escuela, pero los niños ya nos comentaban que la mamá hablaba *por la compu* con su amiga, o que su familia se comunicaba con un tío desde Japón, o que se podía ver algo de otro país *desde la compu*, que un sonido extraño desde el teléfono les indicaba que se estaban conectando de un módem a otro.

Poco faltó para involucrar Internet de jardín de infantes a jardín de infantes, vía correo electrónico, pero como las instituciones no tenían Internet, explicamos a nuestros alumnos que desde nuestra casa enviaríamos el correo y copiaríamos el material dictado por ellos; esperando luego la respuesta para posteriormente compartirla desde la sala y responder. Comenzamos visitando los cyber para trabajar con la comunicación o para visitar museos online, mandar nuestros dibujos, tomar fotografías con cámara digital de obras de arte que podíamos hacer llegar en un correo a nuestras familias; todo esto a través de un estilo nuevo de correo -el electrónico- que cambió nuestra forma de comunicación. Así comprendimos que esta nueva forma de comunicación sería el medio de transmitir nuestros aprendizajes; Internet podría informar a los padres de nuestros alumnos cómo los niños aprendían, y no solo cómo jugaban con la computadora desde las aulas y el jardín de infantes. Los niños con cinco años, ya por el año 2002 en nuestros jardines de infantes, comprendían que los recursos tecnológicos digitales estaban presentes más allá de nuestras salas del jardín. Pero nosotros los adultos; ¿comprendimos este cambio vertiginoso, tan bien como ellos?

Esta experiencia nos llevó luego a incorporar en el año 2011 el uso del Blog, <http://los10jardines.blogspot.com.ar/>, considerando que enseñar cómo comunicarnos y que comunicar es parte del aprender cómo nos informamos, cuáles son nuestros derechos y obligaciones con el otro, cómo contamos y escribimos, armamos reglamentos, respetamos protocolos. Así, con tan solo cinco años, comenzamos el camino de normas, cuidados y respeto por el uso de Internet, formamos parte de la Web y nos comunicamos por esta primera red que nos causaba el más profundo de los asombros. Los niños aprendieron a ser autores en la Web, informando sus experiencias en mini vídeos, pudiendo comunicar en la Web y a los padres, que ese vídeo que presentaba la Institución en el acto del Día de la Bandera, había sido implementado por la maestra, como un aprendizaje con recursos digitales, pero elaborado por los mismos niños, quienes armaban las historias o cuentos, los fondos de escena con sus dibujos, tomaban las fotografías y grabado los relatos con sus voces en los personajes de la historia. Estos pequeños que comenzaron a entender que sus voces se extendían y escuchaban más allá de la puerta de su escuela y esos padres que observaban que sus hijos estaban aprendiendo a utilizar estos recursos digitales desde entornos tecnológicos con aprendizajes significativos.

Esta propuesta es la que nos permitió llegar desde Docentes para docentes, a la creación del *Programa TED*

Entramar, de la Secretaría de Educación y Empleo de la Municipalidad de Vicente López, en Argentina. Comenzamos por el nivel inicial contando con diez jardines de infantes, pero luego esto se extendió a la primaria, secundaria y especial. Y con el tiempo fuimos incorporando otras instituciones educativas tanto públicas como privadas.

La Secretaría de Educación y Empleo de la Municipalidad de Vicente López tiene como misión colaborar para que nuestros ciudadanos adquieran los saberes y competencias necesarias, con aprendizajes para toda la vida, que les permitan desenvolverse y acceder a una inserción laboral que se prolongue en el tiempo y les ayude a desarrollar su vida ciudadana en libertad.

Nos planteamos la educación como una propuesta integradora de la vida ciudadana, relacionando todo tipo de instituciones educativas públicas y privadas. Es nuestro objetivo: trabajar colaborativamente, con un sentido educativo, en el desarrollo de políticas y acciones que impulsen mejoras en la calidad de vida de las personas. Pretendemos trasladar un conjunto de valores educativos a la ciudadanía, para implicar a ésta en los procesos de aprendizaje, de educación y transmisión de la tecnología a la escuela.

“Hoy la globalización nos enfrenta al desafío de formar ciudadanos para los nuevos siglos inciertos” Rodríguez C.(2014)

Vicente López, como municipio bonaerense, no escapa a los desafíos en los que está inmerso el sistema educativo provincial y por ello el municipio acepta el compromiso de tomar decisiones, aun no siendo responsable de todo el sistema oficial, pero sí desde la visión de que todos los niños y jóvenes de Vicente López son vecinos y componentes de una misma sociedad.

Por ello proponemos buscar en la tecnología un camino para la mejora de las prácticas docentes. Planteando la reflexión, la participación, los aportes y la construcción colaborativa; tanto en entidades municipales estatales, públicas y privadas; formando nuevos modos de inclusión de una ciudadanía digital; acordando desde los distintos actores sociales, objetivos comunes en función de lograr estrategias para la implementación de las tecnologías digitales aplicadas en las aulas.

Desde este paradigma tenemos un doble recorrido de apropiación de nuestro sistema: uno, a través de la implementación de un equipo profesional técnico pedagógico, dentro del portal de Tecnología Educativa Digital www.entramar.mvl.edu.ar y dos, por vía de la capacitación constante. Así, integramos las TIC en entornos tecnológicos, como un camino natural para utilizar las nuevas tecnologías, como canales para la circulación del saber, siempre en pos de estimular a nuestros alumnos con aprendizajes significativos, construyendo sus propias experiencias y conocimientos. Cómo nos decía Edith Litwin (2008), pasando primero el docente por este recorrido de apropiación de las tecnologías, reflexionando sobre su rol; un camino donde él logre apropiarse y transmitir a sus alumnos este rito, siendo guía y ejemplo él mismo de lo que propone.

La Secretaría de Educación y Empleo, involucra en el Programa TED Entramar todas las Direcciones Generales, el personal administrativo y sus 39 Instituciones,

desde el Nivel Inicial al Terciario y Especial, el equipo de Tecnología Educativa Digital, Directivos, docentes, docentes especiales, y alumnos modificando la relación pedagógica maestro-alumno, a partir de los nuevos modos de construcción de los conocimientos, teniendo en cuenta que los alumnos aparecen como portadores de saberes y lenguajes, que en muchos casos, los adultos no poseen o no manejan con familiaridad. Lenguajes desde lo digital que nos permitieron compartir y organizar nuestros procesos de enseñanza aprendizaje.

Buscamos educar, enseñar y aprender frente a la necesidad de cambio constante para un futuro mercado laboral. Pensando en los diversos caminos entre la educación y la sociedad.

Programa TED entramar

El programa TED Entramar, a cargo de la Subdirección de Educación, mediante la Coordinación General del área de Tecnología Educativa Digital, colabora para que nuestros ciudadanos adquieran los saberes y competencias necesarias con aprendizajes para toda la vida, permitiendo desenvolverse y acceder a una inserción laboral que se prolongue en el tiempo y les permita desarrollar su vida ciudadana en libertad.

TED Entramar parte de involucrar las tecnologías desde entornos comunes, el conocimiento instrumental de las tecnologías, la forma de interpretar e interaccionar con la realidad y a través de ellas, abordar las implicaciones sociales que conllevan y que forman parte de la cultura de nuestro tiempo. La formación del programa se basó en cuatro dimensiones, primero la creación del equipo TED Entramar, segundo la creación del portal Entramar, tercero la capacitación continua de los docentes y cuarto el empoderamiento de los conocimientos y habilidades a través de la difusión y participación colaborativa, en conferencias y congresos, trabajando en forma conjunta y en red con pares y docentes, utilizando el registro de la práctica en trabajos compartidos.

Buscamos la modernización de la práctica docente en general, a través de estrategias para iniciar y sostener la innovación en entornos tecnológicos de educación digital y el proceso de gestión del cambio en las aulas, así como en las Instituciones Educativas.

Proponemos la tecnología como un sólido camino para la mejora de esas prácticas docentes: planteando reflexión, participación, aportes y construcción colaborativa y construyendo nuevas formas de inclusión de una ciudadanía digital.

Incorporamos las tecnologías educativas digitales (TED) a un modelo de coasociación en los procesos de enseñanza aprendizaje entre docentes y alumnos, en contextos enriquecidos por las TIC, trabajando desde entornos tecnológicos de aprendizaje y colaboración: los ETAC.

Desarrollamos el equipo TED: desde coordinadores por nivel educativo, Inicial, primario, secundario y especial con sus referentes TED por nivel; un portal de tecnología educativa digital TED Entramar; capacitación continua a todos los referentes, directivos y docentes. Desarrollamos además, Conferencias TED Entramar y participamos con publicaciones en congresos y revistas académicas.

Buscamos la modernización de la práctica docente en general, a través de estrategias para iniciar y sostener la

innovación en TIC y el proceso de gestión del cambio en las aulas y en las Instituciones Educativas.

¿Cómo involucramos la cultura digital?

Desde el equipo TED: la capacitación continua, el trabajo articulado entre docentes y referentes TED, más el portal Entramar, acordamos las estrategias necesarias para lograr autonomía y competencias digitales en los docentes y alumnos, con aprendizajes significativos, incorporando recursos técnicos digitales y formando entornos enriquecidos con las TIC.

¿Qué involucramos para desarrollar la cultura digital?

Planteamos propuestas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus bases en la integración de las TIC, para potenciar diseños de proyectos y/o actividades pedagógicas que contemplen a niños y jóvenes como partícipes activos y comprometidos con sus construcciones cognitivas; alcanzando así la llamada alfabetización digital. Se busca que tanto docentes como alumnos logren resignificar contenidos y apropiarse no solo de destrezas relacionadas con la tecnología -que de hecho, son saberes que incorporan en lo cotidiano-, sino alcanzar un pensamiento crítico ante los medios masivos de comunicación, y sobre todo, que sean capaces de producir ellos mismos sus propios mensajes en diferentes soportes.

¿Con qué involucramos a la cultura digital?

Incorporando líneas de acción posibles para capacitar a las docentes y así empoderarlos con herramientas que les sean útiles, no solo para utilizar como recurso en el aula, sino también, pensando en favorecer la comunicación que fortalecerá el vínculo con alumnos y comunidad educativa.

Desde la dirección de Tecnología Educativa Digital (TED), impulsamos la renovación de las prácticas docentes en todos los ámbitos, para ayudar a preparar a nuestros estudiantes de todas las edades, con aprendizajes para toda la vida. Rodríguez, C (2012).

1- Propósito del equipo TED Entramar

Nuestro principal propósito es acompañar, mediante diversas líneas de acción, el trabajo pedagógico que los docentes de los establecimientos municipales llevan a cabo en la cotidianeidad escolar, para que logren apropiarse de saberes vinculados a la exploración y uso de herramientas TIC y así potenciar la enseñanza a la luz de la integración curricular de las TIC, siempre en pos de la ampliación de los repertorios culturales digitales de los alumnos.

Buscamos educar, enseñar y aprender frente a la necesidad de cambio constante para un mundo que requiere disposición y apertura, pensando en los diversos caminos entre la educación y la sociedad. Equipo TED.

Objetivos específicos

Cumplimentados desde las líneas de acción.

Promover en las instituciones, propuestas pedagógicas que incluyan el uso de materiales digitales así como también técnicas de evaluación para el seguimiento de las mismas y condiciones favorables de aprendizaje.

Indicador: La introducción de avances tecnológicos en el aula desde la diversidad de dispositivos, hasta material digital de distintas fuentes y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos/as.

Fortalecer el rol directivo como andamiaje propio de la implementación de los recursos tecnológicos en las Instituciones.

Indicador: Uso de la cuenta MVL tanto para la comunicación institucional como para favorecer el trabajo docente.

Fortalecer el rol de los equipos docentes como actores claves en este proceso.

Indicador: la creciente inclusión de los docentes en las clases TED. La observación de inclusión de tecnología en sus prácticas docentes.

En relación con los equipos docentes:

Que los docentes logren:

Repensar las relaciones entre la tecnología y los modelos pedagógicos planteados por el Diseño Curricular, en las distintas áreas como el aprendizaje colaborativo, las tendencias socio-constructivistas centradas en el conocimiento, las teorías cognitivas del aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas, entre otras.

Indicadores: Avances en la planificación. Avances en las clases. El aprendizaje de los alumnos/as.

Manejarse como docentes reflexivos que deciden y evalúan, anticipan y planean, se apropian y usan herramientas como las TIC dentro de una propuesta formativa curricular contextualizada reconociendo las inherentes características y límites que aquéllas poseen.

Indicadores: La metaevaluación del docente.

Apropiarse de saberes para avanzar en el uso de Google Apps para educación y gradualmente llevar a cabo la integración curricular de las TIC para potenciar la enseñanza.

Indicadores: El uso de la herramienta tecnológica en diferentes situaciones de enseñanza.

2- Primera Etapa:

Creación de Dominio: www.mvl.edu.ar, con *Google Apps*

Diseñando el aprendizaje como una tarea de cooperación social dentro de una comunidad de saber. Iniciamos incorporando *Google Apps* en 2012 a los dos meses de comenzar nuestra gestión, en Diciembre alcanzamos 351 cuentas. Empezamos el recorrido capacitando primero la parte administrativa, después directivos de nuestras instituciones y posteriormente invitamos a los inspectores, y directivos de provincia para mostrarles las potencialidades de estos recursos y los usos pedagógicos posibles para el aula, compartiendo recursos y estrategias de implementación para lograr un intercambio y trabajo conjunto.

Después empezamos a trabajar con los docentes, preceptores y toda la comunidad educativa, de modo que hoy tenemos 4.458 cuentas trabajando la implementación de las tecnologías en educación. Posterior a las cuentas de los docentes, creamos subdominios con cuentas para los alumnos, a fin de que comiencen a utilizarlas y a darse de alta en el propio dominio MVL. El portal Web de la Secretaría, www.mvl.edu.ar está disponible para cualquiera de las escuelas que tengan domicilio en Vicente

López, podemos brindar a las escuelas el subdominio, y que trabajen, dentro de este, con *Google Apps*, incluso algunos lo han adoptado parcialmente mediante algún site. Salvo todas las instituciones propias municipales, que vienen con una presión de empuje nuestro, todavía no pudimos alcanzar nuestro propósito al respecto, pero vamos en camino.

Para poder observar este crecimiento, a través del Coordinador *Web Máster* del área de sistemas, vamos evaluando estos progresos de acuerdo al movimiento de visitas, actualmente 5800 visitas por semana, 19400 visitas por mes, con totales anuales de 178.927. En nuestras estadísticas relevamos durante 2017: más de 30.000 unidades de contenidos utilizados entre videos y ejercicios, más de 1.800 horas de capacitación efectiva y 2157 artículos publicados.

Logramos un trabajo comprometido con el docente mejorando día a día, la visualización y amigabilidad del sitio para que todos los docentes puedan lograr autonomía en los aprendizajes, desde los tutoriales y recursos para el aula con tan solo 3 clics.

Utilizar las herramientas desde la Nube es parte de nuestro presente, al empezar a usarlo, a mostrarle a cada uno cual es la ventaja de uso y cómo se le facilitan las tareas habituales, empezamos a lograr que se concrete el uso diario. Ya cuando pasan al aula, comienzan a usarlo con los alumnos con mayor seguridad; si bien no pocas veces, el alumno por ser de una generación que incorpora la tecnología, lo hace mucho más rápido, y se logra así ir hablando el mismo lenguaje, entre directivos, docentes sus pares y con los alumnos.

A través de este recorrido de implementación y de todas las estrategias vinculadas al proyecto fuimos seleccionados por Google como experiencia de éxito educativo; y en enero de 2014 Google Educación, en Argentina, inaugura el área con nuestro vídeo.

Programa TED Entramar: <http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=7833>

Acompañando esta etapa desde TED Entramar

Alfabetización digital uno de los principales desafíos con los que se enfrenta la educación hoy.

Desde la educación nos encontramos con muchos cambios de paradigma, cada uno de nosotros, desde su perspectiva y significado, aplicamos el cambio; por ello la importancia de compartir estas experiencias que conllevan el mismo cambio de paradigma en la educación de hoy. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos plantea repensar la educación y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los recursos y elementos mediadores de la tarea en el aula.

Por lo expuesto nuestras políticas educativas en el programa TED Entramar establecen cuatro columnas como ejes con la misma importancia: los recursos humanos, lo pedagógico, lo tecnológico y las capacitaciones como formadoras de los procesos en un encuentro potente, rico y significativo para todos los involucrados. Tomamos la integración de las TIC, como menciona Judi Harris (2012), teniendo en cuenta que los profesores, para poder integrar las tecnologías en forma eficaz en el aprendizaje de los estudiantes y en el proceso de asi-

milación de nuevo conocimiento de ellos mismos, necesitan tres tipos de conocimiento sobre la tecnología: las formas de usarla, cómo se aplican efectivamente a su pedagogía y sus contenidos o conocimiento curricular. Los recursos humanos están creados por un equipo de tecnología educativa digital, en adelante TED, el mismo compuesto por todos los docentes y profesionales de informática, está conformado por docentes profesionales en el área de Informática, que cuenta con un Coordinador General desde la Subdirección de Educación y cuatro Coordinadores TED pedagógicos, uno para cada Nivel Educativo y uno técnico. Con un total de 5 Coordinadores TED y 15 referentes TED docentes y profesores de Informática quienes conforman pareja pedagógica con los docentes. Este equipo es el encargado de capacitar a toda la comunidad educativa y a la vez el que crea día a día el portal de tecnología educativa www.entramar.mvl.edu.ar contenido que iremos desarrollando en este documento.

Nuestro proyecto parte de involucrar las tecnologías desde entornos comunes

El conocimiento instrumental de las tecnologías, la forma de interpretar e interaccionar con la realidad a través de ellas, junto a las implicancias sociales que conllevan, forman parte de la cultura de nuestro tiempo.

Entornos educativos donde formar en situaciones generales de comprensión de la realidad, y el conocimiento de cómo y dónde encontrar las respuestas a problemas relacionados con las actividades cotidianas y de relación con el entorno, prestando atención a la formación en valores y normas. Por eso, buscamos este modo de organizar la enseñanza, de forma de plantearnos una educación integral para que los educandos puedan ser usuarios, consumidores y productores críticos en el contexto de los medios de información y comunicación social, con tecnologías convergentes, aplicando estrategias y arribando a transformaciones significativas.

También ir formando competencias y habilidades en el uso de las TIC y los trabajos en equipo con ambientes multiculturales. Desarrollar la idea de alfabetización en un sentido más amplio, que supere el concepto de enseñar a leer y a escribir, teniendo en cuenta la alfabetización mediática, digital, tecnológica y ciudadana.

Organizando los procesos de enseñanza

Nuestro plan de acciones y estrategias comenzó planteando las cuatro dimensiones mencionadas, primero la creación del equipo TED, con docentes especialistas en informática y un coordinador para cada nivel, segundo la creación del portal Web de tecnología educativa digital (TED) www.entramar.mvl.edu.ar, tercero la capacitación continua de los referentes y docentes y cuarto la difusión en conferencias y congresos a través del testimonio de los propios docentes, y así del empoderamiento de su práctica.

Paralelamente a la creación de toda nuestra plataforma de cuentas MVL y el uso de Google Apps, trabajamos en el fortalecimiento del equipo TED y en la creación del portal sobre tecnología educativa digital.

3- Tercera Etapa:

El portal de Tecnología Educativa Digital: www.entramar.mvl.edu.ar, es un lugar donde consultar y donde buscar ánimo para arriesgarnos a poner la tecnología a nuestro servicio y para ser cada vez mejores docentes.

Se trata de un espacio colaborativo utilizando el concepto *Web 3.0* para que todos y entre todos podamos compartir trabajando como hoy, integrando las nuevas tecnologías y los aprendizajes, en los diferentes niveles educativos, comunicando las prácticas que se desarrollan respecto de estas tecnologías y sus diversos despliegues pedagógicos.

Se trata de contar experiencias a través de mini videos de las propias clases, utilizando tecnologías digitales, pero no solo teniendo en cuenta el relato de la experiencia. A partir del equipo de los docente TED empezamos a mostrar Qué hacer, es decir esa experiencia que se hizo en algún aula, jardín, escuela primaria, o secundaria. Mostramos Con qué lo hicimos, qué herramientas se utilizaron, ¿Era un programa? ¿Era un sitio online?; más también desde la entrada mostramos algún tutorial de cómo hacerlo, para que todo docente que visualice la experiencia en los videos de clase, tenga a su alcance todo el material necesario para ello. Pero además, si desean repetir la experiencia, siendo nuestro deseo que la quieran repetir, y hasta que la puedan mejorar y compartirla con todos. Porque esta es la idea, salir del concepto de ser un cliente virtual, que solo muestra para informar.

Tomamos estos espacios como medios de comunicación y contribución favorable, para compartir con las familias de los alumnos, y toda la comunidad educativa.

Desde Entramar (portal de Tecnología Educativa Digital) y el equipo TED, buscamos aportar al desarrollo del perfil docente mediante:

Divulgación de recursos tecnológicos destinados a enriquecer la experiencia docente en el aula. Qué hacemos: Semanalmente buscamos, investigamos y publicamos juegos didácticos y aplicaciones educativas.

Propuestas de aprendizaje y ejercitación con tecnología. Qué hacemos: investigamos, redactamos y publicamos artículos con propuestas didácticas para que el docente ponga en práctica en el aula.

Publicación de experiencias. Qué hacemos: buscamos que nuestros docentes publiquen sus propias experiencias con tecnología digital en el aula, con el fin de mantener actualizado al resto de los docentes y generar nuevas experiencias a partir de las primeras.

Creemos que el portal tiene potencial como recurso tecnológico para desarrollar un perfil docente acorde con el uso de tecnologías actuales en la educación.

Sin embargo, vimos necesario hacer algunos cambios para que los docentes municipales puedan aprovechar más el portal y así desarrollar este perfil. Estos cambios fueron basados en:

- Incrementar la calidad / cantidad de contenido (experiencias, recursos y tutoriales) en Entramar.
- Divulgar el portal como recurso tecnológico entre los docentes municipales.

- Incrementar en calidad / cantidad la divulgación de las actividades, talleres, proyectos que el Equipo TED Entramar realiza con y para los docentes municipales.

Propuestas

Divulgación / Mailing: Ampliar los suscritos al boletín de Entramar a todos los docentes municipales (cargando en el plugin del boletín las cuentas de todos los docentes). Enviar periódicamente boletines especiales para cada nivel (inicial, primario, secundario, terciario) y cada área (matemáticas, lengua, etc.).

Entrelazar Entramar con Capacitaciones

Utilizar Entramar como una plataforma donde los docentes puedan informarse, descargar recursos, o acceder a material complementario de las capacitaciones. Re-veer la calificación y promoción interna del contenido. Contenido:

Necesitamos enfocarnos más en crear y compartir contenido útil para un perfil de docente municipal conectado con las nuevas tecnologías:

Asignar más tiempo a la creación de contenidos (experiencias, tutoriales, investigación y divulgación de recursos)

Animar mediante capacitaciones y concursos a compartir experiencias relacionadas con tecnología publicándolas en Entramar.

Convertir eficazmente al docente, en curador-autor de sus propios contenidos y clases.

Divulgar proyectos, talleres, actividades del Equipo TED:

Nos proponemos como meta publicar todas las propuestas que realizamos como equipo para los docentes, mejorando la calidad de estas publicaciones.

Esta propuesta del portal Entramar, mantiene un crecimiento constante, fue mejorando al visualizar y reflexionar con los docentes sobre sus necesidades, así creamos el espacio de Efemérides, de Educación Sustentable, Educación Vial, el Baúl de juegos y *EntramApps*; espacios que facilitan la autonomía en el uso de las TIC en el aula para todos los docentes.

El espacio de educación sustentable: www.eds.entramar.mvl.edu.ar, recibió el premio desde la Organización Mundial de Educación Preescolar en la Conferencia Mundial de OMEP, que se llevó a cabo en agosto de 2015 en Washington DC, Estados Unidos, bajo el tema: Senderos hacia la sustentabilidad en la Educación Infantil. En el espacio EDS buscamos incorporar los objetivos para el desarrollo sostenible aplicable al aula, categorizado por campos de dicho conocimiento: Ecología humana, natural, urbana y eco-ciencia, con recursos según su formato, agrupados por niveles en: videos, juegos y actividades, bibliografía y relatos de experiencias. Además dentro del mismo estamos dando curso a un espacio específico dedicado a las Efemérides para la EDS que pretende colaborar con la Agenda Mundial de pensamiento y reflexión para fomentar los ODS, en nuestras escuelas.

Este espacio, contribuye a la implementación de los ODS referidos a Equidad e Inclusión social y a Calidad de vida, previstos en los Objetivos/desafíos propuestos en la gestión gubernamental de nuestro municipio. En-

trar busca acercar las TIC de forma natural desde un modelo de coasociación dentro de nuestra comunidad educativa. Formamos en TIC con aprendizajes significativos; nuestra oferta pública y gratuita llega a todos los sectores sociales, especialmente los más vulnerables, mejorando su calidad de vida. Preparamos al joven para el mundo del trabajo responsable y consciente de su contribución al ejercicio de la ciudadanía.

Otras acciones elaboradas fueron crear publicaciones con temáticas áulicas, en los que con solo tres clics, el docente tiene acceso a trabajar con tecnologías en sus clases. Con ello además les proporcionamos estrategias concretas, efectivas y creativas, con instancias evaluativas y un cercano acompañamiento, que comenzó con capacitaciones de cómo usar: *Entramar en tan solo 3 clics*, de modo que el docente pueda utilizar ODS u otros contenidos en sus clases, accediendo rápidamente con solo tres clics.

Trabajamos en red y colaborativamente, tras tres estrategias de acción, que componen el llamado: Proyecto de Talleres, a saber: 1) *TED Entramar te empodera*, 2) *Contanos tu experiencia*, 3) *4ª Conferencia TED Entramar /2018...* Estos proyectos en red nos empoderan en el uso de las TIC y colaboran con y para toda la comunidad educativa. Otro hito de capacitación, difusión y empoderamiento del uso de las TIC son las conferencias TED Entramar, son un proyecto potente de capacitación que venimos desarrollando desde hace cuatro años. La idea es dar poder y significado de las prácticas con TIC, a los docentes con su testimonio en los simposios, y con su participación en los talleres o mesas redondas. Las mismas se pueden visualizar en Entramar, donde logramos también vincular las charlas de expertos y todas las actividades de cada una de las conferencias realizadas.

4- La capacitación constante para todos referentes, directivos y docentes

Tomando nuestro concepto de asignarle sumo valor a la capacitación constante como crecimiento profesional en el camino del aprender con significado.

Capacitaciones *TED* Entramar, conformadas por los Coordinadores *TED* utilizando la plataforma de Google Apps como recurso.

- Partimos desde nuestro personal administrativo, directivos y docentes, pero también sumamos a los inspectores y directivos de nuestra provincia.

- En nuestras capacitaciones vinculamos los recursos propios del Drive para manejo del docente y sus tareas administrativas pedagógicas, pero a la vez capacitamos en encuadres didácticos con entornos colaborativos, las llamadas *ETAC* (por, De Angelis, Rodríguez /2014) En ellas además involucramos habilidades y competencias TIC propias del docente y de los alumnos de todos los niveles, según cada contexto.

Tomamos las capacitaciones con diversas estrategias, pero a la vez la enseñanza estuvo pensada para el docente; nos propusimos que mientras asistía a capacitarse se apropiara de los recursos necesarios para dar sus clases, ensayando y trabajando con esas herramientas

en el momento de su capacitación. Hoy cambia la manera en la cual se aprende, por lo que es necesario capacitar a los docentes, hacer el camino con significado para cada uno de ellos.

Para nuestras Instituciones capacitamos desde el equipo *TED*; las primeras fueron en los meses de Febrero y Diciembre con todo el personal, tomando tanto los recursos del *DRIVE*, como también desarrollo de Jornadas donde los propios docentes expusieron sus experiencias dando testimonios, muchos de estos ejemplos los compartimos desde Entramar: <http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=7992>, con nuestros visitantes.

También encontramos una estrategia para capacitar en servicio a los docentes, por nivel y sección o año, así pudimos implementar el Proyecto de Medios Audiovisuales, Un *Universo de sentidos en los diez Jardines de Infantes* nuestros, aportando a todos los docentes recursos para poder acompañar en esa dirección sus prácticas y la incorporación de las tecnologías al aula. Así, muchas de nuestras entradas desde Entramar muestran cómo trabajando estrategias con *Stop Motion o Photostory* con los alumnos, podemos brindar motivación y creatividad en nuestras clases.

Ejemplos en Entramar:

<http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=158>; <http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=866>

Un proyecto fuerte que comenzamos en 2014, fue aquel en el que capacitamos a los referentes para que pudieran bajar a las aulas el recurso de realidad aumentada, (RA). En ese entonces nos contactamos con Inevery Crea de España y pudimos incorporar el programa de Saltet vinculado a las ciencias. Este contacto nos llevó a todos a nuestra infancia, ya que aprendimos jugando para poder trasladar este concepto de la RA, la que nos permite vincular una imagen virtual a nuestro entorno y con nuestro propio cuerpo. Recursos potentes propios de la innovación tecnológica, que nuestros alumnos comparten con entusiasmo e interés y logran aprender con sentido.

Ejemplos en Entramar:

<http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=11122>

También tomamos estos aprendizajes y los compartimos con otras comunidades educativas, tratando de difundir y llegar a todos los docentes, presentando nuestras experiencias y recursos como una manera de empoderarlos en sus propias prácticas.

Los docentes fueron capacitados por el Coordinador, en *Google Apps, Drive* y las Jornadas nombradas. Seguimos así sumando proyectos potentes: en el mes de Agosto de 2014 recibimos capacitación sobre Código y programación, junto a ChicosNet y Fundación Sadosky, y en Septiembre del 2014 comenzamos a capacitar a nuestros docentes en todos estos recursos valiosos para el aprendizaje.

Si nos planteamos acompañar a nuestros alumnos en lograr pensamientos críticos, reflexivos y autonomía en la resolución de situaciones problemáticas, no po-

demo dejar de lado la programación. Lo planificamos como proyecto piloto en 2014 desde el segundo ciclo primario, lo implementamos a partir del 15 de Septiembre así Club del código en nuestra Institución Primaria Escuela Municipal Dorrego, como también lo pensamos para una de las escuelas Públicas de nuestro Municipio. Luego en 2016 comenzamos nuestro proyecto de programación en el nivel inicial y hoy en pleno 2018 estamos creando nuestro nuevo espacio de programación desde Entramar.

Si tomamos esta decisión es porque creemos que el codificar prepara a nuestros alumnos para el futuro incierto que nos presentan las tecnologías. Es impresionante cómo con el pasar de los años los niños aprenden de forma mucho más rápida a utilizarlas. Un estudio presentado por Investigadores de la Tufts University señala:

Varios de estos niños que fueron parte de esta investigación no habían aprendido del todo a leer y escribir pero sí a codificar. La realidad es que existe un gran número de personas adultas que aún no sabe cómo utilizar una computadora, un ipad u otros medios electrónicos. Estos niños nacen con un celular, tablet o computadora en la mano y logran utilizarla mejor que sus padres. No se puede predecir el futuro pero la tecnología está evolucionando a pasos agigantados y los niños, jóvenes y hasta adultos no pueden quedarse atrás sin profundizar en estas áreas.

Esta propuesta se plantea para educación formal y también para nuestro Comedor escolar, el cual hoy cuenta con un *Taller TED Entramar*, dónde trabajan con proyectos integrados de apoyo a la currícula escolar.

Desde nuestra Escuela Secundaria Municipal, Paula Albarracín de Sarmiento, al igual que desde la primaria, su Coordinadora capacita a los docentes en todos los recursos que venimos desarrollando y también logró a través del recurso *Google Apps* un campus Educativo con *Classroom* para todos los docentes y alumnos con más de 400 clases. Hoy podemos innovar tanto en clases presenciales, como con un complemento de campus semi-presencial con material para los alumnos en sus hogares. También llevamos adelante proyectos con RA y con programación. Hoy los alumnos están programando en Android juegos y programas que utilizamos con los alumnos del Nivel inicial y también crearon la *Apps de EntramApps* de nuestro portal.

Desde todo el equipo *TED* en sus cuatro niveles educativos buscamos complementar nuestra labor compartiendo con las comunidades educativas nuestros proyectos y experiencias, por ello la Difusión de contenidos *TED Entramar*, son parte de nuestras políticas públicas; desde las jornadas abiertas y gratuitas hasta con nuestra participación en congresos y seminarios nacionales e internacionales, que figuran en Entramar; este eje se centra en la misión de compartir y expandir las prácticas con innovación de tecnología aplicada a las aulas, y todas ellas presentadas como participaciones y menciones: <http://www.entramar.mvl.edu.ar/?cat=392>

5- Otros proyectos del programa TED Entramar Proyectos para el Nivel Secundario junto a la empresa Educatina

Creación del Portal Clases Ted: <http://Clasested.mvl.edu.ar>

Plantear líneas concretas de acción que generen un entorno de aprendizaje facilitador,

tanto para el docente como para el desarrollo del aprendizaje en el alumno. <http://www.educatina.com/mvl>

Viendo la necesidad de brindarle a los alumnos posibilidades para ejercitar contenidos y aplicaciones relacionadas con los lineamientos áulicos, bajo el encuadre del Diseño Curricular de la provincia de Bs.As. Se gestó desde la Secretaría de Educación el proyecto *Clases Ted*. Los alumnos encuentran allí los recursos necesarios para fijar aquello visto con sus docentes en la escuela, o bien los más aventureros e inquietos incursionan en temas nuevos aún no abordados. *Clases Ted* presenta videos, ejercicios, textos para analizar e investigar. Buscábamos especialistas en el manejo de recursos tecnológicos, por ello nuestro encuentro con Educatina; trabajamos vinculando nuestra currícula de contenidos y avanzamos exitosamente en este proyecto. ¡Hoy en marcha! Sabemos del beneficio de acompañar a los niños, jóvenes, desde sus inquietudes y cercanía con las tecnologías, siendo esto lo que marca la diferencia en estos tiempos. Nuestra mirada, similar a la de ellos, hace de nuestra Gestión una gestión de verdadero alcance educativo. A partir del 12 de Septiembre de 2014 el Sr. Intendente Jorge Macri presentó la creación del Portal, junto a Educatina *Clases TED*, con contenido de todo el Nivel Secundario para ayudar a todos los alumnos del Nivel, en sus aprendizajes y colaborar con los profesores en la preparación de sus clases.

¿Qué es *Clases TED*? La idea es que *Clases TED* sea como una especie de antiguo manual, pero digital. Lo que era otrora el manual desde el punto de vista del docente que está preparando su clase, y necesita contenido, hoy se encuentra en *Clases Ted*. El profesor cuenta allí con los contenidos en formato de videos y ejercitación para preparar sus clases, de manera muy fácil e intuitiva.

Otro proyecto para el fin del ciclo primario e inicio del secundario junto a *Educatina*, es el micrositio creado en 2013, con material online de ayuda y contenidos virtuales, para alumnos que ingresan al nivel Secundario, con el objetivo de acompañarlos en su preparación con todos los contenidos propios del nivel, en prácticas del lenguaje y matemáticas, logrando que puedan consultar sobre las temáticas, proporcionándoles a través de videos y ejercicios, aprendizajes con autonomía: <https://sitios.educatina.com/paula-albarracin/>

Cabe destacar que estos dos portales Web pueden ser utilizados por docentes y alumnos de manera gratuita, permitiendo también lograr seguimiento de los aprendizajes y a la vez preparación para las Pruebas aprender.

Capacitación situada

Nuevas estrategias. Plan de acciones 2018

Para el presente programa en 2018 nos proponemos desarrollar capacitaciones situadas, con el objetivo de acercar a todos los docentes de cada Institución, tanto del nivel inicial, primario, secundario o especial los recursos de

integración digital y la capacitación de forma continua desde cada uno de los referentes *TED* institucionales.

El proyecto de capacitación situada busca, a través de la indagación de la propia práctica educativa y la identificación de problemáticas específicas de cada área, su actualización conceptual y metodológica, generando espacios donde proponer situaciones estructuradas y estipulando objetivos concretos de aprendizaje, que permitan la interacción entre el docente, el referente *TED* y la situación pedagógica; entre docente y/o entre el agente educativo y el estudiante. Aplicando estrategias concretas, efectivas y creativas, con instancias evaluativas, y un cercano acompañamiento.

Ello implica la estructuración de un soporte tecnopedagógico en coherencia con los lineamientos institucionales conforme a su misión y visión educativas. Dando lugar a las competencias relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC. Las competencias en el diseño de entornos educativos apoyados con TIC se refieren a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de entornos educativos enriquecidos con TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.

La capacitación situada se emprende desde el referente *TED* de cada institución, lo que nos permite empoderar a los docentes desde el contexto mismo donde se sitúa la comunidad, su escuela y en ella, el aula, sus alumnos, todo ello en relación al espacio de la planificación y a su propia formación.

Desde la formación del referente *TED* es imprescindible que conozca los recursos tecnológicos, los valide desde su formación digital y que desde su mirada didáctica, trabaje junto al docente como andamio, enriqueciendo el trabajo en el aula y por ende, el aprendizaje de los niños/as y jóvenes. Dicho de otra forma, los asistirá en el diseño e implementación de actividades pedagógico-digitales buscando impulsar la autonomía de los maestros en su acercamiento a los entornos digitales y acompañando el proceso de multialfabetización, difícil de realizar sin el auxilio de las TIC.

Ha de reunir las características de un buen organizador y orientador y dominar las habilidades comunicativas y metodológicas, además de mostrar empatía ante las diversas formaciones, que posean los docentes de las instituciones en donde trabaja.

Los entornos virtuales de aprendizaje suponen un cambio en el modelo pedagógico tradicional que afecta a todos quienes intervienen en él.

El referente *TED* se convierte entonces en el docente que debe favorecer y potenciar la difusión del conocimiento, la multialfabetización, la cooperación y colaboración, la dinamización, la comunicación y la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje.

Como equipo sabemos que la tecnología proporciona al educador las herramientas de planificación necesarias, así como también, facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de recursos tecnológicos, con el fin de maximizar el progreso de los objetivos educativos, aumentando la motivación, buscando optimizar las situaciones pedagógicas, transformando a las mismas en más eficientes y eficaces.

Las propuestas del equipo TED y el uso del Portal Entramar, promueven la integración de las nuevas tecnologías en educación, y ofrecen recursos para que cada docente logre alcanzar sus propósitos pedagógicos, adaptándose a las nuevas prescripciones curriculares, que fomentan el uso de TIC de modo transversal, en educación.

Como equipo consideramos fundamental

Desde la coordinación del nivel, el acompañamiento a la escuela en todo el proceso de inclusión de los recursos. La función de la coordinación es la de organizar las capacitaciones, reuniones y seguimientos que los docentes requieran para la optimización e implementación del proyecto.

Presencia del Referente o Facilitador para acompañar en las clases, dando sugerencias, herramientas y facultando a los docentes, quienes son los responsables de preparar las secuencias didácticas o proyectos integrando la tecnología en sus planificaciones.

El rol del referente TED ha ido evolucionando desde funciones y tareas mayormente técnicas, de asistencia en el uso de computadoras y la formación en el manejo básico de programas, hasta funciones y tareas orientadas a implementar a nivel organizativo y pedagógico nuevas prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC según el modelo *Technology, Pedagogy And Content Knowledge* (TPACK) (P. Mishra y M. Koehler; 2009) que nosotros implementamos en todas nuestras acciones con los entornos tecnológicos de integración digital.

El referente TED analiza, selecciona, implementa y acerca, a docentes y alumnos, recursos tecnológicos, materiales digitales, propuestas pedagógicas y secuencias didácticas que favorecen y enriquecen las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se llevan adelante en las aulas, como así también las tareas que hacen a la gestión institucional.

El referente TED realiza una clara función de apoyo y asesoramiento a sus compañeros docentes involucrados en el proceso de implementación educativa de las TIC: qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo. Ofrece la capacitación inicial imprescindible para la aplicación del proyecto TIC en el aula, acompaña y asiste en el momento clave de la puesta en práctica a nivel áulico, ayuda en la contextualización y adaptación por niveles, áreas y grupos, realiza apoyo emocional, motivacional, dinamiza proyectos interdisciplinarios e impulsa la temática en la sala de profesores, en las jornadas institucionales y en las reuniones anuales, de jefes de departamento y de directivos.

Además, en las circunstancias actuales, el referente TED aporta un liderazgo, legitimado muchas veces por sus colegas y validado por la práctica cotidiana, acerca de la planificación y el desarrollo del proceso de innovación institucional. Este proceso implica la creación de un proyecto que concreta las características y condiciones de la innovación en la institución. El referente TED constituye la cabeza visible del proyecto, informa, actúa como enlace y atiende los problemas que todo proceso de innovación genera durante su implementación.

Aporte final

Creemos con mucha convicción y valor que cada uno de nosotros es parte de un proyecto potente del cambio educativo que nos presenta la globalización y cultura del presente, formando y educando para la incertidumbre del futuro. Con esta propuesta, que contempla ir asentando los cimientos para la conquista del futuro; donde cada Institución podrá elaborar su propio proyecto y estrategia, acompañándolos con la integración actual de tecnología y entornos digitales, mediados por recursos humanos capacitados en habilidades y competencias necesarias para tal fin.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Burbules, N (2009b). *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas, entrevista de Fabián Bosoer*, Clarín, 24 de Mayo. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- Brunner, JJ. (2001). *Globalización y el futuro de la educación - OEL*. http://www.oei.es/reformaseducativas/globalizacion_futuro_educacion_brunner.pdf
- De Angelis, S y Rodríguez, C. (2011). *Senderos Didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en educación infantil*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
- De Angelis S y Rodríguez, C. (2014). *ETAC, Entornos Tecnológicos de Aprendizaje y Colaboración, no pasa hoy por facilitar el acceso a los recursos, sino a las prácticas sociales en las que dicho uso se torna valioso, creativo y autónomo*. Revista. Novedades Educativas N°284 Agosto 2014.
- Grillo, L y Rodríguez, C. (2014, Noviembre). *Tecnologías Educativas Digitales. TED Entramar. Propuestas para una mejora académica e Institucional*. Trabajo presentado Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Realizado en Buenos Aires Argentina. Publicado en actas: ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1354 <https://www.oei.es/historico/congreso2014/17memorias2014.php>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco J. C. (2008). Las TIC en la agenda política educativa. En *Ponencias del Seminario internacional: Cómo las TIC transforman las escuelas*. Argentina: Unicef
- Harris J. (2012). *Harris explica el modelo TPACK* – Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=HDwWg_g0JGE
- Litwin E. (2008). *Enseñar cómo se aprende con las TICs*. Entrevista Educared Brasil. Disponible en: http://youtu.be/z_6LRQjvHNU
- Martinez, F. (2013, Agosto 22). *¿Pueden los niños programar antes que aprender a leer?* Disponible en: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/programacion-para-ninos-scratch-tab/>
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). *What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Infor-

mation Technology & Teacher Education. Retrieved November 7, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
Municipio de Vicente López: <http://www.vicentelopez.gov.ar/vicente-lopez>

Abstract: This program comes from a group of computer teachers working together with teachers from the Municipality of Vicente López. We propose to look for technology as a way to improve teaching practices. To achieve this, a team of Digital Educational Technology TED, the creation of an educational portal, www.entramar.mvl.edu.ar, continuous training and the empowerment of teachers in their significant practices with technological environments from the dissemination and participation in conferences and congresses with a collaborative and networked work.

Keywords: Teacher - digital - education - technology - innovation

Resumo: O presente programa surge desde um grupo de professores de informática trabalhando em forma conjunta com professores do Município de Vicente López. Propomos procurar a tecnologia como caminho de melhora das práticas de professores. Para conseguí-lo, se trabajó un equipo de Tecnología Educativa Digital TED, a criação de um portal educativo, www.entramar.mvl.edu.ar, a capacitação contínua e o empoderamento dos professores em suas práticas significativas com meios tecnológicos desde a difusão e participação em conferências e congressos com um trabalho colaborativo e em rede.

Palavras Chave: Professor - tecnologia - educação - digital - inovação - tecnologia

(*) **Cristina Rodríguez.** Licenciada en Educación Inicial, investigadora y Ph. D (c) en Ciencias de la Educación por la USAL Especialista Nivel Superior en Educación y TIC. Diplomada profesional de Enseñanza con TIC. Universidad Cambridge E.S.S.A.R.P. También Google Certified Teacher.

Proceso creativo y autonomía en un mundo informacional

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Vanina Gibezi (*) y César Ariel Roger (**)

Resumen: Los cambios ocurridos en las últimas décadas a nivel tecnológico, han significado una transformación en los contextos de aprendizaje y en las formas de aprender. De un paradigma de enseñanza anclado en la subjetividad pedagógico-institucional pasamos a otro anclado en una subjetividad mediático-informacional. Con la anterior hipótesis narramos experiencias pedagógicas en el ámbito de la educación superior, que nos permiten diferenciar entre tres tipos de aprendizajes. Un aprendizaje de primer orden, ligado a la adquisición de información; un aprendizaje de segundo orden referido a los posibles usos y relaciones entre la información dispersa; y un aprendizaje de tercer orden centrado en la reflexión sobre el proceso mismo, el llamado aprendizaje sobre el aprendizaje.

Palabras clave: Autonomía – creatividad – subjetividad - aprendizaje colaborativo - información

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 223]

Introducción

No vamos a presentar aquí una exposición sobre el concepto de autonomía en educación, pues tal tarea excedería los límites de este artículo. Simplemente presentaremos algunas reflexiones que han surgido de nuestra práctica docente en el nivel superior.

Desde nuestra experiencia entendemos que la autonomía en el proceso de aprendizaje tal vez es mejor pensarla como una construcción, un objetivo hacia el cual la educación tiende, es decir, lograr la cada vez mayor autonomía de los alumnos, para que una vez culminado el trayecto formativo cada cual pueda emprender su propio camino de auto-aprendizaje.

Entendida así, la *autonomía* es una auto-realización que no termina nunca, que tiene que ver con una forma de orientarse ante la experiencia, una apertura continua al aprendizaje ante los estímulos y cambios del entorno, y quizá la forma de experiencia mejor adaptada en un mundo cambiante.

Si en cambio pensamos que la autonomía es un prerrequisito para el aprendizaje, corremos el riesgo de ir demasiado rápido, de suponer en nuestros alumnos capacidades y habilidades que, lejos de existir, son las que en realidad como docentes tenemos que incentivar y potenciar. Y por lo tanto, de proceder así, podríamos generar frustraciones en los alumnos por pedirles cosas para las que no están aún preparados.

En esto el factor grupal es fundamental. Las potencialidades de aprendizaje se incrementan exponencialmente en las dinámicas grupales, si estas son guiadas hacia el aprendizaje colaborativo. La distribución de roles y funciones en el grupo, la claridad y el orden de las consignas, y la meta de producir algo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje en períodos cortos, son factores importantes en este sentido.

Estamos en la *era del autor*, como nunca antes todos podemos ser autores, es la era de la producción más que de la *reproducción* (Lash, 2005), se multiplican las posibi-

lidades, de hacer producciones de texto, audiovisuales, escenográficas, de diseño, existen plataformas de todo tipo. A continuación vamos a contar una experiencia pedagógica que nos invitó a pensar en esta dirección.

Una experiencia de aprendizaje colaborativo

La siguiente es una experiencia que tuvimos la oportunidad de desarrollar en un Instituto de Formación Docente en una comunidad urbano-rural del interior de la Provincia de Buenos Aires. Llevamos a cabo nuestras actividades en distintos profesorados: de educación inicial, primaria y especial, dictando materias del tramo de formación teórica de dichas carreras, tales como Reflexión filosófica de la educación, Dimensión ético-política, Pedagogía de las diferencias, Configuraciones culturales del sujeto de educación primaria, etc.

Lo especial de esta experiencia, es que tuvimos con algunos grupos, la oportunidad de compartir con ellos casi todo su trayecto formativo (de 4 años), teniendo la hermosa oportunidad de apreciar la evolución personal que se iba operando en los alumnos en sus trayectorias de aprendizaje. También resultaron particulares, las características del Instituto, con pocos cursos y una estructura semi-formal, que permitían un trato muy directo y personalizado, así como un trato directo con el entorno sociocultural de la institución.

Elegimos para contar una experiencia realizada en el profesorado de educación especial en 4° año, en las materias Reflexión filosófica y Dimensión ético política de la educación. Ya habíamos compartido con este mismo grupo distintos espacios curriculares en el 1° y 2° año del profesorado. Ahora, en el 4° año, se organizaron las materias hacia la producción individual y colectiva de los alumnos.

Ante la abundancia y densidad de información que suele haber en las materias teóricas de los profesorados, se propuso un cronograma de lectura ordenado en las primeras ocho clases: un autor por encuentro, una reseña individual por alumno con inquietudes y reflexiones personales respecto al autor, y lo más importante, traer un recurso audiovisual a clase, una canción, un video, una imagen que pudieran relacionar con el tema del día. Todo el material se iría guardando en un portfolio en cada encuentro.

Esto cambió sustancialmente la estructura de la clase habitual con exposición del docente y espacio de preguntas. En su lugar, en cada clase los propios alumnos trajeron abundancia de material: videos, publicidades, comics, historietas, pasajes de películas, video clips musicales, pinturas, extractos de investigaciones científicas. Durante las exposiciones del material utilizaron distintos recursos tecnológicos, se repartieron las responsabilidades sobre los recursos necesarios y alcanzaron un alto grado de autonomía y responsabilidad en dicha tarea, necesitando cada vez menos de la intervención directa del docente en esos asuntos.

El tema de cada clase enmarcado por el autor que tocaba estudiar, se enriquecía con los distintos recursos traídos por los alumnos. A veces la atención grupal se enfocaba ante una imagen, un video-clip, una canción; y las distantes interpretaciones que se generaban en el grupo entorno a la misma, junto a la necesidad que se

sentía el grupo de llegar a un consenso en cuanto a su significado y relevancia para el tema de trabajo. Este tipo de conflictos cognitivos resultaban sumamente estimulantes para el grupo, y ellos se hacían conscientes, se verbalizaban y constituían también un aprendizaje. En este caso hablamos de un aprendizaje de tercer orden, pues se hacen conscientes problemas y cuestiones que surgen en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que interactúan personas con perspectivas diferentes. En la segunda parte de la materia, en el segundo cuatrimestre, cada alumno realizó un repaso de todo el material recolectado y la consigna fue hacer en forma grupal, con todo el grupo, un libro impreso y uno digital con los materiales de todos. El desafío aquí consistía en organizar tal cantidad de material y evitar repeticiones, seleccionar material pertinente, hacer un índice, crear capítulos, pensar en un título, en un motivo de tapa, incluso en un lugar de presentación del libro. Pronto entre el grupo y el docente se acordaron una división en subgrupos de trabajo para realizar las distintas tareas, uno encargado de revisar el material, otro del diseño de la tapa y la encuadernación, otro de la búsqueda de espacios para la presentación. Lo interesante es que la asignación de roles y tareas fue surgiendo a la par que el grupo tomaba conciencia de las distintas sub-tareas que se debía emprender para realizar la gran tarea del libro. Esta asignación se fue dando naturalmente en subgrupos de acuerdo a las habilidades en que los alumnos se sentían más seguros.

Con este panorama la dinámica de las clases cambió a lo que había sido en años anteriores, con una actitud mucho menos pasiva de parte de los alumnos, con un entusiasmo no mostrado hasta el momento, y con una muestra de creatividad de quienes hasta entonces no se habían mostrado participativos; la ideas se debatían y discutían en el grupo entero hasta llegar a un consenso. Por momentos había que buscar información sobre aspectos de los que no se sabía nada al respecto, como por ejemplo los pasos para registrar un libro en Internet. Aquí tenemos un ejemplo de *aprendizaje de primer orden*, pues se busca información pertinente sobre un tema que se desconoce completamente.

En otras ocasiones se pudieron aprovechar conocimientos de otros espacios curriculares, como por ejemplo para la encuadernación del libro, tema que había sido visto en otras materias del profesorado ligadas a lo artístico y manual. Aquí encontramos un ejemplo de *aprendizaje de segundo orden*, en donde se le da un uso nuevo a un conocimiento previo. La evaluación y auto-evaluación también fue un espacio de reflexión sobre el proceso y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, repasando sus dificultades, las cuales iban surgiendo sin aviso; todo lo cual puede enmarcarse como aprendizaje de tercer orden.

Este proceso integrativo incluyó un importante grado de autonomía que se produjo inicialmente en forma dispar en lo individual, siendo que algunos liderazgos contagiaron a otros para plegarse a la propuesta. El hecho de haber compartido como docentes, tres años de los cuatro de su ciclo de formación profesional, hizo desarrollar una confianza en la relación docente alumnos, así como una madurez en ellos que aumentó su capacidad de auto-

mía. Este es uno de los factores que nos hace postular que la autonomía lejos de ser un dato de la realidad, es una capacidad que puede desarrollarse en todos, aun cuando haya diferencias individuales previas. El proceso grupal bien organizado en un contexto de aprendizaje colaborativo permite esto. Lo factores que en nuestra experiencia nos ayudaron para tal tarea fueron:

- Tener un conocimiento de las diferencias individuales entre los alumnos en cuanto a autonomía e iniciativa.
- Organizar las clases en grupos colaborativos teniendo en cuenta estas diferencias, evitando que los más autónomos sean cada vez más autónomos y los menos autónomos cada vez más dependientes.
- Realizar tareas con consignas claras que puedan empezarse y terminarse en el día, aunque sean parte de un proceso más amplio que tiene objetivos a más largo plazo.
- Tener instancias de trabajo individual, luego en subgrupos, para terminar en una trabajo colaborativo de todo el grupo.
- Distribuir tareas y funciones de manera organizada y equitativa, en forma consensuada con los alumnos.
- Hacer conscientes y comunicables durante el proceso los pasos que se van dando, los avances, estancamientos y dificultades que van surgiendo.
- La culminación del proceso con una producción grupal, un libro en formato texto o digital, una hipertexto, una performance, una presentación oral en una jornada, una investigación a ser presentada, etc...

El foco no está puesto en los contenidos, en las características personales que debe tener el docente, ni tampoco en las características que debiera tener cierto alumno ideal al que se aspira llegar, ni mucho menos en las herramientas tecnológicas utilizadas en sí, sino que la cuestión fundamental sería la siguiente: qué tipo de relación del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí, es la que me permite llevar a cabo un proceso de las características mencionadas arriba, es decir con un aprendizaje colaborativo (Rogers, 2015).

Estos serían algunos facilitadores de una relación docente-alumnos y alumnos-alumnos que surgieron de nuestra experiencia:

- No marcar errores, lo que existen son pasos y secuencias de aprendizaje. El conocimiento absoluto no existe sino que es una aproximación sucesiva por etapas. Hemos notado que al hacer señalamientos del tipo “esto no”, “así no”, o al apresurarnos a decir simplemente “no”, se generan inhibiciones tempranas en los alumnos. Es mejor un esfuerzo por entender lo que los alumnos están tratando de decir y ver si se entendió bien o no la consigna, muchas veces sucede esto último, ante lo cual más que un señalamiento lo que se necesita es una nueva explicación o aclaración del docente.
- Generar un clima de confianza y aceptación entre los propios alumnos, y entre estos y el docente para que puedan comunicar todo lo que les va sucediendo como sujetos cognoscentes: ansiedades, temores, expectativas, dificultades.
- Remarcar continuamente los avances que se van registrando en cuanto al conocimiento, individual y grupal-

mente, muchas veces esto potencia más que remarcar lo que al grupo “le falta” o “no logró aún”.

- Potenciar e incentivar la mayor participación posible de todos. A veces ciertos alumnos colaboran y aportan desde posturas pasivas o menos visibles, como recolectar información, aportar cierta información clave, tomar notas, etc., y esto no es visible al grupo, entonces es importante visibilizar estos aportes si el grupo no lo hiciera.

Sabemos que ciertos alumnos se resisten a este enfoque y prefieren un clima en el cual se de una competencia individual entre los alumnos, con un sistema de premios y castigos para aquel que cumple o no las expectativas del docente, pero esto hace que el proceso de aprendizaje se centre en las expectativas prefijadas por él, y se malogre la creatividad grupal. Nuestra experiencia, en cambio, ha sido que el aprendizaje colaborativo:

- Permite que afloren las diferencias a nivel grupal sin caer en la dispersión.
- Al mismo tiempo las diferencias resultan en aportes significativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se genera un clima de entusiasmo y colaboración entre los alumnos al no ver la necesidad de competir o destacarse sobre el resto.

En cambio cuando lo que impera es el paradigma del aprendizaje centrado en ciertas expectativas del profesor o el alumno ideal:

- Se genera un conformismo grupal que homogeniza el pensamiento y las opiniones
- Se inhiben la expresión y la manifestación de diferentes opiniones y puntos de vista.
- Se genera un clima de competencia entre los alumnos buscando la atención o aprobación constante del profesor, o una necesidad imperiosa de destacarse individualmente.
- La clase cae en un clima de tensión y con el tiempo en la falta de entusiasmo y motivación.

Creemos, como desarrollaremos en el siguiente apartado, que la experiencia del aprendizaje colaborativo está mejor adaptada al paradigma anclado en la *subjetividad mediático informacional* de nuestros alumnos de hoy, aprovechando lo mejor de ella, que es su apertura al mundo de la hiper-información y la velocidad; sumándole a esto el trabajo en grupos que se hace más necesario hoy que en tiempos del genio creador de la *subjetividad pedagógico institucional*, ya que los problemas a resolver en nuestra sociedad son más complejos y requieren cada vez más de salidas colectivas.

Antes de esto, dejamos un resumen de los tres tipos de aprendizaje implicados en el proceso de aprendizaje creativo-autónomo, así como una definición de autonomía que se desprende de nuestra experiencia docente:

- *Aprendizaje de primer orden*: Adquisición de nueva información respecto de temas de interés y pertinentes a cierta área o espacio curricular.
- *Aprendizaje de segundo orden*: Usos posibles de información ya adquirida en contextos diferentes. Relación

de la información adquirida con otras informaciones. Jerarquización y ordenamiento de la información según criterios pertinentes a un problema determinado.

- *Aprendizaje de tercer orden*: Reflexión y conciencia sobre el proceso de aprendizaje en el primer y segundo orden. Cómo hacemos lo que hacemos y por qué lo hacemos así. Reflexión y conciencia sobre la relación docente-alumno y alumno-alumno.

Comunicación sobre el aspecto grupal del aprendizaje: roles, funciones, obstáculos, facilitadores, ansiedades, temores, liderazgos positivos y negativos. Qué tipo de relaciones ayudan al aprendizaje colaborativo y cuáles no.

- La *autonomía* podemos definirla en base a nuestra experiencia, como la capacidad de auto-dirección de un proceso de aprendizaje sin la dependencia (aunque sí la necesidad) de un par o del docente. Esto incluye la capacidad de interacción con los otros y la de pedir ayuda cuando se presentan dificultades. La autonomía facilita la creatividad, permite innovar relacionando y conectando conocimientos, encontrando caminos novedosos para la resolución de problemas y la realización de actividades, siempre en la dirección de un mayor aprendizaje.

La subjetividad mediático-informacional: hacia otro modelo de creatividad

¿Hasta dónde dejar curso a la autonomía de los alumnos sin que esta se convierta en un abandono que los deje paralizados? ¿Hasta dónde ser directivos sin que esta intervención y guía inhiba el desarrollo de las capacidades y la creatividad de los alumnos? ¿En qué consiste la creatividad en nuestra época, si entendemos que es un término cuyo significado se adapta al contexto social y cultural en el que vivimos?

Lewcowicz y Corea anunciaban hace poco más de una década el advenimiento de un nuevo tipo subjetivo: la “subjetividad mediática-informacional” frente a la decadencia de la “subjetividad pedagógica-institucional”. Fue impactante en aquel entonces tal afirmación, hoy pasado un tiempo podemos hacer un mejor balance.

A riesgo de ser un poco esquemáticos, vamos a seguir la línea de reflexión trazada por Lewcowicz y Corea en Pedagogía del aburrido. Una de las representaciones de la subjetividad pedagógico-institucional es la Figura del “letrado”. Esta figura se constituye principalmente en la práctica de la lecto-escritura como paradigma de la experiencia. El libro impreso es un elemento destacado en este paradigma (Corea y Lewcowicz, 2013).

Esta cultura de la letra o *letrada*, como subjetividad, supone ciertas operaciones: escritura, interpretación y crítica. El letrado se constituye en la experiencia de la conciencia y la interpretación, por lo tanto es fundamental la operación del pensamiento. Tenemos entonces al sujeto de aprendizaje, en donde se reciben estímulos a través de la percepción y la conciencia se reelabora, produciendo nuevos sentidos.

Si hay o hubo un malestar de la situación institucional o disciplinaria, es la represión (Corea y Lewcowicz, 2013). El oprimido era la figura de este momento, sufre por el exceso de reglas y la imposición de sentidos. Aquí contaba la imaginación, salirse de los contenidos, o bien

reclamar nuevos contenidos. También era la época de la re-producción, en donde muchos ensayos críticos sobre la educación apuntaban a la “máquina escolar” como mera reproductora de saberes.

Resumiendo, las experiencias pedagógicas-institucionales tradicionales generan reflexión, análisis y crítica. El entorno de la lecto-escritura funciona con operaciones del pensamiento que buscan las diferencias y la lógica (interpretar, describir, generalizar, etc.). Estas operaciones requieren tiempo, en contraposición a la velocidad que caracteriza a la era mediática-informacional actual. No afirmamos que esta subjetividad haya quedado en el pasado, creemos que en cambio, es el tipo subjetivo que se sigue reclamando desde muchos contextos educativos hoy en día, y no está mal que así sea. Pero como vamos a ver, entra en contradicción con la lógica del otro modelo de construcción subjetiva: el informacional-mediático.

Si en el caso anterior habíamos partido de la figura del “letrado” como paradigma de la subjetividad pedagógico-institucional, para hablar ahora de la subjetividad mediático-informacional utilizaremos la figura del “espectador” (Corea y Lewcowicz, 2013).

Tenemos entonces la mirada como experiencia paradigmática y la T.V. como objeto emblemático. Pero tal vez hoy podríamos decir que es más adecuado hablar de pantallas, ya que el número de ellas se ha multiplicado en cuanto a formatos y ha excedido en mucho a la TV. Probablemente los jóvenes de hoy pasan mucho más tiempo en otras pantallas distintas a la TV, pero la experiencia es similar, sigue siendo la figura del espectador. El espectador no es una figura estática como la del letrado, se configura y des-configura en distintos entornos, entra y sale de la red. El espectador se constituye en la percepción y el estímulo, lo importante es la conexión y dejarse llevar.

En el entorno informacional, tenemos al “usuario”, no cuenta la interpretación al recibir los estímulos, tampoco el sentido. El principal problema de habitar situaciones informacionales o mediáticas no es ya la “imposición” que sufría la subjetividad institucional, sino que ahora es la saturación y la dispersión el padecimiento de la subjetividad mediático-informacional (Corea y Lewcowicz, 2013).

Aquí entonces, cuenta la creatividad, poder hacer algo con lo que se presenta. La creatividad a diferencia de la imaginación, no implica tanto un acto de pensamiento y reflexión, de pensar otras realidades posibles, pero sí un juego de combinar de formas distintas lo que ya existe. La imaginación de la subjetividad pedagógico-institucional buscaba crear de nuevo, la subjetividad mediático-informacional busca re-crear, combinar y recombinar hasta el límite de lo posible lo existente.

En nuestra época entonces, aparece la figura del “aburrido” como síntoma, cuando el espectador se vuelve “pura pista de información”, es decir, cuando esta lo atraviesa pero no deja nada (Corea y Lewcowicz, 2013). Podríamos decir que esta situación la conciencia se transforma en una “autopista” por la cual circula información muy variada y a gran velocidad. Pero en donde las huellas se borran rápidamente al paso constante e ininterrumpido de la información.

Como se puede deducir de estos argumentos, la transmisión, la memoria y la repetición quedan prácticamente invalidadas por no existir condiciones de posibilidad para su desarrollo. En la velocidad y la evanescencia no pueden anclar operaciones del pensamiento que necesitan tiempo, pausa. La información es como un río, circula, se viraliza, invade espacios, se des-actualiza y se re-actualiza ella misma, como en Wikipedia donde los artículos son continuamente re-escritos, revisados y corregidos, minuto a minuto.

El paradigma de la subjetividad pedagógico-institucional, van mejor con el modelo de creatividad al estilo genio creador. Se depositan los esfuerzos en hacer genios, se incentiva el esfuerzo individual y el hiperentrenamiento de habilidades cognitivas. Obviamente no se pone el acento en la colaboración con los demás o en el factor grupal. Paradójicamente (o no tanto) el individualismo genera uniformidad en los alumnos. Se pone el acento en los contenidos y estos se presentan de forma separada, sin intentos de integración. La figura de un docente severo, exigente y serio suele ser el ideal asociado a esta forma.

Desde el paradigma del aprendizaje colaborativo, se intenta que el factor grupal sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se estimula el potencial de aprendizaje que los alumnos tienen en una interacción adecuada de colaboración con los otros. Las diferencias individuales potencian este proceso, que se dirige a la producción grupal y la división de tareas. La creatividad aparece como la capacidad individual de hacer aportes constructivos al trabajo grupal, y como la capacidad grupal de encontrar nuevas combinaciones y creaciones aprovechando al máximo las capacidades individuales. En el paradigma del genio creador la clave era la imaginación, poder imaginarse futuros imposibles, cosas inexistentes en el presente pero que podrían llegar a existir. Pero hasta las ideas más geniales sino son puestas en circulación en el mundo y la experiencia, no pasan de ser solo ideas. En el paradigma del aprendizaje colaborativo se trata no de la imaginación de un sujeto aislado, sino de la innovación. Esta nace de llevar los procesos imaginativos a la práctica (Libedinsky, 2016), y no se trata de una imaginación sacada de contexto, sino de ideas puestas en intercambio con otras ideas, de saberes de distintas disciplinas que se entrecruzan, de perspectivas conjugadas, un re-creación de lo existente en combinaciones impensada hasta entonces. No se trata tanto de imaginar de cero un mundo nuevo, como de una utilización óptima, eficaz e inédita de lo existente; se trata de una mezcla que da lugar a algo totalmente nuevo, pero a partir de elementos que son conocidos. La clave está en la conexiones y las relaciones entre saberes, más que en los saberes mismos (Libedinsky, 2016). El alumno que atravesó esta experiencia sale transformado de ella, sintiendo que le ha sucedido algo más que la incorporación de un nuevo conocimiento o información. En cambio ha experimentado un proceso de transformación personal, que lo ha estimulado a seguir aprendiendo e investigando, que le ha generado nuevas preguntas e intereses, y que le ha mostrado la posibilidad de trabajar creativamente con otros potenciando con ello su propia creatividad.

Creemos que en la actualidad se presentan muchas condiciones favorables para desarrollar este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje. La necesidad imperiosa que las nuevas generaciones sienten de conectar inmediatamente un contenido teórico con algo práctico, podría interpretarse unos años atrás, bajo otro paradigma de enseñanza, como ansiedad o falta de concentración, pero hoy puede interpretarse como un potencial para la acción. El uso de las redes sociales y las TICs tienen ventajas enormes para facilitar los grupos de trabajo colaborativos, haciendo innecesaria la continua co-presencia de los alumnos para la cohesión y trabajo grupal.

Conclusión

Como decíamos al iniciar este trabajo, la autonomía, antes que un don o capacidad con la cual se nace, es una herramienta que se logra adquirir después de haber atravesado ciertas experiencias de un proceso formativo que incentivó esta capacidad. Precisamente en el mundo actual, con la gran oferta de cursos, carreras, pos-títulos *online*, etc.; se abren un gran abanico de posibilidades para el aprendizaje autónomo. Las plataformas de enseñanza online multiplican las posibilidades de conectar con otros e intercambiar ideas. Estas herramientas también flexibilizan la coordinación espacio temporal entre las personas permitiendo la prolongación de los contactos más allá de las experiencias pedagógicas, y permiten coordinar los tiempos de personas en distintos países y continentes.

Pero para el aprovechamiento máximo de estas herramientas se requiere un alto grado de autonomía, de fijarse objetivos y metas, de seleccionar información, y poder procesarla y conectarla, así como capacidad de relación con los demás para emprender procesos de trabajo colaborativo. En este artículo tratamos de presentar lo que creemos son algunas líneas de trabajo en esa dirección, la de generar sujetos autónomos y creativos que puedan aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje en un entorno informacional.

Nos pareció útil la diferenciación entre distintos niveles de aprendizaje, para mostrar la secuencia que se da en los procesos autónomos y creativos de aprendizaje, en donde los sujetos no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que encuentran la vinculación entre ellos de maneras novedosas e impensadas, y lo más importante, hacen conscientes el proceso mismo de aprendizaje y lo que este implica. De esta forma se están preparando para emprender un trayecto auto-dirigido de aprendizaje, seleccionando, jerarquizando información, y buscando la mejor adaptación entre los propios tiempos de aprendizaje y los de un entorno cambiante.

En la experiencia pedagógica que elegimos contar en este artículo, pudimos observar la secuencia de este proceso de aprendizaje autónomo llevada a cabo por alumnos de un profesorado. Después de haber pasado por distintas materias prácticas, teóricas, de intervenciones y observaciones docentes en los primeros años de su trayecto formativo, en el último año se pudo aprovechar el momento para hacer confluir todas las potencialidades acumuladas, de manera de re-significar, re-utilizar y re-crear los conocimientos previos a partir de una dinámica de trabajo colaborativo. Pero esto no tenía por qué ser así, las potencialidades podrían haberse

quedado allí acumuladas esperando otra oportunidad de desarrollarse. Lo que quisimos mostrar con esta experiencia, es que no se trataba de que “había que darles más autonomía a los alumnos”, queriendo significar con esto dejarlos más tiempos solos, no controlarlos, no darles direcciones o pautas. La autonomía, como cualquier otra capacidad, no “se le da” a nadie; sino que ella se trabaja, se desarrolla, se ejercita en el trabajo cotidiano en las aulas. Y como cualquier otra capacidad, se mejora y se potencia día a día.

Por último quisimos enfatizar la necesidad de pensar la creatividad de una manera grupal, que trascendiera el viejo modelo de un genio aislado que posee conocimientos e imaginación sobrenaturales. Preferimos pensarla como una usina de ideas que surge cuando personas que trabajan juntas aplican ciertas pautas de interacción entre ellas. No cualquier forma de trabajo grupal puede alcanzar resultados creativos, incluso puede suceder lo contrario, pero creemos que los mejores resultados en creatividad se alcanzan con el trabajo colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Aprendizaje cooperativo*. (2017, 28 de diciembre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 00:13, marzo 6, 2018. Desde https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje_cooperativo&oldid=104537811
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. 1° ed. 1° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. y otros (2016). *Piaget-Vigotzky: contribuciones para replantear el debate*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2013): *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1° ed. 8° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. 1° ed. (especial). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. 1° ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. 1° ed. Buenos Aires: Debate.
- Parravicini, A. (2016). *Dewey. Experimentar el pensamiento*. 1° ed. Buenos Aires: EMSE EDAPP S.L.

Rogers, C. R. (2015). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. 2° ed., 7° reimp. Buenos Aires: Paidós.

Abstract: The changes that have taken place in the last decades at a technological level have meant a transformation in the contexts of learning and in the ways of learning. From a teaching paradigm anchored in the pedagogical-institutional subjectivity we pass to another anchored in a media-informational subjectivity. With the above hypothesis we narrated pedagogical experiences in the field of higher education, which allow us to differentiate between three types of learning. A first-order learning, linked to the acquisition of information; second-order learning related to the possible uses and relationships between dispersed information; and third-order learning focused on reflection on the process itself, the so-called learning about learning.

Keywords: Autonomy - creativity - subjectivity - collaborative learning - information

Resumo: As mudanças ocorridas nas últimas décadas a nível tecnológico, têm significado uma transformação nos contextos de aprendizagem e nas formas de aprender. De um paradigma de ensino ancorado na subjetividade pedagógico-institucional passamos a outro ancorado em uma subjetividade mediático-informacional. Com a anterior hipótese narramos experiências pedagógicas no âmbito da educação superior, que nos permitem diferenciar entre três tipos de aprendizagens. Uma aprendizagem de primeira ordem, unido à aquisição de informação; uma aprendizagem de segunda ordem referida aos possíveis usos e relações entre a informação dispersa; e uma aprendizagem de terceira ordem centrada na reflexão sobre o processo mesmo, a chamada aprendizagem sobre a aprendizagem.

Palavras Chave: Autonomia - criatividade - subjetividade - aprendizagem colaborativa - informação

(*) **Vanina Gibezi**. Socióloga, Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Género y Justicia, FLACSO. Maestría en Cultura y Salud IUSAM (en curso).

(**) **César Ariel Roger**. Lic. y Prof. en Sociología. UBA. Profesor. Capacitador e investigador en Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

El paradigma hipermedial en el desarrollo de proyectos educativos basados en entornos de colaboración

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Victoria Bohl (*), Rocío Sánchez (**) y Flavia Ruiz Díaz (***)

Resumen: A partir de la irrupción de Internet, los cambios en la comunicación digital fueron profundos y sus resonancias se proyectaron especialmente en contextos educativos. El acceso y el tratamiento de la información ha modificado las maneras de leer y escribir y este panorama se convierte en un desafío al momento de buscar estrategias pedagógicas que permitan encauzar los procesos de

enseñanza y aprendizaje. La propuesta desarrollada narra la experiencia de un trabajo por proyectos, con énfasis en la colaboración, en el marco del Taller Oralidad, Lectura, Escritura y TIC que se cursa en primer año de los Profesorados de Letras, Historia y Ciencias Económicas. El resultado final fue la publicación en la red de material con características hipermediales sobre temas de interés para cada Profesorado.

Palabras clave: Alfabetización - digital - entornos colaborativos – curaduría - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 229]

Introducción

En un contexto marcado por profundos cambios en las formas de producir, distribuir y construir conocimiento, es interesante para los investigadores bucear sobre las nuevas formas que asume la comunicación digital.

El advenimiento revolucionario y masivo de Internet generó múltiples entornos y experiencias de comunicación que irrumpen brindando al usuario una extensión ilimitada de actividades tecnológicas que transforman los modos de leer, escribir y pensar tradicionales, en respuesta a las exigencias y alcances de la Web y los dispositivos móviles.

Scolari (2015) se refiere a la *ecología de los medios* como un campo teórico fundamental para comprender las transformaciones tecnológicas, culturales y cognitivas que se han vivido en las últimas dos décadas. A partir de esta expresión metafórica, se condensan y estudian los alcances y posibilidades de las formas multimedia e interactivas de comunicación que revelan procesos impredecibles que favorecen las contaminaciones entre lenguajes y sistemas semióticos. Se genera, al interior del ecosistema, una explosión de nuevas formas y experiencias comunicativas que ofrecen al lector escenas menos lineales, crecientemente transmediales, en las que se incluyen más dispositivos y se inscriben nuevas prácticas de hibridación y alternancia entre contenidos y lenguajes, de consumo y de producción (Igarza, 2016). El paradigma digital atraviesa cada vez más las actividades humanas, y el ámbito educativo se encuentra interpelado a ser un espacio de encuentro óptimo con la cultura digital en el que se generen propuestas de aprendizaje innovadoras, de apropiación crítica y creativa de las tecnologías, entendiendo estas como un complejo entramado semiótico marcado por la comunicación polifónica, la imaginación, la circulación de saberes y la producción de contenidos en el ciberespacio, donde se construyen nuevos roles y contextos que dinamizan y recrean el interior de la comunidad educativa.

La educación digital comprende el tratamiento y la promoción de prácticas pedagógicas que integren los procesos de enseñanza y aprendizaje a la sociedad del siglo XXI y fortalezcan las competencias vinculadas a esta dinámica social de la cual forma parte la tecnología (PLANIED, 2016).

La alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación – textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales- mediante el uso de las diferentes tecnologías – impresas, digitales o audiovisuales en

distintos contextos y situaciones de interacción social- (Area Moreira, Gutiérrez Martín, Vidal Fernández, 2012, p. 24).

Las nuevas generaciones presentan formas disruptivas y espontáneas de relacionarse con los medios y con la cultura; Internet se ha vuelto parte indisociable de la vida cotidiana (Igarza, 2010) y la escuela no es ajena a esta revolución que traspasa silenciosamente sus límites provocando una imperiosa revisión de las prácticas pedagógicas vigentes. Esto implica pensar en la optimización de la didáctica con el propósito de movilizar al alumno desde una propuesta significativa y convocante que lo comprometa con las distintas tareas en favor del proceso de aprendizaje.

El paradigma hipermedial

El ciberespacio es un ambiente desterritorializado que opera con diferentes caudales de información que están dispuestos de forma no lineal generando una serie de interconexiones sucesivas, infinitas e impredecibles. La figura del rizoma permite pensar lo múltiple y lo singular en movimiento, en planos que pueden superponerse o entrecruzarse, constituyendo una red semántica de información, a la manera de un palimpsesto y en construcción permanente (Zapata Duque, 2005). Se trata de un gran sistema hipermedia que permite la inmersión en un entorno permeable que tiende a involucrar al usuario en una sucesión inagotable de tomas de decisiones. En este género, autor y lector comparten responsabilidades y su actividad creadora se entremezcla haciendo que los discursos sean polifónicos. La interactividad es un rasgo distintivo que permite la vinculación de microestructuras alternativas que simultáneamente convergen en la pantalla. Jerarquizar y vincular esos aportes con coherencia implica gestionar recorridos significativos que habiliten la construcción de sentidos. En cierto modo, estas son algunas de las tareas de un “curador de contenidos digitales”.

En este contexto, el proceso de lectura habilita la coactividad, la interpretación y la comunicación constante. Los discursos, al adoptar una arquitectura poliédrica (Igarza, 2008), complejizan, por su heterogeneidad, la actividad cognitiva de los usuarios, al demandar niveles de atención y participación impensados en otra época cuando la recepción tradicional era pasiva y previsible.

Los contenidos en la Web se ofrecen transmediáticamente al lector, quien recibe los aportes y se involucra en un intercambio comunicativo utilizando dispositivos que integran textos, imágenes y audios. Se trata de la era de los híbridos y de una cadena de valor más fluida, donde

los espacios se comparten virtualmente y las relaciones establecidas son más horizontales (Igarza, 2008).

Los sistemas hipermedios se organizan como una red semántica de informaciones cuyas ramificaciones combinan texto, imagen y sonidos. Este modo de construir en la esfera virtual convoca un estilo de lectura sinestésica que moviliza los sentidos además del pensamiento. Entonces, el ciberespacio permite el tránsito intenso de múltiple información que se actualiza y potencia a gran velocidad. Ante esta posibilidad, se forma “una tapicería sónica de los textos que dialogan con otros textos, remiten a otras realidades, interactúan con el sonido y la imagen formando un tejido inmaterial que habitualmente denominamos hipermedia” (Nunez, 2005, p. 58).

La producción hipermedial como síntesis de una experiencia de aprendizaje por proyectos y en colaboración

La producción hipermedial en el ámbito de la formación inicial del Nivel Superior es un desafío para la comunidad de estudiantes y profesores ya que resignifica la cultura académica tradicional en pos de trabajos formales de estructura interactiva y polisémica. Esto implica pensar necesariamente que el foco del aprendizaje está en el proceso y sus alcances; la mediación pedagógica en esta instancia es clave para generar espacios de retroalimentación constante que potencien los resultados.

La creación de material hipermedia es una actividad compleja para los estudiantes de profesorado, quienes, si bien están habituados a interactuar con el mundo digital y todas sus posibilidades, al momento de gestionar con responsabilidad información rigurosa en distintos formatos, necesitan fortalecer las competencias que hacen a la cultura digital y a su entramado hipermedial. En este sentido, es prioritario el que puedan construirse como prosumidores, un perfil que condensa al usuario productor y consumidor que se apropia de la red como medio estable de divulgación. Estos lectores advierten de qué manera el contenido puede presentarse bajo la forma de un tapiz semiótico pleno, con estructuras dinámicas, enlazadas, que movilizan el empleo de diferentes códigos; y a la vez abierto a las infinitas posibilidades de significación e intercambio.

Por otra parte, el trabajo por proyectos valora la experiencia del estudiante en la elaboración de planes de acción destinados a establecer metas y objetivos, así como la identificación de las tareas y de los tiempos de acción, la resolución de problemas mientras se desarrolla, para luego evaluar resultados y establecer conclusiones. El alumno se siente motivado frente a estas propuestas y se esfuerza por querer aprender con autonomía y en colaboración con sus pares (Área, 2005). Por este motivo, una posibilidad interesante en el Nivel Superior es pensar la hipermedia en clave de proyectos educativos. Esto es posible cuando la planificación didáctica de las actividades de aprendizaje se centra en la construcción de conocimiento a partir de la investigación rigurosa, el análisis, la toma de decisiones constantes y estratégicas, la valoración de la producción en función de los posibles destinatarios. El contexto digital complejiza la gestión de la clase por parte del docente quien debe convertirse en un tutor hábil para atender las diversas demandas que se generen durante el proceso, habili-

tando orientaciones para la búsqueda de soluciones y el fortalecimiento de las competencias. En esta línea, Prensky (2010) presenta un modelo de pedagogía basado en la coasociación que contempla la necesidad de que los profesores consideren a los estudiantes socios en su proceso de aprendizaje, para que este sea efectivo y garantice diversos niveles de profundización y problematización del conocimiento.

En este escenario, se entrecruzan diversas tensiones y propósitos que hacen a la ecología de los medios, donde se visualizan prácticas culturales desde una perspectiva transmedia. La educación digital comprende la multialfabetización como una necesidad para “interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes” (Scolari, 2017) Si bien el esfuerzo cognitivo está puesto en fortalecer competencias para hacer síntesis de los diversos componentes, en este trabajo se considera que es foco primordial el tratamiento de la información en contextos de enseñanza y aprendizaje. El camino lleva a pensar cómo canalizar en el profesorado las experiencias de lecturas discontinuas y fragmentarias que el usuario posee en experiencias pedagógicas significativas que instalen la cultura digital académica y con ella la criticidad necesaria para gestionar diversidad de textos en distintos formatos, en favor de la construcción de conocimiento.

El estudiante como curador y productor de contenidos

La Web es una biblioteca universal que se compara con un puzzle gigante cuyas piezas informativas están conectadas entre sí. La información es abundante y fragmentada, se presenta caótica para los usuarios que no están preparados para abordar este complejo entramado de fuentes bibliográficas textuales representadas en diversos formatos y con propósitos variados. Área y Pessoa (2012) asumen el aporte de Zygmunt Bauman (2006) quien caracteriza esta realidad cultural como un pasaje de lo sólido a lo líquido. Esta metáfora concibe que lo digital es una experiencia líquida que ha modificado las formas de comunicación, circulación de abundante información y producción de conocimiento, diferenciándose así de la cultura sólida alcanzada en los siglos XIX y XX cuando todo era estable e inalterable.

En consecuencia, la sobrecarga informativa genera “infoxicación” (Cornella, 2013), es decir una intoxicación de datos que opaca la realidad y confunde a los usuarios que no comprenden tanta cantidad de información. “Lo digital es líquido y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones a los ciudadanos del siglo XXI que les capaciten para actuar como ciudadanos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio” (Área y Pessoa, 2012, p. 2). Al respecto, Roberto Igarza señala que, al estar en una reestructuración permanente, los nuevos medios no son capaces, por sí mismos, de jerarquizar los contenidos educativos. El autor refiere que es necesaria una “editorialización, una moderación o una actitud activa por parte de quienes pueden ordenar el territorio, sugerir la ruta o actuar como curadores” (Igarza, 2010, p. 4).

Ante esto, si se retoma la metáfora de la ecología de los medios que menciona Scolari (2015), se sabe que el ecosistema se modifica y los roles se reasignan constantemente.

A partir de este nuevo paisaje informacional digital polisémico, y con la posibilidad instrumental de ser productores de recursos sin necesidad de tener conocimiento experto, surge, como se mencionó anteriormente, el reto pedagógico de trabajar con los estudiantes el concepto de curaduría de contenidos con fines educativos. Preguntas como: ¿cuáles son las fuentes confiables?, ¿cómo se distinguen?, ¿cómo puede clasificarse la información para acceder a ella de manera eficaz? deben formularse para invitar a la reflexión activa y comprometida, pero sobre todo para que, como usuarios de la red, los estudiantes incorporen experiencias de calidad mientras navegan, a la vez que fortalecen sus competencias en pos de la alfabetización digital.

Es importante advertir que curar contenidos no significa coleccionarlos. Odetti invita a diferenciar estos conceptos. Los coleccionistas recopilan material en relación de un tema en particular, e incluso la organizan; los curadores, sin embargo, parten de esta selección previa, pero además generan con ella una estructura estética a través de la cual el público ve su obra. El curador aparece entonces como un meta-artista, quien, mediando entre los destinatarios y los autores, prepara la experiencia escénica y construye, en ese acto, una nueva idea de autoría (Odetti, 2012).

En el ámbito docente existe una tendencia a la colección de contenidos, sin embargo, debería prestarse mayor atención a la curación de los mismos. Curar contenidos no solo es seleccionar material y ponerlo a disposición sino, a partir de ellos, crear una nueva experiencia de autoría. Para esto, deberá pensar en el destinatario, en los recursos disponibles, en la integración del todo entendiendo sus partes, en la resignificación, en el aporte personal, entre otros aspectos.

¿Qué es, entonces, lo que se “cura” en la era de la información? O, ¿de qué uno debería “curarse”? En esta era, hay que curarse de la infoxicación (Lippenholtz, 2015). En un momento de la historia digital, donde es más fácil generar información, o replicarla, que eliminarla, la curación de contenidos ofrece un desafío del que seguramente se emergerá con mayores aprendizajes.

Acceder a diferentes contenidos, seleccionarlos según criterios específicos, resignificar el material con aportes propios, crear nuevos recursos, dar forma a una nueva producción en entornos de publicación, son actividades que fortalecen al estudiante en esta nueva ecología mediática. “La alfabetización por tanto debe cultivar las competencias para que un sujeto domine distintos lenguajes (sean textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos)” (Área y Pessoa, 2012, p.3).

Las *prácticas vernáculas*, formas autogeneradas de usar la escritura desarrolladas por alfabetizados, en sus propios entornos y por fuera de los límites de lo institucional (Cassany, Sala Queer y Hernández, 2010), potenciadas tras la aparición de las TIC, son ahora convocadas al escenario educativo. “Fomentar la creación de contenidos en el ámbito educativo significa pasar del contenido generado por el usuario (un concepto proveniente del ecosistema mediático) a los contenidos generados por los estudiantes” (Scolari, 2010, p. 52). Al respecto, el

autor propone el diseño de experiencias que preparen a los estudiantes de Nivel Superior en la producción de contenidos vinculados con su especialización.

En síntesis, involucrar al estudiante, incorporar sus prácticas vernáculas, orientar la toma de decisiones y el trabajo en colaboración, y habilitar la reflexión crítica en cada una de las instancias del proceso son los pilares de una nueva manera de volver al aprendizaje una experiencia significativa.

Relato de la experiencia

Marco

Teniendo en cuenta este escenario, se presenta una experiencia de producción hipermedial llevada a cabo con alumnos de primer año del Profesorado de Historia, Letras y Ciencias Económicas, en el contexto del Taller de Oralidad, Lectura, Escritura y TIC. La temática convocante fue: Cuentos infantiles, en el Profesorado de Letras; Efemérides, en Historia, y Violencia en la Web, en el Profesorado de Ciencias Económicas.

Esta secuencia se llevó a cabo en el marco de la Unidad II Modos emergentes de comunicar, y se entendió desde el comienzo como una oportunidad para el trabajo en colaboración con los compañeros, en relación a la investigación, el análisis criterioso de las fuentes de información, la escritura, la producción de recursos digitales variados. Se desarrolló en etapas, cada una de ellas con sustento teórico; además de la guía y asesoramiento docente a lo largo del proyecto. Se procuró generar un espacio donde los estudiantes sintieran libertad en la ejecución de las premisas, de modo que su impronta y creatividad estuvieran presentes en la producción final. Este proyecto estuvo organizado en cuatro etapas: investigación en documentos electrónicos de calidad, producción de una reseña sobre el tema abordado, elaboración de recursos multimediales, y edición y socialización en un blog, donde cada equipo publicó una entrada integrando todo lo desarrollado (hipervínculos a páginas significativas, y hacia recursos de propia elaboración, como textos e imágenes con formato de libro, audio, y actividades interactivas). Este despliegue semiótico fue clave para innovar en la creación de significados al diversificar los modos de acceder a los recursos y darles tratamiento. Una etapa que puede sumarse a las anteriores es la base conceptual, que estuvo presente a lo largo de todo el proceso.

La producción

Los estudiantes del Profesorado de Letras investigaron sobre cuentos infantiles seleccionados: *El vuelo del sapo*, *La familia Delasoga*, *Un pueblito*, *Un elefante ocupa mucho espacio* y *Mirar la luna*. Leyeron el cuento, diferentes líneas críticas sobre los mismos, accedieron a la bibliografía de los autores, se interiorizaron sobre el contexto de publicación, entre otros aspectos. En cada entrada se puede visualizar un texto introductorio, una imagen editada que acompaña, un texto en forma de libro con el cuento, un audio con el cuento completo o con una introducción al mismo, y actividades interactivas para responder una vez recorrida la publicación. Todo el curso decidió que el nombre de este espacio

virtual sería Te cuento un cuento, y escribieron en colaboración la descripción del mismo, indicando que sería un lugar destinado a docentes de Nivel Inicial y Primario, a fin de acercar recursos para trabajar con los niños. Este es un blog que podrá seguir creciendo con el aporte de nuevas cohortes. Se encuentra accesible en: <https://tecuentouncuentooleytic.blogspot.com.ar/>

Los estudiantes del Profesorado de Historia trabajaron con efemérides, y decidieron que su blog se llamaría *Huellas*, y que estaría orientado al público en general, y, especialmente, a docentes, porque cuenta con actividades interactivas para trabajar con estudiantes una vez recorridas sus diferentes entradas. En cada una de ellas, se puede acceder a una reseña sobre la fecha que en que trabajaron, a partir de la lectura de numerosas fuentes, criteriosamente seleccionadas. Además se anexaron imágenes editadas por ellos a modo de cartelera, un audio con formato de palabras alusivas, y actividades interactivas. *Huellas* está accesible en <https://huellasenargentina.blogspot.com.ar/>

En Ciencias Económicas el tema elegido fue *Violencia en la Web* y el blog lleva este nombre. Está dirigido a adolescentes y pre-adolescentes, con el objetivo de divulgar las situaciones que pueden suscitarse en los entornos virtuales. Los temas abordados fueron: ciberbullying, seguridad, grooming y phubbing. El compromiso asumido en cada propuesta de investigación fue valioso para hacer que los temas sean enriquecedores, descubriendo, inclusive, conceptos que se desconocían. En cada entrada se da tratamiento al tema en formato textual, se incorporan imágenes (una al menos editada por ellos mismos), audio de propia autoría incorporando más información sobre el asunto, y actividades interactivas. Este blog se encuentra en: <https://violenciaenlaweb.blogspot.com.ar/>

Competencias que se buscaron fortalecer con este trayecto

Este recorrido buscó fortalecer diversas competencias y habilidades fuertemente requeridas para ser navegantes “con timón crítico” (Cassany, 2015) en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

1. Trabajo en colaboración y por proyecto

Los estudiantes, divididos en grupos de no más de tres personas, trabajaron en colaboración, comunicándose, tomando decisiones, buscando alternativas, teniendo en cuenta las aptitudes previas de cada uno para enriquecer la producción final, preocupándose no solo por el aprendizaje personal, sino por el de todos. El horizonte final era concreto, pero para poder llegar a él de forma consciente se trabajó por etapas. De este modo el proyecto desarrolló las siguientes fases: base conceptual, se acercó a los estudiantes al tema convocante, la multimodalidad, hipermedia, las posibilidades semióticas en la comunicación, entre otros aspectos; investigación en la Web, cada grupo buscó material sobre el tema que debían desarrollar, seleccionó los apropiados según indicadores para la evaluación de sitios web con fines educativos; producción escrita, cada grupo elaboró una reseña hipertextual de su tema; producción multimedia, se construyeron recursos de imagen, audio y acti-

vidades interactivas; publicación, se integraron las diferentes partes en la edición de una entrada de blog, una por grupo; socialización, se compartió el tema en clase por equipos comentando la producción, utilizando para ellos vocabulario específico, además se socializaron las URL condirectivos, estudiantes y docentes del Instituto, así como al público en general a través de las redes.

En esta experiencia, los estudiantes se integran en una cultura participativa, donde la contribución de todos enriquece la producción, y la falta de ella, la desmejora. El ser solidario y responsable son actitudes que se fortalecieron.

2. Búsqueda y selección criteriosa de las fuentes

Se orientó a los estudiantes con ciertos parámetros para trabajar con páginas Web que cumplieran con requisitos de calidad. En este sentido, Cassany (2005) señala la necesidad de navegar con timón crítico en Internet, porque allí está todo lo que es capaz de producir el ser humano, sin censura, límites ni fronteras, en esto reside su grandeza pero también su flaqueza. La curación de contenidos es un imperativo de la época, donde la información abunda, es variada, y exige desarrollar, muy especialmente, el pensamiento crítico. Se valoraron indicadores que tienen que ver con la autoría (quién, o qué organización, es autor de la fuente informativa), actualización (cuál fue la última actualización), selección de contenidos (que sean válidos, relevantes, consistentes, significativos) adecuación (que sea material adecuado para el nivel en que se le dará tratamiento, nivel de complejidad, comunicación escrita), navegabilidad (facilidades para navegar el sitio), etc.

3. Escritura en un medio digital

Los estudiantes no solamente buscaron y analizaron fuentes, sino que se lanzaron a la producción grupal de textos propios a partir de lo leído y examinado. En este caso, fueron textos cortos de carácter expositivo. También se incluyeron enlaces a otras páginas, ampliando el horizonte informativo de manera significativa. Los enlaces destinos también debían seguir las recomendaciones sobre los sitios de confianza.

Esta naturaleza hipervincular enriqueció el texto final por las posibilidades en relación a las trayectorias de lectura que los autores ofrecen al hiperlector. Para poder llevar a cabo el proceso, los estudiantes debieron posicionarse en una plataforma virtual, orientada a la escritura hipertextual, conocer los recursos que dispone para representar lo planificado, sus posibilidades, sus limitaciones, además de adentrarse en la retórica propia de este tipo de espacios. El servicio seleccionado por el Taller fue la plataforma de Blog (Blogger) por sus facilidades instrumentales y por la posibilidad de co-autoría. Además, permitió guardar las entradas, sin ser publicadas, hasta tanto todas las revisiones fueran realizadas por las docentes.

También se presentó el formato APA para la incorporación de las referencias bibliográficas consultadas, con el objetivo de comenzar a dar tratamiento formal a las diversas fuentes de información en contextos académicos de escritura.

4. Elaboración de productos digitales de propia autoría. Uso autónomo de las TIC.

Es necesario que la educación digital encamine el trabajo sobre las habilidades prioritarias que le permitan al estudiante dejar de ser un visitante digital, para ejercer como prosumidor responsable, capaz de contribuir con sus aportes a la comunidad educativa de manera crítica y creativa. En otras palabras, vivir inmerso en el ciberespacio no implica estar alfabetizado digitalmente. Por este motivo, la experiencia que se comparte en este artículo buscó promover la cultura de la propia autoría, y no solo del consumo de lo que la Web ofrece. De este modo, los estudiantes elaboraron recursos digitales, utilizando para ello herramientas propuestas en clase, o bien otras que formaban parte de sus prácticas vernáculas personales. Partir de un contexto cognitivo conocido, hizo que el proceso recorrido fuera significativo, apropiado y en creciente autonomía.

Valoración de los estudiantes en relación con esta propuesta educativa

Consideramos de sumo interés conocer la visión de los propios estudiantes en relación a esta propuesta educativa. Por esto, se diseñó un cuestionario en Google Drive a través del cual se consultó a los mismos sobre algunas cuestiones relacionadas a esta dinámica. A continuación se presentan los resultados de esta encuesta que fue respondida por 20 alumnos, de un total de 38.

Consultados los estudiantes acerca de cómo calificarían la experiencia en la elaboración de una producción escrita hipertextual y multimodal como actividad de aprendizaje, debiendo para ello calificar de 1 a 5, según la experiencia fuera mala, regular, buena, muy buena y excelente, respondieron en su mayoría que la calificarían como Muy buena, 60%, Excelente 25%, y Buena el 15%. Se preguntó también si aprendieron sobre los contenidos tratados en el blog (efemérides, cuentos infantiles, violencia en la Web), debiendo calificar de 1 a 5, según hayan aprendido menos o más. En este punto respondieron que aprendieron en nivel 5 el 55%, nivel 4 el 35% y en nivel 3 un 10%. Se considera importante destacar este punto, ya que no solo se trató de una propuesta instrumental sino de demostrar que, desarrollando estrategias pedagógicas fuera de lo tradicionalmente conocido, también se aprende.

Se consultó a los estudiantes qué parte del proyecto les había resultado más dificultosa, y estos respondieron que la escritura académica había sido lo más dificultoso (35%), siguiendo el trabajo con el audio (20%), la edición de las actividades interactivas (20%) y por último la investigación (10%). Cabe aclarar que un 10% respondió que todas fueron dificultosas, y un 1% que ninguna fue dificultosa. En relación a si consideraban que estos aprendizajes podían ser aplicados en otras materias, los estudiantes respondieron que Sí, en un 55%, que es Muy probable el 30%, y que es Poco probable un 15%. “No”, fue la opción restante, pero no fue elegida.

Finalmente, se incorporaron dos puntos a partir de los cuales se pudieran agregar apreciaciones. Se preguntó si gustó este tipo de actividad y por qué. El 95% respondió que Sí, y el 5% que No. Quienes respondieron que Sí valoraron: que es una forma diferente de apren-

der; el trabajo con herramientas digitales orientadas a lo educativo; la motivación al ver cada fase lograda; la investigación de temas que les resultaron de interés; lo novedoso y dinámico; la posibilidad de aplicación en otras áreas; el que haya sido disparador de nuevas estrategias de estudio; el conocer diversas formas de dar tratamiento a un tema teniendo en cuenta diferentes destinatarios; el compromiso y esfuerzo que requirió; las dificultades de cada etapa, porque de allí surgieron nuevos conocimientos; la publicación de material propio. El 5% que respondió que No le gustó trabajar de este modo, argumentó que no le pareció adecuado para el Nivel Superior, pero sí para el Secundario.

Finalmente, consultados sobre si consideraban este tipo de actividades como una forma diferente de aprender, el 95% respondió que Sí, y el 5% que Tal vez. Nadie adhirió a la opción No. En este punto apreciaron fortalecer sus competencias en la búsqueda de información en la escritura, el manejo de herramientas digitales, la producción propia de recursos, la dinámica establecida, la motivación que produce el avance, el descubrir que a través de la mediación con dispositivos digitales se puede aprender, lo creativo, la sintonía con estos tiempos, el sentirse activos durante todo el proceso.

Estas respuestas están disponibles en:

<https://docs.Google.com/forms/d/1EsPiiP3DvFqcMgH9zCCO1eP9vLQH4YSbQ80vjP-BWrc/edit#responses>

Reflexiones finales

Internet suele ser la referencia más común de los últimos tiempos para hacer alusión a un cambio paradigmático en torno a la información y a la comunicación. Este cambio disruptivo involucra hoy a todas las esferas de la vida social. El acceso y el tratamiento de la información se ha modificado, las formas de leer y escribir, de conectar y compartir el conocimiento son otras, y este panorama se vuelve un desafío en contextos académicos donde es prioritario buscar alternativas para encauzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, se concluye que una experiencia de diseño de materiales multimediales, hipermediales, basada en trabajo por proyecto y en entornos de colaboración es positiva, tanto para el docente como para el estudiante, ya que: potencia las competencias de lectura crítica en contextos digitales y prepara al estudiante para el tratamiento cuidadoso de la información; posibilita el contacto con discursos complejos y plurisignificativos; incorpora las experiencias de lecturas discontinuas y fragmentarias en experiencias pedagógicas significativas; posiciona al estudiante como curador de contenidos digitales, con habilidades para seleccionar, organizar, enriquecer y posicionar contenidos en la Web y favorece la síntesis de discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes.

El reto pedagógico consiste en movilizar a los estudiantes para que transiten propuestas pedagógicas significativas, mediante las cuales se capitalice el caudal de experiencias no formales, que hacen a la cultura digital, en prácticas académicas. Es prioritario asumir la educación digital como una de las premisas de época y actuar con responsabilidad al pretender alfabetizar en el uso inteligente de las tecnologías al servicio del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y Competencias informacionales*. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?id=Bdx2kVvJ6pwC&printsec=frontcover&dq=alfabetizaci%C3%B3n+digital&hl=es&sa=X&ei=JjYqU5SLMYaHkQfR8YHQBA#v=onepage&q=alfabetizaci%C3%B3n%20digital&f=false>
- Área, M.; Pessoa, T. (2012, Marzo). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. Comunicar*. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>
- Cassany, D., (2005). *Navegar con timón crítico. Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/cassany_d_navegar_con_timon_critico.pdf
- Cassany, D. Sala Queer, J y Hernández, C (2010) *Escribir fuera de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. En *Actas del 8º Congreso de Lingüística General de Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Igarza, R. (2010). *El aula en transición. Elementos para un análisis socio-cultural de los programas digitales*. Recuperado de: <https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-el-aula-en-transicic3b3n-igarza-2010.pdf>
- Igarza, R. (2011). *El libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura*. En Artopoulos, A. (Coord.), *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana (pp. 81-102)*. Barcelona: Ariel.
- Igarza, R. (2016). *Bibliotecas escolares conectadas: Aportes para (re)pensar los modelos de biblioteca escolar*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Lippenholtz, B. (2015). *Hablamos de... curar contenido. Portal Educ.ar*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/noticias/128237/hablamos-de-curar-contenidos>
- Nunez, P. (2005). *Procedimientos de significación: hipermedia, ciberespacio y publicaciones digitales. Media Forum*. Recuperado de: <http://www.ipv.pt/forumedia/6/8.pdf>
- Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- Plan Nacional Integral de Educación Digital - PLANIED (2016). *Competencias de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos PLANIED*. 1ra. Edición, Buenos Aires. Recuperado de: http://planied.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/Competencias_de_educacion_digital_vf.pdfhttp://planied.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/Competencias_de_educacion_digital_vf.pdf
- Prensky, M. (2010). *Enseñar a nativos digitales*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE).
- Scolari, C. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2017). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación*. Recuperado de: <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/> // <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Zapata Duque, F. (2005). *Hipermedia y comunicación, un análisis a la luz del pensamiento rizomático*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (14). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/254/483>

Abstract: From the irruption of Internet, the changes in the digital communication were deep and their resonances projected especially in educational contexts. The access and treatment of information has modified the ways of reading and writing and this panorama becomes a challenge when looking for pedagogical strategies that allow to channel the teaching and learning processes. The proposal developed narrates the experience of a project-based work, with emphasis on collaboration, within the framework of the Orality, Reading, Writing and ICT Workshop that takes place in the first year of the Faculty of Arts, History and Economics. The final result was the publication in the network of material with hypermedial characteristics on subjects of interest for each Teaching Staff.

Keywords: Literacy - digital - collaborative environments – curatorship - education

Resumo: A partir da irrupção de Internet, as mudanças na comunicação digital foram profundas e suas ressonâncias projetaram-se especialmente em contextos educativos. O acesso e o tratamento da informação tem modificado as maneiras de ler e escrever e este panorama converte-se em um desafio ao momento de procurar estratégias pedagógicas que permitam encauzar os processos de ensino e aprendizagem a proposta desenvolvida narra a experiência de um trabalho por projetos, com ênfase na colaboração, no marco d Workshop Oralidade, Leitura, Escrita e TIC que se cursa em primeiro ano dos Professorados de Letras, História e Ciências Econômicas. O resultado final foi a publicação na rede de material com características hipermediais sobre temas de interesse para a cada Professorado.

Palavras Chave: Alfabetização - digital - ambientes colaborativos - curadoria - educação

^(*) **Victoria Bohl**. Analista Programadora y Analista de Sistemas (Instituto Sedes Sapientiae – ISS); Profesora de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria (ISS). Cursando el Postítulo de Especialización en Escritura y Literatura del Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP).

(*) **Flavia Ruiz Díaz.** Analista de Sistemas y Analista Programadora (Instituto Sedes Sapientiae - ISS); Licenciada en Sistemas de Información (USAL); Experto Universitario en Implementación de Proyectos E-learning (UTN Reg. Bs. As). Magíster en Educación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (UNPA).

(**) **Rocío Sánchez.** Profesora de Lengua y Literatura (Instituto de Profesorado "Sedes Sapientiae"). Postítulo de Formación Universitaria en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes). Profesor en Lengua y Literatura –ciclo de profesorado (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes).

El aprendizaje basado en retos en la enseñanza de Gastronomía

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Rafael Raúl Silador Utrera (*) y Ana Isabel Utrera Velázquez (**)

Resumen: El presente trabajo pretende exponer la metodología para el desarrollo del pensamiento, conocimientos, y habilidades de estudiantes a partir del aprendizaje basado en retos, para la enseñanza de la gastronomía en el nivel superior y parte de la necesidad de que el estudiante desarrolle el pensamiento a través de la investigación áulica y la experiencia vivencial; la metodología en el proceso investigativo se definió como modalidad cuali-cuantitativa, con el empleo de métodos científicos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, y las técnicas para el diagnóstico situacional. El trabajo investigativo se enfoca en un ejemplo de la investigación áulica a través del aprendizaje basado en retos, en una materia docente de gastronomía.

Palabras clave: Investigación - aprendizaje – gastronomía - experiencia vivencial – teoría - práctica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 234]

Introducción

La enseñanza basada en la investigación en la escuela contemporánea, es una de las teorías que desarrollan en los estudiantes capacidades, aptitudes, actitudes, con la interacción de la teoría-práctica, y que contribuye a la transformación socio política de los pueblos. La pedagogía progresista consolida las teorías constructivistas y conectivistas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la relación de los estudiantes con las problemáticas sociales y el impacto de transformación que pueden percibir, incentiva a la investigación.

El proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las instituciones educativas de forma escolarizada está basado en la transmisión de conocimientos y la asimilación de estos por el estudiante a través de la instrucción y la educación áulica y extra-áulica. Estos conocimientos se desarrollan con el empleo de la didáctica por el docente y la interacción del estudiante en un ciclo de aprendizaje durante toda la vida para convertirse en un aprendizaje permanente de la escuela y la vida. Cuando se trata de la didáctica para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje áulica, cabe mencionar la importancia de las estrategias de aprendizaje, estas son procedimientos, acciones, secuencias que de una manera voluntaria y consciente con el control del profesor, se convierten en hábitos en el estudiante con las que pueden solucionar problemas en el entorno de la escuela y en la sociedad. Éstos tienen relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante –y futuro profesional–, pues no solo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino

también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar.

La investigación es un proceso que mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Por lo cual, podemos decir que investigar es la actividad de ejercer, aplicar o desarrollar procedimientos rigurosos de pensamiento siguiendo determinadas reglas. Es una actividad que puede ser practicada por cuantos sigan las exigencias básicas del pensamiento riguroso.

El aprendizaje basado en la investigación, es un enfoque de la pedagogía contemporánea, y la estructura curricular de las instituciones académicas, es un factor importante para su desarrollo. La pertinencia del currículo garantiza que el estudiante a través del aprendizaje y la investigación, se inserte en la sociedad hacia la solución de problemáticas a su alcance, desarrolle competencias profesionales y emprendedoras, compromisos con la ciudadanía, responsabilidad, actitudes y aptitudes y encamine su desempeño a la creación y la innovación.

La investigación áulica está relacionada con el aprendizaje académico y el aprendizaje vivencial, donde el estudiante aprende en situaciones reales, ejemplo en la gastronomía, conoce el problema o situación a solucionar, interactúa con el medio, busca soluciones, crea estrategias, trabaja en equipo, conoce y maneja las tecnologías desarrolla su espíritu emprendedor, se siente como parte importante en la transformación de la sociedad. Según el Observatorio de Innovación Educativa

del Tecnológico de Monterrey: “El Aprendizaje Vivencial es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento”.

Algunos autores definen el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como un método, o como un enfoque pedagógico o como una estrategia de aprendizaje. El ABR, es un enfoque de investigación áulica, que se desarrolla a través de una metodología en la cual el estudiante necesita los conocimientos multidisciplinarios del currículo académico y las problemáticas sociales (de ahí la pertinencia) para integrarse en la comunidad. Según el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey: “...su proceso de aprendizaje y su forma de implementación toma sus principios de modelos de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje vivencial”.

¿Qué es un reto?

Se puede definir como una actividad, situación, que se convierte en un desafío para el estudiante

El ABR tiene como ventajas que:

- Se integran competencias genéricas
- Se interacciona con el mundo y se acumulan vivencias (comunidad, instituciones y organizaciones)
- Se desarrolla la capacidad investigativa del estudiante
- Puede llegarse a soluciones útiles que llevan a la satisfacción del estudiante
- Se desarrollan actitudes, aptitudes y valores
- Los estudiantes desarrollan habilidades en la comunicación
- Incentiva a la innovación y al pensamiento creativo de los estudiantes

Las desventajas que tiene este aprendizaje y que constituyen “barreras” son:

- La preparación del profesor (falta de dominio de otras materias o asignaturas del currículo que se involucran) y su esfuerzo para guiar a los estudiantes durante todo el proceso.
- Dificultades con el control de la actividad del estudiante porque puede hacerse también fuera de la institución escolar.
- Dificultad para que los estudiantes aporten soluciones concretas.
- El tiempo para desarrollar este tipo de aprendizaje investigativo.
- La organización del proceso investigativo: preparación del profesor en la investigación científica.

En la metodología para el desarrollo del aprendizaje basado en retos (ABR), coinciden varios autores con la que se plantea por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, para la eficacia de este proceso de aprendizaje:

Idea general: Es un concepto amplio que puede ser explorado en múltiples formas, es atractivo, de importancia para los estudiantes y para la sociedad. Es un tópico

con significancia global, por ejemplo la biodiversidad, la salud, la guerra, la sostenibilidad, la democracia o la resiliencia.

Pregunta esencial: Por su diseño, la idea general posibilita la generación de una amplia variedad de preguntas. El proceso se va acotando hacia la pregunta esencial que refleja el interés de los estudiantes y las necesidades de la comunidad. Crea un enfoque más específico para la idea general y guía a los estudiantes hacia aspectos más manejables del concepto global.

Retos: Surge de la pregunta esencial, es articulado e implica a los estudiantes crear una solución específica que resultará en una acción concreta y significativa. El reto está enmarcado para abordar la idea general y las preguntas esenciales con acciones locales.

Preguntas, actividades y recursos guía: Son generados por los estudiantes, representan el conocimiento necesario para desarrollar exitosamente una solución y proporcionar un mapa para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes identifican lecciones, simulaciones, actividades, recursos de contenido para responder las preguntas guía y establecer el fundamento para desarrollar las soluciones innovadoras, profundas y realistas.

Solución: Cada reto establecido es lo suficientemente amplio para permitir una variedad de soluciones. La solución debe ser pensada, concreta, claramente articulada y factible de ser implementada en la comunidad local.

Implementación: Los estudiantes prueban la eficacia de su implementación en un ambiente auténtico. El alcance de esta puede variar enormemente dependiendo del tiempo y recursos, pero incluso el esfuerzo más pequeño para poner el plan en acción en un ambiente real es crítico.

Evaluación: Puede y debe ser conducida a través del proceso del reto. Los resultados de la evaluación formal e informal confirman el aprendizaje y apoyan la toma de decisiones a medida que se avanza en la implementación de la solución. Tanto el proceso como el producto pueden ser evaluados por el profesor.

Validación: Los estudiantes juzgan el éxito de su solución usando una variedad de métodos cualitativos y cuantitativos incluyendo encuestas, entrevistas y videos. El profesor y expertos en la disciplina juegan un rol vital en esta etapa.

Documentación y publicación: Estos recursos pueden servir como base de un portafolio de aprendizaje y como un foro para comunicar su solución con el mundo. Se emplean blogs, videos y otras herramientas.

Reflexión y diálogo: Mucho del aprendizaje profundo tiene lugar al considerar este proceso, se reflexiona sobre el aprendizaje propio, sobre las relaciones entre el contenido, los conceptos y la experiencia e interactuando con la gente.

Durante el proceso investigativo es importante la definición del rol del estudiante y del profesor:

Rol del estudiante: analizan, desarrollan y ejecutan el proceso investigativo en función de retos para llegar a la solución, ésta en forma de una acción concreta que puede ser medible. Trabajan con los profesores y expertos en la comunidad

Rol del profesor: diseña, co-investiga con el estudiante, controla y evalúa de forma documentada

Afirma el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Habitualmente el ABR se basa en abordar el aprendizaje a partir de un tema genérico y plantear una serie de retos, relacionados con ese tema, que el alumnado debe alcanzar. Dichos retos conllevan el aporte de soluciones concretas de las que se pueda beneficiar la sociedad o una parte de ella. Para ello el alumnado dispone de herramientas tecnológicas, recursos (internos y externos a la asignatura) y, por supuesto, de expertos que les ayudan en el proceso (el profesorado).

Algunos autores plantean modelos para la construcción de conocimiento activo y productivo en el aprendizaje investigativo en el aula con impacto en la sociedad. El enfoque metodológico del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, tiene dos tendencias:

1° Curricular Tecnológica esta tendencia asegura la dirección del aprendizaje, se planifica el currículo y la investigación con rigor, en sus desventajas son que la incorporación de los estudiantes en el proceso no es importante, no se consideran relevantes los resultados y experiencias de la investigación en el aula.

2° Curricular Espontaneísta; esta tendencia coloca al estudiante como protagonista en el proceso investigativo, el profesor tiene actividades específicas en el proceso investigativo, existe una acción democrática profesor-estudiante.

En Ecuador, los institutos tecnológicos de enseñanza media superior y las universidades, se desarrollan las funciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad en su estructura organizacional desde el macro currículo hasta el micro currículo, en las facultades, escuelas y departamentos o coordinaciones. La pertinencia en el diseño y rediseño de nuevas carreras requieren de un estudio de pertinencia para conocer las necesidades sociales, para relacionar la academia con la sociedad en búsqueda de soluciones y para contribuir a la mejora de la calidad de vida de los ecuatorianos.

Los estudiantes se insertan en las actividades extracurriculares a través de la investigación y la vinculación, sin embargo falta fortalecer la preparación de los profesores y la motivación para insertar los diferentes enfoques de investigación áulica en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de sus asignaturas con la multidisciplinariedad.

Metodología

Este proyecto se realizó en el año 2017, en Ecuador en el Instituto Tecnológico Superior Manuel Lezaeta, a través

un proceso de diagnóstico, capacitación, desarrollo de la investigación áulica en ABR, y observación de la evaluación del proceso docente educativo. Se realizó con la colaboración de expertos de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES).

En la primera etapa se diagnosticó las competencias investigativas de los profesores y los estudiantes de la Carrera de gastronomía, en la asignatura Etiqueta y Protocolo, mediante supervisión, preparación de clases, integración de contenidos de la carrera según resultados de aprendizaje, planificación de la investigación, a través de las técnicas de encuestas, entrevistas, observación directa.

Para la segunda etapa se diseñó la capacitación a los profesores sobre la investigación áulica: aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas; se desarrolló mediante talleres; identificación de factores que provocan insatisfacción en los clientes en el restaurante Fondue especializado en quesos en la ciudad de Ambato, donde existe una afluencia de clientes aceptable; la relación de las materias de estudio. Fue necesaria la revisión de información científica por los profesores relacionados con el eje temático. En la tercera etapa se diseñó la metodología para el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), y se aplicó a 12 estudiantes de un paralelo de primer semestre de la Carrera de Gastronomía, se dio seguimiento y se seleccionaron los expertos externos.

Se pudieron comprobar los resultados de la aplicación del diseño en la academia y en la comunidad seleccionada, el rol de los estudiantes y del profesor. Los estudiantes realizan un informe final sobre la investigación. En la cuarta fase se realizó la supervisión del proceso investigativo y los criterios de los estudiantes sobre la experiencia en este tipo de aprendizaje.

Discusión y resultados

La metodología para el aprendizaje basado en retos se planificó y desarrolló como se muestra a continuación:

Carrera: Gastronomía

Sílabo: Etiqueta y Protocolo

Semestre: Primer semestre

Unidad: La etiqueta y el protocolo en la restauración

Objetivo de la Unidad: Identificar los tipos de clientes existentes a partir de los indicadores psicosociales para realizar un servicio gastronómico encaminada a la satisfacción y la superación de las expectativas.

Clase 4: El restaurante. La etiqueta y el protocolo y la atención al cliente.

Objetivos:

- Identificar las normas de etiqueta y protocolo a partir de los conocimientos adquiridos para aplicarlos a la etiqueta en la imagen personal, laboral y social, demostrando su alto nivel de preparación y calidad profesional

- Motivar al empoderamiento y conocimiento de las reglas protocolarias y de etiqueta para demostrar elegancia, distinción en la imagen personal y el servicio gastronómico
- Demostrar habilidades para la comunicación a través del lenguaje verbal y gestual, con una imagen corporativa y personal que se distinga en las relaciones interpersonales y en la atención al cliente
- Identificar los tipos de clientes para la comunicación durante el servicio que garantice la satisfacción y la superación de las expectativas.

Forma de Organización: Taller

Contenidos:

- Las cenas, el manejo y el servicio
- Prestación de servicio
- Momentos de la verdad
- Medición de la satisfacción del cliente a través de encuestas

Métodos verbales: Descripción, trabajo con material científico

Métodos visuales: trabajo con proyecciones (momentos de la verdad en el servicio)

Métodos prácticos: juego de roles

Según los niveles de independencia de la actividad cognoscitiva de los alumnos: Explicativo- ilustrativo, Investigativo

Materias que integran los conocimientos: (Co-requisitos)
Gastronomía
Proceso administrativo
Metodología de la investigación
Comunicación oral y escrita

Competencias Específicas:

- Determinar los procesos de servicios en base a las nuevas tendencias
- Establecer programas de acción en el área de restaurantes con estándares nacionales e internacionales

Competencias Genéricas

Comprender la información textual y para-textual y reconocer la mejor expresión de ideas de los autores de las áreas de la profesión, usar los tics, investigar información relevante, analizar datos, resolver problemas, trabajar en equipo y en forma autónoma, auto reflexionar, autoevaluar, autocriticar y desarrollar diálogo social para una ciudadanía global.

Planificación de la investigación

Reto

Dar respuesta al Comité de Turismo sobre la situación que presenta el Restaurante “Fondue”, de la ciudad de Ambato, en la prestación de servicio gastronómico durante el proceso, identificando los factores que ocasiona insatisfacción en los clientes.

Problemática:

En el Restaurante “Fondue”, de la ciudad de Ambato, los estudiantes en su clase práctica evaluarán el proceso de servicio, por las falencias declaradas en la insatisfacción de los clientes por el Comité de Turismo.

Funciones que cumple: Motivación y la satisfacción del estudiante en la solución de un problema social.

Pregunta:

¿Cómo resolver la situación que presenta el Restaurante “Fondue” de la ciudad de Ambato en relación a la satisfacción de los clientes durante la prestación de servicio?

Guía de investigación

Diagnóstico:

Entrevistas a la dirección y técnicos del Comité de Turismo; Entrevista a administrador y empleados; Encuestas a clientes; Observación directa

Preguntas: Relacionadas con los objetivos:

Normas de servicio; Normas de comportamiento; Conocimiento del proceso de servicio; Conocimiento de los momentos de la verdad de servicio; Conocimientos de tipos de clientes; Conocimiento de los tipos y modalidades de servicio; Conocimiento de superación de las expectativas; Conocimiento de medición de la satisfacción; Conocimiento de valor agregado al servicio; Conocimiento de gestión de Alimentos y bebidas; Gastronomía responsable para el turismo.

Preparación previa de los estudiantes

Formación de equipos:

3 estudiantes: entrevistas; 4 estudiantes: encuestas; 4 estudiantes observación directa; 1 estudiante: líder para dirigir la investigación y comprobar la solución al reto (formación de valores y actitudes).

Se incorporan en el seguimiento de la mejora el equipo de estudiantes posterior a los resultados:

Se realiza la conferencia sobre los contenidos; Presentación de un video sobre la prestación de servicio con momentos de la verdad; Análisis por los estudiantes de la proyección, conclusiones, exposición; Trabajo independiente para profundizar los conocimientos: búsqueda de información sobre etiqueta y protocolo, tipos de clientes, atención al cliente, satisfacción. Entrevistar a técnicos del comité de turismo. El profesor continúa el seguimiento del trabajo de los estudiantes, a través de la realización de informe (competencias de redacción científica).

Problema detectado después del diagnóstico:

Incumplimiento de las normas de servicio que determina la insatisfacción de los clientes, por desconocimiento de los empleados.

Administración empírica con deficiencias en la gestión y atención al cliente.

Causas: Desconocimiento del proceso de servicio y de los momentos de la verdad, inadecuada comunicación con el cliente, falta de medición para la mejora de servicio, falta de capacitación de los empleados de servicio. Solución: Dar respuesta al Comité de turismo sobre la investigación, el proceso de servicio que provoca la in-

satisfacción de los clientes, con la mejora de la gestión de la administración, la capacitación de los empleados y seguimiento por la academia.

Implementación: Capacitar a los empleados. Contribuir al control de la prestación de servicio. Seguimiento por estudiantes designados del cumplimiento de las normas de servicio y la mejora. Seguimiento de la satisfacción de los clientes mediante encuestas.

Validación: Los estudiantes asignados evaluarán a través del seguimiento la implementación de las normas y prestación de servicio, y los estudiantes de turismo se encargarán de evaluar en diferentes momentos la satisfacción, previa coordinación con el Comité de turismo a través de encuestas, observación y otros métodos teóricos empíricos de la investigación científica.

Documentación y publicación: Proyecto de investigación, proyecto integrador junto con los estudiantes de gastronomía, artículo científico de profesores y estudiantes.

Reflexión y diálogo: Los estudiantes en una exposición plantean sus experiencias y el impacto que tuvo el trabajo en la mejora del restaurante, se valora: actitudes, conocimientos, valores compartidos. Realizan un informe final de investigación.

Conclusiones

El aprendizaje basado en retos ABR es un enfoque basado en procedimientos metodológicos donde el rol del profesor y del estudiante es importante en las acciones de interacción en el proceso, siendo el estudiante el protagonista de la investigación. A través de este aprendizaje se desarrollan las competencias investigativas de los estudiantes y las competencias cognitivas y actitudinales. La preparación académica de los profesores cada vez tiene una relevancia mayor para garantizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, con el propósito de formar generaciones de jóvenes emprendedores, instruidos, con valores, profesionales, que sean capaces de transformar y lograr cambios sustanciales en la ciencia, la tecnología, la economía de nuestros países latinoamericanos.

La metodología empleada para desarrollar el ABR es aplicable en todos los entornos académicos, para incentivar la investigación áulica, la vinculación con la sociedad, y la investigación como funciones desarrolladoras del pensamiento en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Agueda, B., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cardozo, A. (2005). *Pyme's intuición y método*. Buenos Aires, Argentina: Tema. Segunda edición.
- Drucker, P. (1991). *La innovación y el empresario innovador: la práctica y los principios*. Barcelona: Edhasa.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Torp, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorroutu.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015) <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-10-2015>

Abstract: The present work intends to expose the methodology for the development of the thought, knowledge, and abilities of students from the learning based on challenges, for the teaching of the gastronomy in the superior level and part of the need of the student to develop the thought to through classroom research and experiential experience; the methodology in the investigative process was defined as qualitative-quantitative modality, with the use of theoretical scientific methods: analytic-synthetic, inductive-deductive, and techniques for situational diagnosis. The research work focuses on an example of classroom research through challenge-based learning, in a culinary teaching subject.

Keywords: Research – learning – gastronomy - experiential experience – theory –practice

Resumo: O presente trabalho pretende expor a metodologia para o desenvolvimento do pensamento, conhecimentos, e habilidades de estudantes a partir da aprendizagem baseada em desafios, para o ensino da gastronomia no nível superior e parte da necessidade de que o estudante desenvolva o pensamento através da pesquisa de sala de aula e a experiência vivencial; a metodologia no processo de pesquisa definiu-se como modalidade quali-quantitativa, com o emprego de métodos científicos teóricos: analítico-sintético, indutivo-dedutivo, e as técnicas para o diagnóstico situacional. O trabalho de pesquisa foca-se em um exemplo da pesquisa de sala de aula através da aprendizagem baseada em desafios, em uma matéria docente de gastronomia.

Palavras Chave: Pesquisa - aprendizagem - gastronomia - experiência experiencial - teoria – prática

(¹) **Rafael Raúl Silador Utrera.** Instituto Tecnológico Superior Manuel Lezaeta Acharán. Ingeniero Industrial graduado de la Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba. Tecnólogo en Servicios Gastronómicos, culminando el grado académico como Master en Alta Dirección de Empresas con mención en turismo.

(²) **Ana Isabel Utrera Velázquez.** Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDÉS. Licenciada en educación, chef de cocina internacional y máster en gestión turística. Certificaciones en cocina mexicana y fast food, Universidad de las Américas, México D.F; En restauración, Lyceé Francois Rabelais, París-Francia y en Neubrunswick-Canadá.

La construcción de un diccionario juvenil: hacia formas de aprendizaje y de difusión colaborativa de la lengua

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Andrea Steiervalt (*) y Alexis Tagliavini (**)

Resumen: Explorar y caracterizar las posibilidades pedagógicas de actividades que, en la Escuela Secundaria, abordan los procesos neológicos de la variedad juvenil rioplatense ha sido un descubrimiento. A su vez, asumimos que toda lengua es esencialmente dinámica por lo que su estudio en el aula requiere de una perspectiva que permita analizar tanto propósitos pragmáticos como los procesos formantes de términos y giros propios de dicha variedad juvenil en el marco de la lingüística aplicada. La dinámica de la actividad consistió en que los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Secundaria N° 34 recopilaran términos, giros y expresiones que entendían como propios de su idiolecto y/o del cronolecto utilizado en la comunicación cotidiana con el objetivo de conformar un diccionario juvenil en versión tradicional y en versión audiovisual para difundir en YouTube.

Palabras clave: Diccionario - jóvenes - escuela - aprendizaje colaborativo - nuevas tecnologías

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 240]

Introducción

Esta consigna permitió el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes dado que el conocimiento que como usuarios competentes de la variedad tienen los estudiantes se enlazó solidariamente con el conocimiento del docente sobre aspectos formales de la lengua para describir los rasgos morfológicos, semánticos y pragmáticos de las diversas entradas enlistadas. Estas formas de apropiación colaborativa se profundizaron aún más al conformar los dos soportes del repertorio colectado - el tradicional formato Word y el formato audiovisual- dado que, para el primer caso, la actividad remite a los diccionarios tradicionales y, por ello, posiciona al docente como sujeto del saber; contrariamente, para confeccionar el segundo formato, los conocimientos prácticos de los jóvenes acerca de la tecnología resultan esenciales y democratizan la circulación del saber. Entre los resultados obtenidos podemos mencionar, por un lado, el descubrimiento por parte de los alumnos del saber que poseen sobre los usos de la lengua y de la necesidad de la gramática formal para describir ese conocimiento; por otro, el acercamiento por parte del docente de formas lingüísticas y de su difusión, que constituyen la identidad de sus estudiantes. En definitiva, el funcionamiento lingüístico real parece tener potencialidad no solo pedagógica sino también relacional en tanto y en cuanto promueve formas colaborativas de aprendizaje en el aula.

Las lenguas, los dialectos y las variaciones lingüísticas son signos identitarios de ideología, cultura, posición social. Cada idioma estructura el conocimiento de la realidad y genera un sistema de ideas y fundamentos que dan cuenta de las cosmovisiones de una población, de una nación, de la historia de un pueblo. Por eso, se considera que las lenguas son patrimonio de la humanidad. (Marco General de Política Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires)

Los seres humanos, bajo condiciones relativamente adecuadas, logramos desempeñarnos de manera solvente como usuarios de la lengua. En efecto, nacemos provistos del llanto como mecanismo de resguardo y, poco a poco e inmersos en situaciones sociales de interacción, incorporamos el lenguaje a nuestro repertorio de posibilidades comunicativas. Sin embargo, sabido es que el lenguaje no es solo un instrumento de interacción que nos inscribe socialmente, sino que, a la vez, es una herramienta cultural que, desde el punto de vista ontogénico, hace posible el desarrollo de procesos psicológicos de orden superior los que, de suyo, nos definen filogenéticamente (Vigotsky, 1988).

Ahora bien, podemos aprender ese lenguaje de manera más o menos espontánea y esto depende, entre otros tantos múltiples factores, del momento histórico en el que un cachorro humano nazca: por estos días y en las urbes, los recién nacidos pueden ser incorporados a instituciones de enseñanza sistémica a partir de los 45 días. Lo cierto es que, si bien esta no es regla general, a los cuatro años, la mayoría de los niños ha recibido instrucción sistemática en algún aspecto del lenguaje. Esta fuerte institucionalización de la lengua nos lleva a pensar en los propósitos de enseñanza y de aprendizaje que pueden registrarse en los inicios de la escolaridad masiva en Argentina. Nos despierta especial atención cómo en todos los niveles educativos hallamos contenidos referidos al lenguaje y qué concepciones subyacen a esas inclusiones. En ese sentido, concebimos la lengua y su uso como manifestaciones sociohistóricas de la humanidad por lo que asumimos la curiosidad por aquello que la defina y por la defensa de la enseñanza reflexiva de este instrumento cultural como fenómeno social y como objeto teórico en la escuela.

Si nos remontamos un siglo atrás, estaríamos presenciando momentos fundantes de la tradición educativa del país: tres décadas de educación común, gratuita y obligatoria, ¿en qué medida las políticas lingüísticas de

la época se continúan bajo conceptualizaciones perennes de la lengua y de las lenguas? ¿En qué medida han cambiado? Para desandar estos interrogantes nos resulta productiva la noción de cultura escolar (Chervel, 1990) que concibe la escuela como un lugar de producción de saber debido a la interacción entre estructuras perennes y estructuras cambiantes. Así, las representaciones de la buena expresión en español que siguen vigentes se pueden entender a la luz de la idea de lo perenne, es decir, como reflejo de la matriz homogeneizante que vertebró los propósitos de las primeras escuelas normales; sin embargo, de esa fuerte idea del proceso educativo como rasero igualador y promotor de identidad nacional hasta estos días en la escuela media podemos dar evidencia de procesos de cambios fuertes, como la obligatoriedad del nivel imbricada con la inclusión y, en definitiva, la aceptación de la heterogeneidad lingüística en las aulas. Parece atinado señalar en este punto que la igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad han vertebrado los estudios de la antropología desde su origen. Esta estructuración acerca de los hombres y de la forma que tienen de socializar y, por ello, de ser hacedores de cultura, no es ajena a la escuela como sistema educativo: si las corrientes antropológicas miraron con detenimiento y de manera crítica la colonización y conquista de territorios desconocidos; el escenario escolar parece haber sido conquistado y colonizado por sectores que antes quedaban fuera: antes eran lo desierto, el territorio indómito, el desierto, la barbaridad. En efecto, analógicamente puede decirse que el espacio conquistado por la Ley Nacional de Educación del año 2006, que determina la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, ha sido el territorio escolar. Esa escena de democratización del nivel medio es la que nos convoca a pensar nociones como la otredad y la alteridad; nos invita, además, a reflexionar sobre la tensión entre cambio y continuidad en las presuposiciones acerca de la lengua en el seno de un dispositivo cambiante y, finalmente, nos desafía a proponer también cruces lingüísticos y pedagógicos en las aulas.

Al amparo de una reflexión nocturna en torno de lo versado líneas arriba, afloran las primeras intenciones de la secuencia que presentamos: recopilar desde el lugar legítimo de la escuela los usos lingüísticos de los jóvenes, describirlos con ayuda de herramientas gramaticales, recurrir a formas colaborativas de aprendizaje y socializar los resultados por fuera del espacio del aula.

Una secuencia didáctica entre manos

Pensar una secuencia implica trabajar con aspectos relativos a la comunidad de destino, a la formación personal, a los propósitos de la actividad en el sistema de interacción del que formaremos parte e, incluso, a los presupuestos ideológicos sobre la idea de educabilidad. Por ese motivo, en este apartado focalizaremos en el relato de la experiencia de construcción, de implementación y de evaluación de la secuencia que nos convoca. En relación con la construcción, podemos mencionar que la reflexión teórica fue anterior al diseño y revistió la forma del diálogo cotidiano: dos colegas conversando sobre la naturaleza variante de la lengua y sobre la legitimidad de los usos. En efecto, el Anexo 2: Sujetos

en diálogo intercultural del Marco General de Política Curricular de la Escuela Secundaria que enmarca la tarea docente en la provincia de Buenos Aires - el acápite recupera un fragmento significativo de este texto— hilvanaba la idea rectora de la futura secuencia: “no existen fundamentos lingüísticos para alegar que una lengua o idioma, dialecto o variación lingüística es mejor que otras. No hay ninguna razón intrínseca a las propias lenguas para establecer diferencias entre ellas” (p. 44). Con esta afirmación, la ocurrencia de recopilar usos lingüísticos juveniles se imbuía de legitimidad política.

No solo eso, luego de haber transitado algunas lecturas sobre la compleja definición de comunidad de habla entendíamos que los estados nacionales europeos se consolidaron bajo la convicción de que la identidad, cual garante, permitía la conformación de una representación de comunidad. En términos de Anderson (1983), dichas comunidades son *comunidades imaginadas*: *imaginadas* en relación con su potestad soberana, con sus límites geográficos, con el conocimiento que presupone entre todos sus integrantes y con la idea de fraternidad comunitaria que obtura las situaciones de explotación y de desigualdad. Esa definición de Estado-nación propuesta por el autor resultaba útil para entender no solo el funcionalismo de una lengua nacional instaurada como tal tomando modelos de usos hegemónicos por procesos de normalización lingüística, sino también para reflexionar sobre la legitimidad de usos catalogados como incorrectos. Asimismo, nos permitía abordar las representaciones sobre la formación del ciudadano en el devenir del sistema escolar desde sus orígenes hasta la actualidad.

Cual eslabón de una cadena, la idea de incorrección nos resonaba en *Los jóvenes hablan cada vez peor* (Kuguel, 2004), un artículo en el que la lingüista citada, con atino despliega las razones por las que la afirmación que titula el texto no es más que una robusta representación social sin sustento teórico que resulta eficaz tanto para fines políticos como comerciales. Este texto sumado a los trabajos actuales y locales de neología y productividad léxica (Adelstein, 2008; Berri y Bohn, 2007; Adelstein y Kuguel, 2008; Adelstein y Berri, 2011) nos abrían el campo para asignar un lugar legítimo a la variedad juvenil en las aulas y para incorporar significativamente conceptos instrumentales para la descripción gramatical de las expresiones y vocablos recopilados.

Evidentemente, si nos proponíamos trabajar con parte del léxico cotidiano de nuestros estudiantes, los fines educativos nos interpelaban: ¿cuál era la potencialidad de esta actividad? La pregunta era una pregunta por la apropiación de saberes de orden disciplinar, pero era, además, una pregunta epistémica dirigida a nosotros. Ante esa necesidad de adscripción a una perspectiva teórica que pudiera responder a nuestros desafíos en el aula, encontramos puntos de contacto entre nuestras concepciones tanto intuitivas como teóricas en los trabajos sobre el léxico como interfaz realizados en Argentina y vinculados con la educación sistemática (Giammateo, 2013, Giammateo y Albano, 2006, 2012 a, 2012 b; Giammateo, Albano, Trombetta y Guio, 2009).

A partir de ese marco de referencia, podemos afirmar que el léxico posee un estatus doble: como interfaz que

establece entrecruzamientos con otros niveles de representación de la lengua –fonológico, sintáctico y conceptual- y como módulo que se relaciona tanto con la situación comunicativa como con el conocimiento del mundo. Tal como se aprecia, desde la perspectiva mencionada en primer lugar, aprender una lengua implica la adquisición de principios fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos (Jackendoff, 1997); sin embargo, esta perspectiva de análisis no excede el nivel oracional por lo que será necesario incorporar conceptualizaciones de la pragmática para reflexionar sobre los contextos de uso de las unidades léxicas rastreadas. A partir de dichas cavilaciones, la secuencia cobró forma y destinación: los estudiantes de un cuarto año de Escuela Secundaria del conurbano bonaerense. Era el momento de echar manos a la obra.

A rodar mi amor

La E.E.S Nº 34 perteneciente al Barrio Santa María de la localidad de San Miguel nos abrió sus puertas para *poner a rodar* el proceso al que denominamos *colaborativo de la lengua*. Esta Institución ofrece la orientación en Arte y Literatura razón por la cual el Taller de Lectura Literaria y Escritura nos aseguraba un espacio para trabajar fenómenos y objetos lingüísticos. En relación con los datos relativos a las características socioeducativas de los estudiantes, las realidades son diversas, aunque coinciden en algunos aspectos tales como las carencias de bienes de consumo básicos, la falta de nutrientes debido a la mala alimentación, la escasez de fuentes de trabajo estables en el seno familiar, el padecimiento de violencia familiar y/o barrial, por mencionar algunos aspectos generales. Estas cuestiones sociales afectan la manera en que los jóvenes interaccionan en la escuela y, en ocasiones, entran en tensión con las prácticas y las normas de una institución escolar que son coherentes con las representaciones que entiende bajo la todavía perenne matriz homogeneizante.

Quizá esa representación, conjuntamente con otras causas, nos puso frente a una constante del sistema: la deserción escolar. En efecto, al momento de comenzar el ciclo lectivo 2017, el 4º año estaba compuesto por 19 estudiantes; sin embargo, el número se redujo a 15 para el mes de junio. En cuanto al espacio curricular, la materia Taller de Lectura Literaria y Escritura tiene una carga de 4 módulos semanales que el grupo de estudiantes y un docente durante seis jornadas destinó al trabajo tanto individual como colectivo debido a que el objeto colectivo se presentaría en la Feria de Arte y Comunicación. No resulta un dato menor que en un contexto de deserción y problemáticas particulares de la escuela, el director propuso socializar los trabajos de los grupos con la aprobación y el compromiso unánime de los respectivos departamentos disciplinares.

En concreto, entusiasmados por este desafío, propusimos a los estudiantes de 4º año una actividad que consistió en tomar la palabra: a partir de la recopilación de las expresiones lingüísticas que utilizan a menudo tanto dentro como fuera de la escuela y que resultaran propias de la variedad juvenil, intentar describirlas para que otros que no las conocen – o las registran con poca precisión- las pudieran comprender. Algunos estudian-

tes, en principio, no creyeron que la actividad resultaría interesante para las exigencias de la feria, porque pre-suponemos que eran conscientes del prejuicio sobre las “oscuras”, “carentes” y “excesivas” formas de expresión que utilizan (Kuguel, 2014). En otros, en cambio, surgió la expectativa de saber hasta dónde nos conduciría la actividad, cuál sería la importancia de que ellos nos enseñaran a los adultos las palabras que usan. A partir de esas reflexiones, cuestionaron la división de tareas: ¿los estudiantes están habilitados en la escuela para transmitir saberes?, ¿quién transmite el contenido escolar desplegado en el currículum? Estas primeras apreciaciones de los estudiantes nos permitieron ir delimitando afirmaciones como las que siguen:

- La dinámica del lenguaje es parte de la dinámica de la conciencia del ser humano hablante, es decir, el lenguaje es expresión de nuestra conciencia, no es un fenómeno externo que se ubica en nuestra mente y se disponible simplemente como un código. Es una estructura del pensamiento, un vehículo de identidad e instrumento de comunicación que resulta individual y social.
- El significado de expresiones como no, manzana no se puede definir de una vez y para siempre: relacionar un conjunto de sonidos y significados de manera acabada como un listado no es posible porque un sistema de reglas no es suficiente para entender significaciones. Si bien se puede establecer el significado convencional que le otorga la comunidad juvenil a esa expresión, la arbitrariedad opera como un estabilizador: es manzana, podría haber sido pera, sin embargo, es manzana.
- Lo que interesa es hablar de los sentidos que estas palabras adquieren en un evento comunicativo. Cada una de las expresiones que utilizan reafirma a los hablantes juveniles como sujetos sociales que transgreden las prácticas discursivas normativizadas que instituciones como la escuela se esmeran en legitimar.
- Es posible sistematizar los procedimientos de construcción que subyacen para cada expresión, así como las restricciones semánticas y sintácticas, es decir, los límites que ellos mismos marcan al momento de aceptar algunas construcciones y rechazar otras. El habla es un objeto susceptible de ser estudiado sistemáticamente.

Luego de reflexionar sobre los repertorios lingüísticos dominantes y los periféricos, con la intención de inducir un primer contacto entre el saber manifiesto de los estudiantes y los contenidos formales, les propusimos que recopilaran palabras y expresiones características en sus intercambios lingüísticos cotidianos, especialmente, entre el grupo de amigos de la escuela, del barrio, de los clubes. Así, fructíferamente, consignamos un total de 34 expresiones y términos que los estudiantes estimaban propios – algunos de ellos habían sido arcaísmos reflatados-. Ante nuestro escaso o nulo conocimiento sobre el significado contextual y la dinámica pragmática de las palabras que propusieron, surgió el interés grupal por delimitar los alcances gramaticales de esos neologismos. Cuando nos referimos a neología entendemos que es un “fenómeno que consiste en introducir en una lengua una unidad léxica u otro recurso lingüístico nuevo, que puede haber sido creado aprove-

chando los recursos internos de la propia lengua o bien tomado prestado de una lengua foránea” (Cabré 2002). Tal como podemos apreciar, el sujeto hablante de la variedad juvenil puede abreviar en repertorios pasados por lo que el préstamo tiene ocurrencia en otra comunidad de habla, aunque ambos sean hablantes del mismo dialecto – el español rioplatense en este caso-.

A esta altura del desarrollo de la secuencia, la presencia de los diccionarios se hizo ineludible porque representan los contenidos primarios y esquemáticos de las categorías y, por lo tanto, posibilitan explorar la evolución semántica de una palabra (Fernández Jaén, 2016). Entendimos este momento como un instante de hibridación de saberes que podía *traccionar* contenidos institucionalizados a la esfera cotidiana de los alumnos y, a su vez, en ámbito escolar albergar saberes domésticos: el diccionario como género nos permitía organizar esos cruces. Así, tanto bajo su formato papel como en su versión en línea, el diccionario se volvía instrumento de definición, de caracterización y de organización de nuestro repertorio. Seguidamente, verificaron que, en el género discursivo *entrada de diccionario*, lo habitual es la adopción de un criterio para la identificación de las palabras en categorías o clases que, en los manuales escolares, por convención, suelen ser siete, a saber: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción y determinante. Estas categorías semánticas y el orden alfabético comenzaron a dar forma a nuestro diccionario de aula. Es en este punto donde intervenimos para explicar que los diccionarios toman un criterio distribucional, es decir, todas las palabras incluyen la clase a la que pertenecen en base a los diferentes contextos sintácticos compartidos por una determinada cantidad de piezas léxicas (Rodríguez Ramalle, 2005).

Para ejemplificar la metodología de trabajo nos valdremos de una situación concreta de reflexión lingüística. Los estudiantes verificaron que la palabra alto corresponde a la clase de adjetivo con función predicativa que acompaña a un número restringido de sustantivos (*probabilidad alta; camisa alta*); vimos, además, que solo en algunos casos se presenta en posición pre nominal (*altas tensiones, altas temperaturas*) por lo que los adjetivos seleccionan complementos nominales o adjetivos sustantivados cuando se ubican en posición pre nominal. A su vez, en conjunto, dilucidamos que la elipsis del verbo ser en oraciones copulativas del tipo *alta es la cumbre* resulta en oraciones similares a *alta casaca, altas zapas*, pero los sentidos de ambas formas son completamente distintos.

Asimismo, junto a los estudiantes notamos que una oración como la *rosa es roja* puede derivarse de *la rosa es de color rojo*, que es similar a *la rosa tiene la propiedad de ser de color rojo*, y en todos los casos, lo que se predica del sintagma nominal es una propiedad, por lo que la elipsis del verbo cópula es válida para estos casos, pero no para *tu camisa es alta o alta es la montaña* dado que no es posible interpretarlos como derivados de *alta camisa o alta montaña*, respectivamente. De esta manera, la intuición de los estudiantes les permitió distinguir que entre expresiones como *montaña alta y alta montaña*, la opción en la que se presenta el adjetivo en posición post nominal es la de uso corriente para

este caso, mientras que *alta montaña* debe interpretarse como una expresión con carga de valoración subjetiva, que expresa más que cualidades de una cosa, la actitud del hablante - en este ejemplo no surgió la posibilidad de significación vinculada con el deporte en altura -. La tarea siguiente de los estudiantes fue la de esclarecer las cualidades que pueden ser significados derivados de alta (espectacular, increíble, imponente, sorprendente) y de qué depende que esa expresión tenga un sentido concreto para un oyente en un contexto particular. Se concluyó en que ninguno de los adjetivos que caben en la interpretación de *alta* para el caso de *alta montaña* podrían ser válidos sin antes considerar la perspectiva del hablante.

La segunda cuestión suscitada en esta etapa tiene que ver con la restricción semántica impuesta por el adjetivo *alto*, que se verifica en la experiencia de los hablantes. En efecto, los estudiantes propusieron *alta* (adj) + adj sustantivado, es decir, determinaron que *alta* se comporta como un adjetivo que puede seleccionar complementos adjetivos sustantivados, no así nombres propios y lugares (*alto Pedro, alto Buenos Aires*). Si bien, desde el uso juvenil del adjetivo *alto* se observa una apertura de la restricción semántica, esta es relativa ya que *alto* no solo modifica a un sustantivo, sino que hasta puede seleccionarlo - esta información los estudiantes obtuvieron al poner en duda la aceptabilidad de algunas expresiones-. Profundizando en usos similares del habla corriente, se consignaron los casos de uso tales como *Alto Palermo, Alto Avellaneda* a partir de los que *alto* se interpretó como una característica determinada de algunos centros urbanos considerados importantes en términos de la cantidad de centros comerciales que posee, de la afluencia de consumidores, de la infraestructura edilicia y financiera, de la posición geográfica. En contraposición, los estudiantes aceptaron el uso de *bajo Flores*, pero, en su mayoría, rechazaron el de *alto Flores* y, cuando lo asumieron como posible, lo entendieron como una proyección subjetiva del hablante comparable con el caso *alta camisa*. La explicación que encontraron fue que *bajo Flores* no denota carga subjetiva del ego sino, antes bien, una referencia al mundo extralingüístico dado que el *Bajo Flores* es geográfica y socialmente identificable: se corresponde con uno de los barrios que habitan los sectores desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, no se registró ningún caso de expresiones en las que el antónimo *bajo* expresara con claridad la actitud subjetiva del hablante: expresiones como *bajo celular y baja gorra* fueron descartadas como parte del repertorio de usos juveniles. Amparados en un enfoque metodológico como el que enunciamos líneas arriba para el caso de *alto*, fuimos confeccionando las entradas de diccionario. Inmersos en esta tarea, resultó de suma importancia apelar a los contextos de uso que proponían los estudiantes a partir de sus saberes como hablantes reales para desplegar y restringir posibilidades de significación de los términos y expresiones. En ese sentido, tanto la búsqueda de las formas prototípicas del género a construir en los diccionarios utilizados como el debate sobre las congruencias e incongruencias entre la información del diccionario y el análisis del contenido manifiesto de las palabras

en eventos comunicativos concretos, sumado a la reflexión sobre las posibilidades de apropiación por parte de los estudiantes de herramientas metalingüísticas transforman esta secuencia en un sendero abierto a formas simbolizadas de la identidad de los adolescentes bonaerenses. Si bien el producto constituido colaborativamente es un diccionario de 34 palabras y expresiones del habla juvenil en el que se indica la pieza léxica, la categoría prototípica, el criterio pragmático - i. e., posibles situaciones de uso, interpretaciones, condiciones contextuales, tipo de relación entre interlocutores- y algunos ejemplos de utilización de las acepciones, su trascendencia radica en el proceso constructivo conjunto, es decir, en la apropiación de saberes que propicia colaborativamente.

Parte de esa rica experiencia fue transmitida a la comunidad escolar mediante la proyección y los comentarios de los propios estudiantes el día de la Feria de Arte y Comunicación. Complementariamente, se espera poder anunciar a la brevedad la difusión de algunas descripciones audiovisuales de esos términos en las redes virtuales. Entendemos que esta circulación del trabajo nos permitirá validar nuevos códigos de presentación, de descripción y de visualización de los usos de la variedad juvenil del español rioplatense.

Primeras reflexiones

Una de las primeras sensaciones que nos sobrevienen se enlazan con las posibilidades que ofrece la Universidad de Palermo para socializar experiencias de este tipo: Interfaces nos motivó a sistematizar la experiencia y, en consecuencia, a abstraer potencialidades y a pensar posibles ajustes a la secuencia diseñada. Lejos de leerse como un acto demagógico, creemos que organizar espacios gratuitos de intercambio sobre intervenciones educativas es un aporte valioso y una atinada lectura de las necesidades del público de destinación.

En ese sentido, las primeras conclusiones que presentamos son parte del trabajo colaborativo de personas preocupadas por los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contexto escolar. De allí que, más allá de la puesta en relieve de la construcción social del conocimiento sobre las lenguas y sus usos que ofrece una actividad como la que llevamos adelante-, valoramos especialmente el descubrimiento por parte de los alumnos del saber que poseen sobre los usos de la lengua y de la necesidad de la gramática formal para describir ese conocimiento. Es a partir de este dato que comprendimos que una actividad de esta índole posicionaba el uso y reclamaba instrumentos de la teoría gramatical por lo que, en algún sentido, convocaba dos exclusiones del sistema educativo: el uso y la lengua.

En efecto, el hecho de que los estudiantes sugieran la aceptabilidad para ciertos casos, pero no para otros, deja entrever que, desde la praxis cotidiana con las formas lingüísticas en combinación con la facultad biológica del lenguaje, los hablantes se apropian de usos particulares sobre los que poseen un conocimiento altamente preciso desde el punto de vista gramatical y del que no son conscientes. Un claro ejemplo de ello es la selección de verbos en expresiones como *corté para mi casa o anoche me la bajaste* que si bien implican la

semantización del léxico del español responden a reglas de formación de estructuras verbales que son coherentes con los nuevos significados puestos en uso.

Retomando la idea de exclusiones planteada líneas arriba, creemos que esa afirmación merece algunas aclaraciones dado que, a simple vista, puede resultar paradójica. Ciertamente, el uso lingüístico fue una de las incorporaciones en los diseños curriculares de las últimas décadas – la materia Prácticas del lenguaje encarna esa concepción-, sin embargo, como fenómeno *perenne* de la forma escolar, la tendencia es la priorización del español estándar en la escuela debido a que, excepcionalmente, se abordan fenómenos de la dialectología como contenido. Por otro lado, los estudios pormenorizados de los aspectos formales de la lengua fueron desplazados de los programas escolares por entenderlos insuficientes para dar cuenta de fenómenos contextualizados de uso: la insuficiencia no se tradujo en complementación sino en supresión de la enseñanza gramatical. Esta exclusión operada por el sistema puede leerse como fenómeno *cambiante* de la forma escolar que tuvo como consecuencia la marginalización de la enseñanza de un saber disciplinar que forma parte del cuidadoso estudio de la naturaleza de la cultura humana.

Como resultado de lo desplegado hasta ahora, entendemos que el cruce de exclusiones ha restringido el tratamiento reflexivo y contextualizado de los usos de la lengua, especialmente, de la variedad juvenil del Río de la Plata. A pesar de ello, la secuencia de actividades que presentamos es una humilde muestra de las oportunidades que ofrece la inclusión en un escenario escolar de exclusiones sistémicas. En algún sentido, parece pertinente inscribir nuestro trabajo en el marco de la innovación pedagógica debido a que las formas lingüísticas de uso juvenil parecen tener potencialidad no solo disciplinar sino también relacional. Esta aseveración se fundamenta en que incorporar en el espacio escolar estos repertorios juveniles promueve formas de trabajo en las que la colaboración emerge: los saberes del profesor resultan ineludibles para describir la propia palabra y la palabra no propia solo aflora si el docente se desplaza del lugar de conocedor a cognoscente. A su vez, metodológicamente, la construcción de un diccionario juvenil nos ofrece la oportunidad de incluir elementos marginales de los programas escolares: los repertorios lingüísticos de los jóvenes se erigen en objeto de estudio y las indagaciones del campo gramatical se transforman en instrumental teórico.

Finalmente, creemos que la secuencia expresa la división de tareas que, junto con la comunidad y las reglas sociales, es incorporada al triángulo de Vigotsky -sujeto, objeto e instrumento- para conformar el sistema de actividad (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999). Esta premisa, se consolida con la presentación en doble soporte material: el papel impreso de la versión tradicional y el audiovisual de difusión en redes sociales pondrán en escena la guía del docente para el primer caso y la de los estudiantes para el segundo. Así, la división de roles dinámica e intercambiable entre estudiantes y docente entendemos que responde a fines legítimos no solo de la escolarización sino también de la vida social: si bien existen lugares sociales relativamente estables

en la educación sistémica, en determinados momentos del devenir del sistema de actividad, todos con otros podemos aprender, todos con otros podemos enseñar.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. (2008). *Unidad léxica y significado especializado: Modelo de representación a partir del nombre relacional madre*. Tesis de doctorado, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona, España.
- Adelstein, A. y M. Berri (2011) Enseñanza del léxico: neología y lexicografía, en S. Ferreira & M. E. Fonsalido (Eds.) *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 15-34.
- Adelstein, A. y I. Kuguel (2008) *De salarizado a corralito, de carapintada a blog: nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / Biblioteca Nacional. Colección: 25 años, 25 libros
- Berri, M. y A. Bohrn (2007) *La productividad del sufijo -ero en la formación de nombres y adjetivos en el dominio de la música, en Debate Terminológico, N° 5*.
- Cabré, M.T. et al. (2002) *Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada, en Cabré, M. T. et al. Lèxic i neologia*. Barcelona: Observatori de Neologia. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. pp. 159-201.
- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*. Revista de educación, (295), 59-111.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marc General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/la-institucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Eds) (1999), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Giammatteo, M. y H. Albano (2006) *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera Ediciones. Capítulo 1: Una clasificación integral de las palabras del español. pp. 15-22.
- Giammatteo, M. (2013). *¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas*. SIGNOS ELE 7. URL: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003/2454>
- Giammatteo, M. y H. Albano. (2012). La Gramática en la enseñanza de la lengua. En *Actas del Congreso de la delegación argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica Identidades dinámicas, variación y cambio en el español de América*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/GianmmatteoAlbano.pdf/view>
- Giammatteo, M. y H. Albano (2012), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Bs. As.: Biblos.
- Giammatteo, M., H. Albano, A. Trombetta y A. Ghio (2009), El aprendizaje léxico: una propuesta de estrategias múltiples. En M. Giammatteo y H. Albano. *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 17-43.
- Jackendoff, R. (1990): *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge: MIT Press.
- Kuguel, I. (2014). Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: UNGS. Vol. 2, pp.81-101.
- Lara, L.F. (2006). *Introducción: el léxico y sus abordajes y La recolección de datos léxicos, en Curso de lexicología*. pp. 143-145 y 147-151. México D.F: El Colegio de México
- Lorente, M. (2003) La lexicología de encuentro: entre la gramática y la semántica, en Krieger, María da Graça & Negri, Aparecida (Eds.) *As ciências do Lexico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia* (vol. II). pp. 19-30. Porto Alegre: UFRGS.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo, apartado Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Capítulo VI, México: Crítica Grijalbo
- Rodriguez Ramalle, T. M., (2005), *Manual de sintaxis del español*, Madrid, España: Castalia.
- Anderson, B., (1993), *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Fernández Jaén, J. (2016). *Usos modales y epistémicos del verbosentir*. *Revista de investigación lingüística*. Universidad de Murcia, (19), p. 199-226.

Abstract: Exploring and characterizing the pedagogical possibilities of activities that, in the Secondary School, approach the neological processes of the River Plate juvenile variety has been a discovery. At the same time, we assume that every language is essentially dynamic, so its study in the classroom requires a perspective that allows us to analyze both pragmatic purposes and the formative processes of terms and turns characteristic of said juvenile variety within the framework of applied linguistics. The dynamics of the activity consisted of the fourth-year students of Secondary School No. 34 collecting terms, expressions and expressions that they understood as belonging to their idiolect and / or the chronolect used in daily communication in order to conform a juvenile dictionary in a traditional version and in an audiovisual version to broadcast on YouTube.

Keywords: Dictionary - young - school - collaborative forms of learning - new technologies

Resumo: Explorar e caracterizar as possibilidades pedagógicas de atividades que, na Escola Secundária, abordam os processos

neológicos da variedade juvenil do Río de la Plata tem sido uma descoberta. Podemos definir neología como um “fenômeno de introdução de uma unidade lexical linguagem ou outro recurso linguístico novo, que pode ter sido criado aproveitando os recursos internos do próprio ou emprestado de uma língua estrangeira linguagem” (Cabré 2002). Por sua vez, assumimos que cada língua é essencialmente dinâmica assim que seu estudo em sala de aula requer uma perspectiva que permite analisar ambos pragmáticos fins como formantes processa termos e rotações adequadas da referida variedade juvenil no âmbito da lingüística aplicada. A dinâmica da atividade foi que os alunos do quarto ano de Escola secundaria Nº 34 irão compilar termos, frases e expressões que viram como típica de seu idioleto e/ou cronoleto usado em comunicação diária com o objetivo de

formar um dicionário juvenil na versão tradicional e em uma versão audiovisual para transmitir no YouTube.

Palabras clave: Dicionário - jovens - escola - aprendizagem colaborativa - novas tecnologías

(*) **Andrea Steiervalt.** Profesora en Lengua y Literatura y Magíster en Gestión Emprendedora en Lectura y Escritura. Doctoranda de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Docente e investigadora de UdeSA/UNGS.

(**) **Alexis Tagliavini.** Profesor de Lengua y Literatura y estudiante de la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje en Universidad Nacional de Rosario.

Enseñar para Aprender a ser. Lenguaje, cuerpo y emoción para abrir nuevas y mejores posibilidades en la educación

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Verónica A. Tallarico (*)

Resumen: Tomando como modelo de abordaje la ontología del lenguaje, analizaremos la relación docente-estudiantes-docente a partir de lo que sucede a diario en un aula, con el fin de hacer conscientes el modo de comunicar y sus implicancias, no solo en los resultados académicos sino fundamentalmente en las vidas de los docentes, de los estudiantes y en sus relaciones, tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él. Los seres humanos somos seres lingüísticos, emocionales y corporales. Consideramos que, aprenderlo para enseñarlo, aprenderlo para salir de la automatización permitirá dar un salto de calidad en las relaciones interpersonales y en el desempeño escolar.

Palabras clave: Lenguaje – emoción – comunicación - aprendizaje – docente - estudiante

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 243]

Introducción

¿Qué enseñamos para aprender? ¿Qué aprendemos cuando enseñamos?

Vamos a responder estas simples preguntas a partir del análisis de la relación básica que se entabla entre el docente y los estudiantes con el fin de achicar la brecha generacional, social, profesional, que existe entre ambas partes y así generar espacios no solamente de convivencia sino también de aprendizaje, no solo de conceptos académicos sino también de cómo somos en la vida, de cómo nos relacionamos con los demás, de cómo coordinamos acciones con los otros, de cómo generamos consensos con los otros en las decisiones que tomamos para poder desarrollarnos y desarrollar junto con los demás nuestras competencias humanas, más allá de las competencias escolares.

Tomaremos como modelo el coaching ontológico, que fundamentalmente considera al ser humano, durante todo el recorrido de su existencia, como un permanente aprendiz de la vida. Desde que nacemos y hasta que morimos aprendemos. Por eso, queremos evidenciar también nuestra capacidad de aprender, de hacer car-

ne, aquello que nos permite convivir pacífica e incluso con los demás.

Por ese mismo motivo, no podemos dejar de lado que durante la clase lo que se entabla es una relación de tipo humana, más allá de lo que impongan las autoridades, el Ministerio, la currícula. Lo que básicamente se da en un aula es una relación humana y conversacional entre el docente y sus estudiantes, y entre los estudiantes. Si el fin es lograr un equipo de aprendizaje, es necesario que quien tiene el liderazgo formal en sus manos (el docente) pueda arribar a resultados que necesariamente involucran a un grupo de personas unidas circunstancialmente con un objetivo en común: todos juntos aprender y, gracias al aprendizaje logrado, atravesar el desafío planteado y, como consecuencia, pasar el año. Nos gustaría detenernos en lo que sucede a diario en esa relación que se da mediante conversaciones que involucran el uso del lenguaje, un lenguaje que no solo es oral sino también gestual, corporal y emocional, que se evidencia en la interacción entre lo que decimos, lo que pensamos, lo que mostramos y lo que sentimos.

Cada uno de nosotros, con nuestro propio bagaje lingüístico, corporal y emocional y nuestras recurrencias desencadenadas por las interacciones que tienen lugar en el aula, hace que trascendamos el plano individual e impactemos en el grupal.

Para ello, elegimos comenzar por las competencias llamadas lingüísticas, ya que “Los seres humanos son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje” (Echeverría, R., 2011).

Somos seres lingüísticos, el lenguaje no es inocente y lo que sucede en el aula es una conversación continua. Desde el buen día, hasta plantear una consigna, definir un objetivo a lograr o dar un mensaje. Además, alimentar diálogos de profundidad con los estudiantes para saber qué les está pasando en sus vidas, cuáles son sus sueños y motivaciones, para qué están en el aula, les daría a los docentes la posibilidad de desarrollar procesos de enseñanza/aprendizaje memorables.

Con el fin de bucear en este concepto, haremos hincapié en una serie de actos lingüísticos que, por ser utilizados siempre, quizás sin darnos cuenta, son considerados básicos. Empezaremos por las llamadas afirmaciones, el mundo de los hechos, el llamado lenguaje descriptivo. Gracias a él, podemos reportar el mundo, las cosas que pasan, los hechos históricos, los datos de la realidad. Desde este punto de vista, no supone un lugar de conflicto ya que las cosas son lo que son y como son. En la vereda de enfrente está el lenguaje valorativo, dado por juicios, prejuicios, opiniones, creencias y pensamientos. Lo que cada uno cree o supone que deberían ser los hechos, lo que pensamos acerca de nosotros, de los vínculos que mantenemos con los otros, quienes suponemos que son los otros y que utilizamos de un modo tal vez exacerbado en nuestras relaciones, entre las que se encuentran las que se dan en el interior de un aula. En el lenguaje valorativo “las cosas no son como son sino como las vemos” (Echeverría, R., 2011) y aquí sí podemos decir que este tipo de lenguaje puede colaborar con la generación de conflictos, alimentar el bullying, envenenar las relaciones, propender a la exclusión o todo lo contrario... Ser conscientes de cómo usamos este acto del lenguaje puede ser generador y abrir posibilidades y oportunidades o todo lo contrario... Es importante tenerlo en cuenta cuando, por ejemplo, el docente, a través de sus juicios de valor con respecto a algún estudiante en particular (o los estudiantes en general) abre o cierra posibilidades de aprendizaje y conocimiento que, tal vez, si se acercara a su mundo podría revisar sus propios juicios, comprenderlo más y no etiquetarlo. Consideramos que esta es una de las responsabilidades del docente que, como líder, implica sacar el foco de lo que él cree que el otro puede o no puede hacer para darse la posibilidad de conocer cuáles son las motivaciones del estudiante y así lograr mejores resultados. En este caso, una mejor experiencia áulica, mejores relaciones y también mejores aprendizajes. No podemos dejar de considerar los juicios que los estudiantes también tienen con respecto a la escuela, el docente, las autoridades y sus propios compañeros. La necesidad de que aprendan a entrar en el mundo del otro y sean capaces de revisar sus propios juicios puede ser una valiosa herramienta para contrarrestar un fenó-

meno en crecimiento en el espacio educativo que es el *bullying*. Basado en juicios de valor que no están fundados en ningún hecho, contribuye con la destrucción del ambiente escolar y afecta profundamente las vidas de quienes son víctimas de esos juicios desvalorizantes. Ahora bien, nos centraremos en el tercer acto lingüístico llamado Generador porque “el lenguaje no solo nos permite hablar «sobre» las cosas: el lenguaje hace que sucedan cosas” (Echeverría, R., 2011). “El lenguaje, por lo tanto, no solo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, éste también precede a la realidad”. (Echeverría, R., 2011). Gracias a las que a simple vista podemos considerar simples palabras, las llamadas declaraciones -sí, no, gracias, reconocimiento, amor, perdón, aceptación- creamos nuevas realidades. Nos preguntamos cómo sería un aula en la que un docente pudiera reconocer aquello que hacen los alumnos, un docente proclive o no proclive al sí... Cómo sería un aula en la que un docente también enseñara el agradecimiento, la aceptación y que quienes la integran pudieran manifestarse el afecto profundo que los encuentra en ese momento reunidos en un espacio y un momento de la vida específico, que no es igual a lo que fue ni a lo que vendrá. Este tipo de lenguaje colabora en la construcción de confianza, no solo desde los estudiantes hacia el docente sino también desde el docente hacia los estudiantes: cada vez que alguien dice sí al pedido de otro sella una promesa que necesita ser honrada. Dar consignas claras, saltar los espacios de obviedad, agradecer lo hecho por el otro alimenta la confianza mutua y refuerza las relaciones.

Debido a que todo esto pasa todo el tiempo, tiene un nivel de automaticidad tal que usamos el lenguaje en transparencia, sin darnos cuenta de su poder en el abrir o cerrar posibilidades, y de la responsabilidad que esto implica para todos y cada uno de los involucrados. Aunque creemos que es el adulto quien debe incentivar su concientización.

Ahora salimos de las palabras dichas para poner el foco en el cuerpo porque lo que no decimos con la palabra, lo decimos con los gestos, con las posturas, con una sonrisa o con el ceño fruncido, y es también un modo de traslucir lo que nos pasa. Observar lo que el otro nos muestra. Por ejemplo, un estudiante con la mirada perdida brinda la posibilidad de abordarlo desde un lugar de mayor apertura y aceptación para que pueda, a su vez, abrirse a lo que le está pasando a través del lenguaje verbal. Pero no podemos dejar de lado que el docente también envía mensajes a través de su corporalidad y gestualidad, y los estudiantes lo ven.

Para terminar, nos acercamos al mundo de las emociones. Ponerlas afuera o negar su existencia implica desconocernos como seres emocionales. Las emociones se disparan permanentemente, no solo por las circunstancias que aparecen sino también por el flujo de los pensamientos y los juicios con respecto a nuestras posibilidades de enfrentar lo que nos pasa. Es importante en el ámbito educativo, porque no es lo mismo que los estudiantes estén motivados, entusiasmados, alegres, comprometidos a que no lo estén. La diferencia es sustancial. Lo mismo vale para el docente: su entusiasmo, compromiso y

pasión por lo que hace marca la diferencia. Porque las emociones son grandes predisposiciones para la acción. Ni buenas ni malas, ni positivas ni negativas, al igual que las palabras y los gestos, nos abren o nos cierran posibilidades ante las circunstancias de la vida: “los jóvenes se están volviendo más solitarios, deprimidos, enojados, insensatos, nerviosos, preocupados, impulsivos y agresivos” (Goleman, D, 1991) y “claros signos de ellos son las cifras crecientes de problemas juveniles como desesperanza, alienación, consumo de drogas, violencia, depresión, desórdenes alimentarios, embarazos no deseados y deserción escolar”. (Kofman, F, 2008)

Por todo esto, es fundamental que los adultos seamos lo suficientemente conscientes de la existencia de las emociones para enseñarlas y usarlas como aliadas, con el fin de que nuestros estudiantes también puedan reconocerlas, aprehenderlas y usarlas para beneficiarse de mejores relaciones con ellos mismos y con los otros, lo que redundará en una mejor convivencia social.

Consideramos que lo anteriormente expuesto es lo que nos pasa todos los días dentro del aula y fuera de ella. Sin darnos cuenta, podemos cerrarnos puertas como docentes en la relación con los estudiantes y viceversa y de consecuencia impactar en sus relaciones con sus compañeros, las autoridades y cualquiera de las personas con las que se vinculan. Creemos que estamos frente a la oportunidad de formar seres humanos mejores, más comprometidos, más solidarios, más agradecidos, más reconocidos y más aceptados. De esto también se trata la tarea docente y depende fundamentalmente del propio compromiso de ese docente, que tiene en sus manos no solo el saber académico para compartir sino también la capacidad de mostrar y demostrar cómo enriquecer la experiencia áulica y vital, generar mejores relaciones y mejores convivencias, basadas en el respeto y la cooperación.

Referencias bibliográficas

Echeverría, R. (2011). *La ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Granica S.A.

Kofman, F. (2008). *Metamanagement*. Buenos Aires: Grito Sagrado de Fundación de Diseño Estratégico.

Goleman, D (1999). *La inteligencia Emocional en la Empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara

Abstract: Taking the ontology of language as an approach model, we will analyze the teacher-student-teacher relationship based on what happens daily in a classroom, in order to make aware the way of communicating and its implications, not only in the academic results but fundamentally in the lives of teachers, students and their relationships, both within and outside the educational environment. Human beings are linguistic, emotional and bodily beings. We believe that, to learn it to teach it, to apprehend it to get out of automaticity will allow a leap of quality in interpersonal relationships and in school performance.

Keywords: Language- emotion -communication - learning - teachers - student

Resumo: Tomando como modelo de abordagem a ontologia da linguagem, analisaremos a relação professor-estudantes-professor a partir do que sucede a diário em uma sala de aula, com o fim de fazer conscientes o modo de comunicar e suas implicações, não só em os resultados acadêmicos senão fundamentalmente nas vidas dos professores, dos estudantes e em suas relações, tanto dentro do âmbito educativo como fora dele. Os seres humanos somos seres linguísticos, emocionais e corporales. Consideramos que, o aprender para o ensinar, o aprender para sair da automaticidade permitirá dar um salto de qualidade nas relações interpersonales e no desempenho escolar.

Palavras Chave: Linguagem - emoção - comunicação - aprendizagem - professor - estudante

(*) **Verónica A. Tallarico.** Licenciada en Relaciones Públicas y Coach Ontológica profesional, con trayectoria en la Argentina e Italia

Juego gigante armable para aprender de problemáticas ambientales

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Gabriel Fernando Juani (*) y Silvia Torres Luyo (**)

Resumen: El presente trabajo explicita la generación de un juego gigante llamado El camino de la soja, así como las cualidades y posibilidades lúdicas y didácticas del propio dispositivo. El mismo se desarrolló de modo interdisciplinario en el marco del proyecto de investigación PI CAI+D: Diseño de juegos. La representación de la imagen en interfaces lúdicas coordinado por docentes investigadores en colaboración con cientíbcarios y pasantes en docencia de las Licenciaturas en: Diseño de la Comunicación Visual, Diseño Industrial y Biodiversidad de la Universidad Nacional del Litoral. El diseño de las interfaces lúdico-pedagógicas, estuvo focalizado en tres ejes: las posibilidades comunicacionales y de diseño de información, las cualidades de divulgación de conocimientos y de concientización sobre problemáticas sociales regionales.

Palabras clave: Diseño - pedagogía - estrategias didácticas - ambiente - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 246]

Diseño interdisciplinario de un dispositivo lúdico-pedagógico para educación de nivel medio

Los juegos de mesa y sus vectores de identidad

En la actualidad el ámbito de los juegos como entretenimiento brinda una amplia oferta de productos nacionales e internacionales en juegos de mesa. Los juegos contemporáneos como los *ameritrash* y los *eurogames* desde hace varios años se juegan en la Argentina y existen dentro de la industria del juego y el juguete, empresas como Ruibal, Yetem, Bisonte, Bureau de Juegos y otras pequeñas editoriales que han comenzado a publicarlos localmente.

Los juegos tradicionales continúan en mercado y en uso en diferentes ámbitos, el ajedrez se sigue jugando en escuelas, clubes y diferentes instituciones. Los juegos del mundo, con el amplio manejo de las redes y sitios de juegos, se han popularizado. Juegos originarios de África, de China, y varios puntos de otras latitudes, hoy son realizados de modo artesanal y vendidos en ferias o como objetos especiales en casas de diseño.

Los juegos posibilitan un encuentro con otras culturas, con diferentes modos de acceder a la realidad, a lógicas de pensamiento, de estrategia, de vinculación con el otro, compitiendo, colaborando o ambas combinadas. En este sentido el diseño o rediseño de los juegos tiene un rol protagónico, un tradicional juego de la Oca puede ser revalorizado para la enseñanza de valores en una institución o puede ser re editado para promocionar una nueva película de los *Adventurers*. El diseño de una muñeca puede hoy continuar con la clásica Barbie, plantear una *Drag Queen* o ser una muñeca inclusiva atendiendo a la diversidad.

Desde la cátedra Taller de Diseño III (Gorodischer) de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, planteamos interrogantes para los rediseños de juegos de mesa y gigantes aplicados a problemáticas específicas, desde un enfoque que vincula las áreas de diseño de información y diseño lúdico contemplando las necesidades regionales en ámbitos institucionales privados y públicos, así como educativos de nivel medio.

Los juegos posibilitan la transmisión de valores de la cultura de origen y la de uso, así como su visualización contribuye a la construcción de imaginarios globales y de la industria del espectáculo, como también, locales y especiales consecuentes con lo regional.

Desde las dinámicas que presentan los juegos podemos acceder a la explicitación de valores profundos; por ejemplo: un ajedrez, comparado con un go, demuestra modos de competir, de establecer relaciones con el otro muy diferentes siendo ambos de estrategia y territorio con fichas blancas y negras. En el ajedrez, comienzan las blancas, en el go, las negras. El primero es principalmente occidental y el segundo oriental. Cuestiones étnicas y religiosas de poder quedan reflejadas en la visualización y materialización de las fichas y tablero.

La cruz que lleva el rey en su corona es el tormento con que los romanos ejecutaban a sus malhechores, y es allí donde el Hijo del Hombre se inmoló, donde derramó su sangre en remisión de la humanidad.

Este rey cristiano no procede del mundo oriental. Occidente se adueñó del juego (ajedrez) y lo cristianizó (Gómez, 2014:36).

Podemos nombrar varios juegos donde se ven claramente los orígenes de cosmovisiones y transformaciones lúdicas en el transcurso de tiempo. Los juegos se han ido reconfigurando a medida que se llevaban en las guerras y conquistas y llevan consigo las transculturaciones de varios siglos.

En nuestras investigaciones juegos como el *Mankala* (África), *Tablut* (Países Nórdicos), *Moksha Patamú* (India) y *Mehen* (Egipto) son eje para estos estudios. Los dos últimos más conocidos en la actualidad como *Escaleras y serpientes* y *Oca*, nos han servido para generar estructuras de análisis visuales y herramientas metodológicas para abordar rediseños contemplando los orígenes de los tableros, y sus representaciones, sus puestas en escena de valores profundos y posibilitando adaptaciones a problemáticas actuales.

Estrategias didácticas lúdicas para la concientización sobre problemáticas ambientales

El rediseño de un juego de mesa involucra conocimientos de la historia del juego de origen, sus fundamentos, su axiología y contextualización. Las adaptaciones y apropiaciones requieren de un compromiso con la cultura donde nace y donde se reprodujo, así como los usos y distribución actual.

Dentro de nuestras investigaciones, el estudio del juego *Escaleras y Serpientes* nos ha brindado una amplia variedad de modos de re diseñar y re elaborar un juego de mesa, ya sea para formato tradicional o formato gigante. Este juego tiene un trasfondo religioso y dogmático (en algunos períodos en India con el budismo y el hinduismo) en los que hemos indagado. La representación visual de valores profundos en casilleros especiales, en estructuras de base, en las composiciones simbólicas y la construcción de las metáforas, nos permitieron generar sistematizaciones desde el diseño lúdico y el diseño de información, que hemos aplicado a casos concretos con temas puntuales. Uno de ellos es el resultado de un trabajo interdisciplinario con varias instituciones.

Dentro de nuestras participaciones en extensión, enmarcados en los proyectos de investigación hemos desarrollado proyectos diversos con asociados como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Institutos especiales, escuelas de la región y especialistas de otras disciplinas como arquitectos, ingenieros agrónomos, asistentes sociales, entre otros.

En esta oportunidad desarrollamos en el marco del CAID mencionado, una propuesta desde las áreas de docencia, investigación y extensión. La experiencia tuvo como principal objetivo diseñar actividades de capacitación y transferencia, desde los saberes y competencias del diseño en comunicación visual y de la biodiversidad, aportando herramientas especializadas e interdisciplinarias al proyecto institucional de una escuela de enseñanza media de nuestra región. Las actividades se realizaron en colaboración con un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Educación Integral Pilares (Sauce Viejo), y fueron coordinadas y llevadas a cabo

por docentes de la cátedra Taller de Diseño III (FADU, UNL), adscriptos, pasantes y becarios en investigación de las licenciaturas en Diseño de la Comunicación Visual, Diseño Industrial y Biodiversidad. En dicho contexto y durante el desarrollo de la experiencia se diseñó un dispositivo lúdico, a modo de estrategia didáctica, que permitió la creación de espacios de reflexión sobre la temática ambiental involucrada.

Este dispositivo concluyó en un juego gigante llamado *El camino de la soja*, el desarrollo de jornadas interdisciplinarias dio lugar el planteo de las cualidades y potencialidades lúdicas y didácticas del propio dispositivo, además del tema en particular tratado. El diseño de las interfaces lúdico-pedagógicas, estuvo focalizado en tres ejes: las posibilidades comunicacionales y de diseño de información, las cualidades de divulgación de conocimientos y de concientización sobre problemáticas sociales regionales: consecuencias ambientales del uso de agroquímicos, defensa de recursos naturales, conciencia ambiental sustentable, y el *gameplay* del dispositivo a partir de un juego antiguo, para ser aplicado en nivel medio.

La experiencia: diseño interdisciplinario de un dispositivo lúdico-pedagógico.

Las actividades de capacitación a la escuela involucraron la participación en la Semana de la Ciencia 2017, jornadas de diseño del juego y un Seminario denominado: *Criterios lúdicos e informacionales aplicados a problemáticas específicas*.

El Instituto Pilares, de la ciudad de Sauce Viejo durante estas actividades se encontraba desarrollando un proyecto denominado: El boom de la soja y sus consecuencias ambientales en Argentina. Desde la institución el abordaje es integral y buscaban vincular distintas disciplinas que aportasen sus enfoques teóricos y metodológicos específicos para el desarrollo del proyecto. Los contenidos específicos del tema agroquímicos fueron englobados en: Daños de los agroquímicos al medio ambiente, Daños de los agroquímicos a la salud, Soja transgénica y Cultivo de soja en la Argentina y su impacto en la sociedad.

Juego de la Oca adaptado a temas contrapuestos con la lógica del Escaleras y serpientes

Para la generación del dispositivo final, se desarrollaron varias instancias previas con los alumnos de la escuela, los profesores y directivos y el equipo de investigación. En el final del proceso se plantearon encuentros con los alumnos del Taller de Diseño III para la puesta a prueba de los prototipos. Cabe destacar uno de los primeros momentos que dio lugar a reflexiones significativas en relación al tema. En el mismo, los alumnos de la escuela divididos en grupos desarrollaron ejes con temas positivos y negativos en relación al consumo de agroquímicos para la sociedad, con los que luego se plantearon los bocetos de los juegos de mesa. Este fue el primer juego trabajado como rediseño, es una adaptación del tradicional juego de la oca retomando la estructura de valores del juego escaleras y serpientes. En este juego la mecánica de escaleras y serpientes permite ascender y descender a medida que el jugador va cayendo en casi-

lleros especiales que ponen en escena situaciones diversas, en general contrapuestas.

La adaptación conserva la mecánica de azar (dado) y establece que con una sola ficha que usa cada jugador en su turno, se debe avanzar hasta el final del recorrido propio. El tablero presenta un solo camino con casilleros especiales. El juego comienza en el centro y cada jugador por turno tira un dado y va recorriendo su camino y el del compañero. Las situaciones que son convenientes para uno, no lo son para el otro jugador y están representadas con las escaleras y las serpientes. A continuación, se citan algunas de las primeras ideas trabajadas.

1 – Sociedad versus Industria

Tema: Cultivo de soja en la Argentina y su impacto en la sociedad

En un extremo del tablero se encuentra la sociedad, y en el extremo opuesto la industria. La ficha representa a la ley. Cada uno de los participantes lucha por orientar la ley hacia su lado. Las cuestiones que influyen en el camino, que conforman las escaleras y las serpientes son situaciones que se pueden presentar en ese proceso que hacen que la ley beneficie más a una parte que a la otra. En esta dinámica y relato inventado por el grupo, se ven claramente reflejadas las cuestiones que entran en juego cuando se sancionan leyes; momentos en los que dos bandos luchan por obtener mayores beneficios por sobre el otro grupo.

2 – Salud y muerte

Tema: Daños de los agroquímicos a la salud

Para representar el daño que producen en la salud algunos fertilizantes químicos utilizados en el cultivo de la soja, los alumnos decidieron utilizar el símbolo del luto y lo repitieron dos veces para conformar los dos caminos. La ficha también es la ley, como en el caso anterior, y se genera una lucha por ver a quién le genera beneficios primero. Los dos grupos son campesinos e industrias. Las escaleras y serpientes ponen en juego su papel al momento de responder una serie de preguntas al caer en los casilleros correspondientes a las mismas. Si se responde correctamente, se avanza hacia donde indica la escalera. De lo contrario, se mantiene la ficha en el mismo lugar.

En esta dinámica se ve plasmado el hecho de la precaución actual sobre el glifosato que desean resolver. Los alumnos investigaron el tema y concluyeron en el mal uso del plaguicida. El mismo es clasificado en el grupo 2A, esto significa que es cancerígeno, es decir, produce cáncer (pudiendo ser de 4 tipos: hepático, páncreas, riñón, linfoma) en experimentos controlados con animales, y por lo tanto también en seres humanos. Además, genera problemas crónicos: reproductivos (defectos de nacimiento), neurológicos (como causar el mal de Parkinson) y efectos agudos por el uso directo del producto por los agricultores o por la exposición de los habitantes.

3 – Reinos embrujados

Tema: Daños de los agroquímicos al medio ambiente

La temática trabaja es la contaminación agrícola, los alumnos generan una idea más abstracta que los grupos

anteriores, basada en la existencia de dos reinos embrujados, donde solo los reyes de cada uno están despiertos y deben conseguir una pócima para desembrujarlos. En el medio, pasan por obstáculos que les prohíben llegar a su objetivo final, los cuales se relacionan con la contaminación de las cosechas y el impacto ambiental que se genera: erosión del suelo, pérdida de biodiversidad, anegamientos, salinización, entre otras consecuencias. En este caso, se ve reflejado en la historia del juego las cuestiones ambientales que traen consecuencias negativas en el ambiente, sobre las cuales los alumnos quieren concientizar.

4 – Positivo y negativo

Tema: Daños de los agroquímicos a la salud

El recorrido del juego está representado en una espiral. En uno de sus extremos se encuentra el signo positivo que representa a todo aquello que es saludable, y en el otro extremo hay un signo negativo haciendo referencia a lo que es tóxico para el cuerpo humano. Hay una casilla de inicio en el medio del camino y de esta forma se construyen los dos caminos requeridos por la dinámica del juego. La ficha es la persona.

En este caso se trata de un juego informativo, a cerca de las cuestiones sobre el cultivo de la soja que puede influir en nuestra salud, positiva o negativamente. Las escaleras y las serpientes están conformadas a través de preguntas; cuando se llega a un casillero especial se recibe una pregunta: si se responde acertadamente, se avanza; si es equivocada, se permanece en el mismo casillero.

A partir de los sucesivos encuentros de planteos de ideas, bocetos y reflexiones acerca del tema específico, el compromiso de los alumnos, los docentes y todo el equipo aumentó permitiendo un desarrollo muy productivo de nuevas aplicaciones lúdicas en los prototipos.

Dispositivo lúdico final: El camino de la soja. Un juego gigante.

Hemos trabajado en paralelo desde la investigación visual con especialistas en biodiversidad desarrollando imágenes que pudieran dar cuenta desde la representación de los tópicos requeridos. Así como también las científicas contribuyeron al desarrollo material de la propuesta del dispositivo.

El juego resultante es un dispositivo de formato gigante armable que potencia la reflexión del tema tratado a partir de varias instancias. En un primer momento se propone el armado del tablero (de 3mx 3m, en el suelo) con casilleros cuadrados de gran tamaño en los cuales se explicitan situaciones diversas, entre ellas: Insectos buenos para el cultivo (como ejemplo podemos citar: *Vaquita de San José, Mantis religiosa, Chinche predadora, etc.*) / *Insectos malos para el cultivo (Caracoles, Babosas, Pulgones, Orugas, etc.) - Lavado de suelos - Monocultivo - Rotación de cultivos - Vegetación espontánea / Vegetación nativa, entre otros.*

El dispositivo está planteado no solo como juego libre sino que propone dinámicas de reflexión, armado y cooperación. Requiere de un coordinador y la conformación de grupos de acción. Uno de los grupos define las escaleras y otro las serpientes, es decir que deben elegir la causa, la consecuencia, debatir y decidir el impacto

de la acción elegida y luego colocar los casilleros en el tablero con sus respectivas flechas, establecido el largo de las mismas, es decir cuántos casilleros hace descender o avanzar, lo cual implica la gravedad de la misma en relación al tema.

Terminado el tablero con todos sus casilleros y flechas se juega en una puesta a prueba que nuevamente estimula a la reflexión, en este caso de las injerencias de los agroquímicos en el campo, en la tierra, en las personas, en la sociedad en general y las leyes pertinentes.

Conclusión

Las jornadas de intercambio con la escuela y los diferentes participantes del proyecto demostraron que el dispositivo tiene un gran potencial en el uso de un soporte no habitual con un dado gigante, así como la cooperación y reflexión en el momento de armado y puesta a prueba. La experiencia de juego se amplía en estas instancias potenciando la apropiación de los contenidos y el compromiso con la actividad, así como las cualidades de divulgación de conocimientos y de concientización sobre problemáticas sociales regionales.

Creemos que ahondar en los significados profundos de los juegos antiguos posibilitan usarlos en la actualidad, resignificándolos de modo que la experiencia de juego sea enriquecedora desde el jugar, ya sea desde la ambientación, el contexto, la mecánica, la dinámica y la materialización.

El trabajo interdisciplinario nos permitió constatar presupuestos de representación, de construcción de imaginarios visuales y potenció el diseño lúdico y de información para ser aplicado al nivel medio.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2016) *Que es un dispositivo*. Buenos aires: Adriana hidalgo editora. Colección fuera de serie.
- Ballesteros, A. (2015) *Juegos de mesa del mundo*. Madrid: CCS.
- Bramston, D. (2010) *Materiales.Bases del diseño del producto*. Buenos aires: Parramón.
- Gómez, G. (2014) *Arte y ajedrez*. Buenos aires: Olmo ediciones.
- Gay, A. (2007) *La lectura del objeto: propuesta metodológica para el análisis de objetos*. Córdoba: TEC.
- Jardí, E. (2014) *Pensar con imágenes*. Barcelona: GG.
- Nallar, D. (2015) *Diseño de juegos en América Latina. Estructura lúdica*. Buenos Aires: Nallan, Durgan.
- Scheines, G. (2017) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.

Abstract: The present work makes explicit the generation of a giant game called The Soybean Road, as well as the ludic and didactic qualities and possibilities of the device itself. It was developed in an interdisciplinary way within the framework of the PI CAI + D research project: Game Design. The representation of the image in ludic interfaces coordinated by teacher researchers in collaboration with scientists and interns in teaching of the Degrees in: Design of Visual Communication, Industrial Design and Biodiversity of the National University of the Litoral. The design of the ludic-pedagogical interfaces was focused on three axes: the communication and information

design possibilities, the knowledge dissemination qualities and awareness of regional social problems.

Keywords: Design - pedagogy - teaching strategies - environment - education

Resumo: O presente trabalho explicita a geração de um jogo gigante chamado O caminho da soja, bem como as qualidades e possibilidades lúdicas e didáticas do próprio dispositivo. O mesmo desenvolveu-se de modo interdisciplinar no marco de o projeto de pesquisa PI CAI+D: Design de jogos. A representação da imagem em interfaces lúdicas coordenado por professores-pesquisadores em colaboração com cientíbeccarios e pasantes em docencia das Licenciaturas em: Design da Comunicação Visual, Design Industrial e Biodiversidade da Universidade Nacional

do Litoral. O design das interfaces lúdico-pedagógicas, esteve focalizado em três eixos: as possibilidades de comunicação e de design de informação, as qualidades de divulgação de conhecimentos e de consciência sobre problemáticas sociais regionais.

Palavras Chave: Design - pedagogia - estratégias de ensino - meio ambiente – educação

^(*) **Gabriel Fernando Juani.** Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL). Maestrando en Docencia Universitaria (FHUC-UNL). Docente e investigador.

^(**) **Silvia Torres Luyo.** Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual (FADU, UNL). Ludotecaria y Diseñadora de juegos y juguetes. Docente, investigadora y extensionista.

Ambiente de aprendizaje virtual para simular escenarios de procesos logísticos y de transporte

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Nataly Andrea Deossa ^(*), Diego Alejandro Orizco ^(**) y Sandra Milena Velásquez ^(***)

Resumen: En este trabajo se expone una alternativa basada en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que fue probada en la formación de personal de nivel técnico, tecnológico y especialización tecnológica en el área de logística y transporte. La metodología fue desarrollada como resultado de un proyecto de investigación ejecutado de manera integradora e interdisciplinaria por instructores-investigadores y aprendices de semilleros de investigación en logística y transporte, desarrollo de software, videojuegos, multimedia y animación 3D. Se lograron experiencias significativas en escenarios muy próximos al ámbito real y, en el caso del programa Tecnología en Logística del Transporte, la estrategia apoyó los procesos de registro calificado directo y autoevaluación.

Palabras clave: Innovación – enseñanza - aprendizaje -educación - realidad virtual - pedagogía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 250]

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales son dinámicos, influenciados por la evolución tecnológica y las tendencias socioculturales cada vez más globalizadas. En este entorno, instructores e instituciones educativas deben replantear su modelo de enseñanza para que el aprendiz consiga apropiarse del conocimiento pero que al mismo tiempo cree un vínculo emocional con la institución, con el instructor y con la materia impartida, de tal manera que disfrute de las actividades propuestas. Este replanteamiento puede derivarse en crear, modificar o adaptar ambientes de aprendizaje para hacer inmersiones educativas que permitan realizar una adecuada transferencia de conocimiento (Rodríguez & de Deus Lopes, 2017).

En el área de logística de transporte el sistema *cross docking* es un tema de alta relevancia, dado que es ampliamente usado para la recepción, consolidación y reexpedición de mercancías. El almacenamiento es uno de los procesos que no agrega valor al producto, por ello

es indispensable que los encargados de la logística de las empresas minimicen el almacenamiento, para lograr ser más competitivos (Apte & Viswanathan, 2000).

En el Centro de Servicios y Gestión Empresarial (CES-GE) en Medellín (Colombia), adscrito al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), durante la interacción entre empresarios e instructores, se venía planteando permanentemente la preocupación por desarrollar en los aprendices competencias técnicas sobre *cross docking*. El gran obstáculo para impartir formación basada en experiencias prácticas en la temática es que se requería tener que contar con una gran infraestructura física, maquinaria y recursos humanos que son propios de la actividad empresarial y no son asequibles para centros de formación y/o de investigación. La alternativa de solución empleada en este trabajo se basó en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y más específicamente el desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

Uso de TIC en procesos enseñanza-aprendizaje

El AVA se desarrolló en concordancia con el concepto que considera los ambientes de aprendizaje como “espacios diseñados por el profesor con el fin de crear las condiciones necesarias para que ocurran procesos de aprendizaje en sus alumnos” (Jaramillo Marín, Ordoñez Ordoñez, Castellanos Galindo, & Castañeda Bermúdez, 2005). Igualmente, y sin apartarse del concepto anterior, se tuvo como referencia que el SENA define ambiente de aprendizaje como “el espacio en el que converge el conjunto articulado de fuentes de conocimiento para desarrollar en el aprendiz competencias en el ámbito de la conciencia y la capacidad tecnológica, la capacidad de abstracción y la habilidad de adaptación a los cambios de las estructuras productivas” (SENA - Servicio Nacional de Aprendizaje, s. f.).

De esta manera, el AVA desarrollado corresponde a los llamados ambientes pluritecnológicos, los cuales son considerados en el SENA como ambientes de aprendizaje especializados en una o varias tecnologías, en donde se pueden simular procesos productivos reales, tal como se dan en las empresas (SENA - Servicio Nacional de Aprendizaje, s. f.), siguiendo la tendencia que establece que “las TIC no solamente están transformando a profundidad el significado de la educación sino que además se han constituido en las mejores herramientas para adaptarse a los cambios” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2013).

Para obtener los mejores resultados del uso de herramientas TIC dentro del contexto específico de la innovación educativa, el docente debe desarrollar cinco competencias (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2013):

- La competencia tecnológica, la cual se define como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.
- La competencia comunicativa, definida como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica,
- La competencia pedagógica definida como la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional,
- La competencia de gestión, entendida como la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional, y
- La competencia investigativa, definida como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

En el caso del AVA presentado en este trabajo, es pertinente resaltar que esta competencia investigativa es una de las más importantes dentro del contexto actual de la

formación que imparte el SENA y, por lo tanto, fue uno de los ejes principales del desarrollo que se hizo.

Entre las posibilidades generadas por las TIC, los AVA constituyen una alternativa llamativa para problemáticas como la descrita en la sección introductoria, por tratarse de recursos digitales “que permiten la gestión del conocimiento, el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, así como la contribución socialmente aceptable” (Edel-Navarro, 2010), objetivos que son frecuentes en los proyectos de aula. La realidad virtual y la realidad aumentada son tecnologías que llaman la atención para usar en las AVA, ya que según (Levis, 2006) un sistema basado en realidad virtual es capaz de “generar digitalmente un entorno tridimensional en que el usuario se sienta presente y en el cual pueda interactuar intuitivamente y en tiempo real con los objetos que encuentre dentro de él”, implicando la creación de entornos 3D completos. La realidad aumentada, por su parte, tiene como objetivo “integrar datos virtuales en tiempo real, es decir, permite que la información física se pueda observar de manera digital”, usando tecnologías a través de un hardware para crear una composición aumentada que puede ser basada en el mundo real (Mullen, 2012). Mientras que la realidad virtual es inmersiva, es decir, el usuario no puede ver el mundo real a su alrededor, la realidad aumentada complementa la visión real del usuario, no la reemplaza por otra (Ruiz Aguilar, Acien Martínez, & Vázquez Fernández-Baca, 2007).

En el ámbito educativo la realidad aumentada es una plataforma tecnológica especialmente eficaz en lo relacionado con la forma en que los estudiantes perciben la realidad física, puesto que permite desglosarla en sus distintas dimensiones, con objeto de facilitar la captación de sus diversas particularidades, en ocasiones imperceptibles para los sentidos (Carracedo & Martínez Méndez, 2012). La realidad aumentada representa actualmente una potente y versátil herramienta para un amplio rango de aplicaciones en diferentes áreas de conocimiento; en el campo educativo ha encontrado grandes posibilidades para la difusión y conocimiento de contenidos de una forma atractiva y pedagógica al mismo tiempo (Ruiz Torres, 2011). En la Universidad Politécnica de Valencia se desarrolló una tesis que buscaba implementar el uso de realidad aumentada para la mejora del aprendizaje de los alumnos de la asignatura de logística en esa universidad. Utilizaron modelos 3D con tecnología empleada para videojuegos, enriqueciendo los AVA desarrollados (Guzmán Ortiz, 2017). Esta tendencia ha sido denominada como edutainment, por ser considerado como una herramienta tradicionalmente empleada para la industria del entretenimiento pero que tiene gran potencial en el ámbito de la educación (Ruiz Torres, 2011).

Descripción de la solución

Buscando atender desarrollar un AVA para el área de logística y transporte con el fin de permitir una inmersión completa en espacios logísticos virtuales, y de esa manera inculcar competencias fundamentales pertenecientes al plan de estudios de la tecnología en logística y transporte, se planteó el proyecto: Diseño de modernización de ambientes para formación técnica y tecnoló-

gica, financiado con recursos del Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (SENNOVA) del SENA. Este Sistema fue implementado en 2014 en la entidad con el propósito de fortalecer los estándares de calidad y pertinencia, en las áreas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, de la formación profesional impartida en el SENA, y cuenta con una línea de financiación de proyectos para modernización de ambientes de aprendizaje, de tal manera que el proyecto expuesto en este documento se alineaba con esa línea de financiación.

Los semilleros de investigación del SENA constituyen una alternativa para que los aprendices complementen su formación mediante la apropiación de las competencias relacionadas con la metodología de la investigación, así como el planteamiento y ejecución de proyectos de investigación e innovación en las áreas en las que se forman en el SENA. En ese contexto, un equipo de instructores-investigadores del Semillero de Investigación de Logística y Transporte (SIALTA) y del semillero de investigación en Móviles, Educación, Redes de Conocimiento, Libertad e Innovación (MERLIN) planteó el proyecto, con el propósito de aplicar tecnologías de información y comunicación (TIC), específicamente técnicas de animación y entretenimiento, para el desarrollo de competencias para el diseño, operación y optimización de *cross docking* apoyando la formación de personal de nivel técnico, tecnológico y especialización tecnológica en el área de logística y transporte.

Una vez aprobado el proyecto e iniciadas las actividades de ejecución, se detectó la pertinencia de sumar las capacidades del Semillero de Investigación en Técnicas de Animación, Entretenimiento Digital y Realidades Inmersivas (ITADIR), con el fin de incorporar las potencialidades de la realidad inmersiva al AVA desarrollado.

Para un completo entendimiento del sistema *cross docking* se efectuó una visita a una de las empresas de mensajería y transporte de mercancías, más grandes de Colombia, para caracterizar el proceso en una planta a gran escala, y así poder identificar las etapas del proceso, los requerimientos, riesgos y conceptos a tener en cuenta para una buena operación de cargue y descargue. El entorno implementado en el AVA que se desarrolló cuenta con:

- Zona de cargue y descargue para los camiones de rutas nacionales y rutas urbanas,
- Zonas de *picking*, almacenamiento,
- Información correspondiente a las cajas, medidas de las cajas y estibas,
- Zonas delineadas de tránsito y almacenamiento,
- Estibadora,
- *Racks* cuando el almacenamiento se debe dejar para el otro día,
- Camiones urbanos y nacionales,
- Muelle de *cross docking*.

El trabajo que se realizó integró las competencias de instructores-investigadores y aprendices de tres semilleros de investigación de diferentes temáticas, con lo cual el proyecto adquirió entonces un carácter interdisciplinario, contribuyendo simultáneamente a la formación de

los aprendices que participaron en el desarrollo. Para el desarrollo del AVA se definieron los procesos a impactar, los requisitos de la aplicación, el diseño del AVA, pruebas de testeo, puesta a punto, pruebas finales y elaboración de manuales.

El AVA considera que el usuario experimente cuatro momentos de aprendizaje autónomo, que estimulan el desarrollo de competencias sobre el manejo logístico de las mercancías, la reducción de almacenamiento y el manejo de los tiempos. Dichos momentos son:

- 1) Etapa motivacional: el AVA busca imprimirle al aprendiz una actitud de motivación, liderazgo y muy especialmente autoconfianza para el manejo de los procesos de *cross docking*,
- 2) Pensamiento creativo: el desarrollo de ejercicios de habilidad creativa fomenta la capacidad de resolver problemas no previstos, de tal manera que se despierten en el aprendiz iniciativa, creatividad, formación para la toma de decisiones y autonomía,
- 3) Etapa situacional: en el ambiente se pueden desarrollar habilidades técnicas propias requeridas para afrontar los procesos que se presentan en el *cross docking*,
- 4) Etapa psicológica: capacidad de manejar variables internas y externas, tomar decisiones, análisis de caso y trabajo en equipo orientado a resultados de actitud al logro.

El AVA se denominó “Inmersión en procesos logísticos de *cross docking*”, con la intencionalidad pedagógica de desarrollar en el usuario competencias técnicas hacia la productividad laboral, en un proceso virtual de acompañamiento y retroalimentación permanente. Este medio de aprendizaje permitió desarrollar en el aprendiz que lo emplea habilidades de formación para el trabajo con miras a la mejora de la competitividad del sector productivo, en este caso específico del sector de logística de transporte, mediante el diseño y aplicación de un espacio virtual, flexible, motivador y creativo de aprendizaje. Este espacio virtual se orienta a identificar y desarrollar una actitud proactiva, de liderazgo, de trabajo en equipo de orientación al logro. La aplicación de las TIC y las potencialidades de la animación 3D en el diseño de un AVA, permitió aprovechar y aplicar sus ventajas comunicativas, interactivas e innovadoras en un proceso de aprendizaje que estimule efectivamente al aprendiz o usuario para el desarrollo de competencias técnicas.

Se identificó que la interactividad del aprendiz con diferentes recursos que lo evalúan y retroalimentan permanentemente en un proceso virtual de formación, afrontando problemas y casos que simulan ambientes reales permiten fomentar habilidades como iniciativa, creatividad, disciplina, persistencia y capacidad para tomar decisiones, al igual que conocimientos y habilidades técnicas para el análisis del entorno, comprensión de procesos, formulación de estrategias, elaboración y gestión de tareas.

Conclusión

Se desarrolló una solución basada en un ambiente virtual de aprendizaje, empleando un enfoque que representa la concurrencia del uso en la educación de herra-

mientas TIC de la industria de la animación como la realidad virtual y la realidad aumentada. Este tipo de tecnologías tienen gran potencial para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en situaciones en las que no es viable realizar actividades prácticas en un ambiente de formación real, como es el caso de la formación en la operación de cross docking a escala industrial.

La metodología empleada proporcionó nuevos elementos pedagógicos que facilitan entornos más cercanos a la realidad, a la vez que son motivadores para los aprendices. Se destaca que la solución alcanzada es fruto de un proyecto de investigación formulado y ejecutado por instructores-investigadores y aprendices de semilleros de investigación de diferentes áreas del conocimiento, propiciando la formación en competencias tecnológicas, comunicativas pedagógicas, de gestión y muy especialmente las relacionadas con la inmersión en investigación aplicada.

Referencias bibliográficas

- Apte, U. M., & Viswanathan, S. (2000). *Effective cross docking for improving distribution efficiencies*. International Journal of Logistics, 3(3), 291-302.
- Carracedo, J. de P., & Martínez Méndez, C. L. (2012). *Realidad aumentada: una alternativa metodológica en la educación primaria nicaragüense*. IEEE-RITA, 7(2), 102-108.
- Edel-Navarro, R. (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de «lo virtual» en la educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(44), 7-15.
- Guzmán Ortiz, B. E. (2017). *Estudio de viabilidad del uso de la realidad aumentada para la mejora del aprendizaje: desarrollo de un prototipo para la asignatura de Logística*. (Tesis de máster). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.
- Jaramillo Marín, P., Ordoñez Ordoñez, C., Castellanos Galindo, S., & Castañeda Bermúdez, P. (2005). *Informática, todo un reto. Ambientes de aprendizaje en el aula de informática: ¿Fomentan el manejo de información?* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Levis, D. (2006). *¿Qué es la realidad virtual?* Recuperado a partir de http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Que_es_RV.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*.
- Mullen, T. (2012). *Realidad aumentada: crea tus propias aplicaciones*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Rodrigues, F. L. D., & de Deus Lopes, R. (2017). *Engineering immersive edutainment systems: Qualitative evaluation of technology transfer projects* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SysEng.2017.8088311>
- Ruiz Aguilar, A., Acien Martínez, F., & Vázquez Fernández-Baca, J. L. (2007). *Sistemas de posicionamiento en la creación de un libro interactivo*. Revista Digital Universitaria, 8(6), 1-9.
- Ruiz Torres, D. (2011). *Realidad aumentada, educación y museos*. *Icono*. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 2(14), 212-226.
- SENA - Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *Glosario*. Recuperado a partir de <http://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/Glosario.pdf>

Abstract: This paper presents an alternative based on the use of virtual learning environments (AVA) that was proven in the training of employers in technical, technological and technological specialization in the area of logistics and transport. The methodology was developed as a result of a research project carried integrative and interdisciplinary instructor-researchers and trainees seed research in logistics and transport, development of software, video games, multimedia and 3D animation way. Significant experiences were achieved in scenarios very close to the real environment and, in the case of the Technology in Transport Logistics program, the strategy supported the processes of qualified direct registration and self-evaluation.

Keywords: Innovation - teaching - learning - education - virtual reality - pedagogy

Resumo: Neste trabalho expõe-se uma alternativa baseada no uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que foi provada na formação de pessoal de nível técnico, tecnológico e especialização tecnológica no área de logística e transporte. A metodologia foi desenvolvida como resultado de um projeto de pesquisa executado de maneira integradora e interdisciplinária por instrutores-pesquisadores e aprendices de semilleros de pesquisa em logística e transporte, desenvolvimento de software, videojuegos, multimídia e animação 3D. Conseguiram-se experiências significativas em cenários muito próximos ao âmbito real e, no caso do programa Tecnologia em Logística do Transporte, a estratégia apoiou os processos de registro qualificado direto e autoavaliação.

Palavras chave: Inovação - ensino - aprendizagem - educação - realidade virtual - pedagogia

(*) **Nataly Andrea Deossa**. Ingeniera de Materiales, Magíster en Ingeniería, Instructora SENNOVA del Centro de Servicios y Gestión Empresarial, SENA Regional Antioquia, Medellín, Colombia.

(**) **Diego Alejandro Orizco**. Ingeniero de Producción, Magister en administración, Líder del semillero de investigación SIALTA del Centro de Servicios y Gestión Empresarial, SENA Regional Antioquia, Medellín, Colombia.

(***) **Sandra Milena Velásquez**. Bioingeniera, Magíster en Ingeniería, Especialista en Gerencia. Líder SENNOVA del Centro de Servicios y Gestión Empresarial, SENA Regional Antioquia, Medellín, Colombia.

La Iniciativa de Educación para el Empoderamiento

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Francisco Vergara (*)

Resumen: El presente trabajo se propone describir la iniciativa de Educación para el Empoderamiento. La misma busca contribuir a la transformación disruptiva de la formación docente en Argentina y otros países emergentes mediante dos acciones centrales. Por un lado, describiremos el proyecto de la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento. Esta carrera universitaria no convencional, de bajo costo, mayormente virtual y autofinanciada apunta a la creación de una nueva generación de líderes de la transformación educativa. Por otro lado, la iniciativa incluye también un componente de vinculación y formación no formal, no estructurada: las comunidades locales presenciales-virtuales abiertas y gratuitas de Educación para el Empoderamiento. Ambas acciones apuntan a la potenciación de la capacidad de docentes para iniciar cambios positivos en sí mismos, sus prácticas, y sus entornos.

Palabras clave: Empoderamiento – liderazgo– comunidad - formación - docente

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 259]

Introducción

Contextualización: Necesidad de Modernización y Disrupción en la Formación Docente

El bajo desempeño de los sistemas escolares latinoamericanos ha sido el foco de estudios en los últimos años (Bellei et al, 2013). Las pruebas PISA revelan rendimientos bajos de los estudiantes en los países latinoamericanos participantes (Villar & Zoido, 2016). Entre los varios posibles factores que podrían identificarse como causas de la crisis educativa (Mollis, 2014) en el continente, la calidad de los docentes ha sido destacada (Bruns & Luque, 2014) como la de mayor influencia.

La formación docente argentina continúa en gran medida tratando de operar con paradigmas memorísticos escasamente relevantes para el potenciamiento real de las personas en la sociedad global hiperconectada de esta era. Los planes de estudio de las licenciaturas en educación existentes en Argentina evidencian una escasa incorporación de conocimiento innovador recientemente generado por algunas de las industrias globales más dinámicas del siglo 21. Esto incluye—entre otras—nociones de emprendedorismo, pensamiento exponencial, desarrollo de habilidades blandas, liderazgo transformador, neuroplasticidad, resolución de problemas de forma transdisciplinaria, culturalización y ciudadanía global, creatividad e innovación. Estas áreas del desarrollo humano se evidencian como centrales en los procesos de crecimiento de algunas de las organizaciones más exitosas del mundo (“5 Characteristics”, 2014). En consecuencia, un sistema escolar que aspire a maximizar las capacidades de sus estudiantes para desarrollar su potencial en el complejo contexto histórico actual debe atender a las competencias que el mundo requiere.

¿Para qué sirve la escuela en el siglo 21?

Inspirando una Educación para el Empoderamiento

Seth Godin es uno de los innovadores y analistas de tendencias más reconocidos del mundo. En su manifiesto educativo *Deja de robar sueños: ¿Para qué sirve la escuela?* (2012), Godin ofrece su visión sobre un sistema

educativo mayormente obsoleto. Según el autor, la escolaridad universal y obligatoria se expandió en numerosos países a comienzos del siglo 20 para homogeneizar y crear obreros obedientes. En el contexto de las sociedades y economías de aquella era, la disposición a recibir y obedecer instrucciones era útil. Las escuelas preparaban obreros para las fábricas, peones para el campo, soldados para el ejército, trabajadoras para realizar tareas domésticas o administrativas. La gran mayoría de los puestos de trabajo de la era industrial consistían en formas de trabajo repetitivo, muchas veces memorístico. El conocimiento era escaso, difícil de acceder. El pensamiento crítico y la creatividad en muchos casos podían ser factores a evitar en obreros que, para ser eficientes en la maquinaria productiva, debían limitarse a obedecer instrucciones de sus superiores. Coherente con su misión de homogeneizar y amoldar a las personas para la vida y trabajo en el siglo 20, aquella escuela operaba sobre la base de la memorización, la repetición, la pasividad y obediencia del estudiante ante la figura de autoridad.

Por otro lado, la sociedad de cambio disruptivo y economía global hiper conectada del siglo 21 demanda un tipo de formación muy distinto al ofrecido por la escuela del siglo pasado.

En respuesta a las necesidades formativas de la nueva era, algunos pioneros y visionarios han comenzado a diseñar programas internacionales educativos para potenciar líderes en el cambiante escenario global.

En 2015 Seth Godin lanza su AltMBA, un programa intensivo para “individuos de alto desempeño que quieren elevarse y liderar” (AltMBA, 2018). El programa sintetiza la visión de Godin aplicada a la formación de líderes de la transformación del siglo 21. Este taller se presenta como una plataforma para aprender haciendo, en la que se desarrollan y potencian habilidades clave como: “toma de decisiones, operar en la ambigüedad, entender distintas visiones del mundo, toma de riesgos, pensamiento crítico, narración, marketing, estrategia, dirección de innovación, gestión, y ejecución del cambio” (AltMBA, 2018).

El programa exige un rol sumamente activo de los cursantes. Durante el cursado se realiza un 20% de consumo de contenido y un 80% de producción. Los participantes trabajan diariamente de manera colaborativa en la realización de proyectos. Estos exigen una alta dosis de pensamiento crítico y autocrítico, de apoyo mutuo y contención entre compañeros, de evaluación entre pares, de comunicación y producción tanto oral como escrita, de negociación, y de resolución de problemas. Todo esto es realizado en grupos reducidos con el acompañamiento constante de un coach.

Si bien el AltMBA de Seth Godin aborda varias de las áreas claves para líderes educativos en la era de la innovación, el programa presenta una serie de limitaciones para los docentes latinoamericanos. El AltMBA es ofrecido solamente en inglés, sin titulación oficial, de manera intensiva durante un mes, a un costo equivalente a 6 salarios docentes mensuales promedio en Argentina (Ministerio, 2018). Estas características hacen de este programa de formación una opción restringida a una minoría de potenciales interesados entre la población docente argentina y de otros países latinoamericanos.

Inspirada en programas globales de vanguardia como el AltMBA, el Ciclo de Licenciatura en Educación para el Empoderamiento busca ofrecer una alternativa de formación acreditada y accesible para docentes aspirantes a convertirse en líderes de la transformación del sistema educativo.

A continuación se presentarán los 11 ejes temáticos de esta iniciativa de Educación para el Empoderamiento. Los mismos constituyen tanto materias del Ciclo de Licenciatura propuesto como temas a abordar en los grupos locales de *meet-up*:

Mentalidad del Crecimiento y Fundamentos de la Maestría

Esta materia explorará principalmente tres importantes teorías científicamente validadas relativas al potencial humano de crecimiento y superación. La primera teoría es la de la mentalidad fija y la mentalidad del crecimiento (Dweck, 2010, p.1). La investigadora de la Universidad de Stanford Carol Dweck presenta la noción de estas dos mentalidades. La adopción de una o la otra tiene un efecto muy poderoso en los logros y el progreso de los estudiantes, según revelan extensos estudios dirigidos por Dweck durante décadas. La mentalidad fija es la creencia que una persona tiene sobre la naturaleza rígida y estable del talento y las habilidades. Una persona con mentalidad fija considera que la destreza para una disciplina o actividad es determinada mayormente desde el nacimiento o desde muy temprana edad. En consecuencia, los esfuerzos por alcanzar altos niveles de pericia en una actividad no tienen mucho sentido. Por otro lado, una persona que adopta una mentalidad de crecimiento cree que

...sus cualidades básicas son algo que puede cultivarse por medio del esfuerzo. Aunque la gente sea diferente en todos sus aspectos—en sus talentos y capacidades, sus intereses o sus temperamentos—, todo el mundo puede cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia. (Dweck, 2016, p.15)

La segunda teoría central de esta materia es la de grit, de Angela Duckworth. Tras años de estudios de campo en una gran variedad de ámbitos educativos, Duckworth concluye que el grado de tenacidad y perseverancia es el mayor factor predictor del éxito académico y profesional de los estudiantes, por sobre otros indicadores como el cociente intelectual. Su obra *Grit: el Poder de la Pasión y la Perseverancia* (2016) presenta los hallazgos junto con recomendaciones para educadores de esta galardonada investigadora de la Universidad de Pennsylvania.

La tercera teoría central de esta materia es la de maestría, por Robert Greene. En *Maestría* (2012) el autor presenta una rigurosa investigación sobre los fundamentos del desempeño sobresaliente de personalidades destacadas en diversos ámbitos humanos. En su obra, Greene presenta en forma detallada una serie de acciones y actitudes comunes distintivas de las personas consideradas geniales en disciplinas tan diversas como el deporte, el arte, o la ciencia. La tesis central de esta obra podría resumirse en la idea que la maestría en cualquier campo depende generalmente más de las decisiones individuales que de factores genéticos heredados. En consecuencia, según Greene la maestría puede ser alcanzada por prácticamente cualquier persona que emplee las estrategias probadas para alcanzarla. Entre ellas, destacan la identificación de un área específica de alto interés para la persona, y la práctica intensiva focalizada durante un mínimo de 10000 horas.

Experiencias Educativas Exitosas en el Mundo

Goh Keng Swee—líder y estratega del milagro económico de Singapur—afirmaba: “No importa qué problema encuentre Singapur, alguien, en algún lugar, lo resolvió. Copiemos la solución y adaptémosla a Singapur,” (Mahbubani, n.d.). Este abordaje a la solución de problemas es un ejemplo de ingeniería inversa. En el ámbito de la educación, la ingeniería inversa consiste en la identificación de un grupo humano o sistema en algún lugar del mundo que haya alcanzado el nivel de desempeño al que se aspira llegar. A partir de identificar el resultado deseado y las organizaciones que han alcanzado ese resultado, se procede a estudiar en detalle los pasos, acciones y prácticas que llevaron a esas organizaciones al éxito. Por último, se analiza la viabilidad de replicar las acciones de las organizaciones exitosas en el ámbito propio.

En algunos casos es necesario adaptar prácticas exitosas provenientes de otras culturas para poder implementarlas con éxito en un entorno diferente. Sin embargo, especialistas en equipos humanos de alto desempeño coinciden en que los comportamientos y las motivaciones humanas son prácticamente iguales a lo largo y ancho del mundo, más allá de diferencias más o menos superficiales en su exteriorización. Keith Ferrazzi es un reconocido consultor e investigador en liderazgo, constitución de equipos y relaciones enriquecedoras. Basado en su extensa experiencia trabajando con organizaciones de todo el mundo en una gran variedad de rubros, Ferrazzi observa: “Una de las cosas que he notado al estudiar estos equipos extraordinarios es que los atributos de los equipos de alto desempeño, no importa en qué lugar del mundo estés, son muy similares,” (Relationships, 2010). Partiendo del principio que aquello que grupos humanos

de otros lugares lograron, puede ser logrado por equipos humanos en nuestras escuelas, la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento propone la aplicación de ingeniería inversa en educación.

La materia Experiencias Educativas Exitosas en el Mundo busca promover la consideración y el análisis de una variedad de experiencias de transformación y superación educativa desde el nivel áulico particular hasta reformas de sistemas nacionales. La premisa detrás de este espacio curricular es que la práctica docente y de administración institucional puede ser mejorada considerablemente aprendiendo sobre casos de resolución de problemáticas similares a las propias en escuelas de otras latitudes.

Dos de los varios casos que se presentarán como opciones para análisis de los cursantes de esta materia son las Harlem Village Academies (HVA), y las escuelas finlandesas.

Las HVA son una red de escuelas autogestionadas en East Harlem (Nueva York), una zona de bajos ingresos, y relativamente altas tasas de desempleo y delincuencia. A pesar de que cuentan con un presupuesto por estudiante inferior al promedio para escuelas estatales en Nueva York, las HVA se han convertido en algunas de las escuelas con mejor reputación de los Estados Unidos. Dentro de sus características particulares, se encuentra una cultura institucional de atención personalizada y fomento de la exploración de los intereses de cada estudiante, como así también un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento original.

El sistema educativo finlandés ha alcanzado fama mundial por los altos puestos conseguidos por sus estudiantes en los ránquines de calidad educativa como las pruebas PISA. Sorpresivamente, las escuelas finlandesas raramente utilizan pruebas estandarizadas para evaluar a sus estudiantes (Hancock, 2011). Además, la educación finlandesa posee características distintivas en la formación de sus docentes y en el abordaje del trabajo áulico. La admisión de aspirantes a la formación docente es altamente selectiva, y el proceso de formación mínimo requerido es más extenso y riguroso que en la mayoría de los demás países. El proceso de enseñanza-aprendizaje, por otra parte, tiene un componente importante de trabajo por proyectos según los intereses particulares de los estudiantes, con currículos más flexibles y sin las divisiones por asignaturas típicas de otros sistemas escolares tradicionales.

Principalmente, la materia Experiencias Educativas Exitosas en el Mundo acompañará a los cursantes a explorar y descubrir casos de innovación escolar en el mundo para profundizar en aquellos que consideren más relevantes y potencialmente aplicables a las características particulares de su propio entorno de trabajo.

Neurociencia y Educación

Los descubrimientos que se vienen realizando en los últimos años en el ámbito de las neurociencias llevan a reconsiderar los límites de la capacidad humana para aprender y dominar cualquier disciplina. La noción de neuroplasticidad sostiene que una persona puede modificar significativamente su propio cerebro mediante el esfuerzo consciente y ciertos tipos de actividades. Este

descubrimiento ha sido científicamente documentado en numerosos casos de personas que han elevado su coeficiente intelectual, se han curado de problemas de aprendizaje, y han reconfigurado su cerebro para alcanzar niveles prodigiosos de desempeño (Doidge, 2007 p.6).

En esta materia se explorarán una serie de descubrimientos centrales de las neurociencias pertinentes a la tarea educadora, con especial foco en tres temas. En primer lugar, se abordará el rol del ejercicio físico en la optimización cognitiva y conductual. Una rutina de ejercicios desarrollada por John Ratey—neurocientífico de la Universidad de Harvard—e implementada en numerosas escuelas norteamericanas resultó en un notable descenso de los incidentes de violencia y una marcada mejora en el rendimiento académico de los estudiantes participantes. Los detalles y fundamentos de esta experiencia son presentados por el autor en su obra *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain (2008)*.

En segundo lugar, se presentarán las características y formas de implementación de una nueva pedagogía basada en las neurociencias que ha demostrado éxitos notables en escuelas marginales. El Proyecto Uere fue diseñado por la filóloga y lingüista Yvonne Bezerra de Mello con el propósito de reparar las sinapsis cerebrales de estudiantes en favelas de alta conflictividad. Sus métodos han sido implementados con éxito en 150 escuelas de barrios marginales de Río de Janeiro, demostrando efectividad en fortalecer funciones como la memoria, la concentración, la comunicación, y el razonamiento lógico.

Un tercer eje explorará el desarrollo de la mielina (vaina neuronal) en la adquisición de niveles extraordinarios de destreza en disciplinas tan variadas como el tenis, el ajedrez, la pintura, el fútbol, o la música. Las Claves del Talento (Coyle, 2009) es el producto de años de investigaciones en centros mundialmente famosos por generar un número desproporcionado de celebridades en diversas disciplinas. Respaldado por testimonios de destacados neurocientíficos, el argumento de Coyle sintetiza las claves del supuesto talento extraordinario de ciertos individuos en tres elementos presentes en sus centros de formación y responsables de su optimización neuronal: práctica profunda, ignición (activación emocional hacia un área de pasión), e influencia de un entrenador altamente exigente pero proveedor de apoyo.

Liderazgo Transformador

Esta materia presentará el conocimiento y las experiencias transferibles de algunos de los más destacados especialistas en liderazgo a nivel mundial. Desde las prácticas de empresas votadas por sus trabajadores como las de mejor clima laboral, hasta lecciones de unidades militares altamente condecoradas, esta materia familiarizará a los cursantes con principios probados de éxito en el manejo de grupos humanos para maximizar el bienestar grupal e individual.

Simon Sinek presenta la necesidad de un sentido compartido claro y poderoso de misión organizacional trascendental como el elemento más fuerte para inspirar a los integrantes de un equipo a actuar con decisión y compromiso. Según Sinek,

...nos atraen los líderes y las organizaciones que son buenos para comunicar lo que creen. Su capacidad para hacernos sentir que pertenecemos, para hacernos sentir especiales, seguros y no solos, es parte de lo que les da la capacidad de inspirarnos,” (2009, p.60).

Por esto el autor identifica como el motor principal del éxito de líderes a Steve Jobs, los hermanos Wright, Martin Luther King o Walt Disney, entre otros.

En *Los Líderes Comen al Final: Por qué Algunos Equipos Funcionan Bien y Otros No* (2017), Sinek presenta los fundamentos psicológicos, antropológicos y neurológicos de un líder que transmite seguridad a su grupo inspirando a cada miembro a dar lo mejor de sí en pos de la misión colectiva.

En pocos entornos se pone en evidencia más claramente que en las fuerzas armadas la disposición de un líder para arriesgarse con el fin de proteger a su equipo. El libro *Compromiso Excepcional* (Willink y Babin, 2016) recoge las experiencias de liderazgo de dos comandantes de la unidad de fuerzas especiales norteamericanas más condecorada durante la intervención en Iraq. En este best-seller del New York Times, los autores Jocko Willink y Leif Babin comparten lecciones del campo de batalla y de su trabajo como consultores en organizaciones civiles. El título del libro hace referencia a la idea central de los autores: un líder debe ejercer extrema responsabilidad por su equipo y asumir su culpa personal por cualquier problema que pueda producirse en la misión, cualquier sea el ámbito en el que esta se desarrolle.

Educación para la Resiliencia

El término resiliencia proviene de la física y se utiliza para designar la tendencia de un cuerpo a recuperar su forma original luego de haber sido sometido a presión. Algunas corrientes psicológicas han tomado el término y lo aplican para describir “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (Melillo y Suárez, 2001, p. 17). La resiliencia es una capacidad que puede ser aprendida para convertirse en una poderosa herramienta de superación individual. Tres importantes referentes en temas de resiliencia que se incluirán en esta materia son Viktor Frankl, Eric Greitens y Nassim Taleb.

Viktor Frankl fue un neurólogo, docente universitario y psiquiatra austríaco que alcanzó renombre mundial por su psicología humanista enfocada en la capacidad humana de trascender la adversidad. En su célebre obra *Hombre en Busca del Sentido* (1947), Viktor Frankl delinea los fundamentos de su logoterapia. Este abordaje existencialista postula que la presencia de una misión que le dé sentido a la vida es el elemento más fuerte en la motivación humana. Frankl sostiene que es la existencia de un sentido de propósito trascendental (único a cada persona) lo que diferenciaba a la mayoría de las personas que lograron sobrevivir las condiciones inhumanas de los campos de concentración. Esta necesidad de cada persona de encontrar (o crear) un propósito de vida poderoso es, según Frankl, una constante en todos los momentos de la vida humana.

Eric Greitens se graduó como doctor en Desarrollo Internacional en la Universidad de Oxford luego de ser

integrante de las tropas de elite SEAL de las fuerzas armadas norteamericanas. Su experiencia incluye años de trabajo en campos de refugiados en lugares en conflicto. En su obra *Resilience: Hard-won Wisdom for Living a Better Life* (2015), Greitens parte de la correspondencia intercambiada con un ex-compañero de batalla que sufre estrés post-traumático para iniciar su tratado didáctico sobre la resiliencia. Integrando ejemplos de sus misiones humanitarias con filosofía clásica, el autor defiende la noción que: “Nadie escapa al dolor, al miedo y al sufrimiento. Sin embargo, del dolor puede provenir sabiduría, del miedo puede provenir coraje, del sufrimiento puede provenir fortaleza, si tenemos la virtud de la resiliencia.” (Greitens, 2015, p.3)

Nassim Taleb es investigador y profesor en la Universidad de Nueva York. También es un reconocido asesor internacional en riesgo. En *Antifragil: Cosas que se benefician del desorden* (2012), Taleb presenta la noción de antifragilidad para describir la propiedad de numerosos sistemas vivos que incrementan en capacidad, resiliencia o robustez como resultado de estresantes, golpes, volatilidad, errores, fallas, ataques o fracasos: “La antifragilidad está más allá de la resiliencia o la robustez. Lo resiliente resiste los golpes y se mantiene igual, lo antifragil mejora.” (p.17).

Esta definición de antifragilidad se vincula con los descubrimientos de Martín Seligman (ex presidente de la Asociación Americana de Psicología) sobre el crecimiento post-traumático. Seligman (2011) nota que un gran número de personas típicamente atraviesa un período muy difícil luego de eventos altamente estresantes. Pero un año más tarde, estas personas son más fuertes de lo que eran antes en términos psicológicos y físicos. Estas son las personas a quienes Nietzsche les decía: “si no me mata, me fortalece”. En un aspecto particularmente relevante para la labor educativa, esta capacidad de alcanzar el crecimiento postraumático es—según Seligman—en gran medida producto de una profecía auto-cumplida. En consecuencia, modificando la percepción y el discurso interno del individuo puede superarse el estrés postraumático, convirtiéndolo en crecimiento.

Educación para la Sociedad Global de la Innovación

Esta materia busca familiarizar a los cursantes con los requerimientos formativos para el desarrollo humano en el contexto de las sociedades complejas hiperconectadas de cambio vertiginoso del siglo 21.

Tony Wagner, de la Universidad de Harvard, es un especialista internacional en innovación educativa. Wagner (2012) identifica cinco ejes esenciales que las escuelas deben priorizar para maximizar las posibilidades de éxito de sus estudiantes en sus vidas.

El primer eje es la colaboración. Según Wagner, la mayoría de las escuelas en Estados Unidos y en muchos otros países priorizan el logro individual mientras que ofrecen escasas oportunidades para la colaboración auténtica. La colaboración, sin embargo, es esencial para lograr innovación.

El segundo eje es la interdisciplinariedad. Aunque la especialización y la experticia seguirán teniendo valor, la innovación requiere un abordaje interdisciplinario

para resolver problemas o crear algo nuevo. Wagner cita al Director de Talento de Google, quien explica que “aprender a resolver problemas en forma interdisciplinaria es una de las cosas más importantes que las escuelas pueden hacer para preparar a los estudiantes para trabajar en empresas como Google” (2012).

El tercer eje es la experimentación mediante prueba y error. Wagner sostiene que las compañías más innovadoras y exitosas del mundo “celebran los intentos fallidos” (2012). Las escuelas, por el contrario, generalmente “penalizan las fallas y desalientan los riesgos intelectuales” (ídem). El autor menciona una noción promovida por algunas instituciones educativas líderes en innovación: la iteración. Esta consiste en un proceso de aproximación gradual a una meta o solución mediante estimaciones y pruebas fallidas que proveen información para mejorar cada intento sucesivo.

El cuarto eje es la creación por sobre la consumición. En la mayoría de las escuelas, señala Wagner, la experiencia de los estudiantes consiste principalmente en la mera escucha pasiva de explicaciones de profesores o la lectura de textos. Por otro lado, en las escuelas con una cultura innovadora los estudiantes adquieren conocimiento y desarrollan habilidades mientras resuelven un problema, crean un producto, o generan una nueva comprensión. Los estudiantes allí son creadores, no meros consumidores.

El quinto eje es la motivación intrínseca por sobre la extrínseca. El sistema educativo tradicional opera mayormente con motivaciones extrínsecas, las cuales el autor denomina zanahorias (premios) o palos (castigos). Sin embargo, Wagner afirma que sus investigaciones revelan que la motivación principal de los jóvenes innovadores no proviene de fuentes externas. Los programas más exitosos para la formación de jóvenes innovadores se focalizan en motivaciones intrínsecas para el aprendizaje mediante una combinación de juego, propósito y pasión.

Pensamiento Exponencial y Tecnologías Disruptivas

Peter Diamandis (2016), fundador de la Singularity University de Silicon Valley, describe la diferencia entre el crecimiento lineal y el crecimiento exponencial:

Si yo diera 30 pasos lineales (...) terminaría a 30 pasos o 30 metros de distancia, y todos podríamos indicar dónde serían 30 pasos de distancia. Pero si les dijera que hagan 30 pasos exponenciales, uno, dos, cuatro, ocho, dieciséis, treinta y dos, y les preguntara ¿dónde terminarían? Muy pocos dirían a mil millones de metros de distancia, lo que representa veintiséis vueltas alrededor del mundo. Esa es la diferencia entre nuestra habilidad para proyectar lineal y proyectar exponencialmente. Es lo que está realmente causando estrés disruptivo porque como humanos pensamos linealmente, pero el mundo está cambiando exponencialmente.

El uso de las tecnologías disruptivas se expande a una velocidad cada vez mayor por todo el mundo revolucionando y potenciando las oportunidades para llegar a cientos de millones de personas a muy bajo costo. Transcurrieron 75 años desde el lanzamiento comercial

del teléfono hasta que esta tecnología tuviera 50 millones de usuarios a principios del siglo 20. Más avanzado el siglo 20, le llevó a la radio 38 años alcanzar el mismo número de usuarios. A mediados de siglo, le llevó a la televisión solo 13 años llegar a esa cantidad de usuarios. Ya en el siglo 21, Facebook alcanzó el mismo número en apenas 4 años. El juego *Angry birds*, producido a un costo ínfimo, logró esa misma audiencia en 35 días.

La viralización de contenido mediante redes sociales es un fenómeno característico de las tecnologías disruptivas que permite pensar en lograr impacto educativo global a costo muy reducido. Los cursos abiertos masivos en línea (en inglés: MOOCs) ofertados por prestigiosas universidades se presentan como una opción revolucionaria para la educación superior tradicional. Las limitaciones espaciales en muchos casos se tornan irrelevantes en vista de las oportunidades ofrecidas por la educación (estructurada y no estructurada) mediada por las TIC.

Por primera vez en la historia humana, miles de millones de personas tienen la capacidad logística para comunicarse entre sí a una escala masiva tanto para aprender como para vincularse, cooperar, o comercializar bienes y servicios. Esta inédita oportunidad histórica tiene implicancias masivas para el rediseño de una educación que prepare a los estudiantes para prosperar y crecer en la era de la disrupción.

Control de Calidad y Medición de Resultados en Procesos Educativos

En las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han aumentado considerablemente su cobertura (SITEAL, 2013, p.2). Sin embargo, las evaluaciones de calidad educativa revelan que un alto porcentaje de los estudiantes no adquieren las competencias mínimas esperables en sus trayectos escolares. La a veces aparente disociación entre inclusión educativa y calidad ha sido el foco de estudio de investigaciones internacionales.

Entre ellas destaca *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning* (Pritchett, 2013). En este trabajo de investigación realizado en varios países emergentes, Lant Pritchett expone los riesgos de una escolaridad sin aprendizaje. Las evaluaciones tomadas por el equipo de investigación liderado por Pritchett revelan que una mayoría de los estudiantes no posee las habilidades cognitivas y conocimientos básicos esperados para el grado que se encuentran cursando. El problema radica, según el autor, en el hecho que los esfuerzos de las políticas públicas en países en desarrollo se han concentrado en el input y no en el output. Pritchett explica que se han abierto numerosas escuelas, se han inscripto números crecientes de estudiantes, se han aumentado los años de escolaridad obligatoria (*input*), pero no se ha controlado la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ni los conocimientos y habilidades reales que los estudiantes efectivamente desarrollan (*output*) tras años en el sistema escolar.

Esta materia analizará algunos indicadores internacionales utilizados para medir la calidad de los procesos educativos, presentando tanto argumentos a favor de su implementación como críticas. Esta materia también presentará una revisión de evaluaciones estandarizadas

de finalización de estudios secundarios de algunos países, proponiendo abrir el debate sobre el beneficio de implementarlos en escuelas locales.

Educación para Emprendimientos de Alto Impacto

En el contexto de una sociedad de cambio cada vez más acelerado y creciente inestabilidad laboral, la educación emprendedora aparece como una necesidad que trasciende los límites artificiales de un área curricular para convertirse en un componente importante en la formación integral de niños y jóvenes. Estudios destacan la importancia de incorporar transversalmente la educación emprendedora en la escuela, identificando al emprendedorismo innovador como “la fuente principal del desarrollo económico y social” y como “uno de los cinco pilares de la educación para el siglo XXI” (Villarán, 2013).

Cada vez más países están identificando al desarrollo de una mentalidad emprendedora en el sistema educativo como una valiosa herramienta para mejorar las posibilidades de desarrollo de las personas. El *Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020* realizado por la Comisión Europea para el Parlamento Europeo destaca esta necesidad: Acaben o no fundando empresas o empresas sociales, los jóvenes que se benefician del aprendizaje del emprendimiento desarrollan los conocimientos empresariales y aptitudes y actitudes esenciales, como la creatividad, la iniciativa, la tenacidad, el trabajo en equipo, el conocimiento del riesgo y el sentido de la responsabilidad. Esa es la mentalidad emprendedora que les ayuda a transformar las ideas en actos y también aumenta considerablemente la empleabilidad (Consejo, p.6)

Considerando la relevancia de una educación emprendedora, esta materia presentará las experiencias y lecciones de algunas de las personalidades más destacadas del mundo del emprendedorismo actual. Estas serán analizadas por los cursantes con el fin de reconocer principios centrales del emprendedorismo, reconocer patrones de conductas eficientes e ineficientes, y trabajar en su aplicación en la labor educativa.

Mentoría y Orientación Vocacional Potenciadora

Desde la antigüedad, los mentores han tenido un rol central en la formación y el desarrollo de las personas (Metros y Yang, 2006). Desde futuros monarcas que recibieron orientación y guía de mayores experimentados hasta celebridades e innovadores del siglo 21, un gran número de forjadores de la historia han destacado la influencia de sus mentores en la manifestación de su potencial.

Lejos de ser un privilegio reservado para una élite, las relaciones de mentoría significativa pueden ser propiciadas en prácticamente cualquier ambiente donde existan personas competentes comprometidas a colaborar en forma sostenida con el proceso de descubrimiento y evolución de otros.

Las experiencias acumuladas de algunos de los mentores más influyentes del mundo son en la actualidad fácilmente accesibles a cualquier formador interesado. Entre estas experiencias destaca la obra de Seth Godin, autor de 18 libros éxitos de ventas internacionales y una de las mayores autoridades en la industria. En *¿Eres imprescindible?* (2011), Godin parte de una descripción de las posibilidades de desarrollo profesional y laboral en

la era de la sociedad global de la innovación. A partir de su interpretación del panorama productivo del siglo 21, el autor provee una guía práctica para ayudar a las personas a descubrir y desarrollar sus pasiones para convertirse en:

Gente capaz de convertir su conocimiento y su experiencia en el epicentro de su empresa, su negocio o sus seguidores. Creadores de opinión, líderes musicales, creativos, emprendedores. Gente toda ella capaz de dar sentido a su trabajo, de ser imprescindibles (Godin, 2011).

Independientemente del área de especialización del mentor o mentora, existe una serie de prácticas y actitudes comunes que han sido identificadas como necesarias para alcanzar un alto nivel de desempeño en la disciplina elegida. La descripción de estas prácticas y actitudes constituyen la esencia de la obra *Relentless: from Good to Great to Unstoppable* (2013) de Tim Grover. El autor es uno de los entrenadores de atletas de élite más célebres del mundo, habiendo preparado durante años a algunas de las personalidades más destacadas de la NBA. En su libro, Grover provee orientaciones para comprender y transmitir las actitudes de alto compromiso con el desarrollo de la disciplina elegida, y las extenuantes acciones requeridas para alcanzar un nivel de desempeño sobresaliente.

Metodología de la Investigación Educativa Aplicada

La materia Metodología de la Investigación Educativa Aplicada busca proveer a los licenciados una variedad de ejemplos de estudios en áreas relevantes para la labor educativa transformadora con un doble objetivo.

Por un lado, se apunta a crear conciencia sobre el impacto que la investigación en áreas educativas puede tener para la práctica áulica, institucional y para el progreso personal en general. Por lo tanto, se priorizará la inclusión de estudios que presenten hallazgos de potencial interés y relevancia para el público general por sobre estudios exclusivos para la academia especializada. Posibles ejemplos de estudios de relevancia para un público masivo son las investigaciones sobre la importancia de fomentar el control de los impulsos en los niños, y de proveer amplios y ricos estímulos lingüísticos. Shoda et al (1990) postulan que el control de los impulsos en la infancia es un importante predictor del éxito en la vida adulta. Hart, B., & Risley (2003), por otro lado, observan que la cantidad y la calidad de las palabras escuchadas por los niños en sus primeros años de vida tienen un marcado efecto en su futuro desempeño académico y profesional. Partiendo del análisis de investigaciones destacadas y reconocidas, se guiará a los cursantes a identificar áreas de su interés personal individual para sus propios trabajos de tesis, acompañando el proceso de desarrollo del proyecto en consonancia con las convenciones del género académico.

Estado del proyecto

A la fecha de escritura de este artículo (Mayo de 2018) la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento se encuentra en fase de armado de las aulas virtuales de las

materias de la carrera. Esta actividad está siendo llevada a cabo por un equipo independiente de educadores de diversas instituciones. Una vez que el proceso de diseño de las 11 materias haya sido completado, la carrera será presentada a universidades argentinas identificadas como potenciales socias y anfitrionas para el dictado del programa.

Financiamiento

La Licenciatura en Educación para el Empoderamiento propone un modelo de financiamiento en el que docentes y coordinadores serán socios de la universidad que ofrece la carrera. En lugar de percibir una remuneración fija por sus servicios, cada docente de la licenciatura percibirá un porcentaje (25 %) de la cuota abonada por cada estudiante en concepto de inscripción a cada materia. Docente y coordinador deberán tener un rol activo en la búsqueda, acompañamiento y apoyo a los estudiantes durante el cursado.

Los estudiantes, por su parte, podrán matricularse e iniciar el cursado de la carrera gratuitamente. El acceso a los contenidos y la participación en las actividades de cada materia serán gratuitos. Solo deberá abonarse el derecho a evaluación y acreditación al finalizar el cursado de cada materia. Esta modalidad de contenidos y actividades gratuitas complementadas con certificación arancelada viene siendo aplicada desde hace algunos años en MOOCs ofrecidos por universidades internacionales a través de plataformas como *FutureLearn*, *Coursera* o *EdX*. Esta modalidad de matriculación y cursado sin cargo permite a cualquier persona interesada explorar sin compromiso la propuesta formativa, pudiendo evaluar personalmente su calidad, utilidad y relevancia antes de decidir si elige pagar la inscripción.

Este componente constituye un aliciente para que cada docente ofrezca a los cursantes de su materia una experiencia formativa altamente satisfactoria. El ingreso monetario total de cada docente en retribución por la materia que enseña estará definido exclusivamente por la cantidad de estudiantes que, tras experimentar el cursado, decidan pagar el derecho a evaluación.

Modalidad de cursado

Cada materia de la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento se ofrecerá de manera virtual durante aproximadamente 7 semanas de cursado. Las materias se cursarán de manera mayormente asincrónica con un número reducido de video-conversatorios en tiempo real. Las actividades a realizar durante el cursado incluyen, entre otras: trabajos escritos de análisis del entorno educativo propio, análisis de fortalezas, amenazas, desafíos, y oportunidades, video-presentaciones a cargo de cursantes, video llamadas con compañeros, tutores y especialistas invitados, diseño de planes de intervención superadora en el aula, institución y comunidad propias. La carrera ofrecerá una experiencia de conocimiento profundo e intercambios sobre las realidades de cada participante, sus trayectorias, desafíos y aspiraciones. Se pondrá especial énfasis en la construcción de cohesión grupal entre los cursantes que trascienda la realización de actividades de cada materia. La mayoría de las actividades propuestas requieren la interacción activa y fluida con otros compañeros para colaborar en el diseño

de acciones de intervención escolar más efectivas y de mayor impacto positivo.

La importancia de la interacción presencial

Una carrera para docentes que requiere asistencia a eventos presenciales es inevitablemente restrictiva. Por conflictos de horarios o distancia geográfica, una mayoría de los docentes potencialmente interesados en cursar una licenciatura en educación se ven imposibilitados de realizar la carrera de manera presencial.

Sin embargo, se ha notado que la interacción cara a cara produce una serie de mecanismos de conexión humana que no están presentes en comunicaciones mediadas por TIC (Lee et al, 2011; Okdie et al, 2011). Para ser enriquecedoras, las comunicaciones presenciales deben darse en un ámbito de interacción horizontal democrático y de construcción colaborativa donde los participantes se sientan oídos, apreciados y valorados. Los encuentros de tipo *meet-up* se presentan como un complemento presencial posible para el cursado virtual de la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento. El movimiento *meet-up* surge en 2002 en Estados Unidos para facilitar—explotando las posibilidades de las redes sociales—el encuentro presencial y la vinculación de personas con un interés común en una zona geográfica limitada (por ejemplo, una ciudad). Las reuniones *meet-up* típicamente son organizadas utilizando una plataforma virtual y tienen lugar en espacios públicos como cafés, bibliotecas, o parques. El movimiento *meet-up* se ha convertido en un fenómeno mundial con más de 30 millones de miembros participando en 250000 grupos en 180 países (Rosenbaum, 2017).

Generando Comunidades Locales de Líderes Docentes: *Meet-ups* de Educación para el Empoderamiento

El especialista en innovación educativa Tony Wagner (2015) identifica al aislamiento docente como “el enemigo de la mejora y la innovación”. Buscando contribuir a la superación de este problema, los grupos *meet-ups* de Educación para el Empoderamiento se plantean como un espacio local de vinculación y potenciamiento colaborativo de educadores con vocación transformadora.

Estas comunidades cuentan con un componente de vinculación virtual (grupo de Facebook) para el encuentro de educadores de localidades cercanas con intereses compartidos en áreas relevantes para la tarea docente como innovación educativa, liderazgo, educación comparativa internacional, resiliencia, neuroeducación y tecnologías disruptivas. Estas comunidades locales virtuales funcionan también como una biblioteca de recursos seleccionados (libros, videos, artículos) en alguna de las 11 áreas temáticas de Educación para el Empoderamiento. Además, cada grupo virtual es utilizado para organizar y coordinar encuentros *meet-up* presenciales mensuales. El ingreso y la participación en todas las instancias de la comunidad virtual-presencial local de Educación para el Empoderamiento es gratuita y está abierta a cualquier persona (educadora o no) interesada en las temáticas propuestas.

La primera comunidad *meet-up* de Educación para el Empoderamiento fue inaugurada en Córdoba en Enero de 2018, contando en Mayo de 2018 con 370 miembros.

A la fecha de escritura de este artículo, se están realizando acciones para iniciar grupos meet-up de Educación para el empoderamiento en otras ciudades argentinas.

Conclusiones Parciales

La iniciativa de Educación para el Empoderamiento se presenta como una contribución a la transformación que requieren nuestros sistemas educativos en el contexto del siglo 21. Este proyecto global y transdisciplinario propone una visión de docentes líderes del empoderamiento personal y comunitario. Haciendo uso de las posibilidades de conexión humana habilitadas por las NTIC, la Educación para el Empoderamiento busca potenciar docentes con una mentalidad de crecimiento. Esta se nutre de aportes provenientes de una variedad de áreas del desarrollo humano.

Para el diseño de esta iniciativa se han consultado a especialistas de diversas áreas de desarrollo humano. Sus obras y experiencias constituyen parte de los contenidos a trabajar en la Licenciatura en Educación para el Empoderamiento. Algunos de estos especialistas son: Jessica Jackley (autora, emprendedora social cofundadora de la plataforma *Kiva*), Howard Behar (autor, director de *Starbucks International*), James Tooley (autor, investigador de la Universidad de *Newcastle*, fundador de la red *Omega Schools*), Shai Reshef (fundador y presidente de *University of the People*), Jay Samit (autor, especialista en innovación disruptiva), Vivien Stewart (autora, especialista en educación comparada internacional), Marcelo Salas Martínez (Director de *Café Martínez*, miembro del directorio de *A Human Camp*), Wesley Chapman (fundador y director de *A Human Project*). El cambio disruptivo aparece como una de las características distintivas de la presente era de la historia. En este contexto, iniciativas como las aquí delineadas buscan proveer orientaciones para maximizar las posibilidades de crecimiento y bienestar humano. La docencia permite pasar largos períodos de tiempo a cargo de pequeños grupos de personas en formación. Si quien está a cargo de esa influyente tarea desarrolla una sólida (pero flexible) mentalidad superadora, el impacto positivo que puede tener en las vidas de sus estudiantes es inmenso.

Referencias bibliográficas

- AltMBA (2018). Recuperado de: <https://altmba.com/>
- Bellei, C., Poblet, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: Imbunche Ltda.
- Consejo, A. C. E. Y. S., & DE, E. Y. A. C. (2013) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo*. Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Zenith.
- Diamandis, P. (2016). *The Difference Between Linear and Exponential Thinking*. Recuperado de: <http://bigthink.com/in-their-own-words/the-difference-between-linear-and-exponential-thinking>
- Doidge, N. (2007) *The Brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. U.S.A: Penguin Group
- Duckworth, A. (2016). *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*. Barcelona: Urano.
- Dweck, C. S. (2010). *Even geniuses work hard*. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset. La actitud del éxito*. España: Editorial SIRIO S.A. (SELLO).
- Ferrazzi, K. (2010). *Relationships for Leadership Success & High Performance Teams* - Shanghai KEITH FERRAZZI. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3VOL3e22cdg>
- Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development - Human Development*. Washington, DC World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489> License: CC BY 3.0 IGO."
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. España: Herder Editorial.
- Godin, S. (2012). *Deja de robar sueños*. Recuperado en: <https://sethgodin.typepad.com/files/deja-de-robar-suenos%CC%83os.pdf>
- Godin, S. (2011). *¿Eres imprescindible?* España: Gestión 2000.
- Greene, R. (2013). *Maestría*. Barcelona: Editorial Oceano.
- Grover, T. S. (2013). *Relentless: From Good to Great to Unstoppable*. New York, USA: Simon and Schuster.
- Hancock, L. (2011) *Why Are Finland's Schools Successful?* Disponible en: <https://www.smithsonianmag.com/innovation/why-are-finlands-schools-successful-49859555/>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Lee, P.S., et al. (2011). *Internet communication versus face-to-face interaction in quality of life*. *Social Indicators Research*. 100(3): p. 375-389.
- Mahbubani, K. *Lecture by Dean Kishore Mahbubani at the Dili Convention Centre*. (s.d.) Disponible en: <https://www.mof.gov.tl/lecture-by-dean-kishore-mahbubani-at-the-dili-convention-centre/?lang=en>
- Melillo, A., & Suárez, N. R. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Metros, S. E., y Yang, C. (2006). *The importance of mentors. Cultivating careers*. Recuperado de <https://www.educase.edu/research-and-publications/books/cultivating-careers-professional-development-campus-it/chapter-5-importance-mentors>
- Miller, A. (2014) *5 Characteristics Shared by the Most Successful Organizations*. Recuperado de <https://www.entrepreneur.com/article/233526>
- Ministerio de Educación, Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (2017) *Informe Indicativo del Salario Docente*.
- Mollis, M. (2014). *Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*. *Revista de la educación superior*, 43(169), 25-45.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2016). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales*. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1).
- Murillo Estepa, P. (2016). *La escuela del futuro: espacios y formas de organización*. INAFOCAM. Disponible en: <http://www.inafocam.edu.do/portal/>

- landings/Simposio_La_Escuela_del_Futuro/datos/4%20P.%20MURILLO%20Esc.%20futuro,%20espacios%20y%20formas%20org.pdf
- Okdie, B.M., et al. (2011), *Getting to know you: Face-to-face versus online interactions*. Computers in Human Behavior.27(1): p. 153-159.
- Pritchett, L. (2013). *The rebirth of education: Schooling ain't learning*. Washington, D.C. CGD Books. Disponible en: https://www.cgdev.org/sites/default/files/rebirth-education-introduction_0.pdf
- Ratey, J. y Hagerman, E. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York, USA: Little, Brown and Company
- Rosenbaum, S. (2017, Febrero). *Meetup.com Takes A Political Stand Against The Trump Administration*. Forbes. Recuperado de: <https://www.forbes.com/sites/stevenrosenbaum/2017/02/09/meetup-take-a-stand-trump/#35b62c522fe6>
- Selligman, M. (2011) *Post-Traumatic Growth and Building Resilience*. Recuperado de <https://hbr.org/2011/03/post-traumatic-growth-and-buil>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). *Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*. Developmental psychology, 26(6), 978.
- SITEAL (2013) *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20140325.pdf
- Villar, A., y Zoido, P. (2016). *Desafíos para la calidad y la equidad en el desempeño educativo para América Latina, una perspectiva PISA 2012*. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22(1).
- Villaran, F. (2013). *Educación emprendedora en la Educación Básica Regular*. Lima, Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica.
- Wagner, T. (2012). *Calling all innovators*. Educational Leadership, 69(7), 66-69
- Wagner, T. (2015) *The Global Search for Education: Just Imagine - Tony Wagner and Ted Dintersmith*. Recuperado de: https://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_8128470.html
- Willink, J. & Babin, L. (2016) *Compromiso Excepcional*. Mexico: Patria Grupo Editorial

Abstract: The present work aims to describe the Education for Empowerment initiative. It seeks to contribute to the disruptive transformation of teacher training in Argentina and other emerging countries through two central actions. On the one hand, we will describe the project of the Degree in Education for Empowerment. This unconventional, low cost, mostly virtual and self-financed university career aims at the creation of a new generation of educational transformation leaders. On the other hand, the initiative also includes a non-formal, non-formal linkage and training component: local, virtual, open and free local communities of Education for Empowerment. Both actions aim at the empowerment of teachers to initiate positive changes in themselves, their practices, and their environments.

Keywords: Empowerment - leadership - community - teacher - training

Resumo: O presente trabalho propõe-se descrever a iniciativa de Educação para o Empoderamento. A mesma procura contribuir à transformação disruptiva da formação professor em Argentina e outros países emergentes mediante duas ações centrais. Por um lado, descreveremos o projeto da Licenciatura em Educação para o Empoderamento. Esta carreira universitária não convencional, de baixo custo, em maior medida virtual e autofinanciada aponta à criação de uma nova geração de líderes da transformação educativa. Por outro lado, a iniciativa inclui também um componente de vinculação e formação não formal, não estruturada: as comunidades locais presenciais-virtuais abertas e gratuitas de Educação para o Empoderamento. Ambas ações apontam à potenciação da capacidade de professores para iniciar mudanças positivas em si mesmos, suas práticas, e seus meios.

Palavras chave: Empowerment - liderança - comunidade - formação - professor

(*) **Francisco Vergara**. Coordinador de la Iniciativa Educación para el Empoderamiento. Representante de la Clinton Global Initiative University. Licenciado en Lengua Inglesa, UTN-FR-VM (2015). Profesor de Inglés, ISLI (2006).

Fliplearning en ESP en la formación técnica profesional

Fecha de recepción: septiembre 2018
Fecha de aceptación: noviembre 2018
Versión final: enero 2019

María Vergara Aibar (*)

Resumen: Desde 2015, en el espacio curricular Inglés e Inglés Técnico (ESP), se implementó Fliplearning como metodología de enseñanza-aprendizaje, basada en las redes sociales, en el Instituto de Formación Técnica Otto Krause, en las carreras Soporte de Tecnología de la Información, Biblioteca, Agente Sanitario y Administración, de una clase semanal. El enfoque en ESP (Inglés con Propósitos Específicos) es el de una cátedra flexible a las innovaciones curriculares con contenidos requeridos en cada carrera y actualizados cada ciclo lectivo. Los logros de cada experiencia, se registran para mejorar las propuestas pedagógicas del siguiente ciclo lectivo.

Palabras clave: Formación – técnica – profesional - redes sociales – educación -tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 262]

Introducción

En este artículo se relata la experiencia áulica llevada a cabo en varias carreras de Institutos de Formación Técnica de Nivel Superior en las que se enseña Inglés e Inglés Técnico. El objetivo que nos planteamos es doble ya que por un lado, mostramos una visión alternativa de lo que se conoce como “Inglés Técnico”, y por otro lado se presenta la manera en que se ha estado trabajando mediante la incorporación de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el diseño de las clases.

En la Ciudad de La Rioja, los institutos de formación técnica ofrecen carreras consistentes en tecnicaturas de una duración de tres años. Las carreras técnicas se focalizan en una formación profesional que responde a las demandas actuales percibidas en la sociedad, teniendo en cuenta los cambios advenidos, los recursos disponibles y la inserción en el mundo laboral. En la currícula de cada carrera se incluye Inglés y/o Inglés Técnico como espacio curricular anual, con dos a tres horas cátedra semanales cada una en particular, dependiendo de la oferta académica.

Desde 2015, en Inglés e Inglés Técnico se ha estado trabajando con una metodología de enseñanza-aprendizaje, surgida de las Nuevas Tecnologías, denominada *Fliplearning* (Aprendizaje invertido). En nuestro caso, el soporte principal de esta metodología son las redes sociales, en especial, la aplicación de celular WhatsApp. *Fliplearning* fomenta el aprendizaje ubicuo, autorregulado y autónomo con una frecuencia semanal. Los objetivos alcanzados y las situaciones planteadas se registraron y analizaron para mejorar cada año esta propuesta innovadora.

Inglés con Propósitos Específicos (ESP) en la mira. Repensando enfoques.

ESP corresponde a la denominación *English for Specific Purposes* que implica enseñar una Lengua Extranjera focalizando en una área del conocimiento específica. Para Dudley-Evans (1998), ESP responde a lo siguiente: a) se define de acuerdo a las necesidades del alumno/a; b) utiliza metodología y actividades propias de la disciplina de la que se trata; c) se centra en el lenguaje técnico en términos gramaticales, de léxico, de estrategias, discurso y género. Además, está diseñado para una disciplina específica, puede utilizar una metodología diferente al inglés general, está dirigido a alumnos/as de Nivel Terciario, para situaciones laborales y algunas veces para el Nivel Secundario. Generalmente, los libros disponibles están diseñados para alumnos/as de nivel intermedio y avanzado, por considerar que se requiere de un conocimiento básico del sistema de la lengua. Por su parte, Carter (1983) considera que en ESP se debe utilizar material auténtico, debe estar orientado a las necesidades de los alumnos/as, quienes deben participar en el diseño de la currícula.

El tipo de ESP que se trabaja en el Instituto de Formación Técnica Ing. Otto Krause, es el denominado: Inglés con Propósitos Profesionales (Javid, 2013), ya que se enseña en Soporte de Tecnología de la Información, Biblioteca, Agente Sanitario, Administración Financiera y Contable, entre otras carreras.

En las indagaciones realizadas sobre las maneras de enfocar y enseñar este espacio curricular nos encontramos con propuestas de lectura comprensiva, de interpretación y hasta de traducción. Los docentes que enseñan este espacio son por lo general traductores sin preparación pedagógica y metodológica en ELT (English Language Teaching) o enseñanza del Inglés. En los casos analizados se imparte Inglés Técnico a alumnos/as de carreras que están relacionadas sin especificar en cada una en particular. Por ejemplo, se prepara un mismo Dossier para Ciencias Biológicas que incluye Medicina, Bioquímica, Farmacia y Enfermería y así sucesivamente.

En estos casos, los alumnos/as se enfrentan a contenidos de temáticas afines pero no específicas que no están reguladas por los intereses de los interesados. Por lo general, estos contenidos están presentados en textos de una considerable longitud, en un registro muchas veces proveniente de libros académicos o hasta de páginas de Internet, a los que se les adjuntan actividades de comprensión.

Entre los objetivos que se plantean en estos *Dossiers*, mencionamos: Desarrollar estrategias de lectura e interpretación de textos de la especialidad a fin de lograr un lector autónomo en el discurso de su especialidad. Los objetivos específicos nos hablan de: reconocer tipos de discursos científico-técnicos; reconocer las funciones del discurso; Identificar el tema del texto por elementos textuales y paratextuales; utilizar el contexto y conocimientos previos para derivar significados, utilizar el diccionario bilingüe; internalizar estrategias de lecto-comprensión. Esta propuesta se fundamenta en la gramática, en comprenderla, analizarla para poder descifrar los mensajes. Los contenidos gramaticales tienen una gradualidad creciente por lo que los textos. Por ello, la autenticidad de los textos pierde fuerza ante la necesidad de contemplar estos contenidos.

Contemplando visiones alternativas de ESP, en el Instituto Otto Krause, en las carreras ya mencionadas, se fueron proponiendo contenidos específicos que no solo contemplan los diseños curriculares sino también la necesidad advertida en los alumnos/as, su propia sugerencia y la de los docentes de materias específicas de cada carrera. Cada año, la propuesta curricular se modifica con giros en los contenidos o la manera de presentarlos. De esta manera, la propuesta de cátedra es siempre flexible y abierta, cuya columna vertebral son los contenidos a aprender en Inglés y no el encorsetamiento gramático-estructural.

Si los alumnos, sponsors y docentes conocen la razón por los alumnos necesitan Inglés, ese conocimiento ten-

drá una influencia en lo que será aceptable como contenido razonable en el curso y, en el lado positivo, que potenciales pueden ser explotados (Javid, 2013, p. 149). Una de estas alternativas es enseñar un contenido relevante en la carrera y en la cual, la Lengua Extranjera Inglés es un medio para lograrlo, un entorno más de aprendizaje. Un ejemplo de lo planteado se dio en la carrera Técnico en Biblioteca, cuando se agregó una secuencia didáctica más denominada: *The Dewey System* (El Sistema Dewey) por pedido de los alumnos/as ya que requerían reforzar las categorizaciones de ese sistema. En Soporte de Tecnología de la Información se modificaron algunas secuencias para presentar las secuencias: *Flowcharting* (Diagramas de Flujo) con las lógicas para empezar a programar. Se realizaron proyectos integrales al estilo de los Analistas de Sistemas en empresas pequeñas que analizaron y sobre la que diseñaron propuestas de mejora que contemplaban desde la infraestructura, las luminarias y la disposición de la mercadería hasta la lógica de la facturación. En Administración, además de los contenidos usuales, se trabaja este ciclo 2018 con Psicología de la Motivación y Liderazgo empresario, aspectos a reforzar y actualizar. Otra de las innovaciones ha sido el enfoque pensado para ESP en este Instituto Superior. Como se explicó, ESP suele solo atender a una macro habilidad de la lengua que es la lectura y su comprensión. No obstante, en estas carreras se promueve el aprendizaje de las cuatro macro-habilidades que consisten en: la escucha, la lectura (habilidades de recepción) y la escritura y el habla (habilidades de producción), siempre basadas en el lenguaje técnico y los contenidos propios de cada carrera en particular. Por ello, se requería de un tiempo de enseñanza ampliado para poder presentar, practicar y reforzar los contenidos. De allí surgió la propuesta de incorporar un *tiempo extra*, ubicuo, auto-regulado, mediante el uso de las TIC.

Fliplearning, una respuesta pedagógica creativa

La innovación curricular en el espacio Inglés e Inglés Técnico se dio tanto en el enfoque y los contenidos como en la metodología de enseñanza. Al tratarse de un espacio curricular anual de solo una clase semanal (de dos o tres horas cátedra), los objetivos esperados no llegaban a cumplirse en su totalidad o de manera efectiva. Era necesario repensar esta situación y sugerir una estructura pedagógica innovadora.

Desde el ciclo 2015, en algunas carreras se empezaron a utilizar las redes sociales como el entorno de aprendizaje que se requería. En un inicio, solo se trató de experiencias esporádicas en el último bimestre de clase. Los resultados fueron parcialmente favorables ya que la disponibilidad de equipos informáticos y de conexión era insuficiente. En 2016 y 2017, con la adquisición creciente de teléfonos móviles por parte de los alumnos/as, y con la red de Internet de la Provincia accesible a los usuarios, se estudiaron las diferentes posibilidades de implementar un sistema de enseñanza-aprendizaje creativo, inclusivo, flexible y de bajo costo.

Así surgió la posibilidad de incorporar *Fliplearning* como una propuesta pedagógica innovadora que pudiera colaborar con el cumplimiento de los contenidos

seleccionados y lograr los objetivos esperados de una mejor manera.

Esta metodología fue iniciada por Salman Khan y Khan Academy. Para Khan, *Flipped Classroom o Fliplearning* implicaba que los alumnos/as obtuvieran el conocimiento, que tradicionalmente lo recibían en las lecciones, en forma de videos o textos que ellos estudiaban antes de las clases. De esta manera, en clase realizaban un trabajo más práctico como son los deberes tradicionales mientras el docente monitorea o guía (Peachey, 2012).

La razón de su utilización en ESP en el Instituto Otto Krause ha sido la necesidad de contar con un espacio extra de aprendizaje, en el que los alumnos/as puedan indagar o aprender autónomamente un nuevo contenido o una nueva arista de un contenido estudiado para luego practicarlo en las clases presenciales. En algunos casos, se ha utilizado este espacio virtual para realizar ejercicios prácticos más específicos que no llegan a realizarse en las clases.

De acuerdo a la experiencia registrada, los alumnos/as poco a poco van adquiriendo el hábito de recurrir a esta metodología con la que no están familiarizados. La entrega de las actividades o tareas solicitadas fue constante cada semana, con instrucciones en Inglés de Nivel Inicial, para que todos/as pudieran comprender y responder.

El medio utilizado para esta metodología ha sido la aplicación *WhatsApp*, ya que era el medio de más bajo costo para los alumnos/as. Al principio, no todos/as contaban con conectividad en sus casas y no todos/as contaban con un celular con disponibilidad para esta aplicación. Sin embargo, este sistema de enseñanza-aprendizaje se fue afianzando y logrando que los alumnos/as confiaran en sus propias capacidades de indagación y autoaprendizaje. La acción del grupo de *WhatsApp* fue relevante a la hora de incentivar a aquellos alumnos/as que no se animaban o no creían en lo que se proponía.

Conclusión

En los ciclos en los que se ha incorporado *Fliplearning* en ESP, se han observado adelantos considerables en los alumnos/as que consisten en:

Incrementación de la carga horaria estipulada formalmente;

- Creación de otros espacios de aprendizaje auto-regulados;
- Iniciativa de participación motivada por todo el grupo;
- Gradual intervención en las actividades;
- Hábito de estudio extra-áulico;
- Gestión de contenidos web (trabajo con links, hipertexto, contenidos audiovisuales, etc.);
- Trabajo intensificado en las clases;
- Atención direccionada;
- Valoración del espacio curricular como necesario en sus carreras.

Entre los impedimentos a considerar se pueden mencionar: la falta de tiempo extra escolar para la conclusión de actividades, la falta de conexión en sus casas y dificultad en la comprensión de las consignas asignadas.

Hasta el momento se continúa con el mejoramiento de las propuestas pedagógicas alternativas registrando los avances y los impedimentos.

Referencias bibliográficas

- Carter, D. (1983). *Some propositions about ESP*, en *The ESP Journal* 2, pp. 131-137.
- Dudly- Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Javid, Ch. (2013). *English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose*. En *European Journal of Scientific Research*, Vol. 112, N° 1, pp. 138-151.
- Peachey, N. (2012). *Flipping the flipped classroom*. En *Teaching English, Innovations in education*, British Council.

Abstract: Since 2015, in the subject English and Technical English (ESP), “Fliplearning” was incorporated as a teaching-learning methodology, based in the social networks, in the Technical Institute Otto Krause, in the careers of IT Support technician, Librarian, Health Agent and Administration, with a weekly class. The perspective in ESP (English for Specific Pur-

poses) is that of a subject, flexible to the curricular innovations with required contents in each career and actualized in each teaching year.

Keywords: Training - technical - professional - social networks - education -technology

Resumo: Desde 2015, no espaço curricular Inglês e Inglês Técnico (ESP), implementou-se Fliplearning como metodologia de ensino-aprendizagem, baseada nas redes sociais, no Instituto de Formação Técnica Otto Krause, nas carreiras Suporte de Tecnologia da Informação, Biblioteca, Agente Sanitário e Administração, de uma classe semanal. O enfoque em ESP (Inglês com Propósitos Específicos) é o de uma carreira e atualizados a cada ciclo lectivo. Os lucros da cada experiência, registram-se para melhorar as propostas pedagógicas do seguinte ciclo escolar.

Palavras chave: Formação - técnico - profissional - redes sociais - educação - tecnologia

(*) **María Vergara Aibar.** Doctora en Ciencias Humanas y Master of Arts en Educación y Desarrollo Profesional. Docente de Inglés e Inglés Técnico en ISFT Otto Krause y Lenguaje Multimedial en ISFD Albino Sánchez Barros.

Radiografía de un Proyecto Educativo Institucional centrado en los alumnos

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

María Marta Villalba (*)

Resumen: Si bien la escuela ideal no existe, podemos acercarnos a una escuela más vivible donde los estudiantes encuentren su lugar de pertenencia, reconocimiento y participación en los años que les toque transitar en esa institución. Los Proyectos Educativos Institucionales que tienen como centro al alumnado son aquellos que consideran en las acciones la subjetividad de los jóvenes del siglo XXI, del mismo modo que trabajan en el perfeccionamiento de los adultos en función de lo que realmente necesitan los jóvenes de hoy. Esto permite hacer más efectiva la inclusión del alumnado en las propuestas de actividades escolares resultando para éstos experiencias significativas y cercanas a su cotidiano.

Palabras clave: Escuela – estudiantes – educación – proyecto - subjetividad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 265]

Introducción

El objetivo de este escrito es repensar el lugar que debería tener el joven en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una Escuela Secundaria, sostenido desde prácticas concretas que den visibilidad en lo cotidiano a la Identidad Institucional.

El título refiere a la Radiografía en tanto técnica exploratoria que permite ver la dinámica interna de una Institución, arrojando un diagnóstico preciso que muchas veces no se manifiesta en su totalidad desde la superficie. Plantearé en primer lugar algunas consideraciones conceptuales que creo importante problematizar en el delineamiento de cualquier PEI. En segundo lugar mos-

traré una experiencia concreta de un PEI centrado en los alumnos, situado en una Institución Escolar de la Ciudad de Avellaneda en el Nivel Secundario.

Si bien la escuela ideal no existe, y está bien que así sea porque ya en el concepto de lo ideal está en juego lo subjetivo (y también lo inalcanzable); podemos acercarnos a una escuela más vivible donde los estudiantes encuentren su lugar de pertenencia en los años que les toque transitar la escuela secundaria en esta Institución. Pertenencia no como algo dado, ofrecido (desde los otros), sino como algo construido (desde ellos mismos y junto a otros). Alumnos que se apropian de su espacio, partícipes de su trayectoria educativa.

Marco de Encuadre: ¿De qué hablamos cuando hablamos del PEI?

Toda escuela se basa en su Proyecto Educativo Institucional que orienta al conjunto de la institución.

En este sentido toda escuela debe plantearse claramente lo que pretende hacer y en virtud de qué valores y objetivos se decide una organización, una planificación, una metodología, una forma de evaluación y sus relaciones interpersonales. El Proyecto Institucional es el lugar que organiza todas estas ideas dentro del espacio escolar.

Pero al hablar de espacio escolar no es bueno caer en generalizaciones ya que en la escuela se visualizan una suma de subjetividades heterogéneas donde se hace necesario limitar un espacio escolar concreto, situado. Por eso cada PEI es diferente según el contexto, la realidad de su población escolar, su historia, su ideario y a partir de ese diagnóstico se está preparado para delinear los grandes objetivos en cada una de las dimensiones que trabaja la escuela: pedagógica, comunitaria y administrativa, incluyendo a todos los actores de la comunidad educativa. Todo esto debe abarcar un PEI considerándolo al mismo como la herramienta de la gestión escolar que define la opción por determinados valores y objetivos.

Es así que al PEI lo considero como el garante de identidad de una Institución.

El ser humano conforma su identidad apropiándose de un conjunto de identificaciones que introyecta en sí mismo. No se nace con una identidad... se la construye. Lo mismo sucede con el PEI. Y éste es el que refleja la identidad institucional, hacia adentro y hacia afuera. Ser el garante de identidad significa velar por ella, sostenerla a través de los tiempos. Esto no significa que no se puede cambiar aquello redactado, todo lo contrario, el PEI es una herramienta flexible, pero necesita una base en la cual anclarse y eso es la identidad.

Otra cuestión a tener en cuenta cuando hablamos del PEI en la escuela secundaria, y también como parte del marco de encuadre teórico, es definir qué entendemos por juventudes hoy.

El concebir al joven como sujeto de derecho es cambiar la mirada de la escuela tradicional donde el alumno solo era un receptor de los contenidos o propuestas que el adulto impartía. En contraposición a esta mirada aparece el joven posibilitador de ejercer sus derechos a decidir, actuar y cambiar los contextos en los que vive.

Es desde este enfoque que se hace necesario incluir en el PEI al joven partícipe en las prácticas, experiencias, saberes, relaciones vinculares, propuestas y abordajes que emerjan en cada espacio escolar.

Reflexiones: Lo que no puede faltar en el PEI de una Escuela Secundaria

Suele suceder a veces que en las instituciones escolares se toman decisiones, se piensan actividades, se desarrollan proyectos, se planifica la agenda desde los adultos y no desde los alumnos.

No es que no se los tenga en cuenta, porque eso es imposible ya que la dinámica y acciones en todo ámbito educativo se orientan hacia el alumnado; pero puede pasar que no se tome a éste como centro y protagonista, creador de esas acciones. A veces esto sucede por la distancia generacional que existe entre los adultos ubi-

cados en el lugar de las decisiones y los jóvenes que las reciben. Otras veces es parte de la impronta institucional ejercerla con poder fijado y orientado desde una de las partes; la que se cree que tiene el saber (directivos, profesores)

La radiografía de un PEI centrado en los alumnos toma al protagonismo de éstos como centro, comprometiendo al joven en todos los procesos que se desarrollen en la escuela. Pero también es un compromiso de los adultos habilitar los espacios para que los alumnos sean los verdaderos protagonistas.

Cuando los alumnos junto a los docentes y directivos son parte del pensar las actividades; se les da lugar a opinar en alguna toma de decisiones, se los convoca a la organización de eventos, se incentiva el Centro de Estudiantes, y otro tipo de participaciones; la escuela se transforma en un espacio más inclusivo y democrático pero también en un espacio más cercano a sus intereses y motivaciones.

Los PEI que tienen como centro al alumnado son aquellos que consideran en las acciones la subjetividad de los jóvenes del siglo XXI, conociendo su accionar pero también perfeccionándose los adultos en función de lo que realmente necesitan los jóvenes de hoy. Alejarse de esto es solo tener un PEI escrito guardado en un cajón a los fines de un deber administrativo que nunca se va a hacer vivible.

La pertenencia, el reconocimiento y la participación son ejes del Proyecto Institucional y tendencias que orientan lo cotidiano en un espacio escolar; pero también la pertenencia, el reconocimiento y la participación es lo que cada joven necesita y busca en la trayectoria de la Escuela Secundaria. Son tres conceptos con mucha carga simbólica y que infieren directamente en la subjetividad.

Si el joven siente que esa escuela le pertenece se siente incluido y con la libertad de ser parte.

Si el joven se siente reconocido también reconoce que el otro/a (mundo adulto, institución) valora lo que él hace, siente y es.

Si el joven participa, la Escuela Secundaria cobra sentido en su proyecto integral de educación.

La convivencia escolar, hoy se manifiesta en diferentes rincones que no son los que atravesó el adulto en su propia escolaridad. Además de un cambio de paradigma en los modos de ser y transitar lo educativo, también hoy en la escuela aparecen diversos contextos a los que atender, escuchar y acompañar. En estos últimos años la obligatoriedad de la Escuela Secundaria vino a alterar lo que estaba tradicionalmente instituido por generaciones en el nivel secundario, desafiándonos a repensar para la escuela nuevos formatos y culturas.

En este sentido el perfeccionamiento y la capacitación de docentes y directivos es muy importante orientarla a estas necesidades y no solo desde los contenidos y los discursos, sino también incorporando los lenguajes mediáticos y en red a los que está más acostumbrado el adolescente.

Esto permite hacer más efectiva la inclusión del alumnado en las propuestas de actividades escolares resultando para éstos experiencias significativas y cercanas a su cotidiano. Hoy en día no puede realizarse una charla

para adolescentes con un adulto parado frente a ellos con un micrófono hablándoles unidireccionalmente. Puede haber buena intención de quien lo propuso o lo planificó, pero no se logrará la “llegada” esperada, o al menos no para la mayoría.

El PEI de toda escuela debería estar focalizado en estos aspectos; ofreciéndolo como derecho del estudiante a... más que como servicio de la institución para...

La Radiografía: Experiencias significativas con actividades centradas en los alumnos en una Escuela Secundaria en la Ciudad de Avellaneda.

Hasta aquí se intentó encuadrar los puntos más importantes a tener en cuenta en un PEI. Hay muchas otras consideraciones que dependerán de cada institución y es lo que también le dará identidad, pero la radiografía no estará completa si no transparenta las actividades y espacios escolares concretos y desde donde y hacia quienes van dirigidas las acciones y propuestas.

Vale aclarar que este es un PEI que además trasciende el espacio formal académico. ¿Qué quiere decir esto? Que los proyectos, actividades, propuestas pedagógicas, comunitarias, artísticas, sociales, etc. no empiezan y terminan en el horario escolar encuadrado en las materias del secundario que atraviesan desde los 1eros a los 6tos años en un horario que podríamos establecer aproximadamente de lunes a viernes de 7,30 a 15hs. Un PEI centrado en los alumnos se expande por fuera del horario escolar y más allá de los días hábiles. El taller de danzas puede llevarse a cabo los lunes a las 17hs. y el apoyo escolar los sábados a las 14... La multiplicidad de propuestas del Proyecto Educativo Institucional que voy a mostrar puntar en esta radiografía tiene tras de sí una toma de compromiso por parte de distintos miembros de la Institución que da sostén a la posibilidad de concretarse. Considerar un PEI centrado en los alumnos no significa dejarlos hacer a su voluntad. Los alumnos necesitan ser acompañados por adultos que guíen, miren y reconozcan...

Los diferentes espacios y acciones que se puntualizarán a continuación muestran la variedad de propuestas donde los jóvenes son protagonistas.

Consideramos además muchos de estos proyectos como espacios de prevención de los jóvenes.

Muestra también cómo es posible darle al alumnado el lugar central en el Proyecto Educativo Institucional.

Un proyecto educativo institucional con espacios de expresiones juveniles significativas en la escuela secundaria
Acuerdos Institucionales de Convivencia: los alumnos son protagonistas del mismo, desde el escrito de los Acuerdos hasta la participación en la toma de decisiones. Del mismo modo, el alumnado también está representado con voz y voto en el Consejo de Convivencia cuando hay que convocar a reunión para reflexionar y accionar sobre un hecho que viola las normas institucionales.

Animadores de Curso: elegidos cada año escolar democráticamente por votación, 2 alumnos representantes por curso. Tienen como función motivar a sus compañeros a la participación escolar.

Tienen a cargo la coordinación de algunos eventos del año y funcionan como mediadores entre el curso y Dirección.

Centro de Estudiantes: en la institución de la que estamos hablando se conforma el Centro de Estudiantes a fines del año 2015 por expresa propuesta de un grupo de alumnos de los cursos más grandes. La Dirección pone en consideración el pedido de los alumnos y se arbitran los medios para su constitución. Hoy en día está gestionado por Comisiones con alumnos referentes representativos de todos los cursos desarrollando actividades estudiantiles, culturales, deportivas y de prensa y difusión. Se renueva anualmente

Los Buenos Días: espacio diario al ingreso a la institución. Luego del izamiento de la bandera o en el salón de actos se da la oportunidad de usar 10/15 minutos para dirigir algún aviso pero sobre todo para reflexionar sobre algún valor, junto a los jóvenes. Lo usan los alumnos, los docentes y los directivos. Es algo tradicional en todas las escuelas salesianas replicando esta acción que realizaba su fundador Don Bosco.

Talleres Educativos: espacios insertos en el horario escolar o por fuera, planificados como aula taller con actividades según las edades y temáticas de interés de los jóvenes. Entre las temáticas propuestas estos últimos años están: sexualidad, consumo problemático, bullying y noviazgos violentos. Estos talleres muchas veces están dados por profesionales, otros por docentes o invitados de organizaciones que trabajan la problemática, y acompañados por el EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución. Son un espacio también de prevención.

Día del Estudiante: acto preparado anualmente por docentes y preceptores como regalo a los estudiantes. Así mismo es tradición ese día hacer torneos deportivos entre docentes y alumnos del último año de la Escuela Secundaria

Apoyo escolar: coordinado por exalumnos de la Institución y alumnos secundarios avanzados.

Actualmente el apoyo está centrado en Matemática e Inglés, siendo ambas asignaturas las de mayor complejidad en nuestra escuela secundaria.

Oratorio: espacio voluntario todos los sábados de 15 a 18 horas donde concurren niños de zonas carenciadas de Avellaneda a recreación, apoyo escolar, deportes y merienda. Para los alumnos que participan de esta experiencia, el oratorio se transforma en un espacio de formación en valores. A partir del 2017 se ha sumado también un comedor para almuerzo los días sábados.

Mes de María Auxiliadora: distintas actividades solidarias y reflexivas durante el mes de Mayo que son fundamentales para la reafirmación del carisma de la institución.

Proyectos de Jóvenes comprometidos: proyectos sociales y solidarios hacia una organización

Comunitaria a elección de los alumnos. Algunos proyectos se realizan anualmente en el marco del espacio curricular Construcción de Ciudadanía y otros son op-

tativos para los que quieren sumarse. La experiencia demuestra lo valioso que es este espacio para los jóvenes porque hacen una vivencia de aprendizaje-servicio.

Hora de Grupo: una hora semanal formal dentro de las horas de clase a cargo del Preceptor para trabajar problemáticas grupales de cada curso. A veces se desarrolla en torno a un tema preocupante que detecta el preceptor y otras veces surge de la necesidad e interés del curso.

Proyecto Vida: espacio optativo, extraescolar, lugar de encuentro los viernes a la tarde coordinado por grupo de exalumnos, donde los animadores de los más pequeños, son alumnos del secundario.

Culturarte: se inicia en el año 2006, encuentro cultural/artístico en el mes de noviembre donde el alumnado muestra acompañado de sus docentes los proyectos anuales de cada materia. También es un espacio donde pueden expresarse artísticamente bandas de rock, patinaje, teatro, literatura, canto, danzas, etc. Abierto a la comunidad

Jornada Salesiana: segunda semana de agosto donde los diferentes cursos preparan actividades recreativas con temáticas que van variando cada año, donde predomina el clima de alegría propio de las escuelas salesianas.

Convivencia de Cursos y Retiros: se realizan durante el año, tienen como objetivo el encuentro con el curso. Se trabaja grupalmente sobre los vínculos, las pautas de convivencia para el año, la bienvenida a nuevos compañeros, y otras propuestas que parten de los alumnos. A cargo del Preceptor, generalmente fuera de la escuela, para crear un espacio armónico de encuentro

Fiesta de la Gratitud: gran fiesta institucional, existe desde la época de Don Bosco, donde un grupo de jóvenes se unieron para dar gracias por todo lo que hacía por ellos. Hoy en día se refleja en una obra de teatro y bailes, con guion escrito y dirigido por alumnos de 6to Año. Actúan espontáneamente todo el alumnado, docentes y directivos. La temática unificadora es el Gracias. Se realiza un viernes a la noche de octubre pero la preparación es durante todo el año, con ensayos pautados y mucho despliegue escenográfico y musical. Incluso los docentes del nivel participan con un número sorpresa donde actúan y/o bailan.

Actos Patrios: si bien está cada acto a cargo de diferentes docentes o áreas disciplinarias, participan alumnos activamente en representaciones, producciones literarias o cantos alusivos a la fecha.

Conclusión

Son muchos los espacios que el joven encuentra en esta Institución donde se habilita y circula la palabra, la escuela y la participación.

Cada uno de estas acciones y espacios están planificados desde un proyecto que le da sostén con objetivos claros, actividades y seguimiento.

Algunos espacios son ofrecidos por el equipo de gestión y otros totalmente generados por los alumnos.

Si bien corresponden a un ideario particular donde se refleja la cultura identitaria (en tanto realidad situada) de esta institución, cada una de estas experiencias significativas pretenden visibilizar cómo es posible pensar la vida escolar teniendo a los jóvenes como centro.

Son muchas las instituciones que hoy están en este camino...

Referencias bibliográficas

Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, (2014). *Clase 4: Escuela y Comunidad. En el curso: La intervención educativa en situaciones complejas en las escuelas.*

Rebecchi N. (2015). Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Clase 7: La Escuela Secundaria como ámbito de Prevención y Cuidado. En el curso: *Cuidado y prevención de adicciones en el ámbito educativo.*

Villalba M.M, (2014, agosto) *Experiencias significativas en espacios institucionales de una escuela secundaria Trabajo expuesto en Seminario de Posgrado Subjetividades Mediáticas y Educación.* FLACSO. Argentina

Abstract: Although the ideal school does not exist, we can approach a more livable school where students find their place of belonging, recognition and participation in the years that they have to go through in that institution. Institutional Educational Projects that focus on students are those who consider the actions of young people in the 21st century in their actions, just as they work on the improvement of adults based on what young people today really need. This makes it possible to make more effective the inclusion of students in the proposals for school activities, resulting in significant experiences close to their daily lives.

Keywords: School - students - education - project - subjectivity

Resumo: Conquanto a escola ideal não existe, podemos acercar a uma escola mais vivível onde os estudantes encontrem seu lugar de pertence, reconhecimento e participação nos anos que lhes toque transitar nessa instituição. Os Projetos Educativos Institucionais que têm como centro ao alumnado são aqueles que consideram nas ações a subjetividade dos jovens do século XXI, do mesmo modo que trabalham no aperfeiçoamento dos adultos em função do que realmente precisam os jovens de hoje. Isto permite fazer mais efetiva a inclusão do alumnado nas propostas de atividades escolares resultando para estes experiências significativas e próximas a seu cotidiano.

Palavras chave: Escola - alunos - educação - projeto - subjetividade

^(*) **María Marta Villalba.** Licenciada en Psicología (UBA). Profesora de Nivel Medio y Superior en Psicología (UBA).



Facultad de Diseño y Comunicación. Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1175ABT. Argentina
www.palermo.edu