



Pluriverso

Revista Digital Educativa

➤ Autores:

- Germán Oestmann
- Gabriel Gramajo
- Fernando Agustín S. Flores -
- Silvia Cristina Cardozo
- Matías Javier Sosa
- Daniel Eliseo Silvestri
- Milagros Oksintuk,
- Tatiana Oksintuk y otros.
- Viviana Elisabeth Adle,
- Nancy Liliana Álvarez y otros.
- Karina Ávila Chaile -
- Soledad M. Ruiz Krawczuk

ReDEP N°12

 **Dirección de Investigación Educativa**
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología
Chaco Gobierno de Todos

 **Subsecretaría de Infraestructura Escolar**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Coordinación Presupuestaria y Financiera**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Plurilingüismo e Interculturalidad**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Planificación Educativa, Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Educación**
Chaco Gobierno de todos

 **Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos

 **CHACO**
Gobierno de todos

ISSN: en trámite

ISSN en trámite

Correo postal 3500 Resistencia, Chaco.

Autoridades

Gobernador de la Provincia del Chaco
Cdr. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Prof. Aldo Fabián Lineras

Subsecretario de Formación Docente e Investigación Educativa
Prof. Favio René Alvarenga

Subsecretaria de Educación
Prof. Ludmila Magalí Pellegrini

Subsecretario de Interculturalidad y Plurilingüismo
Prof. Exequiel Bejarano

Subsecretaria de Infraestructura Escolar
C.P.N. Martín Morilla

Subsecretaria de Coordinación Presupuestaria y Financiera
C.P.N. Johana F. Salomón

Subsecretaria de Planificación Educativa, Ciencia y Tecnología
Prof. Claudia Beatriz González

Directora de Investigación Educativa
Lic. Mara J. Romero

Área de producción y difusión

Equipo de trabajo

Dirección general:

Lic. Mara Romero, Mg. Facundo M. Kalin, Prof. Melisa E. Sanchez y Prof. Agustina J. Mieres

Equipo editorial

Prof. Jessica E. Aguirre, Prof. José A. Neziz y Esp. Cynthia E. Mujica

Índice

Presentación

Equio Editorial	5
-----------------	---

Soberanía y Gratuidad Universitaria como patrimonio fundacional para la nueva Argentina

Germán Oestmann	8
-----------------	---

Las teorías del aprendizaje como rectoras de la enseñanza

Gabriel Gramajo	12
-----------------	----

La Asesoría Pedagógica en el proceso de implementación del nuevo Régimen Académico en la educación obligatoria. Estudio de casos

Fernando Agustín S. Flores y Silvia Cristina Cardozo	20
--	----

Retos y posibilidades del modelo híbrido de enseñanza en la post pandemia: el caso del IES de Puerto Tirol (2020-2022)

Matías Javier Sosa	48
--------------------	----

El lenguaje como Institución: Intencionalidad Colectiva, Relaciones de Poder y Construcción de la Realidad Social

Daniel Eliseo Silvestri	73
-------------------------	----

El proceso de alfabetización inicial en los trayectos de formación de los estudiantes ingresantes del IES de La Clotilde

Milagros Oksintuk, Tatiana Oksintuk y otros.	87
--	----

Trayectorias en Pandemia: entre lo real y lo latente del proceso de enseñanza y aprendizaje en el IES Pampa del Infierno.

Viviana Elisabeth Adle, Nancy Liliana Álvarez y otros.	105
--	-----

Las prácticas evaluativas en el Nivel Superior: ¿cómo evalúan los docentes el IES de Pampa del Infierno en escenarios cambiantes?

Karina Ávila Chaile y Soledad M. Ruiz Krawczuk.	112
---	-----



Presentación

Equipo editorial¹

La Revista Digital Educativa Pluriverso (ReDEP), surgió con la finalidad de ampliar y difundir los diversos aportes y conocimientos producidos sobre el ámbito educativo. Las problemáticas que atañen a la educación, los fenómenos que la envuelven en los diferentes contextos y niveles, constituyen aspectos que no solo deben ser examinados de forma exhaustiva sino también intercambiados y debatidos entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa.

En este marco es donde los medios de comunicación y difusión cobran una relevancia destacada, como espacios de encuentro para quienes asumen la tarea de investigar, acompañado del compromiso de brindar su contribución para la mejora de la calidad de los procesos formativos, identificando las dificultades y creando propuestas innovadoras para paliarlas.

Desde su creación, ReDEP se sitúa bajo la concepción de que los conocimientos generados mediante la investigación, son un hecho social que emana de un proceso de construcción colectiva en permanente evolución. Idea sostenida por la Dirección de Investigación Educativa (DIE), promotora de esta iniciativa y del sostenimiento de una política de democratización del saber académico y científico desde finales del 2020.

Con el presente número (12°), Pluriverso ha logrado mantener su periodicidad publicando un total de 96 artículos hasta el momento: 8° en el momento fundacional en diciembre del 2020; 50° en el transcurso del 2021 y 38° en el corriente año; con una participación de 254 autores pertenecientes a instituciones académicas heterogéneas tanto de la región como también de otros lugares de nuestro país. Por otra parte, debemos sumar a estas consideraciones la publicación del Dossier “*Aunando Experiencias. Entre problemáticas, propuestas y reflexiones sobre los espacios educativos y académicos*” y el

¹ Área de Difusión y Producción del Conocimiento de la Dirección de Investigación Educativa.

libro “*Compartiendo experiencias*”; compilaciones² que reúnen 47 artículos en la que participaron un total de 84 autores.

Estas cifras grafican la creciente actividad que se viene desarrollando en torno a la investigación educativa, generando políticas públicas vinculadas a la formación en sus diferentes modalidades y niveles, innovaciones y propuestas pedagógicas producidas por equipos de investigación, agentes públicos y otros actores. La institucionalización de los estudios académicos en los propios espacios educativos, específicamente en los Institutos de Educación Superior³ (IES), denotan la preocupación y el fortalecimiento de la investigación y por, sobre todo, la de comunicar los hallazgos propiciando la reflexión, el dialogo y la discusión.

La preocupación por realizar indagaciones con un impacto significativo dentro de lo educativo por parte de miembros de los IES de la provincia del Chaco y otros interesados particulares, ha incentivado y guiado otras acciones que, desde el Área de Difusión y Producción del Conocimiento de la DIE, fueron llevados a cabo de forma paralela a la edición de cada uno de los números de Pluriverso. Entre ellas se destaca la constante actualización de pautas y criterios para la elaboración de los textos que se encuentran plasmados en las Normas para autores, documento que todo aquel que desee participar con sus escritos debe tener presente y ajustarse a las indicaciones establecidas por el equipo editorial. En relación a ello, se efectuaron asistencias sincrónicas a aquellos autores que requerían de algunas indicaciones específicas para concretar su texto y dar paso al proceso de edición final.

A partir de estas solicitudes, identificamos otros aspectos que deben ser atendidos e incluidos en la agenda de Pluriverso para mejorar la calidad de las producciones y brindar a los interesados todas las herramientas necesarias para adaptar sus textos. En este punto, se visibiliza la importancia de esclarecer los modos para el citado de fuentes de información utilizadas para el análisis de los objetos de estudios que, en muchos casos son generados por los mismos autores a través de distintos métodos y técnicas de recolección de datos. Algunos de los participantes del presente número han recolectados interesantes y ricos testimonios, que muestran otras dimensiones de la realidad educativa, y dan paso a nuevas interpretaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, solo para dar un ejemplo.

² Los ejemplares se encuentran en la plataforma Educativa ELE y en la página oficial de la Revista Pluriverso, junto a los números ya publicados. Para su consulta, ingresar al siguiente link <https://educacion.chaco.gob.ar/subsecretarias/formacion-docente/direccion-de-investigacion-educativa/revista-digital-educativa-pluriverso/>

³ Un porcentaje considerable de los artículos que se encuentran publicados en los números precedentes y los que conforman el presente número de ReDEP, han sido elaborados por los equipos de investigación de los IES de distintos puntos de la provincia del Chaco. Estos escritos han sido confeccionados en el marco de diferentes programas de formación y acompañamiento en investigación educativa, fomentados y dirigidos por la Dirección de Investigación Educativa (DIE).

Poco a poco, y con la mirada puesta en alcanzar la formalización de ReDEP en una revista académico-científica, continuamos examinando las acciones a seguir para alcanzar este propósito que constituye una de las formas para dejar de manifiesto que la producción del conocimiento es un bien público, que debe estar al alcance de todos y empleado para la mejora de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad.

Con estas breves palabras invitamos a la lectura de los artículos que conforman el último número del año de la Revista Digital Educativa Pluriverso, y al mismo tiempo abrir una carta de incitación a todos los interesados a publicar sus aportes en el 2023.

Soberanía y Gratuidad Universitaria como patrimonio fundacional para la nueva Argentina.

Germán Oestmann

Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS)

Rectorado@uncaus.edu.ar

En la República Argentina hemos transitado un largo camino marcado por las luchas y las esperanzas de nuestro pueblo en lo que respecta a la ampliación de derechos y reivindicaciones históricas para la clase trabajadora. Nuestro modelo de nación, establecido en los albores del mayo revolucionario ilustrado, finalmente terminó expresando rasgos liberales, oligárquicos y conservadores fortalecidos desde la vertiente mitrista y sarmientina de la historia.

En este sentido es conveniente destacar que las élites intelectuales y políticas siempre subestimaron las capacidades de los sectores más humildes e impidieron permanente su participación. El tristemente célebre dilema sarmientino “Civilización o Barbarie” condenaba al olvido y al ostracismo a nuestros gauchos y a nuestras comunidades originarias prefiriendo una apertura absoluta a las ideas europeizantes en desmedro de nuestras industrias regionales como las costumbres y los hábitos de vida de nuestros criollos. No debemos olvidar que estas premisas están claramente establecidas en la carta de Domingo F. Sarmiento a Bartolomé Mitre al afirmar “No trate de economizar sangre de gauchos, es un abono que es preciso hacer útil al país, la sangre es lo único que tienen de seres humanos esos salvajes (...)”⁴.

A la hora de hablar de la universalización del acceso a la educación universitaria debemos tener en cuenta el andamiaje simbólico y cultural que ha justificado durante muchos

⁴ Carta de Domingo Faustino Sarmiento a Bartolomé Mitre. 20 de septiembre de 1861. En: Perrone, J. (1984) *Diario de la Historia Argentina*, Tomo II. Editorial Latitud, Buenos Aires. Recuperado de https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/22695

años este sistema excluyente y sectario, impidiendo la presencia de los jóvenes de las clases populares y del interior de nuestra Argentina profunda advirtiendo que existen en la actualidad muchos cultores del retorno a estas etapas sombrías de pobreza y desigualdad estructural. Teniendo en cuenta este enfoque creemos que la defensa irrestricta de los valores democráticos y republicanos constituyen la mejor barrera contra discursos educativos mercantilistas y totalitarios.

En nuestro país debemos reconocer claramente la impronta marcada durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner a través de una voluntad política de apoyo al sector evidenciado a través del financiamiento junto a una ampliación de las oportunidades de acceso para los sectores sociales vulnerables. Al mismo tiempo estas medidas se complementaron con la extensión de la obligatoriedad del ciclo secundario establecidas por la Ley Nacional de Educación 26.206 junto a otros programas complementarios como el Plan Fines⁵, plan de finalización de estudios secundarios para mayores de 18 años.

También debemos mencionar como antecedentes a la Ley 1597 o Ley Avellaneda (1885) fijando las bases para los estatutos y la organización administrativa de las universidades nacionales, sin dejar de mencionar el impacto extraordinario que implicó la llegada de la Reforma Universitaria⁶ exigiendo una genuina democratización de la enseñanza visibilizando un parteaguas en la historia de la educación superior con una notoria influencia en las universidades argentinas y latinoamericanas. Todos estos avances representan un legado crucial para seguir sosteniendo las banderas de la educación pública, popular, inclusiva y gratuita.

Sin embargo, el hecho fundacional y emancipatorio que dio origen a esta fecha emblemática sucedió el 22 de noviembre de 1949 a través del Decreto Presidencial N° 29.337 suscripto por el presidente Juan Domingo Perón, suprimiéndose de esta manera el cobro de aranceles en las instituciones de Educación Superior y posibilitando por primera vez el acceso

⁵ El Plan Fines es la oportunidad de cursar materias adeudadas del nivel secundario o de realizar completo el trayecto de nivel primario o secundario.

⁶ La reforma renovó los programas de estudio, posibilitó la apertura de la universidad a un mayor número de estudiantes, promovió la participación de estos en la dirección de las universidades e impulsó un acercamiento de las casas de estudios a los problemas del país. Implantó el cogobierno de la Universidad por graduados, docentes y alumnos; la libertad de cátedra y la autonomía.

de los hijos de los trabajadores a la formación universitaria. Este proceso revolucionario y democratizador se manifestó en el aumento exponencial de la matrícula universitaria, pasando de 80.292 estudiantes en 1950 a 138.249 en tan solo 5 años, representando un incremento del 72% en el acceso a las universidades.

En los tiempos que corren debemos establecer claramente que no resolvemos el problema del acceso al derecho a la educación solamente con las universidades abiertas ya que es necesario que fortalezcamos acciones para que nuestros hermanos y hermanas chaqueñas puedan ejercer su derecho a la Educación Superior. Desde Presidencia Roque Sáenz Peña, la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS), creada a instancias del entonces senador Jorge Milton Capitanich en el año 2007, se presenta como un faro de referencia científica y tecnológica para cumplir los sueños y anhelos de miles de jóvenes de nuestro Norte Grande.

Desde nuestra UNCAUS estamos presentes en las más profundas localidades del interior de nuestra provincia fortaleciendo la cadena virtuosa de la articulación público-privado junto a una notoria impronta de federalismo y crecimiento sustentable e inclusivo. Para honrar los sueños de nuestros próceres y mantener incólumes los principios de la Reforma Universitaria debemos transmitir con pasión y fervor nuestra adhesión a la permanencia de las Universidades promotoras del impulso y el desarrollo de nuestras comunidades, conociendo y defendiendo la noble tarea que implica cumplir los sueños de nuestros jóvenes más humildes.

Deseamos fervientemente apuntalar el fortalecimiento de nuestras cadenas de valor y los diferentes complejos productivos de nuestra provincia incorporando los saberes generados en nuestra casa de Altos Estudios para contribuir al progreso material y espiritual de nuestro Chaco. En este sentido estamos plenamente convencidos que encontrarnos a la vanguardia en la producción de conocimiento para la transformación social representa una enorme responsabilidad que debe ser presentada como un genuino motivo de orgullo para las nuevas generaciones.

A pesar de las adversidades y contratiempos que afronta nuestra patria en su lucha ineludible por la justicia social, deseamos celebrar y recordar con profunda emoción esta

fecha trascendental para nuestra historia. Proclamar abiertamente nuestra adhesión a las causas que ennoblecen a la dignidad humana nos permite situarnos en el camino de todos aquellos hermanos y hermanas de nuestra nación que día a día luchan para cumplir sus sueños y volver a sus comunidades a contribuir con sus conocimientos levantando las banderas de la democracia y el federalismo. Defender la universidad es defender la soberanía y el patrimonio fundacional de la nueva Argentina que soñamos construir.

Recordemos a Deodoro Roca en el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918 afirmar

La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de provocar una revolución en las conciencias, no se le puede desconocer el derecho de participar en el gobierno de su propia casa (...)⁷

Sigamos luchando juntos para que las universidades aporten la savia regeneradora que nuestra gloriosa nación necesita.

Referencias bibliográficas

Decreto Presidencial N° 29.337/49 (1949) Supresión de Aranceles Universitarios. Buenos Aires, Poder Ejecutivo Nacional.

Ley 1.597 (1885) Estatutos de las Universidades Nacionales. Buenos Aires, Poder Ejecutivo Nacional. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/554.pdf>

Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Congreso de la Nación.

Perrone, J. (1984) *Diario de la Historia Argentina*, Tomo II. Editorial Latitud, Buenos Aires. Recuperado de https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/22695

Roca, D. (1918) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Recuperado de [https://cms.fi.uba.ar/uploads/Manifiesto Reforma Universitaria_cfaf69fdb5.pdf](https://cms.fi.uba.ar/uploads/Manifiesto_Reforma_Universitaria_cfaf69fdb5.pdf)

⁷ Roca, D. (1918) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Recuperado de [https://cms.fi.uba.ar/uploads/Manifiesto Reforma Universitaria_cfaf69fdb5.pdf](https://cms.fi.uba.ar/uploads/Manifiesto_Reforma_Universitaria_cfaf69fdb5.pdf)

Las teorías del aprendizaje como rectoras de la enseñanza

Gabriel Gramajo

Instituto de Educación Superior “Miguel Neme”-UNLP

gabrielgramajo413@gmail.com

Resumen

El siguiente escrito efectúa un análisis de la enseñanza y el aprendizaje en la formación del profesorado en Educación Física, en estrecha vinculación con las teorías del aprendizaje y la evaluación. En principio, se expone cómo las teorías del aprendizaje operan en la formación transformándose, por llamarlo de alguna manera, en aquellas que guían al maestro en lo que respecta a su enseñanza en función de las fases sensibles que la psicología evolutiva pregonan. De este modo, se entabla una relación causa-efecto, entre enseñanza y aprendizaje, por tal motivo, se sostiene que, si el maestro enseña, los estudiantes aprenden, ubicando de este modo al maestro en el lugar de mediador tecnicista capaz de encontrar el método adecuado para lograr que los estudiantes aprendan. Sin embargo, el maestro debe posicionarse como enseñante, ya que es el responsable ético de poner en juego un saber, hacerlo circular y en función de eso, ceder la palabra atendiendo las particularidades de cada sujeto.

Palabras claves: Formación; Enseñanza; Aprendizaje; Evaluación.

La enseñanza y el aprendizaje ¿parte de un mismo problema?

En el presente escrito se analiza dos constructos la enseñanza y el aprendizaje, estrechamente vinculados con las teorías del aprendizaje, en la Educación en general, pero sobre todo en la formación del profesor de Educación Física en particular.

En las instituciones educativas se construyen dos acciones, la de enseñar y la de aprender, o de enseñanza y el aprendizaje. Esto no supone que no se enseña o aprende en otros escenarios, indefectiblemente del nivel que trate. Motiva esta aclaración dado que el trabajo está basado en la educación formal.

Cuando se problematiza la educación formal, el imaginario recupera sus actores, particularmente a los docentes, alumnos, contenidos, y las relaciones que se suceden entre estos. De este modo, en la primera instancia esta la imagen del o la docente, el o la que enseña sabe, se formó para el oficio, examinador/a, el o la poseedor/a del certificado y por ende aceptado/a por la sociedad y legitimado por la institución educativa para enseñar, como así también es el evaluador de lo que enseña. Por otro lado, está el alumno, la otra cara de la moneda, es decir, el que no sabe, el que necesita aprender, es así que se establece una relación entre el que sabe, (enseña), y el que no sabe, (alumno), o necesita aprender, relación mediada por el saber. Entonces desde este punto de vista lo que se puede apreciar claramente es el que posee el saber y el que es falto de saber, es decir, el alumno.

Motivo que implica y considero importante realizar una breve y sencilla aclaración con respecto al significado de estos términos. En primer lugar, nos encontramos con la palabra docente, el cual deriva de dócil, que aprende fácilmente, que es obediente. Mientras que al hacer alusión al término alumno nos referimos a sin luz, o al vacío o falto de saber. Entonces, parafraseando a Crisorio (2007) se puede decir que es preciso e importante dejar de hablar de alumnos para comenzar a hablar de aprendiz. Asimismo y en continuidad con ello, se debería dejar de mencionar el nombre “docente”, para comenzar a hablar de “maestro”.⁸

Dejé de usar la palabra docente y la reemplacé por maestro en todas las construcciones en que aparece; por ejemplo, en lugar de formación docente,

⁸ “A principios del año 2003, procurando formalizar algunas cuestiones respecto del saber y la verdad, topé con la etimología de las palabras maestro y docente. Según el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, de Joan Corominas, la palabra “docente” se incorporó a nuestro idioma en 1884 y deriva directamente del participio activo, docens, -tis, de docere “enseñar”, de donde deriva, también directamente, “dócil”, incorporado en 1515, lat. docilis, “que aprende fácilmente”. [...] estoy convencido de que la elección de los términos para designar una realidad y, sobre todo, para generalizarla, no es ingenua (Crisorio 2007).

comencé a decir formación de maestros y a escribir “M” en lugar de “D” en el esquema conocido como “triángulo didáctico” (Docente-Contenido-Alumno”) (Crisorio, 2007, p. 15).

Ahora bien, una vez expuesto lo anterior puedo continuar enmarcando este sistema de relaciones que se llevan a cabo y entran en juego en la formación. Entonces, en primer lugar, se considera que, para llevar a cabo una evaluación, primero se debe enseñar, labor del maestro, ya que se sostiene que, sin enseñanza del maestro a los aprendices, no puede haber ningún tipo de evaluación. Por otro lado, tampoco puede haber aprendizajes por parte de los aprendices, pensando que la única forma posible de aprender por parte de los estudiantes es a través de la enseñanza del maestro. Sin embargo, los estudiantes pueden aprender sin que intervenga el profesor, pero considerando que es necesario la función del maestro. Por lo antes expuesto se considera

Que la relación enseñanza y evaluación se presenta como una unidad en el proceso educativo que se nutre de lo diverso del conocimiento, del “mostrar” para que el “otro” tenga posibilidades de “mostrar” sobre lo aprendido (Pérez, 2005, p. 7).

Por ello se sostiene que la enseñanza, se encuentra estrechamente vinculado, con el aprendizaje y luego se lo ratifica mediante la evaluación. Esto sucede, porque la enseñanza es entendida como un proceso y no como un acto. Cuando el maestro muestra conocimiento, debe recibir igualmente muestras de conocimiento de parte del aprendiz. En otras palabras, el aprendiz debe demostrarle de alguna manera al maestro que aprendió, y este último lo ratifica a través de la calificación. Por lo tanto, se piensa y se afirma que “La naturaleza del ser de la enseñanza está ligada a la naturaleza del ser de la evaluación, la historicidad de la enseñanza está ligada a la historicidad de la evaluación” (Pérez, 2005, p. 9).

Viendo de este modo, se considera y sostiene que ambos términos, enseñanza aprendizaje, fundadas en las teorías de la psicología, se encuentran interrelacionadas de manera recíproca, complementadas mutuamente, es decir, se sostiene que, si alguien enseña,

los otros aprenden, se establece una relación causa-efecto donde prima la búsqueda constante de garantizar el aprendizaje.

En esa misma línea, el exponente central es el individuo, y la enseñanza se planifica en función del aprendizaje, sobre las teorías del aprendizaje. Por ende, las características orgánicas, desarrollo, maduración, crecimiento, prescriben lo que el estudiante tiene que aprender. De este modo, centralizar la enseñanza en el individuo, en el que aprende, nos hace creer que todos son iguales, por ese motivo se particulariza el saber y se universaliza a los estudiantes, es decir, los aprendices son todos iguales y se intenta poner al alcance de cada uno de ellos solo partes de ciertos saberes, considerando las fases sensibles que estos atraviesan. Sin embargo, considero que la lógica debe girar teniendo en cuenta que el saber es universal y cada uno de nuestros estudiantes son particulares, con deseos distintos, condición de posibilidades diferentes. Es decir, no todos son iguales.

Por lo tanto, la clase se convierte en el único momento donde los estudiantes deben aprender, si eso no sucede, el único responsable es el maestro.

Visto de este modo, el lugar que ocupa el maestro es el de mediador, tecnicista capaz de actuar sobre esos aspectos biológicos de los individuos, generando el enlace entre lo que se debe y como se debe enseñar y, en consecuencia, lo que los estudiantes estén en condiciones de aprender. Por ello, aparecen ciertas técnicas de enseñanza a manera de recetas, de pasos a seguir en relación con lo que se debe aprender, en realidad con lo que cada estudiante esté en condiciones evolutivas de aprender.

Actualmente abundan las teorías que dan cuenta de ello. Piaget con su teoría de la psicología genética, Pavlov, con la teoría de la respuesta condicionada, Skinner con la teoría del refuerzo y el conductismo, y podría seguir enumerando. Estos autores, supuestamente determinaron cómo las personas aprenden, bajo qué circunstancias y condiciones pueden hacerlo, considerando además los procesos mentales de los individuos. Teorías del aprendizaje que de una manera u otra pasaron a gobernar y se convirtieron en las reinas explicativas y organizativas con respecto al aprender en los procesos educativos.

Por ello se piensa que todo aprendizaje es producto consecuente de la enseñanza. Así toda la enseñanza queda determinada o planificada en base al aprendizaje, o para simplificar, sobre las teorías del aprendizaje “toda acción de enseñanza, se basa explícita o implícitamente, en una concepción del aprendizaje” (Renzi y Ferrari, citado en Hisse, 2009, p. 58).

Por lo tanto, desde la formación, se piensa y afirma

Formar docentes con elevado rigor profesional en su tarea, entendiéndose por tal, una vasta preparación en su accionar, lo que supone abordar el proceso enseñanza y analizar los mecanismos de aprendizaje, intentando su articulación para operar sistemáticamente sobre la problemática de diversos contextos (Diseño curricular 2017, p. 24).

Ahora bien, de acuerdo a lo antes mencionado el maestro debe conocer los mecanismos de aprendizaje a nivel mental de los estudiantes porque operan sobre una teoría psicologistas. Considerando que, de esta manera, se asegura lograr un correcto aprendizaje en sus estudiantes, ya que estas teorías aseguran que se sabe cómo los estudiantes aprenden.

Si observamos la bibliografía muy extensa generada por esta corriente de interpretación, nos encontramos que la discusión sobre la mejor o la peor enseñanza se da siempre en términos de adecuación psicológicas. De este modo, la nueva teoría de la enseñanza deriva todo el abordaje de su relación con el saber/conocimiento a la dimensión estrictamente psicológica, unida mejor a los aprendizajes que a cualquier otro componente (Behares, 2004, p. 116)

Ahora bien, en la formación se enseña, sosteniendo que se debe tener en cuenta las fases sensibles de los estudiantes y se organiza la enseñanza en función de eso, de manera lineal, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido o cualquier otra forma de organización que suponga este principio.

Lo que resulta muy evidente, es que se tienen en cuenta las teorías del aprendizaje, de la psicología evolutiva. De este modo, el maestro se torna únicamente como aplicador de

ciertas teorías que circulan en la formación, ahondando la preocupación central en el aprendizaje y no en la enseñanza. La enseñanza se organiza gradualmente, en virtud de las características evolutivas de los estudiantes.

Las características orgánicas que dispongan los aprendices, servirán de guía para la enseñanza, constituyendo el pilar fundamental y orientador de aquello que los estudiantes deben aprender y, en consecuencia, todo lo que el maestro debe enseñar estableciéndose de este modo, todo aquello que se puede enseñar según la edad de los estudiantes, como así también y primordialmente lo que no se puede enseñar, porque la etapa evolutiva que atraviesan los alumnos no se encuentran aptos para adquirir ciertos saberes más complejos.

De este modo, tomando como ejemplo a la enseñanza de los deportes, se insiste en la automatización de los movimientos y se transponen a la enseñanza de los deportes de manera lineal: desde la técnica a la táctica, de las estrategias al juego se enseña todo por separado. Luego de transcurrido un tiempo se pretende articular todos estos saberes, es momento de sumarlos y fusionarlos. En este sentido, se emplean pasos metodológicos cuya preocupación central es el individuo y el ¿cómo? hacer para que estos logren adquirir el saber; en otras palabras, la preocupación central es el aprendizaje. Tal es así, que en la formación se pretende

(...) ofrecer, a los futuros docentes, marcos teóricos que permitan analizar las particularidades de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos en el régimen de trabajo escolar y comprender las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas (Diseño curricular, 2017, p. 35).

Motivo que implica afirmar que es demasiado evidente la instauración de las teorías del aprendizaje en las prácticas del profesor en Educación Física, el problema no radica en ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? ¿por qué enseñar?, sino más bien en ¿cómo enseñar? Para eso se recurre a la didáctica tratando de encontrar la manera más adecuada para lograrlo. Este modo de pensar sigue latente en la formación donde predomina el aprendizaje por encima de la enseñanza de los saberes. Tal como expresa Behares (2004) “Desde un punto de vista

teórico y epistémico, la teoría del aprendizaje pasa a presidir cualquier teorización sobre la enseñanza” (p. 113).

Ahora bien, volviendo a la enseñanza y el aprendizaje ambos considerados como dos conceptos interrelacionados entre sí, en plena articulación de las teorías psicologistas. Cabe destacar que “Enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes, caracterizables de múltiples maneras y, de hecho, caracterizados ya de múltiples maneras, que en términos educativos han sido analizados en los últimos setenta años, como dos caras de una misma moneda”. (Behares, 2004, p. 11).

El autor continúa diciendo

El siglo de las ciencias humanas culminó bastante más seguro, respecto de la relación enseñanza-aprendizaje, a la cual las didácticas psicologistas de los años sesenta atribuyeron una materialidad empírica. Esa materialidad que los una procesalmente ha constituido el punto epistémico de la psicología de la educación y de la psicopedagogía, disciplinas factibles, a medio paso de la psicología y a medio paso de la pedagogía. La didáctica adquirió de ese modo su estatuto académico, al confundirse en un campo de producciones de saber disciplinario (Behares, 2004, p. 12).

En síntesis, puedo decir, que la enseñanza y el aprendizaje constituyen dos conceptos diferentes, y que no necesariamente luego de que alguien enseña, en este caso el profesor, los estudiantes aprenden.

Del mismo modo, organizar la enseñanza en función de las teorías del aprendizaje y las etapas evolutivas de los estudiantes, es dejar por fuera las cuestiones sociales y culturales que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, sin tener en cuenta los aspectos particulares de cada estudiante, donde la evaluación aparece como eje principal y determinista ya que los estudiantes efectúan el mismo recorrido, todos deben llegar al mismo punto y en el mismo momento, ya que siguiendo esta teoría, se sostiene que son todos iguales.

No obstante, el que enseña debe posicionarse como enseñante, ya que es el maestro quien debe ser el responsable ético de poner un juego un saber, hacerlo circular y en función de eso ceder la palabra, atendiendo las particularidades de cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- Behares, L. (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos Del Saber*. Mercedes (Montevideo) Psicolibros. Waslala colección humanidades.
- Crisorio, R. (2007) La Teoría De La Educación Física ¿Fundamento De Saber o Instrumento De Poder? En: W. Moreno Gómez (Ed.) *Educación, Cuerpo y Ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín, Funámbulos.
- Diseño curricular (2017) *Profesorado en Educación Física*. Las Breñas, Instituto De Educación Superior “Miguel Neme”.
- Hisse, M. C. (2009) *Recomendaciones Para La Elaboración De Diseños Curriculares: Profesorado En Educación Física*. Ministerio de Educación, Instituto de Nacional de Formación Docente, Buenos Aires.
- Pérez L. E. (2005) Enseñanza y Evaluación: Lo Uno y Lo Diverso Disponible. *Educere*, 9 (31): 473-480.

La Asesoría Pedagógica en el proceso de implementación del nuevo Régimen Académico en la educación obligatoria. Estudio de casos

Fernando Agustín S. Flores
fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar
Silvia Cristina Cardozo
crsil38@hotmail.com
Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Exponemos reflexiones y análisis preliminares de un estudio en desarrollo sobre el rol del Asesor Pedagógico (AP) en la educación secundaria en el marco de la implementación del nuevo Régimen Académico (RA); con el propósito de sistematizar y ampliar el debate educativo que -desde el año 2021 viene desarrollándose en todas las instituciones educativas de nuestra provincia, primero con la revisión y discusión del borrador preliminar del RA y, luego, a comienzo de este año -a partir del documento aprobado por resolución N° 828/22 MECCyT- con su proceso de implementación. En esta oportunidad, situamos el análisis en la perspectiva e intervención del asesor pedagógico en el proceso de conformación y funcionamiento de los equipos de enseñanza y evaluación en la educación secundaria, como estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares. Este estudio abrevia principalmente de la línea teórica vinculada a la asesoría pedagógica como práctica especializada en situación. También, nos apoyamos –complementariamente- en los estudios acerca de la gramática escolar y las trayectorias educativas. Metodológicamente, construimos un caso único a partir de la triangulación de fuentes documentales, registros de campo y entrevistas en profundidad. Es un estudio que no aspira a plantear generalizaciones

estadísticas, sino que traza una búsqueda cualitativa de significados que subyacen a un proceso educativo particular. Los principales hallazgos robustecen la hipótesis de la intervención clave de la figura del asesor pedagógico en los equipos de gestión de las escuelas como agente dinamizador de los procesos de cambios en las prácticas escolares.

Palabras claves: Educación Secundaria; Equipos de enseñanza y evaluación; Procesos Pedagógicos.

Introducción

En el marco de un proyecto de investigación en desarrollo, compartimos aproximaciones teóricas y reflexiones preliminares sobre los procesos escolares iniciados a partir de las reconfiguraciones del sistema educativo en sus niveles obligatorios, en este análisis nos avocamos a la educación secundaria, en particular nos centramos en los siguientes interrogantes: ¿cómo determinadas instituciones educativas están llevando adelante “los anclajes normativos” y orientando procesos pedagógicos?, y ¿qué lugar ocupa el asesor pedagógico en este proceso de traducción y de construcción de sentidos y significados de nuevas prácticas escolares? Nuestros aportes giran en torno a la organización escolar y la didáctica general.

Durante el año 2020 y el 2021 se fueron estableciendo las bases de una profunda e inédita reconfiguración institucional y de la enseñanza⁹ -en el marco de las medidas de emergencia sanitaria de aislamiento y distanciamiento social- con la implementación de las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 367, 368, 369/2020 y 386, 387 y 394/2021, que tuvieron su correlato provincial en las resoluciones emitidas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología N° 701, 2637, 2639/2020 y 924, 1017, 2569/2021. Esta reorganización planteó la necesidad de trascender la coyuntura y dar respuestas a demandas de cambios estructurales; así fue que -en esta como en otras provincias- se avanzó en la construcción de un nuevo régimen académico que, actualmente,

⁹ La Resolución N° 93/2009-CFE Establece las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la ESO y sienta las bases federales para la organización del régimen académico, normativa de la cual se adoptan las decisiones pedagógico administrativas (vinculadas a la regulación para la convivencia escolar, las condiciones de ingreso, permanencia, trayectorias escolares, movilidad y egreso de los estudiantes, como así también, los regímenes de evaluación, acreditación y promoción de estudiantes.

se encuentra en proceso de implementación. A medida que avanza este proceso, aparecen otras normas complementarias (por ej. la disposición N° 161/22 MECCyT), gradualmente va tomando cuerpo en las instituciones con resonancias en la comunidad chaqueña – no sin tensiones, debates y conflictos- un nuevo contrato social educativo. En este marco, la tarea de los colectivos institucionales es ardua. En ellos, siendo parte de los equipos de conducción y gestión institucional, los asesores pedagógicos desempeñan una función fundamental.

A continuación ofrecemos las referencias conceptuales como un patchwork¹⁰ y no como un marco teórico cerrado, inscribiendo las coordenadas semánticas de nuestro objeto de estudio; seguidamente citamos otros trabajos de investigación que abordaron temáticas cercanas, cuyos resultados y hallazgos nos permitan discutir los propios.

Comencemos con una primera aproximación tomando los aportes Nicastro y Andreozzi (2003) que sostienen el trabajo de asesor pedagógico implica una práctica especializada en situación, que conlleva la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos personales, intersubjetivos, grupales y organizacionales; y supone el despliegue de un montaje de escenas en constante movimiento. Podemos decir que este trabajo es un acto de intervención, alguien que se interpone, un provocador que promueve - a través de un dispositivo de trabajo determinado-, un material de análisis a moldear, un material con “otros moldes” a re-moldear.

Decíamos desde una perspectiva situacional que el trabajo del asesor pedagógico supone la configuración de un campo dinámico, en el sentido de una “(...) situación total considerada en un momento dado como un corte hipotético y transversal de la situación como el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes” (Bleger, 1973, p. 42). El campo remite a una situación, al recorte de un aquí y ahora. El aquí es la delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica; el ahora, la inscripción en una temporalidad. En el trabajo en cuestión, el “aquí y ahora” se organiza en torno a la interacción con un otro. Se trata de un otro, individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña.

¹⁰ “Labor de retazos” en español.

También este trabajo supone la idea de montaje de diversas escenas. Remite a una imagen de armado, combinación y articulación de elementos, un ordenamiento de piezas para alcanzar la versión final de una obra. Asimismo, nos hace pensar en la idea de engranaje como mecanismo utilizado para transmitir el movimiento entre piezas. La idea de movimiento es crucial, en tanto define un rasgo constitutivo del trabajo de asesorar. Este movimiento está compuesto, por un lado, por un encadenamiento de sucesos que se reconocen y reconstruyen en una temporalidad lineal, entre presente, pasado y futuro; y, por otro lado, por la irrupción de hechos sorprendidos, súbitos e impredecibles que se definen como “acontecimiento”. En palabras de Larrosa (2000), por más saber, poder y voluntad que exista, no es posible atrapar todo lo que en un determinado campo ocurra. Siempre existe un resto, una falla, algo impensado, que escapa a toda posibilidad de representación, algo inefable que nos toma por sorpresa. En definitiva, se trata de un montaje siempre imperfecto, en permanente construcción y transformación, que sabe de las continuidades, pero también de los quiebres y las rupturas, que instala el “no sé”, el “puede ser” y el “quizás” como figuras de lo inédito.

Entonces, cabe a los asesores pedagógicos –con acciones articuladas en los equipos de gestión- en este contexto de cambios y nuevas configuraciones del sistema educativo, componer/montar escenas pedagógicas, ponerlas en movimiento en campos dinámicos como son las escuelas. En efecto, la organización escolar “traduce” un universal en situaciones concretas y específicas. Traducciones que nos hablan del trabajo. Se dan mediaciones, para que eso que está como marco/norma se pueda encarnar y desarrollar con sentido, con acoples y desacoples. Quien ejerce este rol no lo hace en automático, hay una praxis profesional, un oficio que se construye en el transcurrir del cotidiano, de múltiples resoluciones ensayadas, de planear la tarea y reflexionar sobre lo realizado. En definitiva, la escuela no es un lugar donde se copia/implanta mecánicamente algo, es un lugar de creación más que de aplicación de arbitrios/prescripciones, se generan condiciones, se habilitan objetos de trabajo, con avances y retrocesos, se reacomodan acciones en función de un horizonte que fija la normativa.

Avanzando, mencionamos que el asesor pedagógico debe producir un material de trabajo, utilizamos en un párrafo anterior la expresión “re-moldear” para indicar que las instituciones educativas cuentan con moldes preexistentes, es decir un determinado formato (Terigi, 2008), que no sólo hace referencia a la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en ella; saber caracterizado por esta autora como “saber pedagógico por defecto”¹¹ (Terigi, 2011). Desde esta perspectiva, existe en las instituciones escolares una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo. Viñao Frago (2002), llama cultura escolar a un sedimento formado a lo largo del tiempo, que refiere a lo que permanece, lo que las sucesivas reformas no logran más que afectar superficialmente, ya que sobrevive resistentemente a todos sus intentos de cambio. Perrenoud (1990), destaca la formación de un sentido común, que se define por el desconocimiento de la arbitrariedad y anacronismo de las formas de ver el mundo y organizar el trabajo escolar.

En este sentido, en la organización escolar encontramos el régimen académico, a decir de Camilloni (1991) un marco regulador de la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias que ellos deben responder. Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti (2009) destacan su carácter de entramado de regulaciones manifiestas y tácitas; una estructura enquistada que encapsula y direcciona experiencias de sujetos -en calidad de estudiantes- que transitan su escolaridad secundaria.

Los asesores pedagógicos accionan en realidades organizacionales concretas, entre ellas las pautadas por el régimen académico, con una materialidad que plantea, como lo expresa Terigi (2008), restricciones a los saberes pedagógicos, desarrollados en aquellos contextos organizacionales y que persisten automatizados en estos circuitos instituidos. Los intentos de remoción de este entramado de regulaciones, con la implementación de un nuevo régimen académico, requiere *acomodar* otros aspectos estructurales del sistema, difíciles de alterar, tales como el principio de designación de los profesores por especialidad, la

¹¹ Flavia Terigi (2010) utiliza esta categoría haciendo una analogía entre los programas de computación y el saber profesional. Nos dice que existe un saber profesional docente, acumulado, estructurado para el sistema educativo y para el tipo de conocimiento profesional requerido por el sistema educativo decimonónico, que hoy tiende a funcionar “por defecto”, en el sentido de que si no se hace un esfuerzo por ir en sentido opuesto, se instala en las prácticas y se desarrolla de manera automática.

organización del trabajo docente por horas de clase, etc. Configurar “nuevas materialidades” y la producción deliberada de un saber pedagógico-didáctico específico que atienda y sea consistente con estas “otras” realidades organizacionales. De otro modo, el colectivo docente reaccionará con ese fondo de saber sedimentado, automatizado o por defecto, generando un desacople o desfasaje con el proceso instituyente que se espera iniciar.

Así, por ejemplo, nos relata Terigi (2011)

(...) los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros) se abre la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas, y se plantea la hipótesis razonable de que, en las prácticas concretas de muchos profesores, se produce una extensión del modelo pedagógico del aula monogrado (conocido debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) a otros modelos organizacionales; una extensión fallida, como cabe comprender (p. 21)

Sobre este campo dinámico y complejo actúan los asesores pedagógicos, avanzar en el arraigo y vigor de los cambios que se vienen impulsando desde las políticas educativas, con las correspondientes modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, demanda trastocar el modelo pedagógico tradicional que -de otro modo- aquellas iniciativas quedarán obturadas y perderán potencia innovadora. Por lo tanto, dicho arraigo y fortaleza del impulso innovador demanda trabajar en un proceso de acumulación crítica y apropiación de conocimiento pedagógico y didáctico que dé sustento a la construcción de nuevas realidades.

Finalicemos. El conocimiento profesional del docente de educación secundaria en cuestión posee características estructurales con fuerte peso condicionante en la dirección de su desarrollo, podemos mencionar la perspectiva monocrónica del aprendizaje, la concepción

del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo pre-digital y la sectorialidad de este conocimiento profesional (Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2008).

Veamos brevemente de qué tratan estos supuestos de base y su vinculación con el saber pedagógico por defecto mencionado.

Una perspectiva monocrónica del aprendizaje escolar, según la cual la enseñanza tiene que proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo de un mismo docente, sostenidas en un determinado tiempo con un mismo grupo de estudiantes, de forma tal que al final de un período de trabajo –un ciclo lectivo anualizado–, y desarrollada la enseñanza prevista, los sujetos deberían haber aprendido, aproximadamente, las mismas cosas. Esto actualmente constituye el fondo disonante de los planes de acompañamiento a las trayectorias reales y los nuevos criterios orientadores de la promoción y acreditación de espacios curriculares que establece la disposición N° 161/22 MECCyT.

Otro rasgo distintivo de la matriz que subyace al desarrollo del conocimiento docente en escenarios escolares, lo constituye la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual. Las posibilidades de trabajar con otros están condicionadas por marcos laborales contruidos desde una perspectiva individual del trabajo, esta choca abiertamente con la conformación de los equipos de enseñanza y evaluación prevista en el nuevo régimen académico. Sostenemos que el trabajo colaborativo requiere la construcción progresiva de conocimientos susceptibles de hacer funcionar en la práctica un nuevo modelo de participación colaborativa en la vida institucional, esto es clave a partir de las nuevas exigencias de las normativas.

También, logramos advertir como nota distintiva del constructo epistémico de este colectivo profesional, la función de transmisión propia de la docencia ha sido concebida para el mundo pre-digital (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Su modo de relación con los contenidos de la cultura como el saber pedagógico sobre la transmisión, han sido contruidos sobre bases que se ven francamente conmovidas por la envergadura de los cambios socioculturales que supone el desarrollo de las tecnologías. Impacto acelerado y vertiginoso que requiere un re-perfilamiento del conocimiento docente (Flores, Chan-te-néz y Sánchez, 2021).

Un último aspecto que queremos destacar es la sectorialidad del saber profesional, el mismo ha sido construido históricamente considerando la acción educativa en clave estrictamente escolar (Terigi, 2008). Y debido a ello es un saber que tiene dificultades para afrontar suficientemente acciones educativas que traspasen los límites de la escuela como institución. La posición profesional es mucho más refractaria al trabajo interinstitucional que la de otros profesionales que entran en contacto con la escuela. El saber pedagógico disponible tiene que ser ampliado y reformulado.

Ante lo expuesto podemos decir que surge la necesidad de producir e instalar saberes que disputen el sentido y rompan con la inercia del “saber por defecto”. Lo cierto es que el saber por defecto actúa, en cierto modo, en forma automática; ahora si anhelamos que acontezcan otras cosas, tenemos que poner en cuestión estos automatismos.

Recordemos las preguntas del comienzo y formulemos nuestra hipótesis inicial: los asesores pedagógicos ocupan un lugar central en las escuelas como actores dinamizadores del proceso de construcción de sentidos y significados de nuevas prácticas pedagógicas, para ello componen escenas, provocan movimientos, destraban procesos; su intervención en la implementación del RA está centrada en la resolución de dos situaciones, a) la construcción de nuevas configuraciones en la realidad organizacional de las escuelas secundarias, un soporte material para otro tipo de funcionalidad institucional; implica el trabajo con el equipo de conducción y gestión escolar a partir de lineamientos de la política educativa; b) su capacidad para tensionar los supuestos/concepciones enquistados en las prácticas pedagógicas (saber por defecto), y habilitar un proceso de producción y apropiación por parte del colectivo docente de un nuevo saber pedagógico-didáctico acorde con un enfoque curricular integral o globalizado, no fragmentado; implica el trabajo con los equipos de enseñanza y evaluación.

Para el cierre de esta sección advertimos las escasas investigaciones sobre el tema. Afirmación corroborada en el análisis sobre régimen académico en la educación secundaria Argentina, propuesto recientemente por Arroyo y Litichever (2019). Solamente localizamos dos estudios; uno llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Rey, 2019), sobre la perspectiva de los asesores pedagógicos de escuelas secundarias en la implementación de

las reformas curriculares como campos de conflictos, con una multiplicidad de intereses por parte de los actores (alumnos, docentes, supervisores, familias, gremios) y maneras diferentes de pensar y llevar a cabo la participación de la comunidad educativa. Los hallazgos principales de este estudio dan cuenta de la distancia entre las intenciones propuestas por el Ministerio de Educación y las condiciones institucionales y materiales.

Y otro, un estudio desarrollado en escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Huertas, Bardelli y García (2019), implementan un modelo asesoramiento colaborativo, una modalidad de trabajo que permitió la reflexión y promovió la mejora continua de los docentes y del clima de clase. A partir de espacios de reflexión, los profesores definieron problemas que encontraban en sus prácticas y propusieron metas de mejora. Así los docentes lograron confrontar sus creencias, su percepción de actuación didáctica con las valoraciones de los estudiantes, que se recogían vía auto-informes y filmaciones de clases.

Contexto y decisiones metodológicas

El abordaje empírico del proceso de investigación se lleva a cabo en instituciones de educación secundaria ubicadas en la localidad de Resistencia, Chaco; comenzó a inicios de este año y se extenderá hasta el 2023. En esta ocasión, presentamos análisis y reflexiones preliminares del trabajo de campo en desarrollo en una de estas instituciones.

La escuela se encuentra ubicada en zona urbana céntrica. Comparte el edificio escolar y sus mobiliarios con otras dos instituciones educativas del mismo nivel. Posee 5 años distribuidos en 31 divisiones, plan de estudios integrado por ciclo básico y ciclo orientado; sus modalidades son: Economía y Gestión de las Organizaciones; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales orientada hacia Salud. Cuenta con una población de 800 estudiantes, alrededor de 160 docentes en actividad, Secretaria y administrativos, 15 preceptores, un Asesor Pedagógico, un Director y un Vicedirector.

Es un edificio amplio con una biblioteca independiente, posee un gran salón de usos múltiples, también laboratorio e instrumental de ciencias físico-naturales, un laboratorio de informática con equipamiento y un playón deportivo.

Ubicamos la investigación dentro del enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. La estrategia metodológica asumida es el estudio de casos. El caso es definido

como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales. Para Stake (2007) “(...) es algo específico, complejo, en funcionamiento (...)” (p.16), algo sobre lo que se busca profundizar, desentrañar su singularidad y avanzar en su comprensión. Teniendo en cuenta la clasificación expuesta por Yin (1994), sobre tipos de diseño en función de la cantidad de casos a estudiar y, en éstos, el número de unidades de análisis, desplegamos un estudio de caso único holístico con las siguientes características: un proceso que tiene un alcance específico desde el que se pretende iniciar la comprensión del fenómeno, es un estudio de caso contemporáneo, clasificado como único holístico, hacia el interior se dan configuraciones de acuerdo con la pertenencia a una determinada cultura escolar. Su uso es exploratorio en un primer momento y avanza hacia el análisis dentro del marco de un estudio cualitativo.

Construimos el caso con información obtenida a partir de triangular instrumentos y fuentes (análisis de documentos profesionales, institucionales y normativas - entrevistas semiestructuradas - observación no participante). Se tomaron como fragmentos de análisis los pensamientos, la toma de decisiones, las inquietudes y apreciaciones personales, con el propósito de indagar y documentar los aspectos relativos a la intervención del asesor pedagógico en un escenario educativo particular. Por su parte, como procedimiento de redacción y análisis adoptamos la estrategia narrativa. Su flexibilidad al momento de asimilar datos, reflexiones y cuestionamientos es relevante para el abordaje del objeto/sujeto de investigación. McEwan (1997), hace referencia epistemológica del método narrativo, su relación con la verdad, lo que resulta de interés por asumir una ontología relativista y una epistemología constructivista. Constituye una postura alternativa que entiende el estudio de casos en términos de proceso y no de correspondencia con la realidad, por lo que la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la esclarece.

En esta publicación avanzamos con el análisis de los siguientes materiales: Régimen Académico, Disposición N° 161/22-MECCyT, comunicación institucional a través de circulares, agendas de trabajo institucional con Equipos de Enseñanza y Evaluación (en adelante EEE), informe de jornadas, registro de observación de las mesas de trabajo

convocadas por asesoría pedagógica. El recorte temporal del abordaje empírico del objeto abarca el primer semestre de este año.

Resultados

Construimos el caso de un asesor pedagógico, Prof. en Ciencias de la Educación, lleva más de 10 años de trayectoria docente en el sistema educativo provincial y cerca de 2 años en el cargo de asesor en el establecimiento escolar en cuestión. Su presentación narrativizada nos permite retratar desde su perspectiva e intervención (atravesadas por su trayectoria, agrupamientos de los que forma parte y contextos que condicionan su desempeño), el particular recorrido que viene transitando una institución educativa en la implementación del nuevo régimen académico. Sintetizamos categorías cualitativas que dan cuenta de este proceso complejo visualizando sus múltiples entramados y configuraciones emergentes.

Dos categorías empíricas captan y expresan puntos de tensión y debate que emergen del proceso de sustanciación de nuevas regulaciones académicas:

Perspectiva y participación del asesor pedagógico en el equipo de gestión institucional para la planificación de estrategias e implementación del RA.

El nuevo régimen académico establece la redefinición de la trayectoria teórica del estudiante y el necesario avance en la reconfiguración institucional para concretarla, entre las nuevas configuraciones la organización de los Equipos de Enseñanza y Evaluación ocupa un lugar destacado. El funcionamiento de estos equipos supone la corresponsabilidad de los docentes sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes; su puesta en marcha está alineada al Proyecto Educativo Comunitario (PEC), con espacios y tiempos de trabajo previstos en el Calendario Escolar 2022.

Detectamos que en la tercera circular publicada con fecha 22/04/2022, en la página 2, se encuentra la primera comunicación formal emitida por la autoridad institucional sobre la conformación de los EEE para realizar una doble tarea: elaborar informe pedagógico y planificar plan de acompañamiento a las trayectorias en riesgo pedagógico (ver figura 1). A partir de la información obtenida, según se observa en la agenda de trabajo socializada por asesoría pedagógica, se convocó durante el mes de mayo a tutores de estos estudiantes para

notificarlos del informe correspondiente, -el cual brindaba un estado de situación sobre capacidades socio-cognitivas- y, a su vez, solicitarles acompañamiento y colaboración para las acciones previstas en la atención de las dificultades detectadas. También, la información recolectada en estos informes tenía que incluirse en las planificaciones para el periodo de desarrollo curricular, que inició a comienzos de mayo, una vez concluida la etapa de intensificación de la enseñanza y de la etapa de *diagnóstico*. Estas planificaciones -según lo establece la normativa en análisis- supone avanzar en el proceso de complejización de saberes y desarrollo de nuevas capacidades que impliquen una continuidad de las trayectorias. Además, incluyó el desarrollo de estrategias de acompañamiento a las trayectorias en riesgo pedagógico, que requieran intensificación de la enseñanza (con temporalidades y/o agrupamientos flexibles, definidos por los EEE).

Reuniones por años, niveles Plan de Acompañamiento y de Fortalecimiento educativo:

Los días miércoles 27, jueves 28 y viernes 29 de abril se deben llevar a cabo en el marco del Calendario escolar y de las acciones enmarcadas del programa de Fortalecimiento educativo, a cargo de la Dirección de Nivel Secundario.

Para ello, se deben organizar los "Equipos de enseñanza y evaluación" para preparar Informe pedagógico y propuestas para plan de acompañamiento a las trayectorias en riesgo pedagógico.

Se prevé para ello:

1. Plan de Acompañamiento que tenga en cuenta las diversas trayectorias de los/as estudiantes.
2. Organización de equipos de enseñanza y evaluación. Conformación, acciones y dificultades.

Una posible distribución horaria sería miércoles 17,30 a 18,30 profesores del ciclo básico. Mientras que el día jueves profesores del ciclo orientado, desde las 17,30 hasta las 18,30. Los docentes de 5tos años el día viernes mismo horario.

El modelo del informe pedagógico y los detalles de la reunión están expuestos en el documento que se via email a cada jefe dpto. o coordinador de área.

Aquí está la agenda de trabajo:

<https://docs.google.com/document/d/1uOrkyb14ioXi7wz-EzEMUnmD-37YI495/edit?usp=sharing&ouid=114770346365632159214&rtfpof=true&sd=true>

Figura 1: Fragmento sobre organización institucional de los EEE atento al cierre periodo de intensificación (abril-mayo)

Fuente: Circular N° 3 publicada por el Director de la escuela el día 22 de abril de 2022.

Accedimos a registros facilitados por asesoría pedagógica, obtuvimos información relativa a la elaboración y entrega de informe pedagógico; en el periodo informado marzo-abril observamos que cumplieron con esta tarea: 100% ciclo básico (total 13 cursos), 60% ciclo orientado (11 de 18 cursos). De los informes entregados por los EEE se encontraron distintas situaciones: a) equipos que no se constituyeron en su totalidad, b) informes entregados de forma individual por el docente y focalizado en su asignatura; c) informe con registro de las dificultades en las capacidades sin/con observaciones; d) informes con propuestas concretas para el plan de acompañamiento según las dificultades detectadas.

Comenta el asesor pedagógico que a partir del análisis de esta primera experiencia de conformación de los EEE y en vista al cierre del primer cuatrimestre, el equipo de conducción y gestión institucional decidió organizar dos mesas de trabajo (junio – julio) y proyectar otras para después del receso invernal, coordinadas por asesoría pedagógica con el objeto de acordar pautas de funcionamiento de estos equipos con mayor grado de institucionalización.

Una segunda comunicación formal sobre los EEE aparece en la cuarta circular publicada con fecha 05/07/2022, páginas 1 y 2, aquí encontramos un mayor detalle respecto al plan de acompañamiento a las trayectorias, a quiénes va dirigido, y los profesores responsables de implementarlo (ver figurado 2).

-Sobre equipos de enseñanza y evaluación: (E.E.E.

Cada división ya dispone de un referente seleccionado, designado. Muchos están formando grupos de whatsapp, por lo que deben participar cuando ellos soliciten o consulten información.

Los días 14 y 15 de julio en las 6ta y 7mas horas, participarán los profesores presentes en esos horarios de reuniones de los equipos, sin estudiantes.

El día 14 de julio de 17.10 a 18.30: ciclo Orientado

El día 15 de julio Ciclo Orientado.

Se trata de un día y para unos profesores, no les debiera impedir, por un día, cerrar un proceso, una etapa, como es el primer cuatrimestre.

Profesores responsables del Plan de acompañamiento por años y divisiones.

Plan destinado a las trayectorias asistidas y a estudiantes en riesgo pedagógico. Trabajamos con propuestas concretas que atienden a tres situaciones distintas, de las que conformamos tres agrupamientos de estudiantes:

* Bajo nivel de desempeño en los aprendizajes esperados y que requieran procesos de intensificación (A cargo de los Equipos de Enseñanza y Evaluación). Acciones previstas para el segundo cuatrimestre.

* Desvinculados y/o en proceso de re-vinculación pedagógica (Operativo "Volvé a la Escuela" coordinación con los EEE). Acciones en proceso de implementación.

* Trayectorias asistidas. Estudiantes en promoción acompañada (Acompañamiento a cargo de Profesores con horas focalizadas). Acciones en proceso de implementación.

Procedimiento:

- Reunión con profesores focalizados para acordar acciones generales a seguir en el marco del Plan de acompañamiento. Las cuestiones generales se vienen tratando en los EEE.

- Entrega -a profesores- las planillas para que efectúen el relevamiento de estudiantes con materias pendientes de acreditación de 1ro. a 5to. año. que se encuentran en promoción acompañada.

- Cada docente o equipo docente (por área disciplinar) hace el relevamiento según su área.

- En colaboración, asesoría pedagógica y docentes focalizados, construirán casos de trayectorias asistidas (Por ej. estudiantes con x cantidad de asignaturas sin acreditar; de un mismo año o años diferentes; misma área disciplinar diferentes años; diferentes áreas disciplinares mismo año; etc.). En función de esto proponer/ajustar planes de acción integrados y/o diferenciados.

- Elaborar un registro de estudiantes que participarán en el plan de acompañamiento. Comunicar, modalidad de trabajo y notificar estudiante y tutor.

Figura 2: Fragmento sobre organización de los EEE atento al cierre del 1° cuatrimestre (julio-agosto)

Fuente: Circular N° 4 publicada por el Director de la escuela el día 05 de julio de 2022

La primera mesa de trabajo se realizó los días 28 y 29 de junio, mientras que la segunda los días 14 y 15 de julio; fueron organizadas con los siguientes objetivos: a) proponer y acordar pautas de funcionamiento de los EEE; b) delimitar las tareas específicas que gradualmente deberán desarrollar estos equipos; c) definir períodos de trabajo institucional del colectivo docente para la planificación, seguimiento y evaluación del plan de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de riesgo pedagógico.

Según registro de observación de estas reuniones, el asesor pedagógico y los docentes participantes trabajaron en torno al establecimiento de las pautas de funcionamiento de los EEE, para ello definieron: Periodo de trabajo institucional de los EEE / Herramientas para

registro y comunicación de las tareas de los EEE / Periodicidad de las reuniones de los EEE y modalidades de encuentros / Definición de una estructura de soporte institucional para su funcionamiento.

En cuanto al **periodo de trabajo institucional de los EEE**, en el RA se definen dos grandes periodos temporales para la actividad escolar con implicancias pedagógicas distintas. Por un lado, un período de articulación e intensificación de los aprendizajes (marzo-abril): con el objeto de recuperar información sobre el estado de la trayectoria real del estudiante, considerando su paso por el nivel/ciclo/año anterior. Proceso base para que el EEE defina: a- Saberes, estrategias y capacidades a desarrollar durante el año lectivo; b- Propuestas de enseñanza integradas; c- Estrategias de acompañamiento a las trayectorias en riesgo pedagógico que requieren procesos de intensificación de la enseñanza.

Por otro lado, un período de desarrollo curricular, con dos cortes: a) primer cuatrimestre y b) segundo cuatrimestre. Atendiendo en ambos cortes al proceso de complejización de saberes y de nuevas capacidades, y al desarrollo de estrategias de acompañamiento a las trayectorias en riesgo pedagógico.

Con respecto a las **herramientas para registro y comunicación de las tareas de los EEE**; en una primera instancia, al interior de estos equipos se propuso habilitar un cuaderno de actas, para registrar temas tratados en las reuniones, los acuerdos, las particularidades y las cuestiones abiertas. En una segunda instancia, entre los referentes/representantes de EEE y el equipo de gestión institucional, se discuten y articulan las producciones de los diferentes EEE y los requerimientos institucionales. Se activa una secuencia de feedback entre las producciones de los EEE y el equipo de conducción y gestión institucional.

También, se definieron instancias de comunicación de informe pedagógico entre EEE y los tutores de estudiantes: 1) al finalizar el Período de Articulación e Intensificación de los aprendizajes –todos los estudiantes- (mes de mayo); 2) al finalizar el primer cuatrimestre focalizado en las trayectorias asistidas/estudiantes en riesgo pedagógico (mes de agosto), a mediados del segundo cuatrimestre trayectorias asistidas/estudiantes en riesgo pedagógico (mes de octubre); y al finalizar el año –todos los estudiantes- (mes de diciembre).

Otra modalidad de comunicación, se lleva adelante entre EEE y responsables del seguimiento del plan de acompañamiento. Tal como lo estipula el nuevo régimen, desarrollo del plan de acompañamiento a las trayectorias asistidas y a estudiantes en riesgo pedagógico. Son aquellos estudiantes con bajo nivel de desempeño en los aprendizajes esperados y que requieren procesos de intensificación, y/o con espacios curriculares pendientes de acreditación, también los que se encuentren desvinculados o en proceso de re-vinculación pedagógica.

Asimismo, se acordó un cronograma de actividades relativo al plan de acompañamiento, entre las que fueron incluidas su elaboración a cargo de los EEE y designación de un responsable por área y/o espacio curricular, esta función fue asumida por los profesores con horas focalizadas. Entre las tareas de estos docentes, se prevé su acompañamiento en reuniones de tutores para informar sobre la participación de los estudiantes afectados a las tareas del plan acordado con los equipos. En el transcurso del segundo cuatrimestre está estipulado su revisión y los ajustes necesarios. Finalmente, al cierre del año se proyecta evaluar las acciones implementadas en el marco de este plan.

Otra pauta consensuada fue la periodicidad de las **reuniones de los EEE y modalidades de encuentros**; se establecieron dos encuentros mensuales: una reunión presencial con referentes de EEE, referentes de los años de ambos ciclos, responsables del Plan de acompañamiento y equipo de gestión institucional; y, una reunión virtual sincrónica y/o un espacio de comunicación asincrónica de los EEE. Las variantes planteadas fueron las siguientes: a) Presencial en el local escolar y b) Virtual (Grupos de WhatsApp, Aula 'ELE' Foro de debate, Wiki, etc.), Plataforma de videoconferencia (Meet, Zoom, etc.).

Por último, se acordó una **estructura institucional para el funcionamiento de los EEE**, un esquema organizativo funcional. Se seleccionaron referentes para atender distintas funciones. En primer lugar, un referente por año del plan de estudios, es decir cinco referentes más un referente de educación física. Esta línea de referentes quedó a cargo de los jefes/coordinadores de departamento. Su función principal junto con el asesor pedagógico consiste en brindar apoyo y orientación a los referentes de EEE; y además actuar de nexo con el equipo de gestión institucional. En segundo lugar, un referente por división, en total treinta

y uno, estos son los referentes de EEE propiamente y su función central es la coordinación del equipo al que representa. En tercer lugar, referentes o responsables de planes de acompañamientos por área o espacio curricular. Los docentes con horas focalizadas de diferentes áreas curriculares asumieron esta tarea. Básicamente, se ocupan de llevar adelante -en acuerdo con los EEE-, la elaboración, implementación y evaluación de los planes de acompañamiento. En la figura 3 se puede observar la estructura conformada.

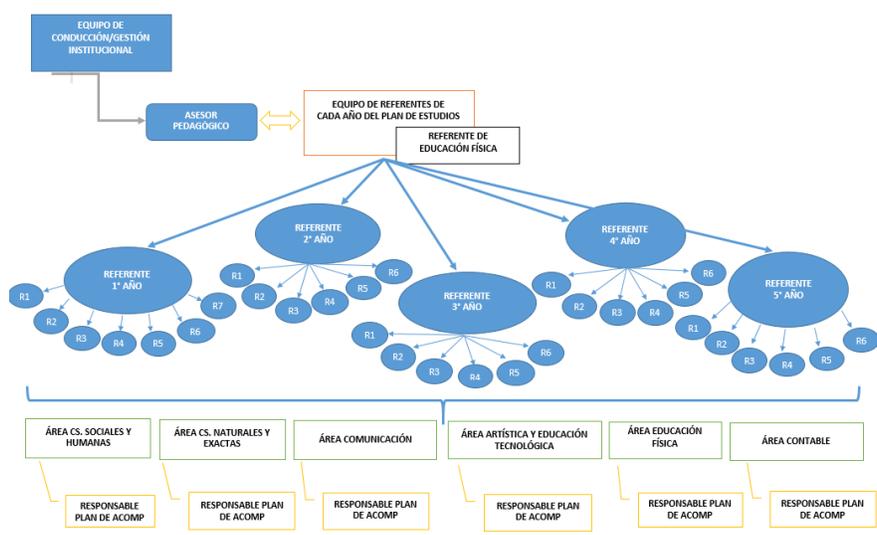


Figura 3: Referentes de año y de cursos para la conformación y funcionamiento de los EEE

Fuente: elaboración propia.

Particularmente en la segunda mesa de trabajo, además se avanzó con el análisis de la función de los EEE en la construcción de criterios institucionales para la definición de la acreditación y promoción de estudiantes, para ello se tuvo en cuenta lo que establece la Disposición N° 161/22 MECCyT. Para entender la relevancia de esta función nos vamos a detener brevemente en dos cuestiones centrales citadas en la normativa: Vinculación pedagógica y Plan de acompañamiento. La primera se convierte en criterio institucional de peso para definir tipo de trayectoria escolar¹², se la entiende como la participación del

¹² La Res. N° 397/21 MECCyT establece criterios para visibilizar la heterogeneidad de las trayectorias reales de los estudiantes. Se define la centralidad de la vinculación pedagógica en términos de participación de los estudiantes en las actividades y propuestas planificadas y desarrolladas institucionalmente, que incluyen

estudiante en actividades académicas y evaluativas propuestas por los EEE (sin alcanzar la acreditación) fundamentalmente desarrolladas de manera presencial. Para todos los casos se establece un 70% de vinculación pedagógica. La otra cuestión atañe al Plan de acompañamiento, desde el segundo año, con los espacios en proceso de acreditación con un requerimiento de aprobación que oscila entre 50 y 70%, según año y ciclo de cursado del estudiante. En cualquier caso, explicita la norma, deben estar claramente expuestos los criterios y las propuestas de acompañamiento que otorguen sustento pedagógico a las decisiones de los equipos en torno a la acreditación y promoción de los estudiantes.

Perspectiva y participación del asesor pedagógico en los equipos de enseñanza y evaluación para el diseño e implementación de nuevas prácticas pedagógico-didácticas.

En el aparatado anterior nos aproximamos a la intervención del Asesor Pedagógico en el diseño e implementación de estrategias institucionales para la conformación y funcionamiento de los EEE. En adelante vamos a adentrarnos en el trabajo específico del AP con estos equipos para el desarrollo de las tareas encuadradas en la normativa y definidas institucionalmente. Movemos el punto de tensión y debate de la dimensión organizativa-institucional (nuevas formas de organización escolar) a la dimensión pedagógica-didáctica de actuación de los equipos de enseñanza y evaluación, aquí irrumpe de otro modo la figura del AP, realiza un montaje de escena particular (Nicastro y Andreossi, 2003), caracterizada por un acompañamiento cotidiano y paciente a la tarea de los equipos; su intervención va más allá de brindar instrucciones del *cómo hacer*, trabaja en la *gestación de procesos reflexivos y acuerdos de acción colaborativa*; es un provocador e impulsor. Provoca para discutir los saberes pedagógicos por defecto con el propósito de remover los sedimentos epistémicos adheridos al funcionamiento escolar estándar (Terigi, 2008; 2011), al mismo

procesos de enseñanza a partir de la priorización y reorganización curricular en los diversos formatos de escolarización. Resultando la siguiente clasificación: Trayectoria Sostenida (Continuidad y participación asidua, más del 70%), Trayectoria intermitente (Continuidad y participación irregular, entre un 25 y 75%), Trayectoria de baja intensidad (Continuidad y participación irregular, menos de un 25%), y Trayectoria desvinculada (Discontinuidad prolongada, no registra participación).

tiempo, impulsa una praxis pedagógica transformadora en sintonía con el enfoque educativo que se trasunta en los lineamientos de la política educativa.

Veamos algunos aspectos empíricos que estamos abordando a partir del análisis de registros de la labor que lleva adelante el AP. Por el momento nos centramos en dos aspectos concretos: a) La elaboración del informe pedagógico por parte de los EEE, b) El diseño y la implementación de los planes de acompañamiento.

Antes de avanzar en el análisis de estos aspectos, recuperemos brevemente la función de los EEE según el RA. Por un lado, se subraya la mirada integral que se pueda construir de la situación de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se constituye un espacio en donde los profesores proponen y acuerdan estrategias didácticas para la mejora de las experiencias de aprendizaje. En la Circular Pedagógica N°1 DNS (2022) se expresa “Se considera equipo de enseñanza y evaluación al conjunto de docentes de la institución educativa, organizados según definiciones institucionales, para la integración de las prácticas de enseñanza y evaluación que garanticen el desarrollo de los aprendizajes”.

En concordancia con las funciones indicadas, estos equipos se reúnen con el objetivo de intercambiar información, compartir avances y dificultades de los estudiantes, de modo de constituir una imagen del conjunto de sus experiencias, más allá de cada espacio curricular. Además, accionan de forma colaborativa en la definición de estrategias de trabajo cuando se detectan dificultades en los aprendizajes que ponen en riesgo la escolaridad, en el marco del diseño de Planes de Acompañamiento. Se establecen acuerdos entre los profesores y metas a lograr para los estudiantes, según el punto de partida de cada uno. Finalmente, participan en la resolución de la promoción de los estudiantes en situación de riesgo de repitencia.

En cuanto al primer aspecto, el modelo de informe pedagógico figura como anexo del documento RA (ver figura 4).

Figura 4: Modelo informe pedagógico, anexo documento RA.
Fuente: Anexo modelo informe pedagógico. Resolución N° 828/22 MECyT.

Es una herramienta semi-estructurada para el trabajo de los equipos orientada a registrar el estado de desarrollo de capacidades socio-cognitivas transversales, éstas se encuentran referenciadas en un documento publicado en el año 2010 por UNICEF, en este material bibliográfico están citadas las cinco capacidades “(...) comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico” (p. 26). El registro se lleva adelante a partir de aplicar una escala cerrada de desempeño que permite detectar –en función de un conjunto de rasgos concretos- el estado de desarrollo de cada capacidad; y de completar ítems de respuesta abierta relativos al plan de acompañamiento y observaciones generales. De modo de –mediante la información relevada- tomar decisiones e implementar acciones institucionales, pedagógicas y didácticas.

Hasta el momento el informe se instrumentó en dos periodos escolares ya mencionados (intensificación/articulación de saberes y cierre primer cuatrimestre). En este proceso el AP a través de las distintas instancias de trabajo, orientó su esfuerzo a guiar la tarea de los equipos. Los puntos principales de tensión y debate se observaron en dos situaciones relacionadas: a) que la elaboración del informe por cada EEE sea producto del trabajo colaborativo y no la suma fragmentada de intervenciones individuales, y b) que la información volcada al informe refleje una tarea articulada entre las distintas asignaturas, teniendo en cuenta las capacidades en cuestión y su desarrollo en las experiencias de aprendizajes promovidas.

En referencia al segundo aspecto, mediante la sistematización de lo relevado respecto al estado de las capacidades y las principales dificultades relativas al desempeño escolar de los estudiantes-, el AP en dialogo con los equipos institucionales elaboró una primera clasificación en función de observar trayectorias en situación de riesgo pedagógico, para luego realizar intervenciones focalizadas.

En primer lugar, aparecen registros de alumnos/as que no asisten a clases (se diferenciaron aquellos matriculados de los que no lo han hecho y tampoco solicitaron pase a otra institución) o lo hacen con intermitencia. Para atender esta situación, asesor y equipos en las mesas de trabajo acordaron un plan destinado a habilitar un proceso de re-vinculación pedagógica en vista a sostener trayectorias debilitadas. Según informe de asesoría pedagógica se vienen triangulando acciones en etapas para reestablecer contacto con los estudiantes: en la etapa 1 se implementan dos modalidades: llamadas telefónicas a tutores con colaboración de preceptores y visitas domiciliarias con apoyo del equipo territorial del Ministerio de educación “Volvé a la escuela” (triangulación inicial: AP- preceptores- equipo territorial). Una vez que se logra contactar se activa la etapa 2, relevar información con los tutores sobre los motivos de las inasistencias y se avanza en los compromisos necesarios para la vuelta del estudiante (triangulación siguiente: AP-preceptores-tutores). Finalmente, la etapa 3, se trabaja en el proceso de re-vinculación pedagógica del estudiante con propuestas flexibles de intensificación (triangulación final: AP-equipos de enseñanza y evaluación-estudiantes).

En segundo lugar, se identificaron estudiantes con espacios curriculares sin acreditar (materias previas, compensaciones y equivalencias). El AP con apoyo de profesores con horas institucionales y preceptores, participaron en la realización y aplicación de una planilla específica que permitió recabar los datos necesarios para planificar el acompañamiento. Se obtuvo información relativa a la cantidad de espacios sin acreditar por estudiantes, sobre el año de la materia (diferentes de un mismo año y misma de diferentes años), sobre áreas de conocimiento, etc. Al cierre del primer cuatrimestre se informaron acciones de acompañamiento pedagógico en proceso de implementación para las áreas de: Biología con estudiantes del ciclo básico, de Lengua y Literatura, y de Contabilidad para estudiantes del ciclo orientado. Estas acciones están a cargo de los profesores focalizados previo trabajo de

acuerdo con los EEE, y consisten básicamente en trabajos escritos preferentemente integradores de resolución domiciliaria, con espacio de consultorías/tutorías, fecha de entrega de producciones y devoluciones formativas sobre lo realizado. Prevalece esta modalidad en virtud de las limitaciones en cuanto a la disponibilidad de horas institucionales y el funcionamiento escolar turno único.

En tercer lugar, finalmente se agruparon estudiantes con dificultades en las capacidades socio-cognitivas señaladas con bajo nivel de desempeño en los aprendizajes esperados, que requieren procesos de intensificación. El AP con los EEE se encuentran proyectando para el inicio del segundo cuatrimestre propuestas de acompañamiento, tales como tutorías, clases de apoyo, talleres sobre técnicas de estudio, propuestas interdisciplinarias, ciclos de lectura en voz alta, concurso de escritura y oratoria, club de lectura y club de ajedrez, etc. Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de propuestas e iniciativas la mayor dificultad que logramos percibir en la tarea cotidiana del AP es orientar un proceso constructivo de factibilidades.

Discusión de resultados y conclusiones

Analizamos y sistematizamos puntos de debate en torno a la implementación inicial del nuevo régimen académico en la educación secundaria chaqueña, decidimos hacerlo desde la estratégica posición que ocupa -en la estructura escolar- el asesor pedagógico; desde su perspectiva e intervención accedimos a algunas claves epistémicas para comprender el proceso de cambio iniciado. Específicamente, construimos el caso de un asesor pedagógico para entender cómo se va encarnando/gestando este proceso en el llano. En este sentido planteamos dos reparos. Primero, el recorte temporal del estudio, los datos construidos son de los primeros meses del periodo escolar, será fundamental observar el curso del proceso al menos hasta el cierre de este periodo (2022-2023), de modo de obtener una visualización más completa de las configuraciones pedagógicas. Segundo, extender los casos en análisis, tomar otras experiencias de asesorías y compararlas, cuestión prevista en el marco del proyecto de investigación en desarrollo. Lo que redundará en un mayor control de validación de las categorías interpretativas (ajustes, reformulaciones, nuevas saturaciones, etc.).

Este estudio tiene carácter exploratorio e ideacional, su ángulo de análisis está puesto en el transcurrir escolar y centralizado en el suceder/acontecer de apropiaciones, traducciones y reconstrucciones del nuevo régimen académico por las subjetividades que habitan el ámbito escolar. Este “aterriaje” normativo no se da en abstracto, se encuentra atravesado por tensiones, acuerdos transitorios y relacionales, y fuertemente condicionado por el formato escolar y las condiciones de trabajo del colectivo profesional involucrado. Planteamos una dirección diferente al programa de investigación sobre régimen académico de la educación secundaria Argentina, que según la revisión publicada por Arroyo y Litichever (2019), presenta una producción sólida en torno a trabajos orientados a cuestionar la matriz escolar tradicional, junto con otros estudios focalizados en las políticas educativas de los últimos años, dispuestas para alterar, incidir o remediar su carácter marcadamente excluyente.

En el estudio del caso expuesto, reconstruimos en términos narrativos el momento inicial de implementación del nuevo régimen académico en un contexto escolar particular; para ello nos nutrimos de la voz y la acción de un asesor pedagógico en pleno ejercicio de su rol institucional. Entre las pocas indagaciones que se ocupan de este rol en contextos de reformas educativas, encontramos la de Rey (2019), este autor en su tesis analiza la mirada del AP de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires sobre la implementación de la nueva escuela secundaria de calidad (NESC). Destaca de esta perspectiva, por un lado, la centralidad puesta en los acuerdos necesarios de distintos sectores para lograr implementar modificaciones en el sistema educativo y legitimarlas públicamente. Por otro lado, la preparación específica de los integrantes de la comunidad educativa por parte del ministerio para llevar adelante el proceso educativo de participación socio-institucional en el marco de la reforma. Acordamos con los aspectos indicados aunque reconocemos un rol más activo de los asesores pedagógicos en las planificaciones de acciones para establecer acuerdos institucionales y participar como referentes de las capacitaciones del colectivo docente.

Complementariamente, otra contribución proviene de los aportes de Huertas, Bardelli y García (2019), reconocen la necesidad de profundizar el estudio del asesoramiento pedagógico colaborativo mediante un programa llevado a cabo en la provincia de Neuquén. Se interrogan acerca de ¿cómo lograr un cambio y mejora continua cuando los docentes

sienten que tienen un sistema adaptado a sus circunstancias y que los problemas están en sus estudiantes? A partir del trabajo con filmaciones de clases y técnicas de análisis se promueve la confrontación con las creencias y metas de cambio docentes, como así también, con las percepciones de los estudiantes. Reportan experiencias sobre cómo el AP consigue realizar su función de asesorar y acompañar, a la vez que obtiene de los docentes y los estudiantes algunos cambios y mejoras efectivas en los climas que enmarcan su enseñanza y su aprendizaje. Si bien esta experiencia de asesoría colaborativa no se desarrolló en el marco de cambios normativos, no obstante advertimos su valor diferencial para nuestro estudio al cotejarla con el trabajo que lleva adelante el AP con los equipos de enseñanza y evaluación.

Para concluir planteamos algunos puntos de análisis desarrollados en este artículo pero que quedan abiertos a posibles reformulaciones y ajustes en función del avance del trabajo de campo de la investigación.

Reconocemos una participación activa del asesor pedagógico en la elaboración de un plan o estrategia institucional, “un andamiaje” según lo expresa en las reuniones con los docentes, una especie de estructura institucional mediadora destinada a dar volumen a los requerimientos del nuevo régimen académico. A la que caracterizamos como un proceso naciente de búsquedas e intentos de aplicar los nuevos encuadres normativos a las prácticas escolares para resignificarlas.

Por un lado, atendimos a la perspectiva y participación del AP en el equipo de conducción y gestión institucional para planificar o diseñar una estrategia de implementación del RA, particularmente la conformación y puesta en función de los equipos de enseñanza y evaluación. Se definieron periodos de trabajo institucional de los EEE, herramientas para llevar el registro y comunicación de cada equipo, periodicidad de las reuniones y posibles modalidades de encuentros (presenciales y virtuales), se convocaron y seleccionaron los referentes de cada equipo (organizados por divisiones) y una segunda línea de referentes de apoyo (organizados por años). De modo que quedaron conformadas las primeras pautas institucionales de funcionamiento de los EEE. Aquí jugó un rol clave el AP en dos sentidos: primero, en aportar a la construcción de nuevas configuraciones de la realidad organizacional de la escuela, tarea de mucho esfuerzo para entender y reconducir la inercia del trabajo

institucional marcada fundamentalmente por las condiciones laborales del docente (por ejemplo, bajo porcentaje logra concentrar toda su carga horaria, falta de tiempo para trabajar en equipo, etc.); segundo, en destrabar procesos de trabajo, es decir su capacidad de ir gestando espacios de trabajo colaborativo a pesar de las limitaciones, con visión a largo plazo, no lineal, sin asumir una actitud del todo (voluntarismo ingenuo) o nada (pesimismo conservador).

Por otro lado, dirigimos la atención a la perspectiva y participación del asesor pedagógico en los equipos de enseñanza y evaluación en el diseño e implementación de nuevas prácticas pedagógico-didácticas. En esta dimensión destacamos dos tareas de acompañamiento y asesoramiento llevadas adelante: elaboración de informes pedagógicos y diseño/puesta en marcha del plan de acompañamiento. Observamos ciertas dificultades para el desarrollo del trabajo colaborativo en los equipos fundamentalmente por la prevalencia de una perspectiva individual del quehacer escolar. En la misma dirección a lo planteado por Terigi (2008, 2010, 2011), acordamos con el necesario avance en la construcción de condiciones institucionales y conocimientos profesionales del colectivo docente para hacer factible un nuevo modelo de participación colaborativa en la vida institucional, clave para este contexto de cambios que propone el nuevo RA.

Actualmente el asesor se enfrenta al desafío pedagógico de acompañar y orientar la tarea de los EEE, específicamente habilitar espacios de debate y reflexión en torno a propuestas de enseñanza y evaluación, con el propósito de construir e instalar una mirada mancomunada sobre las trayectorias de los estudiantes, la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades; que ponga en cuestión la perspectiva monocrónica del aprendizaje escolar (Terigi, 2011), y que avance -a partir de la reorganización y priorización curricular (previstas en la Res. N° 924/21)- en propuestas formativas superadoras de la fragmentación disciplinar. Consistentemente, en nuestra hipótesis interpretativa subrayamos la capacidad del asesor para tensionar el saber pedagógico por defecto y participar en la generación de un circuito para la circulación de un nuevo saber pedagógico didáctico acorde con un enfoque curricular integral o globalizado.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Buenos Aires, FLACSO.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4): 293-319.
- Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista IGLU*, (1). Disp. N° 161 (2022). Criterios orientadores de la promoción y acreditación de espacios curriculares. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, (40): 142-178.
- Flores, F., Chan-Te-Nez, A. y Sánchez, J. (2021). La dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente: reperfilando el conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 44 (20): 53-72.
- Huertas, J., Bardelli, N. y Martín García, L. (2019). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación–acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. *Revista Del IICE*, (46): 113-132.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, UNESCO-IIPE; Santillana.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.

- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1): 85-92.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Ed. Morata.
- Res. N° 1017 (2021). Determina la ampliación del Calendario Escolar para la organización e inicio escalonado de las actividades escolares hasta el 31/07/2021, a la espera de la evolución de la situación sanitaria para poder planificar el segundo semestre del año. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 2569 (2021). Garantizar la continuidad pedagógica de las trayectorias educativas en todos los niveles y modalidades. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 2637 (2020). Calendario Unidad Temporal 2020-21. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 2639 (2020). Establecer la incorporación del término de la unidad temporal 2020-2021 al proceso jurisdiccional ciclo lectivo. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 367 (2020). Establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Res. N° 368 (2020). Criterios de evaluación, acreditación y promoción. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Res. N° 369 (2020). Programa acompañar: puentes de igualdad. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Res. N° 386 (2021). Acuerdos sobre sostenimiento y retorno de clases presenciales. Creación de observatorio del regreso presencial a las aulas. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

- Res. N° 387 (2021). Principios y pautas para apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Res. N° 394 (2021). Derecho a la educación, presencialidad cuidada. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Res. N° 397 (2021). Establece criterios para visibilizar la heterogeneidad de las trayectorias reales de los estudiantes. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y TECNOLOGÍA de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 701 (2020). Aprueba el plan de regularización y acompañamiento de las trayectorias escolares. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Res. N° 828 (2022). Nuevo régimen académico para los niveles obligatorios del sistema educativo chaqueño. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de LA Provincia del Chaco.
- Res. N° 924 (2021). Documento curricular de saberes prioritarios para los niveles obligatorios de la educación de la Provincia del Chaco. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.
- Rey, D. (2019). La mirada de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires sobre la implementación de la nueva escuela secundaria de calidad. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-111/816.pdf>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29): 63-71.
- Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *Revista El monitor de la educación*, 5 (25): 35-38.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Rev. Quehacer Educativo*, Recuperado de <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

- UNICEF (2010). *Una Escuela Secundaria para todos. El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico*. OEI. Ministerio de Educación, Argentina.
Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002863.pdf>
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, Ed. Morata.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Retos y posibilidades del modelo híbrido de enseñanza en la post pandemia: el caso del IES de Puerto Tirol (2020-2022)

Matías Javier Sosa

Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol

matiasosa1993@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general conocer las posibilidades de incorporación del modelo híbrido de enseñanza en el IES de Puerto Tirol (2020-2022). Para ello se comenzó a indagar como el estallido de la pandemia y el consecuente cierre de los establecimientos educativos, trasladó el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula a los hogares, haciendo énfasis en las experiencias que atravesaron los docentes y estudiantes de la institución estudiada. Por otro lado, se investigó sobre las principales características de dicho modelo de enseñanza y las ventajas que podría conllevar su aplicación o no en la institución.

A partir de este marco teórico, la investigación se inclinó por utilizar un enfoque mixto. Se realizaron una serie de encuestas y entrevistas a la población de estudio sobre su experiencia con el uso de dispositivos tecnológicos, recursos digitales y propuestas de enseñanza tanto, durante el contexto de ASPO ¹³ como en el regreso a la presencialidad plena.

Tras la investigación se concluye que los docentes del IES lograron incorporar a su práctica el uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales, existiendo un amplio consenso en cuanto a los usos de los mismos. A su vez, también identificamos una predisposición por

¹³ Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.



parte de los docentes a la revisión y ajuste de sus estrategias didácticas para adaptarse progresivamente al modelo híbrido. Por último, se destaca la sintonía de dichas decisiones con las normativas provinciales y nacionales acerca del uso de este modelo permitiendo la progresiva incorporación del mismo en el IES. El siguiente paso sería coordinar espacios (jornadas institucionales, de capacitación, horas cátedras, etc.) donde se puedan discutir, proponer, reflexionar, consensuar y fijar objetivos en común en torno al gradual uso de este modelo en la post pandemia.

Palabras claves: Modelo Híbrido; Dispositivos Tecnológicos; Recursos Digitales; Virtualidad.

Introducción

Sin lugar a dudas, el Covid -19 vino a cambiar, no solo la vida de las personas, sino también los ámbitos educativos. El estallido de la pandemia y el cierre de los establecimientos educativos, trasladó el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula a los hogares de miles de estudiantes y docentes, dando inicio así a lo que varios autores denominaron “clase en pantuflas” o “domesticación de la escuela” (Dussel, 2020). Rápidamente, las clases y estrategias didácticas se reconvirtieron para llegar a los estudiantes mediante las herramientas tecnológicas que se encontraban al alcance de la mano; existen un sinnúmero de situaciones, experiencias, vivencias, relatos e innovaciones a lo largo y ancho de nuestro país acerca de esta situación iniciada en 2020 y que continuó durante buena parte del 2021, definida por los especialistas como *educación remota de emergencia*.

Ya en este 2022, y con el regreso presencial a las aulas, nos encontramos en una nueva etapa. Las transformaciones vividas durante la educación remota de emergencia, pueden significar también una oportunidad para repensar modelos y estrategias, incorporando las nuevas tecnologías. En este contexto, cobra suma importancia una propuesta de enseñanza que, si bien existía hace tiempo, las circunstancias la pusieron en los primeros planos. Muchos autores lo definen bajo el concepto de “*modelo híbrido de la enseñanza*”, el cual Acuña (2020) lo describe diciendo

Un enfoque pedagógico, basado en competencias, centrado en el estudiante, que incluye una combinación de instrucción e interacción cara a cara con la instrucción mediada por computadora. Es decir, el modelo de educación híbrida incorpora a los alumnos, tanto de manera presencial como remota (...) Donde la interacción es un proceso fundamental y al no poder hacerse en el aula, se sustituye utilizando herramientas tecnológicas. (p.2)

Dicha temática se encuentra actualmente siendo un importante objeto de estudio dentro de la investigación educativa, ya que la mayoría de las universidades e institutos de nivel superior se encuentran atravesados por la misma problemática. Partiendo desde la concepción general de “modelo híbrido de enseñanza”, se realizó una descripción general del mismo, para luego enfatizar en el nivel superior no universitario de nuestro país. Finalmente, se abordaron las experiencias en la virtualidad, así como el regreso a la presencialidad y la posibilidad de implementar el modelo híbrido dentro del IES de Puerto Tirol. En este sentido, se trabajó con los docentes que dictan unidades curriculares en el 3° y 4° año de los Profesorados en Geografía, Portugués, Nivel Inicial e Inglés, ya que dichas cohortes cursaron de manera virtual y presencial durante los años seleccionados para el estudio.

De este modo, el presente estudio tiene como objetivo conocer las posibilidades de incorporación del modelo híbrido de enseñanza en el IES de Puerto Tirol (2020-2022), comprendiendo que la vuelta a la presencialidad no significa descartar el arduo trabajo realizado durante el contexto de aislamiento y regresar al criticado sistema anterior, como si nada hubiese pasado, sino de recuperar las tareas llevadas a cabo por docentes y elaborar propuestas para su implementación durante esta nueva etapa. Es por esto que se analizaron las estrategias elaboradas por los docentes y su posibilidad de aplicación o reconversión en este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje.

Dicha investigación busca brindar una aproximación general sobre las estrategias didácticas elaboradas por los docentes de las carreras dictadas, su grado de aplicación y recepción, así como la posibilidad de continuar aplicándolas en este nuevo escenario del 2022. Estos resultados serán de gran utilidad para seleccionar, rediseñar y elaborar estrategias

dentro de este modelo que enriquezcan la formación docente y profesional de nuestros estudiantes. Por un lado, es necesario aprovechar la reconversión obligatoria que provocó la pandemia, e incorporar definitivamente las herramientas tecnológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual venía siendo objeto de crítica hacia ya varios años. Por otro lado, pensar en propuestas pedagógicas que contemplen la institucionalización del modelo híbrido en las carreras ofrecidas en el IES ya que, tal como afirma Birgin (2020) “(...) resulta indiscutible que toda propuesta de formación docente exige incluir la virtualidad, y que, por otro lado, los futuros enseñantes deben transitar alguna experiencia de formación a distancia en algún campo o disciplina de sus estudios (...)” (p.198).

Marco Teórico

El concepto de modelo híbrido no surgió con el estallido de la pandemia de Covid-19, sino que es una modalidad de trabajo y enseñanza que tiene un recorrido de al menos dos décadas o más, desde el momento en que internet comenzó a introducirse en la vida de docentes, estudiantes y la población en general. Esto lo expresa de manera clara Pardo Kuklinski y Cobo (2020) advirtiéndolo que hace algunos años “Si bien no existían Zoom, WhatsApp, iPhone o Facebook, el conocimiento ya se distribuía a través de los circuitos digitales” (p. 4). Con esto se quiere exponer que desde hace bastante tiempo la herramienta del internet se encuentra disponible para ser aplicada a la educación en todos los niveles (cabe destacar que aquí se hará énfasis en el nivel superior de la provincia del Chaco), solo que su puesta en marcha se ha demorado más de lo recomendable, teniendo que suceder un hecho catastrófico para que definitivamente sea un tema urgente en la agenda educativa.

Si bien el argumento es válido, no se puede desconocer que la conexión a internet recién se ha masificado en los últimos años y que, específicamente en Latinoamérica y nuestro país, todavía no es total. En todo caso, la pandemia agilizó un proceso que se venía dando de manera gradual desde inicios del siglo XXI intensificándose a partir del 2010 en adelante.

Para esta etapa, existen un sinnúmero de estudios que han abordado la necesidad de introducir la tecnología en la educación y la posibilidad de entrelazar la presencialidad

absoluta con actividades mediadas por herramientas digitales. Sin contar con los aportes brindados por este campo tecnológico sería casi imposible recopilar y sistematizar todas las publicaciones y/o investigaciones realizadas por diferentes personas y equipos de investigación a lo largo de Latinoamérica o nuestro país. Es por esto que, a modo de sintetizar el campo del conocimiento, las temáticas más importantes tratan sobre:

- La educación a distancia.
- La formación de docentes con las capacidades necesarias para implementar la virtualidad.
- La necesidad de transformar la educación superior con estos aportes, donde la virtualidad cuenta con un mayor grado de aplicabilidad que en los niveles obligatorios.
- El análisis de diseños curriculares y la incorporación de la virtualidad en los mismos.
- Estrategias didácticas que incorporen el uso de herramientas digitales, las políticas públicas en torno a la digitalización y los ambientes educativos.
- El uso de softwares educativos.
- Y otros tantos temas más, que nutren el acervo bibliográfico sobre esta temática.

Ahora bien, si nos circunscribimos estrictamente a nuestra temática (la implementación de un modelo híbrido de educación en la post-pandemia) la aparición masiva de libros, artículos y demás publicaciones comenzó en el año 2020, junto con la situación de educación en emergencia, la totalidad de las investigaciones se enfocaron en poder hacer frente al acompañamiento de las trayectorias, así como la posibilidad de planificar el eventual regreso a la presencialidad empleando las alternativas pedagógicas que nos brinda la tecnología.

En este sentido, existen varios aportes de gran valor. En un nivel macro, pensando en nuestro país, durante el 2020 se publicó la obra “Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera” compilación realizada por Dussel, Ferrante y Pulfer, en el cual se trabajaron distintas cuestiones sobre la educación remota de emergencia en nuestro país; mientras que en “Pensar la educación en tiempos de pandemia

II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica” compilado por los mismos autores se suman aportes provenientes de diversas partes de nuestra región.

Dentro de estas obras, resultan muy interesantes el trabajo “La clase en pantufla” por Inés Dussel (2020) siendo uno de los primeros en torno a la domesticación de la enseñanza al inicio de la pandemia, término que sintetizó en el nombre de dicho artículo de Tente Fanfani (2020), donde abre la discusión sobre la necesidad de convertir la post pandemia en una reconstrucción de los sistemas escolares, en vez de restablecer el equilibrio anterior a la misma. Por último, Pedró (2020) trabaja sobre la cuestión del *coronateaching*, término acuñado para relacionar un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en profesores como estudiantes.

Finalmente, y ya abordando estrictamente la posibilidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior a través de la implementación del modelo híbrido, nos encontramos con una gran variedad de publicaciones recientes, útiles para comenzar a pensar y problematizar sobre esta temática. En un nivel general, resulta muy interesante la obra de Pardo Kuklinski y Cobo (2020) investigadores españoles quienes recopilan, teorizan y sugieren lineamientos para implementar el modelo híbrido, reivindicando su existencia hacía ya varios años. Por otro lado la publicación de Rama (2020) también trata sobre la nueva educación híbrida en el ámbito del nivel superior, tratando temáticas como la virtualización educativa, la pedagogía digital, la “metamorfosis” de la universidad durante la pandemia y la posibilidad de un “currículo híbrido”, entre otras cuestiones importantes. A su vez, García y García Cabeza (2021) nos habla sobre varias cuestiones a transformar tras la pandemia, especialmente la necesidad de pensar en modelos híbridos generando nuevas identidades, tales como currículos, cursos virtuales, evaluaciones, tutorías virtuales, etc. También se debe hacer mención de Llorens Largo y López Meseguer (2022), quienes recopilan una gran cantidad de trabajos sobre la transformación del nivel superior (universidades), los “pilares de la transformación digital” en los ámbitos universitarios y la “universidad digital” ante el Covid -19.

A un nivel micro, son de gran utilidad los aportes de docentes e investigadores que trabajaron en sus contextos institucionales, tales como Birgin (2020), quién recopila el

trabajo realizado por varios institutos de formación docente y las diferentes experiencias durante el aislamiento obligatorio; En relación a esta temática, Fontana (2020) también retoma las experiencias de docentes y de qué manera continuaron el vínculo con sus estudiantes durante esta etapa. En sintonía con el quehacer docente durante el aislamiento Cannelloto (2020) aborda la cuestión de la virtualidad y la educación a distancia en las instituciones de nivel superior de nuestro país. A su vez, Alvarez (2020) nos habla sobre la necesidad de repensar la universidad en la era digital, en una etapa donde existía una gran incertidumbre acerca del devenir de la educación superior durante la pandemia. En relación a lo anterior, el trabajo de Viñas (2021) es muy elocuente a la hora de señalar las posibilidades del modelo híbrido en el nivel superior de nuestro país.

Bien sabemos las dificultades que trajo la pandemia de Covid- 19 a los estudiantes del Chaco y el mundo entero: indisponibilidad de herramientas tecnológicas, falta de conectividad, pérdida de empleo y disminución de ingresos, necesidad de salir a trabajar y/o cuidar familiares, son algunas de las tantas variables que se han visto durante la etapa más difícil de los años 2020 y 2021. En la Argentina, la suspensión de clases presenciales se recomendó desde el 14 de marzo para el nivel superior, con el fin de mitigar la propagación del coronavirus y su impacto sanitario. En consecuencia, se propició que las instituciones educativas adoptaran las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico, especificando en el artículo 1 de la Resolución Ministerial 104/20, que “esto podrá contemplar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campos virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan” Alvarez (2020 p.12). En el caso de la provincia del Chaco, la suspensión de clases en todos los niveles educativos se decretó a partir del 18 de marzo del 2020. Dentro del nivel superior, las actividades a distancia tardaron en implementarse más que en los niveles de educación obligatoria. La irrupción de la pandemia tuvo lugar en pleno llamado de exámenes finales, los cuales se suspendieron hasta nueva fecha; mientras que las denominadas “clases virtuales” arrancaron recién a fines del mes de mayo¹⁴.

¹⁴ Según Resolución 1082-2020 del MECCyT de la Provincia del Chaco

Con las instituciones cerradas, la educación se sostuvo en los hogares. Rápidamente, la educación remota de emergencia se topó con dificultades ya existentes que la pandemia evidenció aún más; en el plano de la educación, Lugo y Loiácono (2021) destacan “la desigualdad digital y pedagógica, las cuales condicionaron los esfuerzos políticos y plantearon dos tipos de desafíos: los tecnológicos y los pedagógicos” (p.25). Si se tiene en cuenta esta afirmación, se encuentra que en el plano de la desigualdad digital, a pesar de los esfuerzos por achicar la brecha digital, todavía quedaba mucho por hacerse en cuanto a expandir la conectividad a todos los hogares; por otro lado, en el plano de la desigualdad pedagógica, este fenómeno evidenció la baja experiencia docente para enseñar en los espacios híbridos, sumado a instituciones que, en muchos casos, no contaban con las herramientas o la visión de cómo utilizar las tecnologías digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Lugo y Loiácono, 2021).

La pandemia planteó un escenario nuevo, complejo, al que

(...) difícilmente se podía hacer frente continuando el modelo de nivel superior tradicional, más centrado en la coyuntura que en el largo plazo, con frecuencia más inclinado a obstaculizar que a promover y alentar las iniciativas e innovaciones que surgen desde adentro y desde afuera (Alvarez 2020, p.19)

Es en este contexto de crisis y oportunidad donde aparece la posibilidad del modelo híbrido de enseñanza, concepto principal que sustenta la presente investigación, por lo que resulta necesario delimitarlo de manera clara y precisa. Tal como afirma Rama (2020), la pandemia promovió, aunque de manera apresurada y un tanto desprolija, la “expansión de las videoconferencias sincrónicas, la inversión en conectividad y ancho de banda, así como la apertura a un nuevo paradigma de educación virtual” (p.66).

Las prácticas pedagógicas de emergencia utilizadas durante este contexto resultaron una oportunidad para revisar modelos, crear nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada, donde las tecnologías maximicen las posibilidades de aprendizaje para todos, garantizando el derecho a la educación de calidad para niños, niñas, jóvenes y adolescentes Lugo y Loiácono (2021).

Ante este fenómeno, el modelo híbrido de enseñanza cobró una gran importancia. En sus orígenes, se pensó como una posibilidad para que los contenidos asociados a transferencia de información fueran realizados en forma masiva e individualizada a distancia, a través de internet en forma sincrónica, en tanto que los componentes de aplicación práctica y de adquisición de competencias se proyectaran en forma presencial en aulas o laboratorios en pequeños grupos Roma (2020).

Existen un gran número de autores que definen a este modelo de diferentes maneras. Una definición integral es la que plantea Roma (2020)

La educación híbrida es la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de multimodalidades educativas que permiten realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia. La educación híbrida expresa una articulación entre el trabajo docente y los ambientes virtuales, y al tiempo mejora las experiencias estudiantiles y docentes y crea interacciones pedagógicas más acordes a las realidades sociales. (p. 119).

En este sentido, la educación híbrida también implicaría

La construcción de una nueva educación con formas de gestión diferenciadas y más complejas, con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales y dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales, y de aprovechar la amplitud y diversidad de formas de desarrollo virtuales. (Roma, 2020, p.121).

Para construir esta nueva forma de educación, serían necesarios una serie de cambios significativos en las pedagogías, currículos, de regulación y aseguramiento de la calidad, así como de gestión de inversión y de roles técnicos y docentes. Para lograr este cometido, resulta de vital importancia el aporte de las *herramientas web 2.0*. Tal como señala Roma (2020).

Elas facilitan el aprendizaje apoyado en la red y en herramientas sincrónicas y asincrónicas, y propician el cambio del modelo presencial de tipo lineal, catedrático, memorístico y unilateral y permiten el tránsito hacia materiales lineales, como los libros, a lógicas en red de hipertextos; o a una mayor ubicuidad, y de dinámicas educativas con interacción baja unidireccional a un aumento de su intensidad, incorporando múltiples niveles de interacción; de micro bibliotecas a internet; de aprendizaje pasivos a auto aprendizajes sobre aplicaciones informáticas (p.106)

En relación a lo anterior, los autores Lugo y Loíacono (2021) también abordan la cuestión sobre la incorporación de tecnologías, resaltando que existen tres grandes posibilidades en torno a las mismas:

- La de aprender más, en un contexto de pérdida de estudiantes las tecnologías son claves para el acceso y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.
- La posibilidad de aprender mejor, en un contexto de mayor confianza en que la educación en línea puede favorecer experiencias significativas y relevantes.
- La promesa de aprender de una manera diferente, si apostamos a una concepción del aprendizaje que focalice no solo en saber, sino fundamentalmente en saber hacer. (p.30).

Como se puede apreciar, el éxito del modelo híbrido de enseñanza va de la mano junto a una correcta apropiación por parte del personal docente; es por esto que resulta necesario determinar modos de acompañar y fortalecer el desarrollo profesional docente partiendo de las experiencias ya transitadas y de los desafíos relevados en el marco de suspensión de clases presenciales. Para culminar Lugo y Loíacono (2021) consideran que:

Se vuelven centrales los datos de experiencias de los docentes de la región con relación a la incorporación de tecnologías, de infraestructura y de expectativas de los propios equipos docentes y directivos respecto a sus calificaciones

tecnológicas, que deben ser recogidas desde una mirada territorial que permita armar un mapa del estado de situación en cada caso, que contemple fortalezas y obstáculos, y contribuya a definir líneas de acción a corto plazo en función de las tecnologías más viables en cada situación, pero también a mediano y largo plazo sobre la base de consensos y evidencias (p. 32).

En base a lo que se viene argumentando durante este apartado, la implementación del modelo híbrido de enseñanza viene a enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que docentes y estudiantes necesitan para la educación del siglo XXI. La autora Viñas (2021) señala, de manera muy elocuente, las ventajas que presenta la educación híbrida, de las cuales se pueden destacar

- Los estudiantes pueden obtener espacios para reforzar conceptos que necesitan mediante una explicación adicional, oportunidades para una experiencia práctica productiva e interacción remota con preguntas básicas.
- La enseñanza híbrida, a su vez, colabora con la personalización del aprendizaje para desarrollar uno más significativo, además de mejorar los resultados en el aprovechamiento de los jóvenes.
- La flexibilidad, conciliación, ahorro de costos, mayor autonomía, acceso directo a profesores de prestigio, etc.
- Dado que las tareas, los cuestionarios y los exámenes se pueden llevar adelante en línea, se puede pasar tiempo en el aula proporcionando debates en clase, asistiendo a los estudiantes a comprender realmente el material del curso.
- Se promueve la autonomía de los estudiantes y los motiva a ser responsables y no únicamente entes pasivos que reciben información. (p.4)

No obstante, para un desarrollo e implementación del modelo híbrido de enseñanza a lo largo del tiempo, los autores Lugo y Loiácono (2021) agregan que resultaría necesario:

- La construcción de políticas públicas sostenibles y de alto impacto en el tiempo, con objetivos a corto, mediano y largo plazo,

- La construcción de marcos regulatorios nuevos que legitimen las políticas necesarias en la pospandemia y les otorguen viabilidad a partir de la articulación de propósitos a nivel nacional y regional.
- Mejorar la conectividad y la infraestructura, no solamente ampliando la cobertura, sino también el buen funcionamiento.
- Diseñar un currículo que integre explícitamente las tecnologías digitales. Las políticas digitales se integran con las políticas educativas y resulta necesario definir los modelos pedagógicos y las concepciones de aprendizaje que los sustenten. (p. 35-36).

Hasta aquí se encuentran expuestos los beneficios que implicaría la transición hacia un modelo híbrido de enseñanza, sus principales características, el importante rol asignado a los recursos tecnológicos y herramientas web, las condiciones necesarias para su correcta implementación y los beneficios que traería.

Metodología de investigación

El presente trabajo se fundamenta metodológicamente en un enfoque mixto, es decir, en el uso de ambos enfoques tradicionales de investigación (cuantitativo – cualitativo). De acuerdo con Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2006) plantean

(...) en las últimas dos décadas, un número creciente de autores en el campo de la metodología y de investigadores, han propuesto la unión de ambos procesos en un mismo estudio, lo que nosotros hemos denominado-metafóricamente hablando- "el matrimonio cuantitativo-cualitativo (p.752).

En ese sentido, el enfoque mixto es “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2006, p. 755).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el enfoque mixto resultó la metodología más acertada para el abordaje del presente estudio, ya que a través del uso de encuestas (cuantitativo) y entrevistas semi estructuradas (cualitativo), los datos adquiridos brindan un panorama total de la temática, así como datos fidedignos.

De la amplia oferta de instrumentos de recolección de datos que existen en cada enfoque, se realizará una breve descripción de los seleccionados.

En primer lugar, se realizó una encuesta. Siguiendo lo planteado por Mendez Alvarez (2011)

La recolección de información mediante la encuesta se hace por medio de formularios, los cuales tienen aplicación a aquellos problemas que se pueden investigar por métodos de observación, análisis de fuentes documentales y demás sistemas de conocimiento. La encuesta permite el conocimiento de las motivaciones, las actitudes y las opiniones de los individuos en relación con su objeto de investigación (p. 252).

Por otro lado, se utilizó la entrevista cualitativa. Según Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2006) esta

Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados a un tema (p. 597).

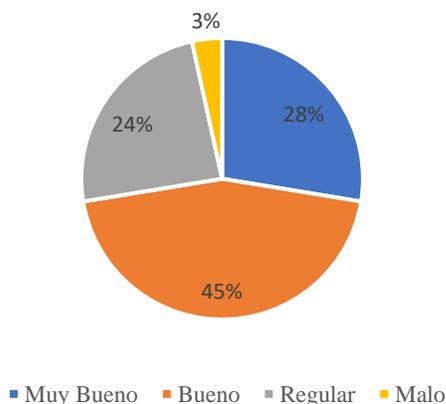
Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas. Para el caso de la presente investigación, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. La misma se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2006).

De esta forma, se pasó a la recolección de datos. El primer instrumento utilizado fue la encuesta; en este sentido, para elaborar las preguntas, se tuvo en cuenta la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación y su “Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente”, publicado en el año 2021, donde se recolecta información acerca del período marzo – octubre del 2020.

Resultados

En base a esto, se realizaron tres preguntas sobre el desempeño laboral docente durante el contexto de ASPO y la no presencialidad en las instituciones educativas, que en el instituto se extendió desde marzo de 2020 hasta agosto de 2021; y tres sobre su práctica en el regreso a la presencialidad pospandemia. La misma arrojó los siguientes datos:

Gráfico N° 1: Continuidad del proceso de enseñanza - aprendizaje durante el ASPO



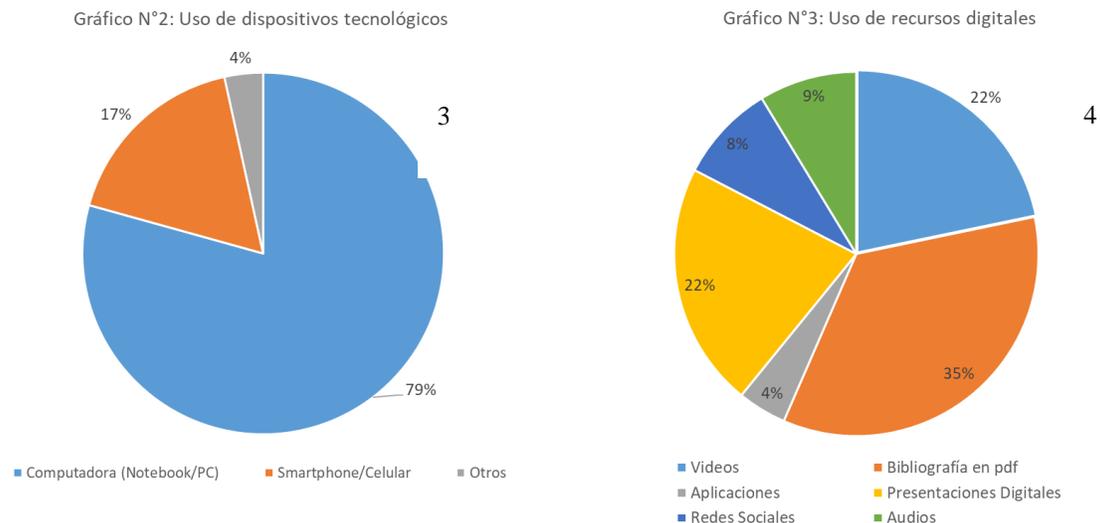
15

Respecto a la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la virtualidad, prácticamente la mitad coincidió en que fue buena. Si a esta respuesta agregamos quienes optaron por la opción de muy bueno, se podría afirmar que alrededor del 70% de los docentes tiene valoraciones positivas sobre sus prácticas durante la pandemia. En contrapartida, el restante tuvo valoraciones negativas, cercanas al 25%. Se consideró



¹⁵ Elaboración propia en base a encuesta realizada a docentes del IES de Puerto Tirol – agosto 2022

importante contar con este dato para tener conocimiento sobre como respondieron los docentes al trabajo a distancia. Cabe destacar que algunos docentes de este grupo fueron entrevistados para conocer en detalle su experiencia e identificar fortalezas y debilidades comunes entre ellos.



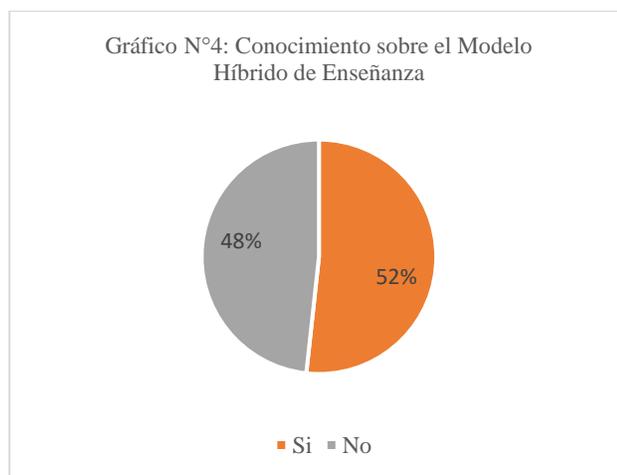
El saldo de la pandemia en cuanto a la incorporación y uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales resulta positivo. Teniendo en cuenta la información proporcionada por los docentes, la mayoría cuenta con una pc o notebook y los conocimientos mínimos para utilizarla. Por otro lado, también se observa una gran variedad de recursos digitales empleados, los cuales en muchos casos se combinaron entre sí. De esta manera, se puede proyectar que los docentes del instituto conocen y emplean las herramientas fundamentales para el éxito del modelo híbrido de enseñanza.

Resulta interesante comparar estos datos con los recabados a nivel nacional por el Ministerio de Educación de la Nación (2021): tanto para los equipos de gestión como para los estudiantes, el medio de comunicación más importante fue la aplicación Whatsapp (98%), así como las que ofrecen videoconferencias (Zoom, Google Hangouts, Meet, Skype) en un 95%. También se puede añadir el uso de las aulas virtuales, especialmente el campus ofrecido por INFoD¹⁶, siendo

¹⁶ Instituto Nacional de Formación Docente.

utilizado por un 53% a nivel nacional, en un segundo plano tras las aplicaciones mencionadas anteriormente. Por todo lo expuesto, se puede aseverar que hay grandes similitudes entre los resultados nacionales y la institución, tanto en dispositivos tecnológicos como recursos digitales.

Pasando a la segunda parte, la encuesta prosiguió con información sobre el regreso a la presencialidad, iniciado en el segundo cuatrimestre del 2021.



En cuanto al conocimiento sobre el modelo híbrido de enseñanza, se observó una interesante paridad entre el sí y el no. La mitad de los docentes afirma conocerlo o haber escuchado de él. Este dato cobra mayor relevancia si se lo compara con el siguiente.



Prácticamente la totalidad de los docentes afirmó que le otorga mucha importancia al uso de dispositivos y herramientas digitales. Este es un dato muy alentador al momento de pensar en la aplicación del modelo híbrido de enseñanza en la institución, ya que la mitad que expresó desconocerlo, a priori no tendría inconvenientes en incorporarlo. Partiendo de esta información faltaría elaborar las propuestas necesarias para incorporar la virtualidad y entrelazar la misma con el trabajo presencial, así como indagar en la disponibilidad de una conectividad acorde a dicha propuesta. En este sentido, el siguiente cuadro permite pensar que es posible.



Alrededor del 80% consideró que, dentro del espacio que dicta, se pueden elaborar propuestas y/o estrategias que relacionen el trabajo presencial con la instancia virtual. De esta manera, la aplicación del modelo híbrido de enseñanza podría realizarse en el instituto, ya que los docentes no son ajenos al uso de dispositivos, recursos ni propuestas bajo la modalidad virtual. En este sentido, la encuesta a nivel nacional coincide, ya que aproximadamente el 70% de los equipos de gestión y docentes consideran que las carreras de formación docente pueden adaptarse parcial o totalmente a la virtualidad Ministerio de Educación de la Nación, (2021)

En segunda instancia, bajo la dimensión cualitativa de investigación, se procedió a la realización de entrevistas semi estructuradas a los docentes que se desempeñan en las carreras seleccionadas. En total, fueron 10 los docentes entrevistados, quienes dictaron uno o más asignaturas en las carreras y períodos de tiempo mencionados.

Las preguntas, al igual que en las encuestas, se dividieron en dos etapas precisas. En primera instancia, se indagó sobre el desempeño docente durante el contexto de ASPO. Posteriormente, se prosiguió sobre la vuelta a la presencialidad: cambios y continuidades respecto a la pandemia, conocimiento sobre el modelo híbrido de enseñanza y la posibilidad de aplicarlo en el instituto.

Tras la realización de las entrevistas, desgrabación, análisis y procesamiento de la información, se identificaron algunas coincidencias por parte de los entrevistados.

La mayoría coincidió en el uso de computadoras/notebook como principal dispositivo tecnológico a la hora de llevar adelante su trabajo. En contrapartida, aseveran que los estudiantes utilizaron principalmente un teléfono celular. Esta diferencia generó algunos condicionamientos a la hora de elaborar propuestas y actividades, ya que algunas de ellas, como clases sincrónicas, uso de aulas virtuales o aplicaciones no tuvieron gran recepción por resultar “complicadas” para los estudiantes.

En sintonía al punto anterior, por las condiciones explicadas, el recurso digital más utilizado fue la aplicación Whatsapp y la posibilidad de armar grupos con varios integrantes.

Todos los entrevistados lo utilizaron como medio de comunicación y/o plataforma para el envío de bibliografía y/o actividades, destacándolo como el canal más “práctico y directo” para mantener lazos con los estudiantes. Este fenómeno no quiere decir que no se haya utilizado el aula virtual institucional, pero sí que no generaba la misma aceptación que la aplicación mencionada.

En cuanto a la hora de readaptar el dictado de las respectivas asignaturas durante el período de ASPO, si bien cada docente aportó propuestas diferentes, producto de la creatividad y posibilidades de cada uno, también se identificaron rasgos generales. A las dos situaciones ya mencionadas, se agregaron la selección de contenidos prioritarios, coincidiendo la mayoría en que se dictaron menos de los que hubiesen deseado. Este fenómeno se lo puede atribuir a, por un lado, la falta de tiempo, ya que el cuatrimestre se inició de manera tardía y la carga horaria fue “menor”, haciendo alusión a la pérdida de horas presenciales donde el estudiante asistía.

Por otro lado, la poca y difícil comprensión de las temáticas, dadas las circunstancias, también fue un factor que retrasó el dictado. Finalmente, también se manifestó como una preocupación general la falta de participación o directamente la deserción escolar sufrida durante el 2020, fenómeno que golpeó a la educación en general.

Luego de esta breve descripción sobre el contexto vivido, la entrevista continuó con temáticas estrictamente didácticas. En líneas generales, las nuevas estrategias giraron en torno a:

- La grabación de videos explicativos de los temas, suplantando la exposición didáctica tradicional y las clases sincrónicas online, ya que por cuestiones de tiempo y conectividad estas fueron muy difíciles. El uso de plataformas como Zoom o Meet también fueron utilizadas, aunque en menor medida, generalmente programadas con anticipación.
- La utilización de la aplicación Whatsapp para consultas de manera sincrónica e inmediatas, convirtiéndose este en el principal canal de comunicación.

- La presencia del aula virtual como espacio institucional, especialmente para la subida de clases, con la correspondiente bibliografía y actividades, así como instancias de evaluación. No obstante, ya se comentó que compartió protagonismo con la aplicación Whatsapp.
- La digitalización masiva del material de lectura utilizado en las materias. Ante la no presencialidad, se procedió a usar bibliografía en formato digital, evitando las tradicionales fotocopias. Este fenómeno estuvo en consonancia con la media nacional, ya que el 88% de los docentes encuestados por el Ministerio de la Nación señaló al material digital como el más utilizado Ministerio de Educación de la Nación (2021).
- La selección y jerarquización del contenido, aceptando que era muy difícil desarrollar la totalidad del programa en este contexto, por lo que fue necesario recortar algunos temas y centrarse en lo sustancial de cada asignatura
- En cuanto a instrumentos de evaluación, se utilizaron una gran variedad de ellos: trabajos prácticos, grabaciones de clases dictadas por los estudiantes, elaboración de podcasts, análisis de casos, formularios ofrecidos por la plataforma virtual, etc.

En una segunda etapa, el curso de la entrevista siguió sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la post pandemia durante el 2022.

Primeramente, ante la pregunta sobre si continúa utilizando alguno de los dispositivos/recursos/estrategias elaboradas durante el ASPO, gran parte afirmó que sí, destacando la continuación del aula virtual como repositorio de bibliografía y espacio de entrega de actividades, así como la aplicación Whatsapp para la comunicación diaria.

También otro punto destacado fue la propuesta de evaluaciones parciales en formato domiciliario, dejando de lado la tradicional evaluación de manera presencial. Si bien esta propuesta no surgió propiamente con la pandemia, muchos docentes no la consideraban hasta el ASPO; a raíz de lo sucedido, este tipo de evaluación, expresado en actividades tales como cuestionarios, multiple choice, elaboración de podcast, videos, cine debate, aplicaciones de mensajería, etc., continúan siendo una opción interesante a la hora de innovación educativa.

Existe un pleno consenso entre los entrevistados y encuestados a la hora de considerar que su asignatura puede dictarse bajo el modelo híbrido de enseñanza. Todos afirman que podrían adaptar sus estrategias para adaptarse a esta modalidad y que la misma es viable en el IES de Puerto Tirol – UES Fontana. En este sentido, los datos obtenidos se encuentran en sintonía con la media nacional; según el Ministerio de Educación de la Nación (2021), el 85% de los docentes afirman que su materia se puede adecuar totalmente a la virtualidad, mientras que el 14% restante también, aunque de manera parcial.

A su vez, destacan la experiencia de la pandemia en la elaboración de actividades apoyándose en el uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales, por lo cual se encuentran familiarizados con la aplicación de los mismos. Los más comunes son las presentaciones digitales, imágenes, videos, procesadores de textos y el aula virtual como espacio de intercambio.

Una observación importante realizada por varios docentes consiste en el uso de las horas cátedras de las asignaturas. Ante la pregunta sobre la posibilidad de dictar su materia bajo el modelo híbrido, consideran que sería necesario repensar la disposición de la carga horaria asignada. Por ejemplo, si una materia tiene cuatro horas cátedras, que se dividan en dos presenciales y dos virtuales, sin necesidad de asistir al establecimiento. De esta forma la articulación entre una modalidad y la otra no significaría más trabajo para los docentes, quienes se encuentran bastantes atareados de por sí.

También otro aporte interesante consiste en la necesidad de capacitar a docentes, y especialmente a los estudiantes, en el uso de los dispositivos y recursos necesarios para el correcto funcionamiento del modelo híbrido. Este aporte radica en que, durante la pandemia, así como en la vuelta a la presencialidad, se observó que algunos estudiantes presentaban dificultades para utilizar estas herramientas. En este sentido, se presentan algunos casos donde en una misma asignatura un grupo trabaja sin inconvenientes, contando con acceso a los dispositivos; mientras que otros presenta serias dificultades. Este fenómeno trae consigo otra discusión sobre la brecha digital existente en la educación a nivel general, pero específicamente hablando sobre el instituto, se planteó la posibilidad de ofrecer

capacitaciones y/o tutorías a docentes y estudiantes a tal fin. Este fenómeno también se encuentra reflejado a nivel nacional, ya que la principal dificultad señalada para la implementación de nuevas propuestas educativas fue “la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos” (Ministerio de Educación de la Nación ,2021, p. 57). En adhesión a este punto, tanto equipos de gestión como docentes a nivel nacional manifestaron la necesidad de formarse en entornos virtuales y uso de tecnologías durante la post pandemia.

Por último, otra coincidencia entre los docentes fue la problemática de la conectividad. Tanto en el IES de Puerto Tirol como en la UES de Fontana, la conexión es débil o inexistente, según la sede. Para pensar en un modelo híbrido de enseñanza, resaltaron como factor clave la necesidad de contar con internet de buena calidad en las sedes, ya que además de ser una herramienta útil para el trabajo presencial, también facilitaría la modalidad virtual, especialmente si algún colega o estudiante no cuenta con la misma en su domicilio; de esta manera, siempre tendría la posibilidad de asistir al instituto para conectarse a la red. En sintonía con sus pares a nivel nacional, la encuesta refleja que un poco más de la mitad (55%) expresó que la conectividad fue un factor que dificultó la continuidad pedagógica durante el ASPO.

Conclusión

A pesar del cambio de paradigma que significó la pandemia, los docentes del IES de Puerto Tirol – UES Fontana supieron como sobrellevar la situación, con mayores o menores aciertos, estrategias, actividades y virtudes durante esta etapa. En este nuevo hacer, lograron incorporar a su práctica docente el uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales, tanto los que tuvieron a su alcance como muchos nuevos, que sirvieron para hacer frente al contexto de crisis que se vivió durante esos meses.

En el transcurso de esta investigación se dio cuenta del trabajo realizado, tanto en el contexto de aislamiento como en el regreso a la presencialidad, donde se evidencia que los pilares fundamentales que sostuvieron la educación a distancia y remota de emergencia

continúan presentes. En este sentido, a través de las encuestas y entrevistas realizadas se pudieron conocer las estrategias y sus características, existiendo un amplio consenso en cuanto al uso de dispositivos, recursos y la virtualidad.

Al momento de abordar la posibilidad de aplicar el modelo híbrido de enseñanza, largamente descripto y considerado esencial, los resultados estuvieron a la vista; la plena aceptación, así como la predisposición a la revisión y ajuste de sus estrategias a este modelo por parte de los docentes, fue total.

Es por esto que, bajo estas circunstancias, se considera posible la progresiva incorporación del modelo híbrido de enseñanza en el IES de Puerto Tirol – UES N°1 de Fontana. A partir de esta investigación, en sintonía con normativas provinciales y nacionales acerca del uso de esta propuesta, el siguiente paso sería coordinar espacios (jornadas institucionales, de capacitación, horas cátedras) donde se puedan discutir, proponer, reflexionar, consensuar y fijar objetivos en común en torno a progresiva incorporación del mismo en la actual post pandemia.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. (2020). Evirtual plus. Recuperado de <https://www.evirtualplus.com/educacion-hibrida/>
- Alvarez, S. (2020). El desafío de repensar la universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13 (XIII), 9 - 26.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). Buenos Aires: UNIPE.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-230). Buenos Aires: UNIPE.

- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-350). Buenos Aires: UNIPE.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE.
- Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente: preguntas a partir de la experiencia. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer, *Pensar la educación: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 201-212). Buenos Aires: UNIPE.
- García Peñalvo, F. J. (2022). El sistema universitario ante la COVID-19: retrospectiva y prospectiva de la transformación digital. *Transformación digital de las Universidades. Hacia un futuro postpandemia*, 142-148.
- García Peñalvo, F., y Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? . *Campus Virtuales*, 83 - 98.
- García, J. M., y García Cabeza, S. (2021). *Las tecnologías en (y para) la educación*. Montevideo: Flacso.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* . Ciudad de México: McGraw - Hill.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2022). *Documento de orientación para la modificación de los RAM*. Buenos Aires.
- Llorens Largo, F., y López Meseguer, R. (2022). *Transformación digital de las universidades. Hacia un futuro postpandemia*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.

Lugo, M. T., y Loiácono, F. (2021). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. En J. M. García, & S. García Cabeza, *Las tecnologías en (y para) la educación*. Montevideo: FLACSO.

Mendez Alvarez, C. E. (2011). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Ciudad de México: Limusa.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - Instituto Nacional de Formación Docente.

El lenguaje como Institución: Intencionalidad Colectiva, Relaciones de Poder y Construcción de la Realidad Social

Daniel Eliseo Silvestri
UEGP N°56 “Carlos Belisario Enríquez”
Instituto de Formación Docente y de Formación Técnica.
La Escondida, provincia del Chaco.
desilvestri@gmail.com

Resumen

El presente artículo está enmarcado dentro de la perspectiva del giro pragmático del lenguaje y realiza un recorrido por algunas de las ideas de Searle respecto a la manera en que el lenguaje juega un papel importante en la manifestación de la intencionalidad colectiva, permitiendo relaciones de poder que son las que contribuyen a la dinámica de la realidad social. El interrogante que da origen a este escrito es ¿cómo la intencionalidad colectiva, mediada por el lenguaje genera relaciones de poder y contribuye a la dinámica de la realidad social? Para el análisis del poder se toman tres nociones que se relacionan entre sí; por un lado, el poder entendido como poder convencional que, dado en circunstancias adecuadas permite la imposición de un status, dando lugar al poder deóntico y, por último, las relaciones de poder que van a ser el punto nodal de análisis porque es a partir de estas relaciones que se da paso tanto al poder convencional como al deóntico. En este sentido, es importante pensar que el lenguaje sirve como vehículo para que se manifieste la intencionalidad colectiva y se produzcan las diferentes relaciones de poder en la cuales nos movemos de continuo y de las cuales somos protagonistas y no meros espectadores.

Palabras claves: Relaciones de Poder; Protagonismo; Valores; Status.

Introducción

El siglo XX sin dudas se ha caracterizado por las importantes reflexiones que giran en torno al lenguaje a partir del giro lingüístico y posteriormente el giro pragmático. Con el giro lingüístico se piensa al lenguaje como agente de transmisión, pero también de construcción de pensamientos, y es a la vez quien fija sus límites. Sin embargo, la imposibilidad de concretar alguno de sus objetivos genera la decadencia del giro lingüístico y el surgimiento del giro pragmático que implica en cierta medida la continuidad del primero, pero sostiene que es imposible pensar al lenguaje como separado de las actividades sociales y del marco institucional en que se desarrolla. Ni tampoco como elemento abstracto sino constitutivo de la realidad social e institucional.

A partir de esto, el presente trabajo -enmarcado dentro de la perspectiva pragmática- realiza un pequeño recorrido por algunas de las ideas de Searle respecto a la manera en que el lenguaje juega un papel importante en la manifestación de la intencionalidad colectiva, permitiendo relaciones de poder que son las que contribuyen a la dinámica de la realidad social.

El interrogante que surge entonces es ¿cómo la intencionalidad colectiva, mediada por el lenguaje genera relaciones de poder y contribuye a la dinámica de la realidad social? Para el análisis del poder se toman tres nociones de poder que se relacionan entre sí; por un lado, el poder entendido como poder convencional que, dado en circunstancias adecuadas permite la imposición de un status, dando lugar al poder deóntico y, por último, las relaciones de poder que van a ser el punto nodal de análisis, porque es a partir de estas relaciones que se da paso tanto al poder convencional como al deóntico. En este sentido es importante pensar que el lenguaje sirve como vehículo para que se manifieste la intencionalidad colectiva y se produzcan las diferentes relaciones de poder.

El trabajo está dividido en tres partes y una conclusión. En la primera, se reafirma la idea del lenguaje como institución instituida e instituyente, en tanto participa de las demás instituciones sin agotarse en ninguna de ellas. En la segunda, se trata de explicar cómo el lenguaje permite lo que Searle denomina realidad social, que no es otra cosa que el mundo

de la cultura, el mundo humano. Y por último, se intenta explicar la polémica idea de intencionalidad colectiva y la imposición de status y, cómo esto deviene en mecanismos y relaciones de poder concebido éste con una matriz positiva y otra negativa. Finalmente, en la conclusión se afirma la intencionalidad colectiva como constructora de la dinámica de la realidad social mediada por el lenguaje y el interjuego de relaciones de poder.

De esta forma no se pretenden invalidar los aportes de Searle, sino más bien darle mayor implicancia en el proceso de construcción de la realidad social. El material bibliográfico para examinar nuestro objeto de estudio, esta constituido por la Construcción de la Realidad Social de John Searle realizando algunos entrecruzamientos con artículos de Alegre y Cuchumbé.

Lenguaje y Constitución de instituciones

Lenguaje como institución¹⁷

Pensar el lenguaje significa pensar en un sistema constituido por reglas, convenciones y prácticas, que posibilitan y regulan su funcionamiento y que todo hablante debe manejar para poder desempeñarse dentro de su universo. Este sistema es dinámico, es decir, va mutando de acuerdo a las necesidades y circunstancias. Si tomamos el caso de Juan y Ana que dialogan entre sí respecto al amor en una bella tarde de verano junto al mar, ambos comparten reglas, convenciones y prácticas propias de la lengua en que se comunican. A través del uso de diferentes palabras, con el tiempo se resignifican unas y construyen otras a partir del consenso, para expresar ese sentimiento, las que, de acuerdo al uso pueden generalizarse más o menos llegando hasta ser agregadas al diccionario de la lengua.

En esta situación vemos, por un lado, cómo el lenguaje necesita de reglas que lo hacen funcional y, por otro, cómo su dinámica permite la modificación o introducción de términos (palabras), siendo el elemento clave en este caso el uso. A partir del uso, se van incorporando,

¹⁷ Se usa aquí el concepto de institución como correspondencia o relación entre personas organizadas a partir de un sistema de reglas explícita o implícitamente consolidada y que tiene el carácter de obligatoriedad para sus integrantes.

modificando y cayendo en desuso las palabras. Muestra de ello es la reciente incorporación de términos como *frezada* o *alverja*, al diccionario de la Real Academia Española debido a que un sector importante de los hablantes lo usa en lugar de *frazada* o *arveja* respectivamente.

En este sentido es importante destacar la forma en que Javier Alegre,

(...) entiende al lenguaje como una institución social reglamentada en la que se produce un intercambio, no exento de sometimiento y violencia simbólica entre los hablantes y que es tanto promotor de estructuras mentales complejas como límite del pensamiento significativo (...) como práctica social, concreta e histórica a través de la cual los seres humanos constituyen su mundo, al tiempo que se constituyen a sí mismos (Alegre, 2009, p. 6).

Es decir, la dinámica misma de la sociedad humana es mediada por el lenguaje, esto es importante para pensar la idea del poder que intentamos afirmar, cuando veamos la intencionalidad colectiva y las relaciones de poder.

De esta forma, el lenguaje es una institución instituida porque no es natural, sino que se construye a partir de reglas más o menos consensuadas y es también institución instituyente al estar presente en la constitución de cada institución, siendo que no podemos pensar a una institución separada del lenguaje. En esto coinciden con la mayoría de los defensores del giro pragmático. En palabras de Searle (1997)

(...) el lenguaje es la institución social básica en el sentido de que todas las demás presuponen al lenguaje, pero el lenguaje no las presupone a ellas (...) cada institución necesita de elementos lingüísticos de los hechos que están a cubierto de la institución misma (p. 75-76).

Es decir, el lenguaje juega un papel protagónico en la construcción de la realidad social, sin embargo, es menester no caer en un panlingüismo¹⁸ teniendo en cuenta que, si bien

¹⁸ Panlingüismo es entendido aquí como la reducción de todos los fenómenos humanos al lenguaje. Esta postura fue sostenida por Lord y Heidegger fundamentalmente, postura que es criticada en general por el giro

es clave en la creación y representación de la realidad social, ésta no se agota en el lenguaje, puesto que, como veremos más adelante, es un elemento relacional, no basal; un medio para la manifestación de la intencionalidad colectiva. Es también quien permite la imposición de *status*. Pero no está cerrado en sí mismo, ya que las instituciones necesitan del lenguaje para su constitución, debido a que las significaciones sociales se dan en y por el lenguaje, pero no están completamente dominadas por él.

Hasta aquí intentamos presentar algunos de los elementos claves para pensar una concepción institucionalista del lenguaje, y dejar sentadas las bases para pensar en el próximo apartado cómo el lenguaje forma parte del proceso de constitución de la realidad social.

Creación de la realidad social

El lenguaje como elemento constituyente de la realidad social.

En el punto anterior veíamos cómo el lenguaje es una institución y una meta institución puesto que constituye a todas, pero no se acaba en ninguna, y por ello, a continuación, analizaremos la manera en que contribuye a la creación de la realidad social.

En este sentido, lo contribuye ya que entraña la imposición de un tipo especial de función a entidades físicas brutas que no guardan relación natural con esa función, en este punto es menester que aclaremos que para Searle existen dos tipos de hechos, los hechos brutos o naturales y los hechos institucionales.

Los hechos brutos no requieren intervención de las instituciones humanas, y si bien se los enuncia a través de la institución del lenguaje, su existencia es independiente de que se la pueda o no enunciar, la lluvia cae, independientemente de que la observemos o no, de que podamos o no describirla. Estos hechos brutos o naturales, dan pie a pensar que existe una realidad totalmente independiente de nosotros. Y, por otro lado, los hechos

pragmático porque si bien el lenguaje es inherente a todas las relaciones y construcciones humanas éstas no se reducen a él.

institucionales que son una subclase de los hechos sociales¹⁹, en tanto que necesitan de instituciones humanas para su existencia, siendo el lenguaje el elemento clave para la realización de estos hechos.

Seguidamente veremos cómo se producen estos hechos institucionales a través de la mediación de dos tipos de reglas. Por un lado, las reglas regulativas que permiten regular un campo ya establecido (por ejemplo, el tránsito) y contribuyen a su ordenamiento, pero no son imprescindibles para su funcionamiento. Por otro, las reglas constitutivas preceden al campo de acción y su inexistencia o inobservancia impide la realización del campo al que constituyen (ejemplo el ajedrez), en este caso no es posible jugar si se desconocen o quebrantan tales reglas. Estas reglas, como lo veremos más adelante, desde la perspectiva de Searle toman la forma de “X cuenta como Y en C”. Es decir, un elemento cuenta como otro en un determinado contexto, lo que es posible gracias al simbolismo que es “la capacidad biológica para hacer que algo simbolice -o signifique o exprese- otra cosa distinta” (Searle, 1997, p. 232) Así la realidad social es constituida a partir de los hechos brutos o naturales y los hechos institucionales, con la participación del lenguaje quien como mencionáramos aunque no constituye a los hechos brutos o naturales, por lo menos los enuncia y permite la concreción de los hechos institucionales que necesitan indefectiblemente del lenguaje.

Hasta acá vimos como el lenguaje interviene en la constitución de las instituciones y permite la constitución de la realidad social. A partir de esto veremos en qué consiste la intencionalidad colectiva y la forma en que interviene en la construcción y consolidación del lenguaje a través de la imposición de *status*, que es lo que permitirá la instauración y consolidación tanto del poder deóntico y, a partir de él, lo que se conoce como poder convencional, y es justamente ahí donde pretendemos llegar para dar lugar a la existencia de un poder relacional.

¹⁹ El concepto de “hechos sociales” tiene su origen en Emile Durkheim (1988) quien los configuró, como modos de hacer, pensar y existir en una sociedad exteriores a las conciencias individuales de los hombres y que pueden ejercer sobre ellos una influencia coercitiva. Durkheim, E. (1988) *Las reglas del método sociológico*. Madrid, Alianza. 1988. Pp. 56-68.

Intencionalidad colectiva: imposición status.

Vista la importancia del lenguaje en la constitución de la realidad social veremos cómo el lenguaje sirve como herramienta para la manifestación de la intencionalidad colectiva, que según Searle (1997) es

(...) un fenómeno biológico primitivo que no puede ser reducido a, o eliminado a favor de otra cosa (...) El elemento crucial en la intencionalidad colectiva es un sentido del hacer (desear, creer, etc.) algo juntos, y la intencionalidad individual que cada una de las personas tiene deriva de la intencionalidad colectiva que todos comparten (p. 42)

Con lo cual está intentando demostrar que la intencionalidad de cada cabeza individual tiene la forma del *nosotros intentamos*. A esta intencionalidad colectiva podemos llamarla *intencionalidad interpersonal* porque hace referencia a una especie de acuerdo más o menos tácito que se realiza en ese *nosotros*. Es importante aclarar -cosa que no se observa en Searle- que ese *nosotros* cobra un carácter circunstancial, lo que equivale a decir que no es un grupo impermeable, sino que se puede agrandar o achicar, desaparecer y aparecer nuevos, de manera más o menos aleatoria de acuerdo a un interjuego que estimamos se relaciona con las intencionalidades individuales. Si continuamos considerando el ejemplo del dinero, si bien tiene una connotación bastante común, nos encontramos con grupos de personas que dependen absolutamente de él, mientras otras solamente lo toman como un elemento que permite ciertos intercambios, prescindiendo de él incluso en muchas operaciones. Esta observación es importante pues nos permitirá pensar el poder desde otra perspectiva, una más abierta y dinámica, como lo veremos en el próximo apartado.

Lo característico de esta intencionalidad es que, a través de ella, grupos más o menos estables de personas imponen determinados *status* a hechos brutos o institucionales. Produciéndose un interjuego entre las reglas constitutivas y regulativas. En este intentar de la intencionalidad colectiva se produce uno de los elementos clave en la constitución del lenguaje, a saber, el *status*, que es colectivamente aceptado y conlleva una función vinculada

intencionalmente. Este tipo de funciones son conocidas como *funciones de status*, en palabras de Searle (1997)

la intencionalidad colectiva asigna un nuevo *status* a algunos fenómenos, un *status* con el que va una función que no puede ser cumplida meramente en virtud de los rasgos físicos intrínsecos del fenómeno en cuestión. Esa asignación crea un nuevo hecho institucional, un hecho creado por acuerdo humano (p. 63)

Y continúa diciendo

La forma de la asignación de nueva función de *status* puede representarse con la fórmula «X cuenta como Y en C» esta fórmula nos proporciona una herramienta poderosa para entender la forma de creación del nuevo hecho institucional, porque la fórmula de la intencionalidad colectiva es imponer ese *status* y su función, determinada por el término X, la locución «cuenta como» es crucial (...) dado que la función en cuestión no puede ser cumplida meramente por rasgos físicos del elemento X, requiere de nuestro acuerdo o de nuestra aceptación para que sea cumplida. Así, acordamos contar con el objeto nombrado por el término X como un objeto en posesión de *status* y de la función determinados por el término Y.

Esto se ve claramente si pensamos por ejemplo en un pedazo de papel (X) que cuenta como un billete de cinco pesos (Y) para el sistema monetario argentino y esto es también percibido de esta forma por la ciudadanía toda (C), esta imposición de status es mediada por el lenguaje con la aceptación de una comunidad y no son intrínsecas a la física de los fenómenos, sino que son relativas a los observadores.

Vale resaltar que la intencionalidad colectiva se manifiesta de modo particular en los grupos humanos, quienes imponen funciones a fenómenos naturales, pero también a formas de cooperación humana que genera el reconocimiento de un nuevo *status* al que se asigna alguna función. Y, si bien en alguna medida es posible encontrar animales (especialmente primates) que utilizan instrumentos como por ejemplo piedras para romper nueces, son

escasas y no determinan su desarrollo como especies. En el ser humano en cambio, este tipo de *status* y funciones son cada vez mayores y quizá en esto radique la diferencia más importante respecto a las demás especies.

Estas funciones que se asignan a los *status* se diferencian en funciones agentivas que son las que determinan los *status* que se mantienen en tanto y en cuanto, pervive la intencionalidad por parte de los usuarios o agentes (ejemplo, el dinero, la silla), a diferencia de las no agentivas, en las cuales su función es independiente de las intenciones de los agentes (ejemplo la función del corazón, de la respiración) (Searle, 1997).

En este trabajo interesan particularmente las funciones agentivas que indican que cuando se aplica a un objeto, a un acontecimiento o a un agente una función de *status*, ésta sólo existe si se logra representar a través del acuerdo colectivo. Puesto que crea una condición que se añade a los rasgos físicos de un hombre y esa condición le confiere capacidades, poderes, derechos, compromisos, autorizaciones, requisitos, permisos, privilegios y obligaciones, para orientar el curso de sus acciones independientemente de sus inclinaciones naturales. Es importante remarcar lo relevante que son para las personas estas funciones, llegando a determinar de forma decisiva las relaciones entre las diferentes personas y grupos. Es en este punto en donde se puede pensar que dan lugar a un poder entendido de diferentes formas, pero que condiciona y determina en buena medida a estos entramados sociales al favorecer por un lado y limitar por otro, campos de acción.

Esto es posible básicamente a través de las reglas de que se vale el lenguaje, particularmente las reglas regulativas, puesto que lo hacen en virtud de una necesidad, agregándose, quitándose o modificándose. Aunque las constitutivas no están exentas de tales modificaciones que son propias de la dinámica de la realidad social en donde, como lo mencionáramos en el apartado anterior, juegan un papel preponderante los hechos institucionales, que es al final de cuentas en donde tiene mayor efecto la intencionalidad colectiva y es aquí en donde aparecen las nociones de poder que preocupan particularmente en este trabajo. Teniendo en cuenta entonces el peso que arrastra la intencionalidad colectiva,

vamos a ver cómo se produce la dinámica de las relaciones entre intencionalidad colectiva y poder con intervención clave del lenguaje.

Intencionalidad Colectiva y Poder.

Como veníamos adelantando la intencionalidad colectiva es decisiva en la imposición de *status*, ahora veremos cómo esta imposición de *status* es decisiva también para la consideración del poder. La intencionalidad colectiva o intersubjetiva como dimos en llamar es fundamental para imponer un *status* con el cual se genera un poder convencional, que es simbólico, en tanto se vale del simbolismo -no de la fuerza- para permitir el sometimiento a las reglas constitutivas y convencionales que describimos en el apartado intitulado *El lenguaje como elemento constituyente de la realidad social*. En este sentido, recurrimos a algunas ideas de Cuchumbé quien, al analizar las ideas de Lenguaje, Realidad Social y Poder en Searle, ayuda a preguntarnos acerca de la relación existente entre la función de estatus y el poder convencional ante la cual es tentador creer que la existencia de las estructuras institucionales es posible gracias a la capacidad de poder individual.

Sin embargo en “(...) sociedades democráticas la cuestión parece ser al revés, pues el poder convencional depende de la aprobación colectiva de la función de estatus” (Cuchumbé Holguín, 2012, p. 213)²⁰ esto lo sostenemos en buena medida con el respaldo de Searle quien considera que no se puede asumir que el sistema de aprobación colectiva esté respaldado sólo por el poder de un individuo, sino más bien el reconocimiento colectivo a la existencia de una función de estatus atribuida a una estructura institucional en la que se realiza una intensa correlación de fuerzas entre diversas modalidades de vida humana. Esto permite comprender por qué, la intencionalidad colectiva o intersubjetiva, es defendida con tanto ahínco y no puede ser reducida a una intencionalidad individual, puesto que, de lo contrario la imposición de *status* no sería tal.

²⁰ Es preciso aclarar que los términos estatus y *status* son equivalentes, solamente que Holguín lo toma en la versión castellanizada como estatus, y en la traducción del texto de Searle aparece como *status*.

En consecuencia, sostiene Cuchumbé (2012) “gracias a la capacidad colectiva de asignación de función de estatus, es posible construir o destruir determinada forma de poder convencional” (p. 213) entendido como “(...) un acontecimiento único que hace parte de la realidad social constituida por el lenguaje” (p. 206). Es decir, las funciones de status son asuntos de poder, en tanto los actos institucionales de la civilización requieren de la creación y mantenimiento de relaciones institucionales de poder que se realizan mediadas por el lenguaje que permite la imposición y/o aceptación colectiva de funciones de estatus.

De esta forma, las relaciones entre las funciones de estatus y el poder convencional encierran fuerzas incomparables que deben entenderse, Searle afirma que las funciones de *status* son siempre cuestiones de poderes positivos y negativos. Si pensamos por ejemplo el dinero y el casamiento, otorgan poderes peculiares pues están mediados por el lenguaje, el simbolismo no la fuerza bruta, lo que los convierte en poderes deónticos que son entendidos como elementos que sirven para regular las relaciones entre las diferentes personas permitiendo la intencionalidad colectiva imponer derechos, privilegios, habilitaciones, castigos y autorizaciones. Es decir, le otorga o niega poder cuando le otorga poder hablamos de poder positivo y cuando niega de poder negativo.

Continuando con este análisis podemos ver como Searle hace referencia al ejemplo de la frontera (un muro) que funcionaba físicamente como barrera y que fue evolucionando hasta convertirse en un objeto de poder convencional (simbólico)²¹, en una marca de frontera. En este caso se pretende que la frontera funcione del mismo modo que lo hacía el muro, sin embargo, por ser agentiva, esta función se evidencia a partir del reconocimiento y la intencionalidad colectiva de que la línea o las piedras de la frontera tienen un *status* especial

²¹ Si bien la expresión *poder* no aparece directamente en Searle, se puede entender que el muro cumple la función de poder detener a los extraños y proteger su territorio, en tanto barrera física lo mismo lo hace la simple línea demarcatoria no ya como barrera física sino simbólica. Esto permite resaltar la manera en que se va construyendo el poder convencional (simbólico) mediado en este caso por el lenguaje. En adelante cuando hablemos de poder convencional estaremos haciendo referencia al poder simbólico, pues los consideramos como equivalentes ya que lo característico del poder convencional es justamente su capacidad simbólica.

al que va vinculada la función. Este reconocimiento puede traducirse como *legitimidad*, que se manifiesta a partir de la aceptación explícita o implícita de esta convención.

De esta forma vemos cómo la intencionalidad colectiva²² juega aquí un papel preponderante en la consolidación de la idea que se intenta afirmar, respecto al lenguaje como elemento relacional que vehiculiza al poder convencional. Puesto que para que se pueda concretar la intencionalidad colectiva es menester que los integrantes de ese colectivo comparten una creencia, un deseo, en fin, una intención. En este sentido Cuchumbé (2012), sostiene que “(...) desde el lenguaje la intencionalidad colectiva impone funciones de *status* que crean formas de poderes deónticos,” (p. 206). Este poder deóntico es aquí de gran importancia porque es el que marca determinadas reglas constitutivas y regulativas que pasan a formar parte del poder convencional que, entendido de forma lineal permite relaciones de dominación de unos sobre otros.

Antes bien, si analizamos la manera en que se constituye la intencionalidad colectiva y cómo ésta impone colectivamente la función de *status* -como ya lo referenciáramos en reiteradas ocasiones- nos es posible pensar una visión del poder entendido como *relaciones de poder*, antes que dominación de unos sobre otros. Esto, a partir de la consideración que el mismo Searle (1997) realizara al sostener que “todo lo que resulta apreciable de la civilización requiere la creación y el mantenimiento de relaciones institucionales de poder, a través de funciones de status colectivamente impuestos” (p. 317). Estas funciones de *status* puesto que son creadas, son susceptibles de una vigilancia permanente y se exponen a un ajuste constante, lo que permite crear y preservar la flexibilidad y creatividad humana para que los poderes deónticos y, consecuentemente el poder convencional, devenidos de estas funciones pueden dinamizarse y ajustarse con mayor precisión a las necesidades y demandas de esa realidad social que se construye y reconstruye de forma permanente y con nuestra participación activa o nuestro consentimiento tácito. Todo esto mediado por el lenguaje.

²² Uno de los aspectos fundamentales a remarcar de la intencionalidad colectiva es que comparten una conducta operativa, pero principalmente estados tales como creencias, deseos e intenciones.

Conclusión

A partir del recorrido realizado en torno a las ideas de Searle y Cuchumbé principalmente respecto a la constitución de la realidad social a través del lenguaje y la intencionalidad colectiva, estamos en condiciones de dar algunas respuestas al interrogante fundamental en torno al cual giró el desarrollo del presente trabajo ¿cómo la intencionalidad colectiva, mediada por el lenguaje genera relaciones de poder y contribuye a la dinámica de la realidad social?

La intencionalidad colectiva o intersubjetiva, genera relaciones de poder como producto de su dinámica, a partir de las reglas constitutivas y regulativas a partir de las cuales impone determinados *status*, éstos a su vez son los que generan poderes deónticos, a saber, aquellos que implican deberes, obligaciones y reglas. Por su parte, estos poderes deónticos devienen en una suerte de poder convencional, es decir, un poder que se establece e impone de modo más o menos general. Vistas así las cosas parecería ser que la intencionalidad colectiva propiciaría espacios de dominación de unos sobre otros, a partir de la utilización del lenguaje y la capacidad de simbolización que éste genera a través de las funciones agentivas.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta imposición de *status* se realiza a partir del consenso lo que permite considerar al poder como *poder relacional* lo que equivale a pensar que es una construcción social mediada por los acuerdos o consensos intersubjetivos producto de la intencionalidad colectiva, quedando desdibujada esta idea de dominación de unos sobre otros y apareciendo como posibilidad la participación activa de los diferentes sujetos en la construcción de la realidad social.

De esta forma todos somos partícipes y por consiguiente capaces de revisar, recrear, cambiar y proponer nuevas normas, basadas en acuerdos, los cuales tendrán desde luego también el carácter de poder deóntico y normativo, pero siempre a partir de una construcción, no de una imposición, jugando un rol protagónico la reflexión ético filosófica y el consecuente desarrollo de valores morales sólidos que permitan el desarrollo integral de las

personas respetándose a sí mismas, respetando a los demás y respetando también a la naturaleza.

Este trabajo es una puerta a seguir pensando la relevancia del lenguaje en las instituciones y de modo particular las relaciones de poder y la manera en que todos jugamos un lugar protagónico en estas relaciones de poder y ver que en la educación y en cada uno de nosotros tiene el gran desafío de construir de modo permanente y dinámico nuestra mejor versión.

Referencias bibliográficas

- Alegre, J. (2009) La intervención del lenguaje en la constitución de las instituciones. Perspectivas filosóficas contemporáneas sobre la pragmática del lenguaje. *Revista Nordeste Serie Investigaciones y ensayos*, (8): 5-44.
- Cuchumbé Holguín, N. (2012) Lenguaje, Realidad social y poder: John Searle. *Entramado* 8 (2): 206-215. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265425848013.pdf>
- Durkheim, E. (1988) *Las reglas del método sociológico*. Madrid, Alianza.
- Searle, J. (1997) *La construcción*

El proceso de alfabetización inicial en los trayectos de formación de los estudiantes ingresantes del IES de La Clotilde

Milagros Oksintuk
miila_oksintuk@hotmail.com

Tatiana Oksintuk
tatioksintuk@gmail.com

Matias Rach
matirach20@gmail.com

Hilda Sosa
hidoso.13@gmail.com

Rafael Vázquez
ralinclla@hotmail.com

Daniela Velázquez
danimaxi40@gmail.com

Instituto de Educación Superior-La Clotilde

Resumen

El trabajo de investigación analiza cómo construyen los estudiantes de los distintos profesorado del IES de La Clotilde, su proyecto lector. Por medio de entrevistas semiestructuradas, tanto a estudiantes y a una docente del espacio Alfabetización Académica, se sistematizaron saberes en términos de experiencias que abordaron desafíos, problemáticas y formas de entender a la lectoescritura como un proceso de alfabetización y sus distintas formas de aprensión en el campo académico.

Palabras claves: Alfabetización Académica; Estudiantes Ingresantes; Formación Docente Inicial.

Introducción

El problema de investigación sobre las **Dificultades de la Lectoescritura en el Trayecto de la Formación Docente de los estudiantes ingresantes, en los distintos profesorado del IES de La Clotilde**, ha sido trabajado mediante una serie de acciones previamente planificadas y sistematizadas, a través de la guía y el trabajo en conjunto del equipo de investigación y los demás actores institucionales en algunos encuentros.

La primera línea de acción consistió en reflexionar sobre el documento elaborado, mediante la socialización del proyecto con los demás docentes, con el objeto de repensar la

problemática, aportando sobre el marco metodológico desde una mirada de la pedagogía de la formación. Si bien ni el objeto de estudio ni la problemática fueron modificadas, se sumaron al trabajo la mayor claridad en la formulación de los objetivos, método y selección de dispositivos a implementar, sumando al proyecto los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la visión de los estudiantes sobre los problemas, desafíos y cambios que ocasionan las dificultades sobre la lectoescritura en su formación inicial del primer año.
- Conocer la influencia de la experiencia del proyecto lector a lo largo de su vida sobre la formación docente inicial.

La segunda línea de acción se basó en el diseño de los instrumentos de recolección de datos, llegando al consenso metodológico de la implementación de una entrevista semiestructurada, mediante un encuentro con cada estudiante, para luego realizar el relato de una experiencia seleccionada en la misma. Esta entrevista semiestructurada nos brindaba la posibilidad de poder repreguntar sobre algún tema planteado por los alumnos o hacer una profundización en dichos temas. Se pudo observar en las entrevistas una recurrente comparación de los alumnos entre los niveles secundario y terciario, en donde remarcaban la poca preparación (en cuanto a lectura, estrategias de estudios, entre otros) que no les permite desempeñarse académicamente de manera correcta o como les gustaría. También, se pudo observar la facilidad que tienen algunos estudiantes para poder expresar sus ideas en forma de relato, de recordar hechos y experiencias en su trayecto de formación y hacer una comparación en su evolución en la lectoescritura.

En este sentido, luego de los análisis sobre los distintos datos recabados, y como parte de la tercera línea de acción se construyó núcleos de sentidos, como categorías para describir y responder a los objetivos propuestos. Cabe destacar que, además de las voces de nuestros estudiantes, acudimos a una docente del espacio de Alfabetización Académica en todos los profesorados, que nos brindó información clave para el análisis de nuestra problemática, entre ellas destacamos:

1. El lugar que ocupa el proceso de alfabetización inicial en las finalidades formativas del primer año de los distintos profesorados: el análisis del espacio de Alfabetización académica: Perfil docente que se forma; Problemáticas y Metodologías.
2. Las prácticas de lectura y escritura en el recorrido de los estudiantes en el primer año: sentidos, ideas y dificultades en la formación de su proyecto alfabetizador inicial

A continuación, nos encargaremos de desarrollar cada uno de estos núcleos.

1.El lugar que ocupa el proceso de alfabetización inicial en las finalidades formativas del primer año de los distintos profesorados: el análisis del espacio de Alfabetización académica:

A) Perfil docente que se forma:

La formación docente inicial se ocupa de promover capacidades sobre las tareas educativas y escolares en distintos escenarios de escolarización. Por lo que, siendo la construcción del rol alfabetizador para el nivel, un aspecto constitutivo del perfil de los futuros docentes es la alfabetización académica, dicha asignatura

(...) pretende introducir al alumno en la lectura, escritura, comprensión y redacción de los textos académicos en los alumnos que están ingresando al nivel terciario (...), como adecuándose a tomar la lectura del texto que hasta ahora no habían tenido en su nivel secundario.

A su vez, hacía referencia al Profesorado de Educación Física respecto a que un profesor de educación física no sólo tiene que enseñar a realizar los ejercicios adecuados en el espacio de educación física, sino que tiene que ser uniforme, tiene que saber planificar, tiene que saber justificar, evaluar, establecer relaciones entre lo escrito, entre lo que se sabe y lo que hay que hacer. Cuál es la nota y ¿por qué sí? ¿por qué no? Entonces saber comprender, leer un texto, comprender lo que estoy leyendo y saber redactar, es sumamente importante en todos los niveles. Y es por eso que es importante que el alumno, ya desde su

formación, adquiera todas esas cuestiones en cuanto a la redacción de un texto y a la comprensión, sobre todo. (Docente del espacio de Alfabetización Académica, 2021)

Siguiendo esta línea, la formación en la Alfabetización inicial debe sus bases al uso correcto de la lectura y la escritura, sin embargo, debe ser adaptada al nivel y escenario donde el futuro docente inscribirá sus prácticas, por lo que, la entrevistada expresaba que “(...) por más que se enseña a leer y a escribir correctamente según sus formas, enseñamos conductas, habilidades, valores a través de lo visual” (Docente del espacio de Alfabetización Académica, 2021)

Desde esta perspectiva, Kalman, J. (2003) sostiene que la escuela debe asegurar el acceso a la cultura escrita, el cual es un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y a escribir. De esta manera, se considera que la alfabetización (literacy) va más allá del aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura, también implica expresarse de forma apropiada (sea oral o escrito), establecer vínculos, intercambiar información y opiniones, entre otros aspectos. Asimismo, se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. De forma que, alfabetizarse implica aprender a manejar el lenguaje escrito, los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras, etc.

B- Metodología.

La docente expresaba en primer lugar su fundamento pedagógico respecto de la alfabetización en los distintos profesados, con sus nominaciones Inicial, Temprana y Académica, posicionando que,

(...) el espacio de alfabetización es un espacio que tiene la modalidad taller. Entonces, en la modalidad taller nosotros no solo damos todo lo que es teoría en cuanto a alfabetización o los distintos tipos de niveles de alfabetización, sino que yo, haciendo uso y abuso de la modalidad taller, los chicos analizan obras, cambian los formatos de textos, escriben en distintos formatos, como por ejemplo

el cuento lo transforman en una obra de títeres. Realizan obras de títeres porque cuando hablamos de alfabetización temprana, que tiene que ver con el nivel inicial, tenemos que tener en cuenta que el niño de nivel inicial, al no saber leer y escribir, aprenden a través del juego, aprende a través de lo que es visual y a través de la imitación (Docente del espacio de Alfabetización Académica, 2021)

En este sentido, como metodología transversal entre sus espacios, utiliza como punto de partida a la “la literatura, todo lo que sea alfabetización, materializado a lo que sea teatro, adquisición de conductas a cuestiones que tengan que ver con su uso diario” (Docente del espacio de Alfabetización Académica, 2021)

C- Problemáticas.

Como problemática central, la entrevistada señala la organización de los espacios curriculares en los distintos planes de estudio, los cuales no poseen en el primer año Alfabetización Inicial, siendo esta primordial en la carga horaria de los primeros años,

(...) en nuestro Instituto, la única carrera que tenía alfabetización inicial es la carrera de magisterio. Ellos tenían en su tercer año, alfabetización inicial (que tiene que ver con la introducción o la inserción del niño en el nivel primario). Posicionando a la lectura y a la escritura, básicamente, pero también la comprensión lectora de textos. Cuando hablamos de la carrera de Inicial, tienen alfabetización académica y en segundo año tienen alfabetización temprana, que es la manera de alfabetizar, se les enseña a las alumnas la alfabetización en el nivel inicial. En Educación Física y Educación Especial “sólo tienen Alfabetización Académica en el primer año (Docente del espacio de Alfabetización Académica, 2021)

La entrevistada señala a la comprensión lectora como una competencia, una capacidad indispensable y necesaria en los futuros docentes. Pero para lograr desarrollar esa capacidad, se debe entender a la comprensión basada en la lectura como un “Proceso”. Nosotros hablamos del proceso, hablamos de los distintos pasos de la pre lectura, lectura propiamente

dicha y la post lectura. Son habilidades que se debe desarrollar para poder llegar a adquirir la capacidad (Docente del espacio Alfabetización Académica, 2021). Desde esta línea, la docente exclama que el problema principal lo encuentra en la selección y recorte del contenido en los diseños curriculares, ya que éstos presentan los saberes compartimentados, pensados para implementarse mediante una sola metodología. Sumado a ello, en palabras de la docente “(...) pareciera que, sólo en los espacios de Lengua y Alfabetización se forma a través de la comprensión lectora y producción de textos, imposibilitando el trabajo interdisciplinario”, es decir, la imposibilidad de cruzar los límites tradicionales entre varias disciplinas. (Docente del espacio Alfabetización Académica, 2021).

Y desde una mirada personal, la docente exclama que “la incompetencia que por ahí tenemos los que formamos, se presenta ante la no posibilidad de ver que el otro, no ha logrado o no pueden lograr lo que nosotros esperamos” (Docente del espacio Alfabetización Académica, 2021).

Esta incapacidad de no reconocer que el otro no aprendió lo que supuestamente se enseñó asienta sus bases justificativas, como se menciona en el siguiente fragmento

(...) a que el conductismo sigue gozando de excelente salud, y tiene que ver con nuestras prácticas, tiene que ver no solo con nuestras prácticas, sino con la selección, secuenciación de contenidos y a la manera en que la creen que nosotros lo desarrollamos (Docente del espacio Alfabetización Académica, 2021).

No obstante, reconoce que, los distintos formatos curriculares son las formas que posibilitan un cambio a la hora de planificar y materializar sus prácticas de enseñanza, ya que posibilitan

(...) la modificación en cuanto a los contenidos y a la modalidad de enseñanza que tiene, por ejemplo, todas las asignaturas. Porque a mí la modalidad taller, la modalidad de seminario, me da la posibilidad de no solo hacer lecturas teóricas, sino trasladar esa teoría a una practicidad (Docente del espacio Alfabetización Académica, 2021).

2.Las prácticas de lectura y escritura en el recorrido de los estudiantes en el primer año: sentidos, ideas y dificultades en la formación de su proyecto alfabetizador inicial.

A) Problemáticas, destrezas y fortalezas que evidencian los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura en la cursada de los distintos espacios curriculares del primer año.

Los estudiantes de los primeros años, en los distintos profesorados, mencionaron al Nivel Superior como un escenario totalmente nuevo, con normas y también formas de trabajar distintas a los que acostumbraban. Por su parte, un estudiante de Educación Física mencionaba

Me encontré con un mundo distinto al colegio (...) se debió empezar de cero (...) te faltan cosas, más conocimiento. Y es eso lo que te falta. Se relaciona con la falta de lectura, con la falta de ciertas técnicas de estudio para poder comprender un texto. Lectura sí, falta mucho (Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Educación Física, 2021)

Como problemática recurrente, la necesidad de vinculación en términos académicos con la escuela secundaria, el estudiante del Profesorado de Educación Especial apelaba a la falta de la formación por parte de la secundaria común

(...) no estamos preparados los que terminamos el secundario. No, no estamos preparados para un terciario si o si tenemos que hacer cursos aparte o algo para ir acostumbrándonos. El año pasado, por ejemplo, yo no sabía ni hacer un documento, nada en Word y menos leer y escribir porque no nos tocó en el colegio. Leer, escribir en serio como nos tocan en el terciario. Acá se nota el cambio, el cambio de la exigencia (Estudiante del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordo e Hipoacúsicos, 2021)

En comparación, una estudiante del Profesorado de Educación Superior en Música apelaba que el hecho de cursar la Escuela de Educación Técnica posibilitó la adquisición y el desarrollo de habilidades relacionadas con las prácticas de lectoescrituras “en el colegio técnico se tomaba como prioridad justamente la lectura y la escritura, mediante talleres”.

No obstante, el ingreso al terciario se encontró con

(...) un vocabulario más avanzado, podrían ser palabras nuevas que he encontrado en varios trabajos, aunque si bien no me encontré con ninguna dificultad a la hora de desarrollarme en las materias. Es más, creo que me gusta, me gusta bastante, es y por ahí se nos hace un poquito pesado el tema de los textos porque ya no son páginas, sino que muchas veces son libros resumidos (Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Música, 2021)

En esta línea, otro de los estudiantes del Profesorado en Educación Especial, sumaba

En lo que respecta en mi trayecto de lectoescritura lo que me pasó fue que me costó muchísimo comprender textos científicos en este primer año de la carrera. Te cuesta porque también tenes la lectura y sobre la lectura tenes la escritura. Cuesta muchísimo comprender un texto, poder expresarlo a través de la escritura, de la elaboración de un texto (Estudiante del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordo e Hipoacúsicos, 2021)

En este sentido, los alumnos expresaban haberse encontrado con textos que ofrecían mayor dificultad como así también mayor facilidad para desarrollar ambas prácticas. Por lo que, otros de los estudiantes del Profesorado en Educación Especial expresaban que “Lo más fácil son los textos expresivos y lo que son más difíciles son los informativos (textos científicos), porque cuesta más, porque cuesta buscar información recabada de todos” (Estudiante del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordo e Hipoacúsicos, 2021)

Por su parte, un estudiante del Profesorado de Educación Física, hizo hincapié en las prácticas de enseñanza de los docentes en el nivel superior y la forma de trabajar los distintos

textos, al respecto mencionaba “Comprender más que nada los tipos de saberes académicos que tenemos en el nivel superior, que son muy diferentes a los que se enseña, por decirlo, en el nivel secundario o el nivel primario”. Sin embargo, asentaba la necesidad de una formación más estricta, acorde al nivel

(...) yo creo que es muy importante la manera en que nos enseñan por el momento, a los futuros profesores que estamos tratando de agarrar vuelo con respecto a adaptarnos a la forma de escribir y de leer en una institución terciaria (...) (Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Educación Física, 2021)

No obstante, mencionó algunas dificultades con las que se encuentra respecto a la hora de leer una bibliografía que no cuenta con fecha de edición, tampoco con los nombres de los autores “(...) aspectos más complejos como la teoría de algún autor o historias a las que hay que poner fecha de algo o ponerle nombres de autores que quizás no está escrito (...)” (Estudiante del Profesorado en Educación Superior en Educación Física, 2021).

Como desafío y propuestas innovadoras, mencionaba la cátedra Alfabetización Académica y a la docente que la dirige, como un espacio donde

(...) vayamos agarrando vuelo, justamente con ese tema de comprender los textos, los diferentes textos que nos están dando en las diferentes materias. Nos cuesta más la lectura de un cuento o fábula que no tiene un autor. La profe de alfabetización académica, nos da esos tipos de textos o textos narrativos expositivos (Estudiante del Profesorado en Educación Física, 2021).

De esta forma, reconoce a dicho espacio como un punto de partida en su formación inicial

Bien, entonces voy a decir que la alfabetización académica es, como la parte inicial, puntapié inicial que les permite analizar ciertos textos para luego aplicar eso que analizan allí. Esas técnicas que, en cuanto a lectura y escritura, se pueden adquirir en Alfabetización. Después, se puede relacionar con otros espacios como

Psicología, Didáctica, quizás Práctica o algunos específicos de Educación Física (Estudiante del Profesorado en Educación Física, 2021)

B) Los procesos individuales que desarrollan los estudiantes sobre la redacción y comprensión lectora.

Así como la construcción de las prácticas sobre la lectura y la escritura se desarrollan a través de los distintos formatos curriculares. Nuestros estudiantes aplican y amplían sus conocimientos a través de la habilitación de espacios y tiempos personales que les permiten acrecentar las capacidades sobre la lectoescritura.

Al respecto uno de nuestros estudiantes expresaba

(...) leo primero, para saber de qué se trata, después leo, para comprender lo que estoy leyendo, para comprender bien y después leo si tengo que transcribir un trabajo. Voy sacando las ideas principales y todo eso. Repaso varias veces para poder entender bien, subrayo y después extraer las ideas principales en un papel aparte, claro, después sería de la segunda tercera lectura.

Aludiendo que, ha comprendido el tema ya que puede relacionarlo “estoy entendiendo, si están bien relacionadas con temas, con temas anteriores”.

En este sentido, asume que dicho trabajo lo realiza solo, ya que le “(...) cuesta más leer con el compañero, quiero estar yo sola, en silencio y puedo entender bien” (Estudiante del Profesorado en Educación Física, 2021).

Otro de los estudiantes en sus espacios de ocio, nos comentaba que

(...) miro todo lo que es el trabajo, después voy a mirar las consignas. Y según las consignas, me detengo a leer para responder. Entonces hay determinados párrafos que hacen hincapié, que son muy visibles, entonces solamente me detengo en esos párrafos, analizo. Después una lectura más rápida, por si más adelante hay alguna información que me sirva y voy haciendo un borrador y

después veo qué tengo sobre las consignas (Estudiante del Profesorado de Ed. Superior en Música, 2021).

Otro de los estudiantes del Profesorado de Educación Física expresaba otras técnicas de estudios, en correlación con las prácticas de enseñanza característica de otra de las docentes, esto es, “(...) armando mapas conceptuales. Usando técnicas con palabras claves y de esa manera llevar a la práctica (...)” (Estudiante del Profesorado de Ed. Superior en Educación Física, 2021).

En este caso, implícitamente las estrategias de la docente permiten al estudiante construir prácticas de lectura y escrituras propias, al respecto mencionaba

(...) eso nos ayuda mucho, nos orienta mucho, nos permite poder explicar, usando esas técnicas de estudio, por decirlo así. Por el momento, no, no me considero muy bueno construyendo un mapa conceptual, pero sí que me gusta. Me gusta cómo poder practicarlo de esa manera, llevarlo a la práctica de esta manera al tipo de texto que nos dan. En este caso, Práctica Docente es donde más que nada... ella, la profesora, hace que usemos el mapa conceptual. Como le decía, no soy muy bueno, pero estoy tratando de aprender justamente esa técnica de estudio, que son muy buenas para los profesores. (Estudiante del Profesorado en Educación Física, 2021).

Sumando al papel de los docentes en la formación de los procesos de Alfabetización Inicial, un estudiante mencionaba “(...) las profes no quieren que nosotros estudiemos de manera memorística. Quiere que lo podamos comprender y expresar con nuestras palabras”. (Estudiante del Profesorado en Educación Física, 2021).

Por su parte, otros de los estudiantes, en este caso, del Profesorado en Educación Especial, expresaba la necesidad de compartir momentos de estudios con sus compañeros, por lo que la especialidad del perfil así lo requiere,

(...) nosotros, por ejemplo, en lo que es nuestra materia, en lo que es nuestra carrera si es la lengua de señas, si vamos mucho también a la práctica de la semiótica, a la autografía, el léxico, todo eso necesitamos reunirnos en grupos (Estudiante del Profesorado en Educación Especial, 2021).

A modo de crítica constructiva hacia las prácticas pedagógicas, un estudiante expresaba que los docentes “damos por supuesto” que los cursillos bastan para el desarrollo de las técnicas de estudios que nuestros estudiantes aplicaran en sus prácticas de lectura y escritura. Al respecto un estudiante alude

Y yo todavía sigo mirando por ahí los documentos que me quedaron del cursillo, para para realizar trabajos. Y los profesores como que pasan por alto, eso yo lo veo como que pasan por alto, como que piensan que ya lo tienen integrado los alumnos”. (Estudiante del Profesorado en Educación Especial, 2021).

Aquí resulta pertinente mencionar lo que propone la Teoría Sociohistórica generada por Vygotsky (1979) la cual plantea que el desarrollo es concebido como un proceso organizado culturalmente. Es decir, las sociedades ayudan a los nuevos miembros del grupo a dominar los saberes de todo tipo que se consideran relevantes para participar activamente en las diversas prácticas sociales, incluyendo entre esos saberes los sistemas simbólicos de mediación (como el lenguaje o la escritura). Además, dicha teoría da cuenta del modo en que la cultura genera formas específicas de desarrollo humano, por lo que sostiene la necesidad de mantener la consideración de la especificidad cultural del desarrollo.

C) Las prácticas de lectura y escritura como experiencia formativa: pequeños relatos sobre su proyecto lector.

La intención de esta subcategoría fue construir pequeños relatos biográficos del proyecto alfabetizador, como prácticas de escritura y lectura a lo largo de la vida de nuestros estudiantes. Los relatos fueron resultados de aquellas escenas, sucesos significativos, traducidos en experiencias tanto negativas y positivas que al ponerlas en palabras suscitaron

“algo” en ellos. Aquello que les pasó, son rasgos constitutivos en sus prácticas como lectores y productores de textos. Es así que, se transcriben las líneas exactas, sin alteración alguna.

Terigi (2002) sostiene que las trayectorias son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar. Esto implica que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum.

Sin embargo, es indudable que los sujetos adquieren otros aprendizajes además de aquellos que la escuela le ofrecen, que aprende en otros ámbitos, iniciando por sus contextos de crianza y siguiendo con otros ámbitos en los que se desarrollan sus vidas. Estos aprendizajes se encuadran dentro de lo que se denomina “trayectorias educativas”.

Referencias bibliográficas

Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos EPS, Clase 5 Flavia Terigi. MODULO “Enseñar en Programas Socioeducativos”.

Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: participación social y la apropiación de conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (17): 37-66.

Terigi, F. (2002) Enseñar en programas socioeducativos. En: Especialización Docente en Nivel Superior y Programas Socioeducativos.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Transcripción de las fuentes utilizadas

La construcción del proyecto lector por parte de los estudiantes: el relato de sus experiencias formativas.

Estudiante de Educación Física A.

En la escuela, cuando recién comenzaba, me costaba leer, yo veía a los chicos, a mí, personalmente, me costaba leer. Porque no practicaba y en esos chicos yo notaba que si era la práctica constante y que leían re bien para mí. Y como que yo tenía que ponerle más ganas. Me sentía rara, no rara, si no cómo que no sabía mucho leer. Yo tenía que practicar más para estar a la altura de los nenes. Que yo veía que yo era como más vaga y que ellos si le ponían constancia en esa escuela.

La docente, me decía lee, como tarea para la casa ir a practicar lectura. En mi casa, mis hermanos, me controlaban, me leían los libros.

En la primaria también me pasó un caso en donde tenía que redactar. Redactar un cuento y en el cuento es donde se ven los errores. Que cuesta comprenderlo, tal vez expresado oralmente es más fácil que llevarlo a la escritura. A mí me cuesta mucho comprender los textos y al no comprender el texto, te cuesta muchísimo llevar a la escritura y es algo que tengo que trabajar sobre eso. Vengo trabajando, desde el secundario y tal vez hay algo que todavía yo no lo puedo encontrar para poder resolver esos problemas. O sea, la lectura en sí tal vez no me cuesta leerla, pero me cuesta comprenderla y poder llevarla a la estructura. Me cuesta mucho expresar en ese sentido

En el secundario son textos muy fáciles para comprenderlos, pero si a una persona le cuesta y si no entienden el secundario un texto es sencillo, en el en el terciario te cuesta el doble porque son más amplios, son más científico, que son más largos, si lo podemos llamar y a eso lo tienes que comprender y hacer un texto tan corto para poder explicar, usamos

muchas palabras técnicas que tal vez en el secundario, en el primario no lo usamos y nos cuesta conocer todo sobre la lectoescritura.

Estudiante de Educación Física B.

En el Colegio quizás era más que nada conservador. Me daba vergüenza, por decirlo así, me da vergüenza, me da miedo de equivocarme y quizás sí, pero siempre me gustó leer y escribir. Siempre me gustó, el problema era que quizás no lo practicaba o no tenía los recursos como para tener algún libro en casa para leer y practicar. En este primer año que estamos cursando yo, por ejemplo, nunca supe el cuento de Caperucita Roja, porque de chiquito no tuve la posibilidad de tener un libro o en la biblioteca del Cole no sé o en una biblioteca pública no hay esos tipos de libros con cuentos. Me encuentro con que, terminé conociendo lo que era el cuento, Caperucita Roja. En toda la secundaria nunca había escuchado un cuento, por decirlo así, en lo que fue el curso de la secundaria.

En el secundario, incluso tuve dificultad con uno de los profesores. Él nos dictaba y después no nos explicaba y era como que nos dejaba. No dejaba que nosotros podamos pasar después a la hora del examen, a la hora de la prueba, pasar al frente y poder explicarlo a la manera que nosotros podamos. Ese profesor no nos enseñaba. Durante ese año así fue con una profesora que quizás yo, al no poder comprender esa materia me terminé llevando, terminé llevando como previa y pude comprender recién yendo a un profesor particular que cuando me lo explicó, las cosas que yo decía lo iba a comprender, .Pero me ayudó y cuando me presenté la saque a esa materia y había sacado una buena nota y quedé sorprendido porque durante uno o dos años tuvimos con el profesor que nos enseñó de esa manera. No nos daba la posibilidad de participar en clase. Yo nunca pude, tenía miedo de pasar, de explicar los conocimientos porque era muy estricto. Era arreglate a la manera que vos puedas y sin ayuda de él. Pero, así sea que, yendo a un profesor particular, la pude sacar y me había dado cuenta que cuando me explicaron con paciencia puedo comprender. Y saber que comprendería bien porque tiene que saberse.

Era en Sociología, la manera que se resolvía la prueba del examen era siempre oral y luego tenía que pasar con el profesor. Así, cara a cara y de esa manera, había algunos alumnos que pasaban y otros no. Cuando algún alumno estudia y dice sin miedo en este caso pasaban muchos alumnos que no se le escuchaba nada y, sin embargo, se levantaban, y era como que, aparentemente, aprobaban. Yo directamente no pasaba por miedo a salir mal. Pasar adelante y exponerlo, así como solo con el docente era solo con el docente no había interacción con los demás.

Ellos pasaban al frente y se la rebuscan para poder aprobar, porque yo cuando me preparé en esa materia ya había otra profesora. Que uno ya cuando rinde previas con tres profesores se pone nervioso, pero a la hora de explicar era mucho más sencillo pues solamente esto no tenía que decir.

Me daba miedo mirar al profesor, era muy estricto, no podía hacer nada porque te ponía, por decirlo así, un menos.

Estudiante de Educación Especial

En la primaria me pasó un caso en donde tenía que redactar un cuento. Me pasó que tenía muchísimos errores, porque una cosa es leer un cuento y otra redactarlo (primero pensarlo), tal vez expresarlo oralmente es más fácil que llevarlo a la escritura, eso me marcó muchísimo.

En lo que respecta a la secundaria, ya comencé a darme cuenta que me costaba la lectura de los textos científicos, la lectura y la comprensión. Esto se vio más marcado en este primer año de la carrera. Me cuesta la lectura y comprensión de los textos científicos, también hacer un resumen o síntesis de uno de esos textos, sería, poder expresarlos a través de la escritura. La lectura en si no me cuesta, puedo poner en palabras de buena manera lo que estoy leyendo, más con algunos textos que no tienen tantas palabras técnicas o definiciones, pero la escritura y comprensión es lo que sigue costando y estoy trabajando en ello... si en el secundario yo veía que esto me ocurría (con respecto a la escritura y comprensión) en el terciario esto se ve aún con más frecuencia. También la diferencia está en el tipo de textos

que hay en un nivel y en otro, por ahí en el secundario no eran tan complejos, pero después venís a estudiar una carrera y te encuentras con muchas diferencias, la que más sentí es en la lectura y escritura, también en los hábitos que hay que tener para este nivel.

También algo que noto es que en esta carrera es que además de prepararnos en lo que es la lectura y escritura, también debemos hacerlo en la lengua de señas, otra cuestión que me está costando, porque una cosa es leer, escribir y otra expresarlo mediante señas. Por suerte tenemos varias materias en las que trabajamos específicamente sobre esos aspectos, lengua de señas y alfabetización... si tenemos un hermano, sobrino, hijo; trabajamos con ellos lo que es la lengua de señas y la lecto escritura, como hacer una palabra, como escribirla, como nombrarla, hacerla mediante señas, en eso estamos trabajando.

Creo que lo fundamental para poder tener una mejor lectura y escritura está en tener un hábito de estudio, al que no estaba acostumbrada a este ritmo, pero hoy en día lo estoy consiguiendo. Un par de horas al día leyendo o haciendo trabajos, noto que me está ayudando a comprender los textos y poder realizar los trabajos que nos piden en las distintas materias.

Estudiante del Profesorado en Música A.

Las prácticas de lectura y escritura las puedo relacionar con aquellos libros que he podido leer a lo largo de mi formación. Como ser libre “El Matadero” en el tercer año del secundario; la formación grecorromana, su cultura, en el espacio de Historia.

Considero que, a partir de ello, fue la primera vez que leí en serio, ya que en la primaria me costaba mucho y creo que no fui tan buen alumno. No obstante, la primera vez que leí un texto completo, fue una obra en quinto grado, Robin Hood, donde debí posteriormente contar la historia con mis palabras. Si bien era un texto de veinticinco páginas, muy corto, fue la primera vez que asumí la responsabilidad de sentarme y leerlo por completo

Cabe destacar que, no soy un apasionado por la lectura, ya que nunca me lo exigieron. Exigencia entendida como aquellas acciones que nos demandan en el terciario que te llevan

a tomar responsabilidades y responder de una cierta manera. Por ejemplo, hacer un trabajo, un resumen, desglosar un texto, lo cual demanda la lectura como mínimo dos veces.

En el secundario quiero destacar las figuras de algunos docentes que me transmitieron sus prácticas de lectoescritura, Formación Ética, Historia, Formación Cívica, entre otros.

Trayectorias en Pandemia: entre lo real y lo latente del proceso de enseñanza y aprendizaje en el IES Pampa del Infierno.

Viviana Elisabeth Adle
Nancy Liliana Álvarez
Karina Carmen Amalia Ávila Chaile
Sandra Lorena Pascuale
Instituto de Educación Superior- Pampa del Infierno.
eli_adle_1901@hotmail.com

Resumen

La enseñanza en los nuevos escenarios de emergencia sanitaria por coronavirus (SARS-CoV-2) llevó a los docentes a afrontar el desafío de rediseñar estrategias educativas para asegurar la continuidad pedagógica. Tal situación nos interpela en este proceso de investigación, basados en fortalecer la producción de conocimientos educativos y científicos, indagando acerca del impacto de nuestras prácticas educativas en las trayectorias formativas de los estudiantes, evaluando las experiencias, fortalezas, progresos, y dificultades, entre otros. Fueron muchas las dudas, inquietudes, e interrogantes que se generaron, que resulta necesario conocer de qué manera favorecieron o no a nuestros alumnos.

En este tiempo, las tecnologías emergieron como el gran componente de cambio de época y de vinculación entre docentes y estudiantes que, en situación de aislamiento, ha dado la oportunidad de revisar roles, funciones y modos de entender la educación formal, para construir así nuevas formas de enseñar.

Palabras claves: Trayectorias; Pandemia; Estrategias; Deconstrucción.

Trayectorias en pandemia entre lo real y lo latente del proceso de enseñanza y aprendizaje en el IES Pampa del Infierno

El sistema educativo históricamente se desarrolló de manera presencial, donde el lugar fijo de trabajo era el aula, transmitiendo el conocimiento científico de manera única y primordial, y la relación entre docente y alumno se desarrollaba de manera directa, considerando esta modalidad como la mejor experiencia de aprendizaje conocida. Sin embargo, desde la llegada de la emergencia sanitaria generada por el coronavirus, se produjo la suspensión de la presencialidad en las instituciones escolares posicionando a los docentes a repensar sus prácticas pedagógicas-didácticas ya que esta modalidad es muy diferente a las que se enfrentan en tiempos “normales”.

Cómo docentes, nos vimos obligados a repensar nuestras prácticas, pero aun así el nivel de incertidumbre era generalizado. Ante esta realidad, nos propusimos indagar sobre las estrategias de enseñanza utilizadas para asegurar el vínculo pedagógico que permita favorecer las trayectorias escolares, conociendo las vivencias experimentadas en los entornos virtuales.

Ante esta crisis, los docentes debieron afrontar el desafío desde dos perspectivas; una, desde lo emocional acompañando a los estudiantes y sosteniendo el vínculo, y otra, desde lo pedagógico revisando la planificación, realizando ajustes en los contenidos, reformulando los objetivos y las expectativas sobre el aprendizaje; administrando y dosificando el tiempo de las tareas, realizando videoconferencias, habilitando foros, gestionando plataformas, generando y recomendando distintos materiales audiovisuales, suponiendo el mejor de los escenarios para nuestros alumnos. La educación a distancia requirió de canales de comunicación permanentes que emulaban, en la medida de lo posible, el espacio presencial.

Pero teniendo en cuenta la realidad de los alumnos y docentes del Instituto de Educación Superior (IES) de Pampa del Infierno, lo propuesto no condice con estos entornos ya que en la práctica se pudo evidenciar la carencia de herramientas digitales y la falta de conectividad, la brecha digital de la que todos hablan, en nuestro instituto se evidenció de manera elocuente. La mayoría de los alumnos contaban con dispositivos para el desarrollo de las clases, pero no con conectividad, solo había un celular para la familia y en cuanto al

manejo de los mismos, por parte del alumnado, se reformularon muchas de nuestras creencias ya que la mayoría de ellos solo usaban los mismos para estar conectados en redes sociales.

Esta realidad nos permitió vislumbrar diferentes andamiajes mediacionales didácticos, entre la realidad física y la digital, es decir, buscar la manera de adaptar las estrategias de enseñanza a las nuevas modalidades de trabajo. Resultó necesario dirigir la atención a situaciones concretas de cada ámbito de estudio, a la realidad vivida por cada estudiante y a las circunstancias que rodean el proceso de enseñanza. Así se torna interesante repensar las prácticas educativas, ya que, si bien este contexto de aislamiento puso en su punto culmen a la era digital, esta tendencia marcada por su desarrollo, nos lleva a darnos cuenta que no solo la vigencia es un hecho, sino también la continuidad en los próximos años.

Estamos ante la gran oportunidad de repensar las prácticas docentes más allá de las paredes institucionales, tanto los docentes que están enseñando de otra manera cómo los alumnos aprendiendo desde otros contextos. A pesar de la realidad que estamos viviendo somos educadores, pero no podemos ejercer nuestro rol como si nada estuviera sucediendo, no podemos dar clases como lo hacemos habitualmente, más aún luego de transitar el tiempo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Por ello, debemos reinventar las clases, ser creativos, originales, utilizando las tendencias del momento para crear ambientes de aprendizaje virtuales; en un principio quizás las estrategias fueron improvisadas, pero pasado el momento de crisis e incertidumbre es importante tomar conciencia al momento de seleccionar un recurso digital, validar el por qué y para qué lo estoy seleccionando dentro de mi planificación.

La pandemia ha modificado estas prácticas desarrolladas desde antaño. Indagando a través de entrevistas diseñadas como instrumento de recolección de datos, pudimos inferir que, en cuanto a las respuestas obtenidas sobre el progreso académico de los estudiantes, estas evidenciaban en un 80% un proceso formativo favorable considerando que estos alumnos contaban con conectividad. De aquí podemos concluir que el éxito del progreso académico estuvo relacionado con aquellos estudiantes que contaban con los medios necesarios para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de esto, tenemos que mencionar que un porcentaje de estudiantes abandonó

sus estudios por no contar con ningún medio que les permitiera siquiera, continuar estudiando. La mencionada “brecha digital” se hacía presente en aquellos alumnos en condiciones más vulnerables que expresaban su desazón y sentimiento de fracaso por no poder cumplir sus objetivos propuestos. Otra vez nuestro sistema estaba ante el desafío de defender la justicia curricular que buscaba ser más equitativa, pero a raíz de la pandemia las desigualdades se hicieron más profundas, fue un reto llegar a todos.

Sumado a esta realidad tan dispar entre los discursos que pregonan a la tecnología como una herramienta de fácil acceso a todos, en las entrevistas podemos ver reflejada otra desventaja vivenciada en estos tiempos; el servicio de internet es intermitente en la localidad, y muchas veces no permite la utilización de funciones más avanzadas en cuanto a lo digital, como el uso del Zoom y otras plataformas tecnológicas. Teniendo en cuenta lo mencionado, puede verse con claridad como el uso del WhatsApp fue la herramienta de mayor alcance, pero su utilización es tan acotada que solo se limitaba a mandar mensajes y se diluía la presentación y organización propia de una clase, a tal punto que surgen estas expresiones en los estudiantes: **“en algunos docentes hubo falta de explicación en los contenidos desarrollados”**. Ante esta ausencia profesional, en algunos casos, se resintió el proceso “normal” de formación de los educandos provocando agobio e incertidumbre para afrontar esta nueva realidad. Observamos que la necesidad de la presencia del docente dentro del aula era y es primordial, corroboramos esta afirmación en palabras de los estudiantes que sostiene la importancia del rol docente en la tarea de educar ya que añoraban la presencialidad perdida en este tiempo.

Esta visión expresada por los estudiantes se contradice en cierta manera en los dichos recolectado en las entrevistas realizadas a los docentes donde algunos exponen que en un futuro la figura del profesor se vería diluida o se esfumaría dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que no condice con escritos, autores y lo vivenciado en pandemia.

Más allá de estas discrepancias es necesario rescatar el valor del educador como parte fundamental del crecimiento profesional del estudiante ya que posee el conocimiento especializado de la materia que imparte, competencias para la selección del material utilizado para el desarrollo de la clase, capacidad para actualizar y contextualizar los contenidos,

dominio del lenguaje comunicativo para la formación educativa y la responsabilidad para llevar adelante un programa de estudio, lo que deja en evidencia que la actividad docente no es fácilmente reemplazable, como así también su tarea consiste en acompañar y estimular de manera permanente y dinámica la trayectoria escolar de los alumnos.

Este periodo supuso un quiebre en nuestras prácticas pedagógicas didácticas ya que el cambio fue abrupto,

(...) en un primer momento fue de gran impacto, cargado de miedos-dudas y desafíos, la situación que estábamos viviendo nos exigía cambiar, reformular nuestro accionar, convirtiendo los hogares en escuelas pequeñas, las pantallas de las computadoras en replicadoras de la imagen de los profesores, los chats en salones de clase.

Esta situación llevo a que los docentes tuvieron que modificar la manera de abordar la enseñanza y aprendizaje, replantearse nuevas estrategias, empleando destrezas tecnológicas innovadoras para la comprensión de los contenidos organizados, como así también los medios tecnológicos para asegurar la continuidad pedagógica pregonada por los discursos oficiales, sin tener en cuenta la realidad del estudiante del nivel superior de nuestra localidad. En relación a lo expuesto, recordamos el pensamiento de Porlán (2020) que expresa ideas relacionadas con

(...) la imposible presencialidad en los centros educativos. Este hecho inevitable ha puesto en evidencia también profundas carencias del sistema educativo y diferentes alternativas para afrontarlos, ya que el modelo de enseñanza-aprendizaje vigente no es adecuado ni para la educación presencial ni para la no presencial (p. 1502)

De las entrevistas podemos evidenciar que hubo una ruptura en el trabajo realizado por los docentes. La gran mayoría manifiesta que tuvo que replantearse las estrategias de enseñanza, en muchos casos reconocen no haber estado preparado para tal desafío, pero pudieron ver en el caos una oportunidad para innovar, generar nuevos contenidos, proponer actividades creativas, lúdicas, interesantes y relevantes, que doten de sentido al acto de estudiar.

En cuanto a las estrategias implementadas, las más utilizadas fueron los videos educativos, tutoriales, explicación utilizando Power Point, pizarra de Meet para trabajar con mapas, imágenes, utilizando la plataforma se realizaron debates y foros lo cual permitió enriquecer el desarrollo de las clases. Los alumnos respecto a esto aluden a como el contexto brinda una cierta ventaja para aprender a utilizar los recursos tecnológicos que ya estaban, pero existía una resistencia a su uso en las aulas, pero la demanda situaba a los docentes ante el desafío de dejar lo conocido y adaptarse y aprender a utilizar la tecnología con un propósito educativo.

Los docentes hicieron los esfuerzos necesarios para seguir sosteniendo la escuela y la educación, decidieron enfrentar la situación y repensar la escuela, la planificación, las estrategias y los recursos con los que contaban para la continuidad pedagógica.

Para concluir este apartado, consideramos oportuno citar las palabras de Kaprow (2021) que dice “En este contexto, los y las docentes se ven sumergidos en esta ardua tarea de seguir enseñando en estos tiempos de pandemia. Pensando a su vez en los nuevos desafíos y necesidades del sistema educativo” (p. 11).

Consideraciones finales

Desde el Instituto de Educación Superior- Pampa del infierno se planteó la necesidad de planificar estrategias que permitieran la revinculación de los estudiantes que se vieron vulnerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de pandemia. Este equipo de investigación buscaba indagar cómo las prácticas pedagógicas didácticas de los docentes favorecieron de manera sólida las trayectorias estudiantiles, como así también, identificar las oportunidades y debilidades que presentaron las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizajes.

La metodología de investigación abordada para este trabajo fue desde un enfoque cualitativo - descriptivo - interpretativo, mediante la realización entrevistas y encuestas orientadas a conocer las características que tuvieron las trayectorias de los estudiantes de segundo, tercer y cuarto año del Profesorado de Geografía durante este período de tiempo que supuso la vivencia de la pandemia del Covid-19.

Utilizamos esta metodología, ya que la misma nos permitiría observar la problemática examinada lo más objetivamente posible, como también la claridad y precisión acerca de las experiencias vivenciadas. Sin embargo, al analizar los resultados consideramos necesario ampliar nuestro trabajo solicitando a los alumnos que mediante narrativas expongan lo vivido en pandemia de un modo más explícito para enriquecer y sustentar el trabajo de investigación planificado.

Sin dejar de considerar que nuestro objetivo con esta metodología buscó reconstruir la realidad pandémica dentro de su trayecto de formación, tal como la vivenciaron nuestros estudiantes será este, entonces, nuestro nuevo desafío que llevaremos adelante, considerando este un aspecto clave para rever nuestras futuras prácticas pedagógicas y escuchar del estudiantado aquellas cuestiones que favorecieron o dificultaron su proceso escolar.

Fue inevitable comparar el trabajo pedagógico realizado dentro de las paredes institucionales respecto de los entornos virtuales ya que los segundos tuvieron impacto en el trayecto formativo de los estudiantes. Además de poder tomar conocimiento de los medios tecnológicos disponibles por parte de los estudiantes, fue necesario para saber si los mismos aprovecharon el potencial de la tecnología a fin de responder eficazmente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Kaprow, F. (2021) *La experiencia de educar en pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial El Escriba.

Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. Disponible en: <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/23914/REAyS%202%281%29%2c%201502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Las prácticas evaluativas en el Nivel Superior: ¿cómo evalúan los docentes el IES de Pampa del Infierno en escenarios cambiantes?

Karina Ávila Chaile

Soledad M. Ruiz Krawczuk

soledad.krawczuk@yahoo.com.ar

Instituto de Educación Superior Pampa del Infierno

Pampa del Infierno, Chaco.

Resumen

Evaluar es una tarea fundamental dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y es también una actividad generadora de conflictos, acuerdos y continuas revisiones a lo largo de la historia de la educación, en todos los niveles.

Las diferentes concepciones referidas a la utilidad de la evaluación o más bien de los resultados de la evaluación, han derivado en las últimas décadas en una forma de evaluar los procesos que contempla la formación durante todo el trayecto y requiere de ella para una constante mejora, buscando en los resultados los puntos a reformar o reforzar.

El presente trabajo indaga acerca de los usos que se hacen en el nivel superior, y especialmente ante los nuevos escenarios que se nos presentan, de los resultados de la evaluación como engranaje fundamental dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, identificando las diferentes concepciones que subyacen en las prácticas evaluativas en el Instituto de Educación Superior (IES) de Pampa del Infierno.

Palabras claves: Evaluación Formativa; Resultados; Prácticas Pedagógicas; Concepciones Evaluativas Docentes.



Introducción

Abordar la temática de la evaluación desde el análisis de nuestras propias prácticas implica una serie de decisiones y acciones que se llevarán adelante y que, en algunas ocasiones, puede provocar cierta tensión entre los actores involucrados, por lo que se deben considerar y planificar cuidadosamente cada uno de los momentos que constituyen todo el proceso de investigación atendiendo a la complejidad de la temática en cuestión.

En este artículo compartimos con el resto de la comunidad educativa, los avances del trabajo de investigación que se está llevando adelante desde abril del presente año en el Instituto de Educación Superior de Pampa del Infierno, y que indaga acerca de las prácticas evaluativas del cuerpo docente, considerando el contexto de cambios que hemos afrontado en los últimos años.

El trabajo parte de la observación de la creciente deserción en los primeros años, especialmente luego de las primeras EPI (Evaluación Parcial Integradora), y el ausentismo marcado en las instancias finales de exámenes. Esta situación nos llevó a analizar dicha problemática. Se tomó por ello como unidad de análisis a los alumnos de 1° y 2° año del Profesorado para la educación secundaria en Geografía y en Biología, con sus respectivos cuerpos docentes, y se diseñaron dispositivos de recolección de información de estilo mixto.

La evaluación en situada y territorio

La evaluación en la educación es un campo complejo y controvertido para analizar, pero siempre vigente a la hora de rever nuestras prácticas pedagógicas-didácticas. A lo largo de la historia y parafraseando lo que sostiene Anijovich (2011), la misma ha tenido diferentes funciones, entre ellas se destaca la de acreditar y emitir juicios de valor, por un lado, o diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes, por otro. Autores como Bonal (1998) e Ibarrola (1994) nos permiten identificar algunos rasgos de las teorías sociológicas que abordan la relación entre educación y sociedad, entendiendo que la mirada social acerca de la evaluación sigue enmarcada en lo tradicional, en el aspecto más bien sumativo que “mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos” (Anijovich, 2011, p. 18).

La problemática o inquietud que nos convoca a esta línea de investigación tiene que ver con la búsqueda de alternativas reales y efectivas para el uso de la educación para el cambio social, centrada en la práctica pedagógica; una práctica evaluativa que solo se limite a sumar, a medir, nos lleva a preguntarnos: ¿qué es lo que medimos?, lo que el alumno sabe ¿puede ser medido?, preguntas que surgen al enfrentarnos a esta cuestión. Siguiendo con el análisis de Ibarrola (1994), una evaluación que sólo se enfoque en la medición, propia de una sociedad puramente industrializada que se centra en la eficiencia y calidad, descuida puntos como “la multiplicidad de tipos de educación determinada por la existencia de diversos medios sociales (...)” (p.3). Mientras que, desde la sociología dominante, el sistema escolar medirá las capacidades de los alumnos formados como mano de obra, seleccionando a aquellos que tienen capacidad directiva.

Desde esta perspectiva, las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) son en la práctica más protagonistas que el resto, aún hoy en nuestras instituciones educativas. Con respecto a ello, consideramos analizar en el IES Pampa del Infierno, los profesorados para la educación secundaria en Biología y Geografía, desde una mirada de reflexión sobre las prácticas que apunta a indagar sobre los usos o la utilidad que se le da a los resultados de la evaluación desde la retroalimentación, considerando los cambios que se han introducido en el escenario educativo a partir de la situación vivida durante 2020, que atravesó a todos los niveles del sistema educativo, entendiendo la relevancia de las prácticas evaluativas que

(...) forman parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y de aprendizaje, sino que se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control (Camilloni, 2004, p. 1).

El problema que venimos planteando, observado desde la experiencia docente en el IES Pampa del Infierno, nos llevó a realizarnos las siguientes preguntas: la información que proporcionan las prácticas evaluativas llevadas a cabo en los dos primeros años de los profesorados de Biología y Geografía ¿impactan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿de qué manera? Partiendo de esta inquietud, formulamos nuestro problema de investigación, con los siguientes interrogantes: ¿la información que proporcionan las

prácticas evaluativas llevadas a cabo en el primer y segundo año de los profesorados en cuestión para la educación secundaria, impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué manera?

A partir de estas preguntas, definimos nuestros objetivos para desarrollar el estudio:

- Identificar las concepciones que subyacen en torno a la evaluación en las prácticas docentes del IES Pampa del Infierno.
- Analizar las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes de 1° y 2° año de los profesorados de Biología y Geografía, para dirimir y conocer el uso que se le da a la información obtenida en las mismas.
- Comprobar si los resultados obtenidos durante el proceso evaluativo son el fundamento para revisar nuestras prácticas pedagógicas, en post de una evaluación formativa.

Para entender la evidencia empírica y refrendar la situación problemática planteada, debemos conocer la realidad de los estudiantes y docentes que conforman esta institución.

Los estudiantes que eligen nuestra casa de estudio provienen de instituciones de la localidad y pueblos vecinos, incluso de la vecina provincia de Santiago del Estero, con lo que las particularidades en los perfiles de los mismos son tantas como las instituciones y modalidades existentes en Pampa del Infierno, Concepción del Bermejo, Los Frentones, Río Muerto, Monte Quemado, Pampa de los Guanacos, incluyendo al Paraje Pampa Grande, instituciones públicas en su mayoría, aunque también asisten algunos estudiantes de colegios de gestión privada y de la zona rural.

En cuanto a la permanencia y egreso de los estudiantes, se diseñaron dispositivos de seguimiento desde las áreas de las prácticas, haciendo un rastreo de las trayectorias de los mismos para construir una base de datos sobre su historial académico. Se amplió también las modalidades de cursado de los espacios, permitiendo incrementar la matrícula de egresados por cohorte (68%) y la permanencia de los estudiantes (80%). En este contexto, y considerando la apertura de nuevas carreras, se incorporaron al plantel docente, profesionales noveles en la Educación Superior, contando la mayoría con títulos expedidos para trabajar en el nivel medio y con escasa o nula experiencia en el nivel superior.

La pandemia por Covid-19 generó escenarios alternativos y cambiantes que pusieron en jaque la didáctica de los docentes de la institución, quienes intentaron adaptar las estrategias que utilizaban en clases presenciales a las clases virtuales, transformando el paradigma educativo isomorfo, que presentó una serie de falencias observables en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Las fuentes principales que brindaban el surgimiento del planteamiento inicial, emergen del análisis de las planillas de seguimiento del periodo 2019-2020 de las diferentes carreras, donde muchas veces el proceso no se condice con los resultados finales. Al mismo tiempo, los relatos en las mesas de examen finales, con los presidentes de mesa, se realizaban diálogos reflexivos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y cómo estos se veían afectados, desde la desaprobación de los espacios o decaimiento en la matrícula de las diferentes cátedras.

Si bien las cifras son representativas, no existen datos unificados de relevamiento institucional, ya que los mismos son obtenidos de reuniones de capacitación en servicio o jornadas institucionales dedicadas a reflexionar sobre las prácticas. A sabiendas de esta situación, en el proyecto de investigación se pretende relevar esta información institucional importante a la hora de definir las acciones para mejorar nuestras prácticas como formadores de formadores.

La reconstrucción de los antecedentes sobre las cuestiones recopiladas evidencia justamente la profundidad de la problemática, la pregunta acerca de los usos y sentidos de la evaluación en estos tiempos de transformación educativa, de llamado a la reflexión como camino de mejora.

Considerando la cuestión planteada respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje como producto de un proceso social más amplio, la evaluación atraviesa todo ese proceso, trascendiendo los “muros” de la escuela. Perassi (2010) indaga acerca de la evaluación como herramienta para la mejora, y Canabal-Castro (2012) nos proponen la idea de “evaluación como calificación a evaluación como aprendizaje” evidenciando la necesidad de un replanteo de nuestra visión acerca de los sentidos y usos de la evaluación.

En esta línea, Camilloni (2004) enfatiza en la cuestión de la “interpretación de la

evidencia que nos brinda la evaluación”; subrayamos el término “interpretación” como un llamado a pensar: ¿nos tomamos el tiempo para interpretar, o solo nos limitamos a calificar? Los mismos proporcionan una mirada teórica reflexiva sobre los procesos evaluativos, el rol del docente a la hora de interpretar los resultados y el diseño de acciones en post de oportunidades planteadas ante procesos de aprendizajes estriados.

La pandemia ha desnudado nuestras concepciones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de la estructura de la clase, de la evaluación y su función, que se vieron expuestas porque había que actuar de una manera distinta. Fue una experiencia límite, que dejó en claro que ya no volveríamos a ser los mismos. Experiencia que nos condujo a buscar “alternativas” de comprobación de avances, dificultades, necesidades, es decir, alternativas de evaluación para poder llevar adelante prácticas significativas de enseñanza y de aprendizaje.

Trabajo metodológico

Como metodología, si bien la unidad de análisis son los docentes, para quienes en un primer momento diseñamos entrevistas como insumo principal para recolectar información, con el objetivo de examinarlas posteriormente intentando identificar las concepciones acerca de la evaluación presentes en las prácticas propias de los mismos, también consideramos preciso escuchar las voces de los estudiantes, ya que son parte necesaria para que se desarrolle el acto educativo. Para estos últimos diseñamos una propuesta que incluyó la narración como herramienta de comunicación para incidir en la mejora educativa. Esta propuesta consistió en una guía que orientaba acerca de los puntos que debían considerar los alumnos a la hora de expresarse sobre las experiencias de evaluaciones vividas durante el cursado de la carrera elegida, pensados en función de las preguntas de las entrevistas dirigidas a los docentes, para poder cotejarlas luego.

Otra actividad propuesta como instrumento de recolección de información fue, o es (ya que aún nos encontramos en proceso de desarrollo del proyecto) la observación de las clases, ya sea que se encuentren en un momento específico de evaluación propiamente dicha (EPI), o presentaciones de los alumnos (trabajos prácticos, exposiciones orales, micro clases, etc.).

El análisis que podemos mencionar en este momento de la investigación (que aún no está en su etapa final, como se mencionó, la misma culminará en febrero de 2023), nos interpela en nuestras prácticas pedagógicas, ya en terreno y no desde las ricas teorías que sustentan nuestro trabajo.

La evaluación continúa siendo ese instrumento que provoca “temores y parálisis” cuando se la lleva adelante, en palabras de los estudiantes al rescatar sus vivencias a la hora de un examen: “me pongo muy nervioso, dudo de mis conocimientos, tengo miedo al fracaso y la desesperación hacen que pueda quedar en shock en un oral”. Desmitificar estos supuestos tan fuertemente arraigados en la evaluación sigue siendo una tarea ardua en la formación de nuestros estudiantes, esta instancia propia de todo proceso formativo sigue presentando contradicciones entre las percepciones de los estudiantes y las prácticas evaluativas de los docentes, que buscan alternativas más actualizadas para llevar adelante este proceso, en la mayoría de los casos.

Muchos expresan en sus escritos, que emplean la evaluación formativa como el mejor tipo de evaluación ya que a través de ella se puede constatar de una manera más adecuada el camino de formación del estudiante, “este tipo de evaluación me permite recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”. Mencionan que hoy la utilización de las herramientas tecnológicas para evaluar es clave, las infografías, la elaboración de videos, las nubes de palabras, los mapas mentales, entre otros, son recursos que enriquecen esta instancia.

Pero ¿dónde encontramos las contradicciones mencionadas anteriormente? En las palabras de unos y otros. Por un lado, podemos observar el gran temor de los estudiantes a ser evaluados porque consideran que solo se marcan errores o falencias y, por otro lado, encontramos las innovaciones de los docentes con respecto a esta práctica, quienes sostienen mirar no solo la calificación final, sino el proceso llevado adelante por el estudiante.

Este aspecto fue el más llamativo. En una de las preguntas a los docentes, solicitamos que nos comenten que hacen con los resultados obtenidos después del proceso evaluativo y si tenían una instancia de retroalimentación con los estudiantes. Las contestaciones fueron dispares; los docentes en su mayoría, respondieron que, si realizaban una devolución precisa

y clara, marcando las falencias que tenían y las capacidades que debían ir fortaleciendo, habían logrado grandes resultados. Pero, por otro lado, recuperamos los dichos de los alumnos: “no te dicen en que fallaste, no hay devolución, son muy pocos los profesores que lo hacen” (Estudiante 1 – Profesorado de Geografía) Y, como un punto más, consideramos relevante la cuestión de la continuidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde la evaluación debería ser considerada como un momento más de dicho proceso. Si tomamos la respuesta generalizada de los docentes entrevistados que sostienen realizar una evaluación formativa, enriquecedora, que permite la retroalimentación y mejora del proceso, mientras que para los estudiantes estas prácticas no conciben con lo desarrollado en clase, con las metodologías o experiencias vivenciadas, no sólo por abordar temas muchas veces no desarrollados o profundizados en su momento, sino por proponer instrumentos de evaluación poco conocidos por los alumnos, “me pide que haga una pirámide, y nunca nos enseñó cómo hacerla, ni idea de cómo es una infografía, no sé utilizar esa aplicación, no nos enseñaron” ((Estudiante 2 – Profesorado de Geografía)

Consideraciones finales

Todas estas cuestiones, nos generaron en el interior del grupo, más preguntas, más problemas que atender para que la mejora en nuestras prácticas sea efectiva y no se reduzca a un mero discurso leído en grandes libros que iluminan nuestra tarea diaria. Sabemos que educar es una tarea de cada día, donde vamos revisando, aprendiendo, muchas veces, por ensayo y error, pero también sabemos que atender aquellos aspectos que sabemos no estamos haciendo bien, es deber de honestidad en nuestra tarea.

A raíz de estos pensamientos surgidos de la recolección de datos, es que nos pareció necesario reforzar esta recolección de información y para ello comenzamos a diseñar otros instrumentos de recolección de datos dirigido a los docentes, más específicos o con preguntas más concretas acerca de, por ejemplo, cómo llevan adelante la evaluación formativa que consideran practicar, de qué manera revelan sus prácticas a partir de los resultados de las evaluaciones, cómo incluyen las voces de los estudiantes en estas revisiones. Creemos que de esta manera se enriquecerá, corroborará y/o confirmará las posibles conclusiones a las que estamos arribando.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) *La Evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Camilloni, A. (2004) *Las funciones de la Evaluación En: PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes*. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Canabal García, C. y Castro Martín, B. (2012) La Evaluación formativa: ¿la utopía de la Educación Superior? *Pulso: revista de educación*, (35): 215-229.
- Ibarrola, M. (1994) Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En: González Rivera y Torres (Comp.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (pp. 7-17). México. Miño y Dávila editores.
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(4): 1-18.



Pluriverso

Revista Digital Educativa

Pluriverso es una revista educativa de carácter bimestral. Mantiene una convocatoria abierta durante todo el año para cada uno de sus números. Su política de secciones incluye una variedad de trabajos de diferentes géneros académicos. Para conocer las producciones puedes acceder a la pagina del Ministerio de Educación de la provincia.

Para la postulación de escritos o realizar consultas, pueden escribir al siguiente mail:



pluriverso@outlook.com.ar



Ed N°1



Ed N°2



Ed N°3



Ed N°4



Ed N°5



Ed N°6



Ed.N°7



Dossier



Libro



Ed.N°8



Ed. N°9



Ed. N°10



Ed.N°11

ReDEP N°12