



Pluriverso

Revista Digital Educativa

➤ Artículos publicados por:

- ISPEA Danza y Teatro
“María Angélica Pellegrini”
- IES “Villa Ángela” (IESVA)
- IES “Profesor Humberto D. Fortín”
- IES UEGP N° 166 “Instituto Superior de Neuropsicología”
- Prof. Jorge Fabián Coronel

Edición 1 N° 9

 **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

ISBN 978-987-88-4587-6



9 789878 845876

Año 2022
Ed. 1 - N°9



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



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



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

Romero, Mara Johanna

Revista Digital Educativa Pluriverso : 9° edición / Mara Johanna Romero.- 9a ed
adaptada.- Quitilipi : Mara Johanna Romero, 2022.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-4587-6

1. Educación Pública. I. Título.

CDD 370.2



Pluriverso
Revista Digital Educativa

Resistencia, Chaco. Argentina

ISBN 978-987-88-4587-6

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

Coordinación:

Mg. Juan P. Díaz

Edición y corrección:

Prof. Jessica E. Aguirre y Prof. José A. Neziz.

Edición y diseño:

Esp. Cynthia E. Mujica y Abg. Maximiliano E. Delgado Mujica



Índice

Relato del proceso de formación en investigación educativa artística. Instituto de Educación Superior ISPEA Danza y Teatro “María Angélica Pellegrini”	5
Transformando la experiencia en saber. Un abordaje narrativo del saber pedagógico y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes del Instituto de Educación Superior Villa Ángela. Instituto de Educación Superior "Villa Ángela" (IESVA)	24
Los sentidos que construyen los estudiantes en cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales del IES “Profesor Humberto Daniel Fortín” (2020-2021). Instituto de Educación Superior “Profesor Humberto D. Fortín”	37
El vínculo entre Intérpretes en Lengua de Señas Argentina – Español (LSA – E) y Comunidad Sorda desde la perspectiva de los estudiantes a partir de sus experiencias en las Prácticas Profesionalizantes. Instituto de Educación Superior UEGP N° 166 “Instituto Superior de Neuropsicología”	47
Innovación en la enseñanza de la Física: El relato de terror como estrategia didáctica. Prof. Jorge Fabián Coronel	64



Relato del proceso de formación en investigación educativa artística

Prof. Acosta, Alda Karina
acostaaldakarina@gmail.com
Lic. Beneyto Palos, Sonia
sonia.beneyto2012@gmail.com
Prof. Degrossi, Silvana
silva_degro@live.com.ar
Prof. Gómez, Melisa Daniela
melizin17@gmail.com
Lic. González, Karina
genny439442@hotmail.com

Prof. Jara, María Lourdes
marialourdesjara90@gmail.com
Prof. Monoff, Johanna
johannamonoff@yahoo.com.ar
Prof. Sena, Diana Soledad
dianasoledadsena@hotmail.com
Prof. Suarez, Silvina
Guadalupe
silvina.s87@hotmail.com

Equipo de Investigación Educativa del Instituto Superior del Profesorado de Enseñanza Artística, Danza y Teatro - "María Angélica Pellegrini"

Resumen

En el presente relato se exponen las experiencias del equipo docente atravesadas dentro del marco de formación y actualización en Investigación Educativa en Educación Superior de la Provincia del Chaco, del año 2021. Basados en el proyecto marco construido y elaborado durante el año 2020, sobre la construcción de la identidad docente artística en danza y teatro.

Reafirmando la necesidad que dicha construcción se desarrolle de manera reflexiva y a partir del pensamiento crítico de la realidad circundante, contemplando las especificidades de cada disciplina artística y sus formas únicas y particulares de producir conocimiento,



experiencias y reflexiones. Es, en este punto, donde se despliega este espacio de discusión para la reflexión de las experiencias formativas de cada carrera dentro de la institución por medio de las narrativas pedagógicas.

Palabras claves: Identidad Docente Artística, Educación Artística, Narrativas Pedagógicas.

Introducción

En una reflexión retrospectiva del equipo de investigación hacia nuestros propios recorridos formativos, descubrimos que algunos presentaban ciertas certezas sobre su decisión de ser docentes artísticos e inclusive una mayor o menor experiencia en el desarrollo de la práctica profesional. Mientras que otros no se encontraron en la misma situación en su formación inicial. Es claro que este estado inicial fue afectado por múltiples factores que responden a la variedad de cada caso particular en su singularidad. A su vez, que el mismo estado fue transformándose en el transcurso de las trayectorias formativas y generando nuevas comprensiones y nuevos interrogantes también en ese proceso de construir identidad, que es continuo y recíproco.

A partir de lo anterior, pudimos observar puntos comunes con nuestro alumnado, por lo que planteamos interrogantes acerca de los trayectos y los recorridos de los estudiantes en su formación docente artística inicial y continua, y como se construye e identifica el “ser y hacer docente artístico” durante esos procesos dentro de la institución.

En este sentido, el análisis se apoya en la importancia de construir identidad desde un marco investigativo que permita situar dichos procesos a los contextos sociales, culturales y políticos en los que se encuentran inmersos, para contribuir a la transformación y evolución de las prácticas, para nosotras como docentes, y para nuestros estudiantes. Reafirmando también la característica colectiva y comunitaria de dicha construcción.



Desarrollo

1. Planteamiento del Problema

El problema planteado fue resignificado de manera continua, en relación a los aportes de cada miembro del equipo para posicionarnos de una manera adecuada frente a la temática a abordar y sus complejidades. En este sentido, la búsqueda colectiva está dirigida a revalorizar las narrativas construidas por los estudiantes sobre las vivencias y experiencias en sus procesos formativos dentro de las prácticas pedagógicas.

Poniendo énfasis en dicha experiencia como lo plantean Saientz, Muruaga y Ousset (2019) “entendida como la vivencia que atraviesa e interpela el cuerpo, la sensibilidad y la reflexión para develar la composición de lo establecido” (p. 67). Esto resulta significativo, pues permite posicionarse en las formas particulares de producción del conocimiento de cada disciplina, y a su vez, las formas únicas y particulares de resignificar y reconstruir esos saberes para cada estudiante; considerando que “cada estudiante lleva consigo un saber que lo ubica distinto, que lo posiciona distinto frente al conocimiento y frente a su construcción como educador” (Saientz, Muruaga, & Ousset, Septiembre 2019, p. 68).

A partir de la reflexión de dichas construcciones narrativas, entre otras posibilidades/variables de análisis, la investigación entonces se posiciona en la aproximación al modo propio en que el estudiante “pone el cuerpo”, como mecanismo necesario en el quehacer artístico, para la construcción de la identidad docente artista.

Revisión de literatura.

Identidad y construcción del rol docente.

Como señala Larraín (2005) citado por Ávalos (2009),

Partiendo del sentido que le otorga Manuel Castells (1997) a la identidad de los actores sociales, la identidad no se refiere a un alma o esencia con la que



Pluriverso
Revista Digital Educativa

Resistencia, Chaco. Argentina
ISBN 978-987-88-4587-6

se nace, “sino al proceso de construcción en la que individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos” (Larraín, 2005, p. 20).

En este sentido, Avalos (2009) plantea “la anterior descripción permite entender la identidad profesional docente como un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza” (p. 51).

A partir de esta definición, trataremos de comprender el concepto de identidad profesional docente.

Cuando hablamos de “*la identidad del docente y el desarrollo de la misma*”, hacemos referencia a un proceso que se construye y reconstruye, principalmente, en dos grandes etapas: la formación inicial y el ejercicio laboral. En tal sentido, María Prieto Parra (2004) señala que la identidad profesional, se construye mediante procesos individuales y grupales que se mantienen a lo largo del ejercicio laboral, lo cual favorece el trabajo reflexivo respecto al ejercicio docente. Por lo tanto, es importante construir la identidad del profesional en un contexto reflexivo, investigado, y colegiado, dado que contribuye al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes.

La construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación.

Esta tarea de educar, que la sociedad les encarga a los docentes, señala en general un escenario con diversos contextos, los cuáles a su vez pueden fortalecer o tensionar la identidad asumida. A partir de esto, se podría afirmar que, en el proceso de construcción y reconstrucción de la Identidad Profesional Docente, intervienen diferentes factores, tanto políticos, sociales y culturales, que influyen en la forma en cómo los docentes llevarían a cabo su tarea de educar.



De esta manera, Ávalos (2012) señala que, este proceso de construcción y reconstrucción,

Hace referencia al desarrollo de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente, al porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido (p. 60).

En cuanto a la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas se acude a la docente e investigadora argentina Ester Trozzo (2013) citada por Velásquez Serrano (2019), quien expone planteamientos en relación con las competencias del profesional de la docencia artística, formulando cuestionamientos sobre el perfil profesional del profesor en Artes, su identidad y la construcción del rol docente.

Según lo planteado por José Contreras Domingo (2019) en su texto “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado”, la pedagogía narrativa puede ser entendida como una manera de acompañar a nuestros estudiantes y a los modos en los que ellos desarrollan y configuran sus saberes docentes. La construcción del rol docente artístico, no solo se basa en las experiencias artísticas previas a la formación docente; si no también aquellas que se adquieren en este proceso académico. Más bien se trata de cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilita una profundización pedagógica. Pensar las historias propias y ajenas nos lleva a preguntarnos cómo nos preparamos para enseñar y los modos en que la formación puede ser un espacio para la indagación narrativa.

Por su parte, Velásquez Serrano, (2019) plantea:

El rol del profesor en educación artística Danza o Teatro, se vislumbra bajo funciones que hacen parte de su construcción y hacer profesional en un determinado contexto, aquellas se encuentran vinculadas a una institución educativa, relacionadas con procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje



particulares, atención al ámbito de lo comunitario, a actividades de planeación y evaluación institucional, actividades curriculares no lectivas, entre otras relacionadas a los proyectos educativos institucionales (p. 10).

Sobre el artista docente y su formación

¿Cómo se desarrolla la formación del artista docente?

En este apartado Frega (2009) hace referencia a la preparación de estos especialistas. Su capacitación como artistas. Considerando que “solo se enseña bien aquello que se conoce bien” (p. 53). En este sentido, se resalta la necesidad de plantearse otro interrogante *¿Saber qué bien, y para qué y para quienes?*

El artista docente quien se preocupara porque sus alumnos logren algunos niveles de excelencia en sus expresiones, buscará las situaciones de aprendizaje más apropiadas a las edades de sus alumnos; a los niveles de desenvolvimiento alcanzados por éstos; a los contenidos que seleccione para ser enseñados; a las habilidades expresivas, propias de su lenguaje artístico y adecuadas a los distintos niveles de maduración de sus alumnos, visualizando claramente la transposición didáctica (Frega, 2009).

¿Quién puede ser artista-docente?

En coincidencia con lo enunciado por Frega (2009), “ésta debe ser una opción consciente; alguien que estudie arte no debe llegar a la docencia por descarte” (p. 55).

Frega (2009), también describe

El principal objetivo del artista-docente es desarrollar el juicio crítico de los alumnos. Naturalmente, un docente de arte bien ubicado sabrá despertar aquellos saberes e intereses de sus alumnos (...) Pero los respetará en tanto y en cuanto esto es lo que el alumno conoce y frecuenta; no para quedarse



solamente en eso, sino para ampliar el campo de conocimiento y experiencia estética de niños y jóvenes” (p. 55).

Competencias del profesor/a de educación artística Danza o Teatro del siglo XXI

Nos situamos a partir del concepto de competencias que expresa Ester Trozzo (2003) por Velásquez Serrano (2019) “un conjunto de capacidades complejas en el que equilibradamente se entran habilidades y competencias comprometidas con el saber (conocimientos), con el saber hacer y con el saber ser” (p. 13).

Trozzo (2003) citada en Velásquez Serrano (2019) establece tres competencias que considera debe tener el profesor de Teatro y Danzas:

- 1- Competencias cognitivas, que le permitan promover en sus alumnos procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento.
- 2- Competencias estéticas, que lo habiliten como protagonista y apreciador sensible e inteligente de producciones artísticas.
- 3- Competencias pedagógicas-didácticas para trazar proyectos de enseñanza y aprendizaje significativos y respetuosos de los destinatarios. (p. 13)

En relación a ello, Álvarez (2010) citado por Velásquez Serrano (2019) el profesor de educación artística Danza o Teatro debe estar, entonces, facultado para generar en los estudiantes el pensamiento divergente, entendido como “aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad” (p. 13).



Articulación de saberes artísticos y saberes de la enseñanza

¿Cuál es la finalidad didáctica de la enseñanza de contenidos de cada especificidad y cuáles son las articulaciones efectivas, teniendo como observable el proceso de transposición didáctica y el accionar docente como los elementos de la práctica?

La reflexión, ocupa sin lugar a dudas, un lugar preponderante, no solo en quien enseña sino en quien aprende, así como lo postula la investigadora mexicana Norma Lojero (2015) citada por Velásquez Serrano (2019);

Generar que el estudiante haga del proceso reflexivo una de sus principales herramientas tanto en su tarea creativa, como en su vida diaria y que comprenda a fondo, no solo la importancia de nombrar, sino la de ser nombrado, la de reconocer y ser reconocido, le permitirá descubrir (se) en su actividad cotidiana dotada de sentido que él mismo deposite, en la medida en que comprenda y se comprenda, explique y se explique, es decir en la medida en que distinga ideas, conceptos y símbolos que lo habitan y con lo que se relaciona en la otredad (p. 80).

La reflexión se configura como una necesidad, con el objeto de observar sus prácticas para transformar acciones que le permitan contribuir a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La reflexión en la acción, no es más que la capacidad de encontrar soluciones adecuadas para un escenario particular a partir de la auto-observación. Como consecuencia de lo anterior, Zeichner (1982) citado por Velásquez Serrano (2019) afirma “la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro” (p. 18).

La didáctica en la educación artística Danza o Teatro del siglo XX



Lucio, (1989) citado por Velásquez Serrano (2019) define: “La didáctica entendida como la ciencia de la enseñanza que se ocupa de orientar métodos y estrategias para procesos de formación” (p.20).

Respecto de lo anterior, Velásquez Serrano (2019) afirma:

Es un aspecto fundamental a la hora de comprender cómo se construye el rol y la labor del profesor en educación artística, danza o teatro. La cuestión sobre cómo enseñar lo que sabe y de qué medios se sirve, apela directamente a las acciones que él emprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar teatro o enseñar danza está orientado al desarrollo de la imaginación y la creatividad, como ejes bases, siendo el teatro o la danza un lugar que posibilita el encuentro con el problema de la creación y la producción a partir de la utilización de su herramienta y medio de expresión fundamental: el cuerpo del intérprete (pp. 20-21).

A su vez, Chevallard (1998) citado por Velásquez Serrano (2019) expone:

Con el fin de que el aprendizaje de un saber en particular sea aprehensible, se pautará que determinados saberes “sabios” y/o teorizados puedan atravesar al ámbito de la comprensión a través de la transposición didáctica, es decir, que el proceso de construcción y selección de contenidos por parte del profesor en formación, se adaptarán a través de los medios que generen apropiación del saber en el alumno (p. 51).

Continuando con este análisis, Velásquez Serrano (2019) alude:

Los diversos significados adquiridos de ese saber, sus cuestionamientos y reflexiones, permiten la apropiación y funcionalidad para el sujeto en formación, de acuerdo a procesos de carácter subjetivo que también imperan



de manera determinante sobre la apropiación de ese saber y su conformación como saber significativo, al cual, acudirá en el desempeño de su labor y rol dentro del marco de la docencia (pp. 27-28).

De lo anterior deriva el concepto de *modelo en alternancia*, el cual, intenta comprender los procesos relacionados con la acción del profesor/a de educación artística teatro o danza dentro de un espacio formativo, teniendo presente y evaluando sus procedimientos y estrategias para contribuir al desarrollo efectivo del ejercicio profesional, el cual radica en éste caso particular en inclinarse el desarrollo o enriquecer la creatividad y la imaginación como un proceso pedagógico, para esto es necesario acudir a los postulados de Vigotsky (1986) citado por Velásquez Serrano (2019) cuando afirma que: “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que se erige sus edificios la fantasía” (p. 58).

Sobre la reflexión del rol docente en la educación artística danza o teatro

Con el ánimo de seguir ahondando en la pregunta que realiza Alfonso (2011) citado por Velásquez Serrano (2019) “¿qué es lo que hace a un profesor de teatro o de danza?, la reflexión es transversal a las competencias expuestas” (p. 78).

Como formadores y profesores en formación, la construcción del rol docente es continua, porque exige siempre ubicarse en la perspectiva del otro (el alumno, la institución, el colega, la sociedad) para construir con el otro.

El profesional reflexivo de Donald Schön.

Schön (1987) citado por Domingo (2013), argumenta que la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas (Domingo y Gómez Séres, 2014).



La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste.

Se considera que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. A esto el autor denomina, pensamiento práctico.

Schön (1987) citado por Domingo (2013) y Domingo y Gómez Séres (2014) diferenciar tres conceptos o fases dentro del pensamiento práctico:

- 1 · Conocimiento en la acción
- 2 · Reflexión en y durante la acción
- 3 · Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Dentro de esta investigación, y pese a que todas las fases están interrelacionadas, nos posicionamos principalmente dentro en la fase de reflexión en y durante la acción para el análisis de datos recopilados con el estudio.

El conocimiento que se desprende de la reflexión en y durante la acción se encuentra limitado por las presiones espaciotemporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, debido a que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. En este sentido, permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción.



2. **Proyectando acciones a partir de conjeturas**

Continuando con el marco previamente expuesto, se implementó el dispositivo denominado por Bombini (2006) y Bombini y Labeur (2013) como “guión conjetural”¹, en el cual de acuerdo al autor permite trazar líneas de relación entre el proceso de escritura, las etapas propuestas para el desarrollo del proyecto y la reflexión de dichos procesos.

El guion se construyó teniendo en cuenta la segunda etapa de las decisiones metodológicas, a partir de los diferentes cambios que fueron presentados con anterioridad, realizando modificaciones a la orientación del proyecto que se plantearon dentro de la justificación del mismo, teniendo presente las sugerencias de los referentes de la investigación. En base a esto fuimos redefiniendo los elementos que estaban dentro del proyecto y del guion, donde su modificación se tuvo en cuenta en la recolección de datos.

Además, se modificaron: el problema, la muestra, los objetivos, la recolección de datos, métodos, técnicas e instrumentos. Todas ellas se exponen dentro del cronograma.

Una vez realizados los cambios, direccionamos la investigación y creamos el plan de acción de la metodología seleccionada encuadrando en el cronograma.

Nos reunimos en la segunda presentación, y la sugerencia fue utilizar el material producido y elaborado por los estudiantes, recuperando y valorando la importancia de los diarios pedagógicos, portafolios, memorias e informes de los mismos.

Posteriormente realizamos la segunda revisión del guion, para poder seleccionar el material recopilado.

¹“El guión conjetural es un formato libre de planificación que implica repensar la como anticipación de las acciones a desarrollar en el aula y no como mero instrumento burocrático”(Borgani y Santos La Rosa, 2016, p. 6). 16



A partir de la construcción del guion conjetural dio inicio al relato colectivo teniendo en cuenta las preguntas disparadoras comenzando con el relato.

3. Proyecciones futuras

Entre el camino recorrido y por recorrer nos proponemos seguir redefiniendo la muestra en base a los materiales recopilados y la revisión de bibliografía contemplada para el análisis de dichos documentos pedagógicos. Propiciando un espacio de discusión y retroalimentación de las narrativas estudiantiles desde la reflexión colectiva, con la reformulación planteada desde nuestra perspectiva de investigación, para profundizar en los aspectos que deseamos indagar con el estudio y para el arribo a conclusiones que den cuenta del proceso atravesado por nuevos sentidos y significantes.

Así también, teniendo en cuenta la evolución del proyecto, el análisis, su reflexión, evaluación y conclusión, abordaremos a la elaboración del documento para su posterior publicación; proponiendo la apertura de un departamento de investigación institucional: indagando temáticas enmarcadas en nuestras disciplinas específicas, donde se trabajen también perspectivas sobre las vivencias desde lo escénico-corporal y artístico. Brindando la oportunidad y fortaleciendo a producciones de nuevas investigaciones que incluyan el conocimiento situado en nuestra institución basados en entrevistas, experiencias de estudiantes en ejercicios y egresados. Como así también estudios que incluyan relatos de docentes en actividad, capacitaciones e intervenciones didácticas sobre la investigación, las fortalezas, debilidades, ofertas y demandas institucionales actuales.

Pretendiendo en un futuro incentivar a grupos de estudiantes y docentes a la investigación para producir escénicamente y para intervenciones artísticas, como así también a la creación de espacios de reflexión y elaboración de narrativas en cátedras de desarrollo netamente corporal y vivencial.

Primeros avances logrados



Como grupo de Investigación aprendimos a generar espacios de reflexión y construcción colectiva dentro del proceso, que permitieron revalorizar nuestras experiencias en el recorrido como docentes. Así como encontrar desafíos, perspectivas, interrogantes, problemáticas comunes que surgían del intercambio entre pares, enriquecido, además, por las particularidades de cada especialidad y de cada miembro del equipo en sus propias vivencias.

Esto nos permitió poner en valor los saberes situados que forman parte de ese contexto compartido que es la institución, planteando un nuevo horizonte dentro de la construcción del proceso de investigación educativa. De esta forma, profundizar en el campo de las prácticas docentes/profesionalizantes, para conocer y reconocer las trayectorias que atraviesan los estudiantes durante su formación, resaltando el universo de la investigación educativa como una herramienta valiosa, complementaria y necesaria dentro de la formación inicial de docentes artistas.

A lo anterior se suma el hecho de que, dentro de las disciplinas artísticas, particularmente las escénicas, existen escasas publicaciones de índole investigativo que indaguen sobre los sentidos y significantes propios de los lenguajes de la danza y el teatro en sus procesos creativos, artísticos, culturales, educativos, comunicativos, entre otros. Esto se traduce no sólo a la institución ISPEA Danza y Teatro “María Angélica Pellegrini”, sino también, a las esferas provinciales, regionales, nacionales e internacionales. Por lo que su ejercicio consciente y fundamentado, implicaría un aporte relevante para nuestras disciplinas, sirviendo como base para futuras producciones a desplegarse en el campo de la investigación, la educación y la escena.



Referencias bibliográficas

Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.

Bombini, G. (2006). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. En: Lopez Cabral, S y Leymonie, J. (2017, Octubre) *Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?* (pp. 2-4). Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo, Uruguay.

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente. En: Lopez Cabral, S y Leymonie, J. (2017, Octubre) *Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?* Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo, Uruguay.



Borgani, C., y Santo La Rosa, M. (2016). La didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza. Segunda Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur. (pp. 6) Recuperado de: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4226/2016%20-%20EI%20guion%20conjetural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castells, M. (1997). The Power of Identity. En: Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, (1), 43-59.

Chevallard, Y., y Gilman, C. (1998). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Contreras Domingo, J. (2019). ¿Hacia dónde va la formación del profesorado? Una Pedagogía Narrativa para la Formación del Profesorado. *Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 58-75. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

Domingo, À., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Frega, A. L. (2009). *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

Gajardo Campos, M. (2007). Construcción del Rol Docente en Formadores de Profesores. *Revista Foro de Educación*, 11, 137-154.



Mahecha Cubides, S. (2015). *Aportes a la categoría de rol del docente de Teatro*. Bogotá, Colombia: *Trabajo de Grado*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Licenciatura en Artes.

Lojero, N. (2015). Hermenéutica y teatro: posibilidades de reconocimiento. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lucio, R. (1989). Educación, Pedagogía, Enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Prieto Parra, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29- 49.

Torregosa Salcedo, E., y Blasco Mira, J. (2014). Innovación en la formación docente de danza: antesala de las prácticas externas para los estudios de pedagogía de la danza. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 55-68.

Trozso, E. (2003). Teatro en la escuela. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Saientz, D., Muruaga, P., y Ousset, N. (2019). Ideología, Cuerpo y Experiencia en la Construcción del Conocimiento Pedagógico en la Formación del Docente en Artes. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística* (6), 51-70.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. En: Domingo A. (2013) *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken, Alemania: Ed. Publicia.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. En: Domingo A. y Gómez Serés, V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp.63- 67). Madrid, España: Narcea Ediciones.

Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vigotsky, L. S. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Zeichner, K. (1982). El maestro como profesional reflexivo. En: Velasquez Serrano, J. J. (2019). Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10465/TE-20254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Transformando la experiencia en saber. Un abordaje narrativo del saber pedagógico y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes del Instituto de Educación Superior Villa Ángela.

Avila, Christian David
christian.d.a_07@hotmail.com

Cena, Brenda Analía
cirses@gmail.com

Encinas, Claudia Giselle
profeclaudiaencinas@gmail.com

Gabert, Jessica Adriana
gabertjessica@gmail.com

Korchik, María Elena
ma_kor25@hotmail.com

Leiva, Silvia Mabel
leivasilviam@hotmail.com

Luengo, Magdalena
maglue@gmail.com

Nuñez Bastacine, Lorena
Elizabeth

lorebastacine@hotmail.com

Ruíz, Davidina Yolanda
daviruiz05@hotmail.com

Sánchez, René Alberto
tobanegro@yahoo.com.ar

Seghesio, María Candela
candelaseghesio@gmail.com

Instituto de Educación Superior de Villa Ángela

Resumen

Este trabajo relata una experiencia colectiva de formación e investigación situada, en el Instituto de Educación Superior (IES) Villa Ángela; en torno al problema del desgranamiento en las carreras que ofrece la institución, así como la escasa motivación y logros académicos de la mayoría de los estudiantes de los primeros años. Al comienzo del 2021, el equipo de investigación contaba con un proyecto diseñado en el ciclo 2020. Se había definido un problema, las fuentes consultadas nos habían dado una impresión bastante acabada del mismo y en consecuencia, los instrumentos diseñados para la recolección de información resultaban suficientes y acordes. Se nos planteó el desafío de abordar la



problemática de manera situada. Fue entonces que, con el propósito de situar el trabajo, pensamos la propuesta desde un enfoque narrativo, deslizándonos a una práctica disruptiva en términos de las tradiciones de indagación científica predominantes en las comunidades de investigación educativa de nuestro país y Latinoamérica.

Es así que nos enfocamos en las trayectorias formativas de nuestros estudiantes, para construir un saber pedagógico que invite a la reflexión y a la problematización de las estrategias y dispositivos desplegados institucionalmente para andamiarlos en dicho proceso. Tomando como punto de partida los relatos de experiencia de estudiantes y docentes para recuperar los significados atribuidos por dichos actores a las acciones de acompañamiento.

Palabras claves: Trayectorias educativas; Dispositivos de acompañamiento; Experiencia e investigación narrativa.

Relato del proceso de investigación y formación

La llegada de la convocatoria por parte de la Dirección de Educación Superior, canalizada a través del equipo directivo del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, fue el inicio de nuestro recorrido. Esto muestra un cambio de mirada a nivel provincial acerca de las funciones atribuidas a los IES, en lo que respecta a la producción y distribución del conocimiento desde todas las áreas formativas, constituyéndose en una propuesta enriquecedora y democratizadora de la experiencia. El proyecto comenzó a gestarse en septiembre de 2020, a partir de encuentros virtuales que contaron con el acompañamiento y asesoramiento técnico de los integrantes de la Dirección de Investigación Educativa (DIE), a través de un andamiaje sistemático del proceso que incluyó actividades y bibliografía especializada. La virtualidad demandó nuevos aprendizajes sobre los modos para comunicarnos, tuvimos que construir nuevos espacios de encuentro para debatir y pensar de manera colaborativa. Sin embargo, el trabajo se vivió por momentos de manera solitaria, al tiempo que nos enfrentamos al desafío de lo colectivo, con expectativas y saberes diferentes.



Al final del día, teníamos al menos una convicción, como dicen Contreras y Pérez de Lara (2010) sabíamos que la docencia es una tarea que no se realiza en abstracto. Es una práctica situada en la que intervenimos personas concretas con historias singulares, tejiendo trayectorias diferentes.

Entre las habilidades que la tarea formativa nos exigió, fuimos asumiendo distintos roles, unos antes, otros después, nos hemos ido integrando al proceso de construcción del proyecto de investigación. Lo fuimos concretando a partir de la suma de diferentes competencias que cada integrante del equipo puso en juego, dejando de lado las diferencias, rompiendo paradigmas, barreras disciplinares o de formación inicial.

A medida que avanzábamos en el desarrollo de las tareas formativas, descubrimos que nosotros podíamos investigar y producir conocimiento de manera situada, sumando nuestra mirada particular a la visión de conjunto. Para lograrlo fue necesario manifestar de manera individual, el compromiso sostenido en el tiempo y la identificación de cada uno de los integrantes con la institución.

Entre las diferentes acciones que se llevaron adelante, resultó significativo relatar de manera individual las problemáticas que observábamos en la Educación Superior. A partir de allí compartimos los relatos individuales con el resto de los integrantes y elaboramos colaborativamente una producción que visibilizó la significatividad de las problemáticas expuestas. Tarea muy útil que, si bien no resultó nada sencilla, permitió delimitar el objeto de estudio del proyecto de investigación.

Recorrido metodológico que nos puso cara a cara con un abanico de problemáticas propias del contexto, donde surgieron temas que giraron en torno a los proyectos y dispositivos de acompañamiento institucional a las trayectorias educativas, tanto en la modalidad presencial (plena) y en lo virtualidad, e incluso de alternancia; y en relación con la eficacia de dichos dispositivos y acciones de sostenimiento.



De todas ellas logramos identificar aquello que visibilizamos como común: **la situación de los estudiantes del IES Villa Ángela de las diferentes carreras y el devenir de sus trayectorias estudiantiles**. Recorte que constituyó el punto de partida para definir el tema del proyecto, al que denominamos: **“Los dispositivos que median el acompañamiento del estudiante de nivel superior en contextos de presencialidad y no presencialidad.”**

Para graficar el arduo proceso recorrido, vale recordar lo que habíamos manifestado:

(...) forzados por la notoria escasez de participación de los alumnos inscriptos a las carreras que se ofrecen en la institución; ausencia puesta de manifiesto en las evaluaciones o comentarios informales que formula cada uno de los docentes a cargo de las distintas aulas virtuales que posee la institución; interpelados, además, por los resultados de distintos dispositivos aplicados con anterioridad en nuestra institución, datos que nos muestran un constante desgranamiento; nos vemos en la necesidad de analizar algunas de las acciones que la institución realizó y realiza con la intención de apoyar o sostener la trayectoria formativa de los alumnos que se incorporan a la vida institucional con el fin de insertarse en el mundo del trabajo docente².

A partir de nuevas lecturas y sugerencias brindadas por los profesores del equipo orientador, respecto de la forma de investigar desde el enfoque de las narrativas pedagógicas; acordamos entre los integrantes del equipo de investigación del IES de Villa Ángela, replantear y revisar la problemática inicial y la metodología para abordarla.

Para ello, pensamos otro tipo de enfoque metodológico, con otros dispositivos de construcción de la información, que nos permitan hacer foco en los **significados que estudiantes y docentes atribuyen a las experiencias que tienen lugar en los procesos de**

² Primera versión del proyecto de investigación institucional, 2020.



implementación de dispositivos para el sostenimiento de las trayectorias educativas. Tal es el caso de la utilización de relatos de experiencias, biografías y autobiografías, siguiendo un criterio hermenéutico y un tratamiento cualitativo de los relatos producidos. La participación de los autores en talleres de escritura, lectura cruzada, comentarios mutuos y reescritura; en el que todos los involucrados puedan reflexionar sobre su experiencia, otorgándole significado permitió comprender profundamente los problemas de la formación en manera colectiva.

Algunas precisiones conceptuales

Dispositivos

Implementar dispositivos implica:

Poner a disposición de los estudiantes diversas herramientas que les permitan organizar redes, fortalecer su formación, construir vínculos con y entre sus pares y con la institución de la que son parte. Son herramientas que se elaboran con fuerte sentido pedagógico en la construcción de lazos, que garantizan a los estudiantes un lugar que les permite sentirse y ser parte de un colectivo de pares y de la institución que los alberga.³

De los dispositivos que se referencian en los documentos del INFoD (2017), destacamos algunos de ellos:

– Talleres interdisciplinarios a desarrollar en los horarios de cursada. A cargo de equipos de tres o cuatro profesores, estudiantes avanzados y egresados, estableciendo un cronograma de rotación anual. Se constituyeron como espacios de articulación entre campos, no como instancias extracurriculares, más allá de

³ Para acceder al documento dirigirse a: <https://red.infod.edu.ar/presentacion-del-dispositivo/>



los espacios previstos en el plan de estudios.

- Tutorías entre pares a cargo de estudiantes de años superiores para los estudiantes de primer año. En este caso se considera que los estudiantes avanzados pueden orientar y acompañar a los ingresantes en lo relativo al diseño de la trayectoria de cursada, las lógicas institucionales, los regímenes académicos, las mejores estrategias para estudiar, etc.

- Comunidades de aprendizaje según dificultades detectadas en el curso de ingreso referidas a: lectura y escritura en el nivel superior, conocimientos disciplinares previos, entre otros. Se trata de conformar grupos de trabajo de carácter virtual, coordinados por un profesor, a los fines de profundizar en aquellos contenidos y estrategias cognitivas que presenten mayor dificultad.

- Experiencias culturales compartidas (por ejemplo, talleres de teatro, talleres de preparación de actos escolares con participación de docentes del IFD y de las escuelas asociadas), para el enriquecimiento del capital cultural y simbólico de los estudiantes (experiencias directas, visitas a museos, teatros, bibliotecas, tertulias literarias, etc.).

- Difusión del ISFD por parte de los estudiantes a través de redes sociales para incentivar su sentimiento de pertenencia.

- Construcción de acuerdos institucionales para el trabajo sobre capacidades en los distintos espacios curriculares. Los profesores diseñarán secuencias de trabajo articulando con otros colegas.

- Revisión de los formatos de evaluación como estrategia para la prevención del rezago y abandono.

- Actividades con TIC: diseño de secuencias didácticas a lo largo del año (en



los tres campos) para el tratamiento de los ejes planteados: enseñanza de modos específicos de encarar los textos en cada disciplina, clases de lectura compartida, diseño de andamiajes para la lectura a través de diversas estrategias (pp. 11-12).

Trayectorias Educativas

Adhiriendo a la idea que propone Nicastro (2012), consideramos que las trayectorias implican reconstruir un camino, un recorrido que, si bien suele posicionarse respecto de trazados ideales, toma formas singulares atendiendo a la complejidad que presenta la vida de los sujetos. En este sentido, se camina en un tiempo y en un espacio, y se lo hace con otros. Es por ello que las trayectorias tienen que ser abordadas de manera situada, atendiendo a las dimensiones contextuales e intersubjetivas que las configuran.

En esta misma línea retomando los aportes del Ministerio de Educación y Deportes (2017):

La noción de trayectorias formativas de las/os estudiantes desde una perspectiva amplia e integral, en términos de inclusión y garantía del derecho a la educación, conformada por las relaciones que se establecen entre: por un lado, la multiplicidad de experiencias - escolares, familiares, laborales, comunitarias, etc. - por las que han atravesado y atraviesan las/os estudiantes; y por otro, las propuestas y recorridos que se ofrecen a nivel institucional en el proceso de formación de las/os docentes. Es decir, las trayectorias formativas por las que pueden transitar las/os estudiantes no son lineales ni únicas, y se van construyendo en una trama colectiva que enlaza propuestas institucionales con necesidades y experiencias personales y sociales (2020).⁴

⁴ Para acceder al documento dirigirse a: <https://red.infed.edu.ar/presentacion-del-dispositivo/>



Experiencia

Considerando las modificaciones que se realizaron en torno al objeto de investigación, la revisión del marco teórico también es necesaria. A las ideas ya trabajadas como trayectorias formativas desde la perspectiva de Nicastro y de dispositivos de acompañamiento en base a los documentos producidos por el INFoD debemos añadir: la de experiencia. En este sentido, tomamos como referencia a Contreras y Pérez de Lara (2010) y Skliar y Larrosa (2011), entendiéndose como aquella que se adquiere en el modo en que uno va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Exper-i-en-tia significa salir hacia afuera y pasar a través.

Investigación Narrativa

Este enfoque investigativo, nos permite indagar en el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones, convirtiéndose en el foco central de la indagación. (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015).

Bitácoras de un nuevo caminar metodológico

Las diferentes instancias que permitieron llegar a la identificación de esta temática se concretaron mediante la escritura colaborativa, una práctica también nueva para varios de los integrantes del equipo, donde todos tomamos conciencia -como escritores académicos- de nuevas formas de comunicar el conocimiento, bajo un género no tan cotidiano como **el relato del proceso de escritura de un proyecto de investigación.**

Las sucesivas tareas del aula virtual nos ayudaron a asumir un rol -poco evidenciado aún- en los contextos de la Educación Superior, el de escritores académicos de géneros especializados en el marco de la narrativa pedagógica. La práctica de la escritura colaborativa en este contexto, demandó comunicarnos dinámicamente por los medios disponibles, compartir recursos bibliográficos y cognitivos para delimitar el problema identificado. Permitió, además, a cada integrante ir modificándose cognitivamente a partir de la expresión



de las propias opiniones y la escucha atenta para aceptar o disentir respecto a los criterios o puntos de vista de los compañeros de trabajo. Todas las formas de interacción descritas hasta aquí nos ayudaron a consolidarnos como una **comunidad de aprendizaje y de escritura colaborativas**.

Una experiencia significativa fue la de narrar el proceso de construcción del problema de la investigación. Vivimos esta instancia de escritura, como un punto de inflexión necesario para reflexionar sobre dónde estábamos en relación con el proceso que nos convoca. Retomando a Suárez (citado en Suárez, 2021), entendemos que:

Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos en vistas de que los participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales, b) objetiven, reflexionen, tensión en y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales, y c) puedan reconstruirlas, problematizar las y transformarlas mediante recursos narrativos y (auto)biográficos en comunidades de interpretación pedagógica. (p. 375).

Asimismo, al bosquejar el trabajo “en terreno” pensamos en primer lugar en generar espacios transversales para la revisión continua del proyecto de investigación, a partir de reuniones periódicas para: elaborar y reelaborar documentos compartidos, analizar y debatir sobre los enfoques epistemológicos y metodológicos, además de reflexionar sobre las acciones realizadas para efectuar ajustes si fuera necesario.

Otra línea de acción que nos proponemos es la sistematización de experiencias, que se concretará a través de la definición de espacios en el campo formativo de las prácticas con el propósito de reflexionar acerca de los dispositivos de acompañamiento.

El equipo de trabajo ha seleccionado las siguientes cátedras: Práctica Docente III y Residencia de los profesorados de Nivel Inicial, Primario, Especial y Secundario; Práctica



Docente III, IV y Residencia del profesorado en Ciencias de la Educación, unidades curriculares dentro de las que se organizaron talleres de escritura y reflexión destinados a estudiantes y docentes participantes del proyecto.

La siguiente línea de acción consistirá en el relevamiento bibliográfico y metodológico sobre narrativas a través de reuniones de trabajo para sistematizar y analizar el corpus obtenido.

Para el análisis, interpretación y construcción de la información, se pactarán distintos tipos de encuentros entre investigadores y responsables de las cátedras; entre investigadores y docentes en el rol de informantes y estudiantes; entre investigadores y asesores externos; por último, entre equipos de investigación de otras instituciones.

La última línea de acción, en términos metodológicos es la redacción del informe final a través de encuentros de lectura, escritura y revisión colaborativa de lo producido.

Entendemos que estas líneas de acción no se ajustan necesariamente a un orden secuencial riguroso establecido con anticipación. Por el contrario, planteamos un proyecto de trabajo espiralado que transite los avances en el saber que arroja la investigación revisando permanentemente las bases de su construcción.

Algunos interrogantes para seguir pensando.

A partir de la revisión de la problemática y la metodología, se adoptará como corpus, dentro del campo de la investigación narrativa, el relato de experiencia y la biografía escolar, para habilitar la voz de los estudiantes y docentes. Al avanzar sobre “el trabajo de campo” no son pocas las dudas y planteos que surgen en el grupo, ya que los cambios en el enfoque producen dudas, entusiasmo, incertidumbre. Entre los interrogantes que surgieron compartimos los siguientes:

- ¿Cómo se analizan los datos desde lo narrativo?



- ¿Cómo se problematiza desde un enfoque de investigación narrativa?
 - ¿Cómo se presentan los resultados en la redacción final de un trabajo de esta naturaleza?
- Otro reto que se nos presenta, es el de la validez de los resultados de la investigación al darnos cuenta del difuso límite, entre lo propio y lo del otro.

Así llegamos hasta aquí, redefiniendo nuestras identidades académicas y como seres humanos, nos encontramos en una misma avidez, la de la búsqueda del conocimiento, encaminados hacia la conformación de este espacio, que nos contiene y nos dispone para construir juntos un saber pedagógico, entendido como ese saber público construido mediante recaudos metodológicos específicos a partir de los saberes que emergen de la experiencia vivida en territorio (Suárez, 2021).

Reflexiones metacognitivas y epistémicas sobre nuestro proceso de investigación.

Como equipo de trabajo, el desafío mayor en el proceso de construcción de saberes fue iniciar el camino de emancipación de aquellas lecturas de nuestra formación, lecturas fundadas en una monocultura del saber.

Por mucho tiempo los saberes producidos en nuestro IES -como en muchos otros- se invisibilizaron y fueron declarados como inexistentes por el canon de la investigación formal. La formación del equipo, en investigación narrativa, contribuyó progresivamente a la toma de conciencia sobre los mecanismos y las formas de circulación del saber dominante en las instituciones en las que trabajamos. Esto nos permitió profundizar nuestra comprensión acerca de la naturaleza del proceso investigativo desde una lógica diferente a la instituida hasta ese momento.

Esta primera materialización de nuestro proyecto, también ha contribuido a la comprensión de la investigación como un proceso dinámico, cambiante, además de espiralado, no lineal, en tanto que constantemente releemos, revisamos lo realizado para



ajustarlo, reforzarlo y seguir avanzando.

Desde esta perspectiva, entendemos que la investigación constituye un bien público, destinado a transformar a la comunidad en la que trabajamos, a fortalecer su identidad, y que demanda de cada uno, una mirada diferente de los contextos para recrear los significados que en ellos circulan y se construyen.

Por último, como parte del equipo de investigación del IES Villa Ángela, nos sentimos parte de un proceso innovador, que ofrece herramientas que ayudan a pensarnos como investigadores a la vez que nos permiten acceder a una mejor comprensión de los sentidos que otorgan los actores educativos a los dispositivos de acompañamiento de sus trayectorias educativas.

Referencias bibliográficas

Arias Cardona, A., y Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista Universidad CES Psicología*, 8 (2), 171-181.

Contreras J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras J., y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 21-82), Madrid, España: Ediciones Morata.

Equipo de Investigación del IESVA (2020). Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto de Educación Superior Villa Ángela. Proyecto de Investigación no publicado. Dirección de Investigación Educativa dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

INFoD (2017). Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas. Área de Formación de Formadores. Ministerio de Educación y Deportes: Recuperado de <https://red.infod.edu.ar/presentacion-del-dispositivo/>

Ministerio de Educación y Deportes (2017). Encuadre Nacional para el Desarrollo de



Pluriverso
Revista Digital Educativa

Resistencia, Chaco. Argentina
ISBN 978-987-88-4587-6

“Dispositivos de Fortalecimiento para los Institutos de Educación Superior” Líneas de trabajo 2017. Área de Formador de Formadores. INFOD. Documento Marco 2017. Recuperado de <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/9-Documento-Marco-2017.pdf>

Nicastro, S. (2012). *Trayectorias y formación en el contexto educativo en Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C., y Larrosa J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2, (31), 365-379.



Los sentidos que construyen los estudiantes en cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales del IES “Profesor Humberto Daniel Fortín” (2020-2021)

Aguirre, Karina
aguirre.karina.soledad@gmail.com
Gonzalez, David
historia-david@hotmail.com
Silvestri, Daniel Eliseo
desilvestri@gmail.com

Nuñez, María
nmariaester13@gmail.com
Panzardi, Lorena
lorepaulapanzardi@gmail.com
Leyes, Amalia
an_ley@hotmail.com

Instituto de Educación Superior “Profesor Humberto Daniel Fortín”

Resumen

La presente investigación explora los sentidos que otorgan los estudiantes a las evaluaciones de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales en el Instituto de Educación Superior “Profesor Humberto Daniel Fortín”.

Se utiliza una metodología mixta, en la cual se combinan encuestas semiestructuradas con observación pasiva.

Los resultados de las encuestas muestran que para un número importante de estudiantes los exámenes constituyen una oportunidad para demostrar los aprendizajes adquiridos y el desarrollo de sus capacidades como docentes en formación. Mientras que para otros el examen cobra el sentido de instancia formal para aprobar materias y así lograr recibirse. Las observaciones permiten ver que, para un número importante de estudiantes, la evaluación es



una oportunidad y se preocupan por aprender y buscar la manera de desarrollar al máximo sus capacidades como docentes, mientras que en otros casos el sentido se vincula más a la necesidad de aprobación de las materias. En este sentido, podemos afirmar que los estudiantes en su gran mayoría otorgan a los exámenes finales el sentido de oportunidad para ver el desarrollo de sus aprendizajes y el fortalecimiento de sus capacidades como docentes.

Palabras clave: Evaluación; Oportunidad; Aprendizaje y capacidad.

Abstract

The present investigation explores the meanings that students give to the evaluations of learning in the tables of final exams in the IES “Profesor Humberto Daniel Fortín”?

A mixed methodology is used, in which semi-structured surveys are combined with passive observation.

The results of the surveys show that for a significant number of students, the exams constitute an opportunity to demonstrate the learning acquired and the development of their capacities as teachers in training. While for others, the exam takes on the meaning of a formal instance to pass subjects and thus be received. The observations allow us to see that for a significant number of students, the evaluation is an opportunity and they are concerned about learning and looking for ways to develop their capacities as teachers to the maximum, while in other cases the meaning is more linked to the need for approval. of the subjects. In this sense, we can affirm that the vast majority of students give the final exams the sense of an opportunity to see the development of their learning and the strengthening of their capacities as teachers.

Keywords: Evaluation; Opportunity; Learning and ability



Introducción

El presente trabajo de investigación, surge del planteamiento de una serie de preguntas centrales: ¿Cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales del IES “Profesor Humberto Daniel Fortín”? A partir de allí, surgieron nuevas preguntas más precisas, vinculadas a ¿Cómo se vincula la experiencia de examen con la propia percepción de la trayectoria escolar en los relatos de los estudiantes? ¿Cómo perciben los estudiantes las diferentes prácticas de examen que se implementan durante la carrera y qué sentidos les atribuyen en su propia formación?

¿Cómo surge el problema de investigación?

La propuesta de investigación emerge luego de un diálogo entre colegas sobre ciertas situaciones detectadas en un número significativo de estudiantes en las mesas examinadoras, en las cuales se observaba: tensión, nerviosismo, miedo e inseguridad, a la hora de enfrentar estas instancias, y también la escasa relación que encontraban otros con respecto a esta implicancia como oportunidad de aprendizaje. Esto condujo a pensar en la necesidad de repensar nuestras propuestas formativas y su relación con los exámenes finales; intentando profundizar la articulación entre prácticas de enseñanza y evaluación, y su correlato en la construcción de aprendizajes, como formadores de formadores que somos; además de analizar nuestras actitudes ante tales manifestaciones.

Diseño y ejecución

La investigación se plantea a partir del formato de una investigación-acción, a través de un diseño metodológico mixto.

Las estrategias utilizadas fueron:



- **Encuestas abiertas:** que permitió acercarnos a los datos cuantitativos al tiempo de ahondar en sus procesos de construcción, comprender sus causas y consecuencias;
- **Grupos focales:** favoreció la comprensión de los sentidos que los estudiantes otorgan a los exámenes finales.
- **Observación activa:** permitió mejorar la comprensión del fenómeno observado, a través de ricos intercambios que se fueron realizando.

Es importante remarcar que el trabajo se fue configurando de manera dinámica puesto que no sólo nos permitió acceder a información de gran valor, sino que también nos permitió desarrollar líneas concretas de acción.

Se comenzó a pensar en la utilización de otras formas de evaluación haciendo foco en la valoración formativa, para acompañar de una mejor manera a los estudiantes durante su trayecto académico, mediante el recupero de diferentes evidencias con sus respectivas retroalimentaciones, siendo la etapa del examen final otra muestra más respecto a sus procesos de aprendizaje, de capacidades y competencias para el desempeño en el rol docente.

En este sentido, se está trabajando también con los alumnos en la resignificación del sentido del examen final y realizando trabajos de preparación para esta instancia. Como parte de este desafío de fortalecer los procesos de práctica reflexiva, se visualizó que un número importante de docentes de la institución no contaba con titulación específica para el nivel, a partir de lo cual se desarrolló una importantísima línea de acción a través de la planificación y dictado de una Especialización Superior en Didáctica en el Nivel Superior, para el personal de la casa de estudio, la que se hizo extensiva para otros docentes interesados en la misma.

Con relación al tema de la evaluación nos fuimos planteando:

¿Qué características tienen los dispositivos de evaluación que se implementan en la formación docente inicial? ¿De qué manera éstos contribuyen a una cultura de *evaluación formativa* que ofrezca a los sujetos, elementos para crecer en la *autoevaluación* de su propia



trayectoria estudiantil, ayudando de este modo a fortalecer la autonomía respecto de la formación inicial por la que transita? ¿Cómo revertir los miedos o dudas de los estudiantes en las instancias de exámenes? Con Anijovich (2017) entendemos a la evaluación formativa “como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas, y mejore sus aprendizajes” (p. 32).

Evidenciando las líneas de acción que se fueron trabajando también consideramos pensar en otras líneas que incluyen el abordaje de las emociones, aprendizajes y sus procesos de construcción, propuestas de trabajo más activas y participativas, que posibiliten la obtención de información, contenidos, saberes prioritarios, criterios e instrumentos de evaluación, retroalimentación, revisión de los protocolos de retroalimentación y el fortalecimiento de las capacidades, y competencias docentes. Todo ello mediante actividades innovadoras, que involucren el uso de las herramientas tecnológicas, como mediadoras de aprendizajes significativos.

Entre una serie de temáticas implementadas para llegar al campo de acción en el proceso de aprendizaje; todo esto al fin y al cabo termina en una evaluación.

Hoy más que nunca entendemos que la evaluación forma parte de la enseñanza, es decir, es un proceso para que el estudiante aprenda, como está planteado en el proyecto de investigación. Dadas las diferentes situaciones se hace evidente que, del aprendizaje del estudiante, como profesores tenemos una parte de responsabilidad, lo que sin lugar a dudas nos llevará a repensar nuestras prácticas. Esto además de ser útil para calificar a los estudiantes, forma parte de nuestros esfuerzos para establecer situaciones en las que los alumnos puedan aprender.

Puesto que los sentidos de los estudiantes con respecto a los procesos evaluativos, particularmente en la mesa de examen final, en muchos casos se veían reflejados en sensaciones de temor, dificultad y hasta de bloqueo, por ser el examen una de las situaciones potencialmente más estresantes en la vida académica. Este estrés se asocia a un peor



rendimiento en las evaluaciones y se traduce en calificaciones más bajas. Esto se observó en diferentes mesas de exámenes y devino en una serie de reflexiones al punto de convertirse en un problema clave de investigación, al intentar encontrar los elementos que generaban tal situación.

En función a ello es necesario pensar algunas líneas como para hacer frente a esta problemática y que los estudiantes puedan sentir que el examen final es una oportunidad más de aprendizaje. El proyecto tiene esa finalidad, ese sentido.

El examen es una evidencia más del proceso formativo del estudiante por lo que es necesario fortalecer las maneras de evaluar a partir de esta situación, pensando en lo que se desarrolló en el proceso y haciendo hincapié en la autoevaluación.

Marco referencial

Se toman como referencia diferentes aportes vinculados al sentido, para comprender cómo este se articula con la experiencia en general, pero de modo especial con la experiencia personal de cada sujeto. Este sentido respecto a los exámenes es también por ende una empírea personal y que se construye a lo largo de la trayectoria del estudiante y lo va configurando a través de lo vivido, de una práctica adquirida en las acciones que realizamos. En particular cada individuo construye el sentido de manera personal:

El sentido está vinculado a la experiencia y siempre es una relación; es siempre particular, personal, y se vincula al contexto escolar pero también a la historia del sujeto, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí mismo, cómo percibe sus capacidades, cómo se relaciona con el mundo. (...) En la elaboración y presentación de nuestros supuestos e hipótesis surge otro concepto, clave para desentrañar su significado y que por otro lado aparece ligado al del sentido, la experiencia (Caruso, 2017, p. 5).



Cada sujeto va construyendo una percepción, una experiencia y un sentido al contexto en el que se desenvuelve; el sujeto puede apropiarse de un sentido de significación social otorgándole uno personal. Duschatzky (citado en Caruso, 2017) dice al respecto que “la cuestión de los sentidos sobre la educación no está en la transparencia del discurso que un grupo de sujetos fórmula, sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación” (p. 5).

Los sentidos son construidos por los sujetos a través de las situaciones que van viviendo, desde su experiencia y percepciones. Respecto al tema que nos ocupa, los exámenes son una de las marcas identitarias de nuestros sistemas educativos.

Para nadie es desconocido el gran número de exámenes que nuestros estudiantes tienen que presentar continuamente durante su paso por la escuela, sea para ingresar, para acreditar o para egresar. Si algo caracteriza a los sistemas educativos en la última década, es su afán por la examinación. (Padilla Magaña, 2007, p. 1).

Los diferentes exámenes que va enfrentando cada estudiante van aportando a la construcción de sentidos respecto a éste.

Conscientes de esta situación y de que estos sentidos se van configurando de forma dinámica en cada estudiante, optamos por un diseño de investigación - acción en tanto nos interesa visualizar el sentido que otorgan los estudiantes a los exámenes. Al mismo tiempo, intenta potenciar el desarrollo de estrategias de acompañamiento para que estos sentidos puedan orientarse a su comprensión como verdaderas oportunidades de aprendizaje. Todo ello, haciendo foco en la dimensión evaluativa, y desde el enfoque formativo del examen.

Un antecedente y al mismo tiempo línea de acción importante lo constituye la Especialización Superior en Didáctica del Nivel Superior gestionada y desarrollada desde el instituto, entre el 2020 y 2021, en la cual algunos de nosotros también formamos parte y



trabajamos fuertemente con los docentes el componente evaluativo del examen. Entendido este último desde el enfoque de la evaluación formativa y como una oportunidad para revisar lo aprendido y lo que resta por seguir aprendiendo.

Se intenta problematizar la concepción tradicional de la evaluación que aún se mantiene como latente en muchas prácticas, una visión fantasmática, concebida como medición, y que muchas veces no da cuenta del proceso de construcción de saberes. Y, aunque la visión de evaluación formativa tiene ya una historia interesante y una bastante literatura que la soporta, aún no logra consolidarse plenamente.

Se articula el concepto de evaluación con un enfoque formativo, en tanto examina lo que es evaluar para favorecer el seguimiento y acompañamiento al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes; concibiendo como resultado de la experiencia, la enseñanza, y como un proceso continuo, producto de las acciones de los estudiantes y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente, además de responder a funciones de carácter pedagógico –no acreditativo–, y social –acreditativo– (Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Vizcarro, 1998 citado en SEP, 2012).

En términos de Anijovich y Capelletti (2017) la evaluación es entendida como “una oportunidad, cuyo propósito es que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (p. 13), esta evaluación formativa se caracteriza por “la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas (...) la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje” (Anijovich et al., 2010, p. 49-50) que intenta imprimirle el sello de oportunidad para el desarrollo de aprendizajes. En esta investigación el foco está puesto en la tensión que se produce entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación, a fin de lograr que estas etapas sean concebidas por los estudiantes como oportunidades para regular sus propios procesos de aprendizaje.



Avances

Al momento de la redacción de estos avances, se han desplegado algunas de las líneas de acción propuestas, orientadas éstas en dos dimensiones; por un lado, las estrategias de recolección de datos mediante encuestas abiertas, grupos focales y observación activa aplicados a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de los profesorados de Educación Secundaria en Geografía. Por otro lado, la construcción y desarrollo, desde el instituto, de la Especialización Superior en Didáctica del Nivel Superior destinada a docentes en general, pero específicamente a aquellos que se desempeñan como profesores del instituto en que se desarrolla la presente investigación.

Aunque es apresurado decirlo, podemos aventurarnos a sostener que existen algunos avances respecto a la problemática planteada acerca de ¿Cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes en cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales del IES “Profesor Humberto Daniel Fortín”? puesto que, las estrategias aplicadas para la recolección de datos evidencian un antes y un después. Siendo que, en un primer momento, los estudiantes expresaron sentimientos de inseguridad, miedo, incertidumbre. En el desarrollo del grupo focal un estudiante manifiesta “se llega con todas las expectativas de cumplir con los requerimientos del docente de cada materia”.

En un segundo momento, se observa que estos sentidos comienzan a cambiar, a partir del desarrollo de estrategias docentes devenidas de la Especialización Superior Docente en Didáctica llevada a cabo. Esto favoreció la articulación entre prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación, permitiendo la problematización del concepto de examen a fin de ampliar su sentido entendiéndolo como contenido y estrategia curricular con implicancia en la construcción de aprendizajes- permite que los estudiantes sientan más confianza a la hora de enfrentar un examen, y comienzan a reconocerlo como oportunidad de aprendizaje. Tal y como diría Padilla Magaña (2007) el “desarrollo de capacidades y demostración de lo aprendido, antes que un simple proceso de entrenamiento memorístico” (p. 47); esto se



observa en el comentario que realiza Pablo –uno de los estudiantes encuestados- a través de un formulario de Google, “siempre hay lugar para el error, para desaprobado (...) Si hay un aprendizaje significativo en cada final es ahí donde uno es feliz” (p. 2).

El camino por recorrer es aún extenso, pero como resultados preliminares podemos afirmar que estamos encaminados y que es imperiosa la necesidad de seguir problematizando los exámenes e incluso hacerlo con los estudiantes desde el desarrollo de las diferentes unidades curriculares para que sean comprendidos desde la perspectiva de una evaluación formativa y como verdaderas oportunidades de aprendizaje que favorecen la evaluación, pero particularmente también la metacognición y la autoevaluación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación como Oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación* 2 (1), 31-38
- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Carusso, F. (2017). Los jóvenes y la escuela secundaria: los sentidos que construyen sobre la educación a partir de la experiencia escolar. En: Iº Encuentro Internacional de Educación *Espacios de investigación y divulgación*. Tandil, NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA.
- Secretaría de Educación Pública (Ed.) (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Cuauhtémoc, México. SEP.
- Padilla Mgaña, R. A. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? *Reencuentro*, (48), 27-33.



El vínculo entre Intérpretes en Lengua de Señas Argentina – Español (LSA – E) y Comunidad Sorda desde la perspectiva de los estudiantes a partir de sus experiencias en las Prácticas Profesionalizantes

Álvaro Muchiut,
alvaro_muchutti@hotmail.com
Mirna Ramírez,
mirnacramirez24@gmail.com
Paola Vaccaro,
pao22vacc@hotmail.com

Evelina Rossi,
evelinarossi@gmail.com
Marcos Pietto
marcos.pietto@gmail.com
Constanza Dri.
constanza.dri@hotmail.com

Instituto Superior de Neuropsicología UEGP N°166.

Resumen

Los Intérpretes en Lengua de Señas Argentina-Español (ILSA-E) son mediadores y comunicadores encargados de traducir el lenguaje escrito y/o verbal a la lengua de señas, y viceversa, y son un nexo importante con la comunidad sorda en términos de inclusión. Una problemática central del trabajo de interpretación y traducción que surge de las experiencias de estudiantes y de docentes de ILSA-E podría resumirse con la expresión “poca claridad en las interpretaciones”. En particular, las personas sordas suelen aportar sugerencias o críticas hacia el trabajo de los intérpretes cuando el tema traducido no fue comprendido. Sin embargo, cuando el intérprete y la persona sorda se conocen o tienen contacto fluido, el mensaje termina siendo claro y comprendido por la persona sorda, lo cual permite que el pasaje a la oralidad resulte más espontáneo y con menos dificultades por parte del intérprete. En este sentido, se sostiene que la formación del intérprete no debería ser reducida simplemente a



formar comunicadores interlingüísticos, sino también interculturales. En el contacto directo con una persona sorda, los estudiantes reconocen y adquieren aspectos culturales y gramaticales específicos de la LSA-E, ya que son brindados por un hablante nativo. Por estas razones, se propone encarar el siguiente proyecto de investigación mediante un enfoque narrativo desde la perspectiva del estudiante de ILSA-E, el cual tiene como objetivo el análisis y documentación acerca del vínculo entre los ILSA-E y la comunidad sorda, y las experiencias de esta última con su contexto de desarrollo (e.g. familia, escuela especial). Se espera que mediante la realización del presente trabajo se puedan obtener resultados que beneficien y complementen la formación de los estudiantes, hacia una mirada holística y descriptiva sobre su futura labor. En última instancia, dicha información se constituya como una base para pensar en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras claves: Intérprete de Lengua de Señas Argentina-Español; Comunidad sorda; prácticas profesionalizantes; Enfoque narrativo.

Introducción

En el mes de julio de 2020 fuimos invitados a participar de los encuentros de formación en investigación educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. Los encuentros fueron muy útiles para nuestra formación, dado que planteaban una manera diferente de construir conocimiento, que no conocíamos bien y con la cual no estábamos familiarizados en el trabajo que realizábamos habitualmente. Si bien teníamos una formación inicial desde nuestras carreras de grado, posteriormente decidimos trabajar desde otra línea.

Las clases fueron importantes y con guías bien prácticas donde se planteó punto por punto cómo teníamos que armar un proyecto de investigación desde una mirada cualitativa.

El trabajo llega a ser como es, a partir de haber atravesado por una serie de "idas y vueltas", dado que inicialmente nos propusimos indagar las funciones ejecutivas en adolescentes y prácticas pedagógicas de los docentes para estimularlas. Conforme transcurría



la formación 2020, el proyecto debió ser cambiado totalmente, pues no respondía a los requerimientos de la capacitación.

En un primer momento presentamos un plan de investigación desde una mirada cuantitativa, y luego mediante los intercambios con la tutora nos fuimos dando cuenta de que teníamos que cambiar completamente el paradigma y enfocarlo desde otra mirada. En particular debimos cambiar dicho plan, por otro en donde podíamos abordar una problemática específica desde abajo hacia arriba. Para la elaboración del nuevo proyecto invitamos a participar a la profesora del espacio Prácticas Profesionalizantes de la Tecnicatura Superior en Interpretación en Lenguas de Señas Argentinas - Español (TSILSA-E), dado que anteriormente en reuniones de trabajo institucional había hablado de incorporar a las prácticas herramientas de investigación para la formación de los estudiantes. A través de reuniones virtuales y elaboración del plan en un Drive conjunto se fue conformando el proyecto que hoy presentamos en esta oportunidad.

El estudio se encuentra en curso y pretende abordar los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a la formación de estudiantes de Lengua de Señas Argentina – Español (LSA-E) a través de la realización de un trabajo de investigación que les permita conocer de un modo sensible y conectado sobre su futuro quehacer profesional.
- Contribuir al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación en LSA-E.

Asimismo, mediante un análisis narrativo el presente trabajo pretende abordar los siguientes objetivos específicos:

- Describir y analizar las características del vínculo entre comunidad sorda e ILSA-E en el Gran Resistencia.
- Explorar cómo se da el acceso a la LSA-E por parte de una persona sorda, y como el acceso influye en los intercambios comunicativos con su entorno.
- Indagar acerca del papel que desempeña la escuela especial en la comunidad sorda, y cómo esta contribuye en el vínculo entre la comunidad sorda y el ILSA-E.



- Desde el punto de vista del estudiante de TILSA-E, reflexionar sobre lo que significa ser un “buen intérprete en LSA-E”.

Marco teórico

El lenguaje oral es la forma de comunicación más utilizada entre los seres humanos, no podemos pensar en la existencia de una comunidad humana sin lenguaje. Sin embargo, existe una porción de la población que no desarrolla el lenguaje oral por patologías en la audición. En este sentido, la persona sorda tiene un déficit fisiológico que involucra la vía auditiva y al no oír se ve imposibilitada de aprender cualquier lengua oral que circule en su entorno. Por lo tanto, el efecto principal de la sordera es la interferencia que se produce en la comunicación mediada por el habla oral (Roso, 2013). Por ello han desarrollado una comunicación a través de la lengua de señas que es propia de la comunidad sorda⁵ y varía según la región.

En base a esto, definimos a la “lengua de señas como sistemas verbales cuyos significantes se organizan en una materialidad viso-espacial, por oposición a la lengua oral cuya materialidad es acústica” (Peluso, 2007, p. 73). En efecto, la utilización de la lengua de señas convierte a la comunidad sorda en una comunidad lingüística con una cultura propia, o cultura sorda, que adopta sus propias características según cada región, por lo que en nuestro país se habla de Lengua de Señas Argentina (LSA).

El término cultura sorda ha cobrado gran relevancia en la última década y es preciso analizarlo para comprender este trabajo de investigación.

(...) En virtud de su limitación sensorial, que los priva de adquirir/usar el habla como lo hacen los oyentes del entorno, las personas sordas que tienen ocasión de

⁵ Por Comunidad Sorda, entiendo el grupo de personas, con distintos grados de pérdida auditiva, que eligen la lengua de signos como medio de comunicación habitual. Alrededor de este núcleo de personas con alguna forma de sordera, personas oyentes también forman parte de esta comunidad compartiendo la lengua de signos y la Cultura Sorda: familiares, traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS), profesores, logopedas e investigadores implicados. (Azevedo, 2015).



formar grupos que desarrollan una peculiar manera colectiva de sentir, de ver el mundo y de actuar, marcada por la experiencia común de exclusión y con carácter predominantemente visual, articulada en la comunicación señada. Esta es la cultura sorda, así en singular, y es un fenómeno de carácter universal, que se verifica cada vez que las condiciones lo permiten (Oviedo, 2013)⁶.

Es pertinente en este punto, reflexionar sobre la idea de comunidad y sentido de pertenencia, no hay nada irreductible que haga de los grupos sólo razas o etnias; son los procesos de comunalización los que operan mediante patrones de acción configurando los sentidos de pertenencia de los sujetos (Duschatzky y Skliar, 2000).

Una de las características de los colectivos de los sordos es su fuerte dependencia y relación con su entorno geográfico y cultural, y la influencia de la mayoría oyente. Por ello, las Personas Sordas “Nos referimos a Persona Sorda, con mayúsculas cuando se trata de aquellas personas con sordera que pertenecen a la Comunidad Sorda [...] que como cualquier grupo cultural cuenta con su propio lenguaje, con sus pautas culturales y costumbres” (Fernández-Viader y Pertusa, 2006, p. 11), precisan de mediadores comunicacionales, es así que cobra relevancia el rol del intérprete. En este sentido, son los encargados de traducir el lenguaje escrito y/o verbal a la lengua de señas, y viceversa. Además, al tener la capacidad de interpretar todo lo que se dice en diferentes contextos, son un nexo importante con la comunidad sorda en términos de inclusión (Méndez, 2010; Pérez *et al.*, 2020). En suma,

el ILSA podría definirse como aquel profesional competente en la o las lenguas de señas y las lenguas orales de un entorno, capaz de interpretar los mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalencia en otra de forma eficaz (Mendoza, 2010, p. 2).

Formulación del problema

⁶ Para acceder a la fuente, dirigirse ha <https://cultura-sorda.org/la-cultura-sorda%E2%80%A8-notas-para-abordar-un-concepto-emergente/>



A partir de observaciones de los estudiantes de la TSILSA-E y por relatos de experiencias personales de integrantes de la Asociación Civil de Docentes Intérpretes en Lengua de Señas Argentina - ACDILSA (Resistencia, Chaco), surge una problemática central del trabajo de interpretación y traducción que podría resumirse con la expresión “poca claridad en las interpretaciones”. Las personas sordas aportan sugerencias o críticas hacia el trabajo de los intérpretes cuando el tema traducido no fue comprendido.

Las personas sordas refieren que el mensaje traducido o interpretado no fue claro “es muy oscuro”, principalmente debido a errores en la configuración manual de las señas (Azevedo, 2015). Por ejemplo: “esa seña personal interpretar u oscuro” (descripción de la seña: ambos puños cerrados a la altura de los ojos, encogimiento de hombros y ojos cerrados); “esa claro no” (descripción de la seña: negación manual y corporal).

Las configuraciones son uno de los seis elementos que forman cada seña; precisamente en la forma que toma la mano para construir una seña, se combina con la orientación de la palma, la ubicación con respecto al cuerpo y al espacio de señado, el movimiento que tenga la seña, dirección del movimiento y los Rasgos No Manuales (RNM), elementos corporales que no se realizan con las manos sino con todo el cuerpo y el rostro (Varela, Huerta, y Tello, 2017). En suma, la totalidad de los componentes de cada seña se combinan entre sí, como unidades mínimas de la lengua, que no significan nada por separado, pero brindan sentido y significado al combinarse y formar una seña. A su vez, cada seña combinada con otros aspectos gramaticales dará sentido a una oración y así sucesivamente se construirá un texto en Lengua de Señas (Valassina, 1997).

En ciertas ocasiones también refieren “no conocer” algunas señas utilizadas por el intérprete (“esa comunidad sorda conocer no”; descripción de la seña: negación manual y corporal), pues no se emplean en la comunidad local, o son “copiadas” de otras comunidades de personas sordas, por lo tanto, al no ser de uso cotidiano se desconoce el significado de la seña y/o el concepto. A su vez, comentan que las construcciones gramaticales de los profesionales en lengua de señas, no son claras “porque falta más expresión del cuerpo y del rostro”. En este sentido, resulta necesario aclarar que “(...) la LSA al ser una lengua viso-



espacial hace uso en su producción, del espacio alrededor del cuerpo del señante, el que adquiere valor gramatical y discursivo (...)” (Massone y Menéndez, 1997).

De manera específica, en los espacios se marcan tiempos verbales: pasado, presente, futuro, y las etapas y paso del tiempo en general; también las referencias para una narración en primera o tercera persona; los diferentes espacios en los que se ubican elementos sirven para realizar “verbos con alguna dirección” o verbos que indiquen traslados y desplazamientos y así otros aspectos para los que el espacio debe ser muy claro. En tal sentido, todo lo que se construye en el espacio debe estar acompañado por RNM o expresiones y posturas del cuerpo, acordes a la situación comunicativa o al tipo de discurso o texto (argumentativo, político, literario, etc.). También son necesarias para una buena “toma de rol”, copiar las posturas de los oradores para dar énfasis al discurso en LSA.

En resumen, un correcto manejo de las expresiones corporales por parte del intérprete, es necesario para facilitar la comprensión del discurso y la organización del espacio gramatical.

De esta manera, la “oscuridad del mensaje” o poca claridad, también sucede a la inversa, esto es, cuando el discurso de una persona sorda no es claro. Durante las prácticas de interpretación uno de los ejercicios es traducir un texto o discurso de una persona sorda hablando en LSA, a la oralidad o lengua oral. En este caso, el estudiante o profesional de dicha carrera debe mirar atentamente el discurso y a la vez, transmitirlo oralmente. Por consiguiente, se debe tener en cuenta que se observa un idioma visogestual, y se realiza un procesamiento de codificación cortical para organizar la estructura gramatical de la lengua oral, en nuestro caso el español, y de esta manera se transmite un mensaje oral.

Cabe aclarar que la mayoría de los casos que se traducen al español, tienen mayor dificultad que la traducción a la LSA-E. En efecto, los estudiantes refieren que “el discurso de la persona sorda estaba muy desordenado, no se entendían las construcciones espaciales”; también que “algunas señas no son conocidas”, o que “el tipo de Lengua de Señas es muy coloquial”.



Ahora bien, hay un criterio común que vincula el trabajo de traducción y que, además, se da en ambas direcciones: el conocimiento que tienen los interlocutores de los aspectos gramaticales, lexicales y expresivos de la LSA que se habla en la comunidad a la que pertenecen.

Por parte de las personas sordas que reciben la traducción, si conocen (tienen contacto fluido) al interprete que la desarrolla, el mensaje termina siendo claro y comprendido; de la misma manera, si éste conoce a la persona sorda a la que debe traducir, el pasaje a la oralidad es más fluido y con menos dificultades. Este aspecto de la intervención comunicativa se logra sólo si se conoce e interactúa con las personas sordas de la comunidad y sus características. Desde este punto cabe destacar que se requiere "aprender" sobre los grupos culturales, apreciar la diversidad aceptada (Duschatzky y Skliar, 2000).

En tal sentido, la formación del intérprete no debería ser reducida simplemente a la competencia lingüística ya que no resulta suficiente. Como plantea Burad (2009)

En la actualidad, se observa cierta necesidad de formar comunicadores interlingüísticos e interculturales. De allí la importancia de adquirir competencia comunicativa y al menos cuatro competencias más: competencia en la propia lengua, competencia en lengua de señas, competencia cultural, respecto de la cultura fuente y de la cultura meta, y competencia traslatoria. En efecto, la integración de estos ejes podría garantizar la mínima preparación de un intérprete. Todos estos saberes ayudarían a resolver satisfactoriamente el gran desafío de la interpretación: lograr que la imagen mental que produce un texto realizado en una lengua y en una cultura de origen pueda provocar la misma imagen mental en la lengua y cultura de llegada (...) (p. 2).

Para lograr que los estudiantes de la TSILSA-E adquieran conocimientos sobre la comunidad sorda, su cultura y registro conversacional: formal e informal, y los tres tipos de distancias sociales interpersonales: pública, privada e íntima (Peluso, 2010), es necesario que



se trabaje con un Referente de la cultura Sorda, en las materias específicas de LSA quien participa activamente del proceso de formación de los futuros intérpretes.

En la provincia del Chaco, el 10 de junio de 2004, se promulgó la Ley N° 5397/04, que define los criterios, objetivos y revalorización de la LSA. De esta manera, la lengua de señas está legislada como un derecho, y para promoverlo se establece la figura del Maestro de Materia Especial de LSA y preservación cultural ya que sólo una persona sorda conoce la realidad sociocultural de su comunidad sorda y transmite su enorme riqueza y diversidad.

En este contexto, el futuro intérprete, debe tener contacto real y práctico con un referente de cultura sorda para aprender a desenvolverse adecuadamente en lengua de señas en diferentes situaciones comunicativas reales que ilustran escenas cotidianas y de ámbito profesional. Relacionando esta situación al ámbito formativo específico de la interpretación, tomando en cuenta el artículo 7 de la Ley N° 5397/04, que se refiere a la formación de los futuros intérpretes, la función y el rol del Referente de la Cultura Sorda se centrará en el acompañamiento y seguimiento de los espacios curriculares específicos, como LSA I, II y III, Gramática de la LSA y Práctica Profesionalizante.

El referente sordo y el profesional a cargo de los espacios deben trabajar en conjunto desde la planificación y dictado de los contenidos, y sobre todo en la práctica de conversación, narración, interpretación de LSA a la Lengua española oral; de Lengua española oral a LSA, y traducción al español escrito.

En el contacto directo con una persona sorda, los estudiantes reconocen y adquieren aspectos culturales y gramaticales específicos de la LSA, ya que son brindados por un hablante nativo. Pensando en esta situación de “*poca claridad en las interpretaciones*”, desde el espacio curricular de Prácticas Profesionalizantes de la TSILSA-E, en articulación con el Equipo de Investigación y la carrera de Psicopedagogía, de la UEGP N° 166 “Instituto Superior de Neuropsicología”, se propone encarar el siguiente proyecto de investigación, el cual tiene como objetivo principal la análisis y documentación acerca del vínculo entre los



ILSA-E y la comunidad sorda, y las experiencias de esta última con su contexto de desarrollo, por ejemplo: familia, escuela especial, otras.

Esperamos que, mediante la realización del presente estudio, se puedan obtener resultados que beneficien y complementen la formación de los estudiantes, hacia una mirada holística y descriptiva sobre la futura labor. Y en última instancia, que dicha información se constituya como una base para pensar en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Metodología

Desde lo indagado y en vías de lograr recolectar experiencias y relatos que complementan nuestro objetivo de investigación, el trabajo tendrá un enfoque narrativo desde la perspectiva del estudiante de TILSA. Tal como plantea Suárez (2007) la narrativa es un método de indagación que pretende:

(...) proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con otros (p. 13).

Estas descripciones narrativas toman la forma de relatos mediante los cuales se va construyendo un significado con el cual las propias experiencias sobre lo sucedido y vivido adquieren un sentido. La construcción del significado de los relatos se da mediante un proceso reflexivo y recursivo de la trama narrativa, lo cual permite ir organizando la propia experiencia y al mismo tiempo ir comprendiendo y explicando los propósitos de los que estamos haciendo.

Es así como entendemos al relato como una forma de vida que sostiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, que nos lleva a pensar en el transcurso de vivir la educación y formación de futuros ILSA-E como un acto sensible, de aprendizaje y formación. Es decir



que el posible encuentro y los intercambios entre futuros intérpretes y la comunidad sorda, permitirá recolectar experiencias hacia una formación complementaria y necesaria para el futuro quehacer profesional.

Como señala Domingo (2016), contar historias es una necesidad que acompaña al propio vivir, pero contarla no significa necesariamente comprenderlas. Esto nos permite pensar que la educación tiene que ver sobre todo con la vida, y que esta consciencia de que esto es así nos puede ayudar a pensar de otra manera en nuestro trabajo como educadores en el nivel superior.

Es por ello que nos proponemos y planteamos, a los estudiantes recuperar, pensar, compartir y elaborar los relatos. Estas narraciones que infieren como otra forma diferente de mantener las relaciones con la comunidad sorda, buscando dar pie a un encuentro reflexivo sobre cuestiones que intervienen en el vínculo. Como también menciona el autor Domingo (2016), “las historias nunca vienen dadas, sino que las componemos y recomponemos, más allá de la primera impresión” (p. 36). Nos proponemos crear posibilidades de exploración, de comprensión y de comunicación a lo que se nos presenta como intangible. Desde la pregunta de investigación, los objetivos y el desarrollo de la misma del trabajo, propiciamos establecer relatos, su narrativa, re-narrativa y reflexiones, a fin de lograr describir lo que en los intercambios surge, en un documento que reúna las percepciones importantes para el quehacer profesional.

Pretendemos, a lo largo de la puesta en acción, sugerir puntos de conceptualización para que cada estudiante encuentre su camino, actuando según sus propias características, abierto a la cooperación y al diálogo. Procuramos que esta experiencia ayude a los futuros profesionales a comprender, pero no de un modo meramente informativo, sino de un modo sensible y conectado. La posibilidad de sentido y de deseo que se puede desplegar en lo que hacen nuestros estudiantes, anhela que cada participante pueda nutrirse de lo propio, de lo que se siente y de lo que se crea en la relación conectada con las situaciones, buscando experimentar nuevas vivencias, sentirse en la experiencia del pensar y del hacer.



Actividades realizadas y a realizar

La conformación del proyecto se realizó a partir de los intercambios que fuimos realizando con los docentes que acompañaron nuestro proceso de definición de la perspectiva metodológicas y estrategias de investigación. Esto nos llevó a incorporar una mirada nueva relacionada con un enfoque del pensamiento narrativo. Para ello, nos propusimos la búsqueda y la lectura de material bibliográfico referente al nuevo tema, que nos pueda ser de ayuda para la escritura del marco teórico y la implementación de la metodología.

Una vez escrito el plan de investigación, se realizó un encuentro para presentar el estudio y entregar el material de apoyo para profundizar en la temática, a los estudiantes de Prácticas Profesionalizantes de TSILSA-E, de la UEGP N° 166 “Instituto Superior de Neuropsicología”. Sucesivamente, los estudiantes tuvieron un tiempo de trabajo individual para poder pensar y redactar preguntas, inquietudes que van a intentar responder con la aproximación a los distintos lugares y actores. Luego de poner en común las preguntas, se dividieron en grupos para trabajar con la población mencionada: personas sordas, familia de personas sordas, e ILSA-E.

Actualmente los estudiantes se encuentran en la etapa de vinculación con el campo, accediendo a las escuelas especiales de la ciudad y a otras asociaciones que trabajan con personas sordas. En resumen, la actividad “en terreno” propiamente dicha, está siendo llevada a cabo por los estudiantes de TSILSA-E, y consistirá en encuentros con la comunidad sorda y sus familias, así como también realizarán encuentros con los intérpretes. Para ello, utilizarán observaciones, intercambios y entrevistas abiertas con el fin de recolectar relatos de vida de los diferentes actores.

Posteriormente, a los estudiantes de la TSILSA-E les solicitaremos pensar sus experiencias vividas “en terreno” para construir relatos de sí mismos en relación a sus historias y vivencias con la comunidad sorda, desde el cual puedan pensarse en su transcurrir formativo, partiendo del rol de sujetos en formación y como futuros intérpretes. Relatos con



los que tomar conciencia, y con los que formularse las preguntas que se les fueran abriendo al asumir el compromiso con su futuro, en relación a lo que significa ser un “buen intérprete” en el imaginario colectivo y la propia construcción de la identidad profesional, del rol del intérprete en los diferentes ámbitos.

Seguidamente, se propiciarán espacios de conversación colectiva en los que promoveremos compartir los sentimientos, reflexiones y pensamientos escritos en el relato personal, con el objetivo de construir una narración conjunta que contemple las distintas historias y matices de cada relato individual, como así también que incluya aspectos comunes a todas las experiencias.

A partir de las conversaciones y comentarios surgidos en la actividad mencionada anteriormente, les propondremos que recompongan el relato de conocimiento de lo vivido en campo incorporando sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados, con el fin de dar más consistencia al propio relato, identificando nuevos elementos y dimensiones de la experiencia. Posteriormente, procuramos documentar los relatos en una versión final escrita conjuntamente en el intercambio entre el equipo de investigación y los estudiantes.

Desde los escritos, su narrativa, re narrativa y reflexiones buscamos dar respuesta y arribar a conclusiones sobre las circunstancias vividas en los intercambios, que reúnan las percepciones importantes para el quehacer profesional y la relación con la comunidad sorda.

Finalmente, siendo el punto de partida la documentación que se haya redactado/recolectado, pensaremos y estableceremos futuras líneas de indagación, buscando continuar con los procesos de reflexión a lo largo de los tres años del trayecto formativo/académico de los estudiantes de la TSILA-E, particularmente en sus espacios de prácticas profesionalizantes. Esto nos permitirá hacer un trabajo a largo plazo que atraviesa todo el trayecto de formación de nuestros estudiantes abriendo nuevos interrogantes que serán de utilidad para el desempeño de su rol futuro y la recolección de nuevas narrativas.

Consideramos como posibles inconvenientes el número de matrícula de estudiantes



de la TSILSA-E, el cual es reducido. Además, en el presente contexto de pandemia⁷ puede ser dificultoso el acceso a la comunidad sorda, así como también creemos que puede ser una limitación la necesidad que tendrán los alumnos de generar un vínculo inicial con dicha comunidad, para luego realizar el trabajo en terreno y conocer las experiencias sobre el objeto a estudiar.

Asimismo, consideramos que la falta de formación específica en el enfoque narrativo por parte de los docentes y equipo de investigación, podría obstaculizar el desarrollo e implementación del proyecto. Creemos que cada una de las dificultades mencionadas, lejos de ser impedimentos para la investigación, constituyen un desafío que debemos asumir como equipo y que nos enriquecerán en la experiencia de la labor investigativa en el campo de la educación.

Implementar el proyecto constituye un paso hacia el cumplimiento de nuestro objetivo, en este sentido es nuestra expectativa que este recorrido tenga continuidad durante las trayectorias académicas de alumnos próximos a ser ILSA-E.

Consideramos que una de nuestras expectativas es lograr obtener documentaciones que den sustento académico a la enseñanza, desde una investigación situada, en un contexto real y cercano a las personas en formación de nuestra institución. Como así también valorizar la investigación como parte activa del aprendizaje, con los alumnos y la comunidad con la cual trabajarán, siendo así los estudiantes partícipes y protagonistas en su propia formación.

Conclusiones

El presente proyecto de investigación es el segundo como equipo desde un enfoque cualitativo y viene a complementar nuestra mirada. Es interesante proyectar y dar lugar a suplementar la mirada, es decir, pensar en brindar oportunidades educativas a los estudiantes, desde un enfoque integral y significativo, interdisciplinar. Como venimos relatando con los colegas y compañeros del equipo, es abrir oportunidad a la posibilidad de intercambiar

⁷Nos referimos al presente contexto, ya que el estudio se desarrolló durante dicho periodo.



posiciones y experiencias diferentes en el ámbito del nivel superior, con agentes interesados en la temática, intentando articular la formación con la formación de otros.

Teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento, vemos cómo se presenta como necesario el compartir los diversos interrogantes que se fueron presentando a lo largo de este proceso.

Particularmente, pensamos que, si buscamos analizar el trabajo de interpretación de los ILSA-E, es imprescindible ahondar en los vínculos que se establecen con la comunidad sorda y también los que se forjarán con aquellos que estén implicados en la investigación, es decir nuestros estudiantes.

El trabajo de repensar el intercambio comunicativo y la importancia del vínculo con el entorno se nos presenta, como un equipo que acompaña la carrera, como una problemática que debemos abordar desde una mirada que ponga énfasis en la construcción del conocimiento como práctica colectiva y situada, trabajando los saberes construidos entre pares y buscando integrarlos al colectivo profesional como parte también de la investigación educativa en el nivel superior.

Referencia bibliográfica:

Azevedo, O. B. (2015). Investigación cualitativa con la comunidad sorda. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31-47.

Burad, V. (2009). La interpretación del par: Lengua de Señas- cultura sorda y Lengua hablada- Cultura oyente. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_Viviana_Interpretacion_par_LSCS_LHCO_Brevisima_aproximacion_conceptualizaciones_generales_2009.pdf

Domingo, J. C. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación1. *Roteiro*, 41(1), 15-40.



Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía, Año 4, N°7*.

Fernández-Viader, M., y Pertusa, E. (2006). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Edicions Universitat Barcelona.

Ley 5397 Lengua de Señas Argentinas (L.S.A). Sanción: 10/06/2004; Boletín Oficial 05/07/2004

Massone, M. I., y Menéndez, S. M. (1997). An interactional approach to the analysis of Argentine Sign Language. *Cadernos de estudios lingüísticos, 33*.

Méndez, R. (2010). Figura del intérprete de lengua de signos en educación. *Temas para la Educación, (8)*, 1-7.

Mendoza, R. (2010). Figura del Intérprete de Lengua de Signos en Educación. Temas de Educación. *Revista digital para profesionales de la educación 8*, 1-7.

Oviedo, A. (20-22 de marzo de 2013) La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente. En: III Congreso Internacional con sede en Buenos Aires. V Congreso Latinoamericano. VI Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera. *Una nueva mirada de la sordera: en lo personal, familiar y social*. Bs.As., Argentina. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/255/Pon_CulturaSordaConcepto_2013.pdf?sequence=1

Peluso, L. (2007). *Personas sordas, LSU y español en Uruguay. Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas*, Montevideo: Psicolibros.

Peluso, L. (2010). Leonardo. Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. 1 ed. Montevideo: Psicolibros/UdelaR.



Pérez Toledo, V., Muñoz Vilugrón, K., y Chavez Calderón, K. (2020). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 25(3), 679-693. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>

Roso, M. (2013). Las lenguas de señas: una aproximación al conocimiento de sus características y propiedades. *Síntesis* 4, 1-21.

Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. Buenos Aires: Imprenta de la UBA.

Varela, J; Huerta, C., y Tello, O. (2017). Apuntes para una Teoría de la Lengua de Señas. *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta* 5 (2), 75-98.

Valassina, S. (1997). *Diccionario Lengua de Señas Argentina—Español*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.



Innovación en la enseñanza de la Física: El relato de terror como estrategia didáctica

Autor: Jorge Fabián Coronel

Fecha de entrega: 7 de abril de 2022

Email: fabicoronel@uncaus.edu.ar

Desarrollo:

El siguiente relato que les ofrezco corresponde a un cuento presente en el libro “Historias de Misterio y Ciencia”. El mismo nació con la idea de vincular cuestiones epistemológicas basadas en la Filosofía de la Ciencia apoyada por la construcción de una estrategia creativa que tiene como fin el fortalecimiento de la competencia de lectura en estudiantes de todos los niveles.

Los textos elaborados y adaptados para su trabajo se desarrollan en base a determinados puntos para trabajar de manera metacientífica a las ciencias y generar modelos a través de un proceso de modelización que involucra la lectura de historias de terror como estrategia didáctica. La particularidad que tiene cada cuento breve que se ofrece desde el libro es que cada uno puede interpretarse según una perspectiva paranormal o científica.

“El espejo” tiene “algo especial” para mí, porque lo utilicé como actividad inicial para dar una clase de Física Óptica en el Profesorado en Física con un éxito que llamó mi atención.



EL ESPEJO

Cuando internaron a Juan en la sala ocho le habían diagnosticado “esquizofrenia”, un mal que afecta y despersonaliza irreversiblemente a las personas.

Nadie entendía cómo había sucedido. Al parecer era un hombre normal. Tal vez la soledad y la desesperación lo habrían llevado al borde de la locura.

Era de suponer que en el momento en que lo llevaban de su casa, maniatado con el chaleco de fuerza y en camilla toda la gente del barrio (y no exageraría al decir que personas de otros lugares también) se aproximaran y lo miraran con un aire de tristeza.

Algunos lo veían salir de esa forma y exclamaban “ahí va el mejor hombre del planeta”, “¿por qué Dios castiga a los que no debería castigar?” y demás.

Pero por alguna razón había ocurrido todo.

Lo extraño del caso fue la locura de los gritos de Juan, su voz gruesa y pesada exclamaba y rogaba que no lo vieran, que miraran hacia otro lugar porque había algo de paranormal en su ser, algo que se había adueñado de su sentido y cada mirada le era como un sinfín de fuego que lo quemaría en sus entrañas.

Al ponerlo en su habitación, rodeado de espuma protectora para que no se lastimara, lo llamativo fue como Juan hizo una sola petición: Por favor, no coloquen ningún espejo.

El médico de guardia se acercó al rincón donde se encontraba y le preguntó qué le ocurrió para que una persona tan allegada a todos (inclusive a él) le ocurriese de un estar tal estado extremo.

Juan no abrió la boca, solo le pidió que no lo mirase a los ojos y exclamó “Yo no soy mi reflejo, ni el reflejo en ningún espejo, ni mi reflejo en su ojo...” y fue un estado de tristeza extremo que le llevó a llorar desconsoladamente.



Lo llamativo de las enfermedades mentales son los períodos de tiempos que arrastran al alma entre momentos de lucidez y momentos de locura.

Tal fue así que la madrugada del miércoles, cerca de las 4 de la mañana, cuando el guardia de seguridad se encontraba haciendo las inspecciones generales y vio la cara de Juan en la abertura de la puerta de su celda.

Ya les dije que todos tenían estima hacia él, por ello fue que el guardia se le acercó y le preguntó si se encontraba bien. A lo que Juan respondió:

“Si le hablo, no me mire por mucho tiempo, no hace falta mirar para escuchar. Alguna vez yo fui mi reflejo en el espejo, él y yo éramos uno solo, me acompañaba como mi sombra. Pero fue esa mañana... Esa mañana que al despertar y luego de lavarme la cara me miré... Me miré y yo no era yo, era alguien más... Recuerdo que ESE me miraba y se sonreía, fruncía las cejas, ese reflejo leal me era desconocido. Me asusté y me fui, pensé que era mi imaginación. Pero no fue así, todos los días me ocurría lo mismo. Recuerdo que al mirarme me mostraba a un YO vestido a veces de traje rojo, y la mayoría de las veces de traje negro... En cada momento estaba con una rosa que me hincaba y hacía sangrar, puedo jurarle que miraba mi mano de la realidad y los puntos sangrantes comenzaban a derramar ese líquido rojo. Le dije que no me mirara, pero ya es tarde... Ya viene...”

El guardia miró al final del pasillo y vio la sombra de un hombre, una sombra que a pesar de estar en la luz seguía siendo oscuro. Caminaba hacia ellos más y más pero no emitía sonido alguno.

¿Era la imaginación del guardia? El hombre era Juan vestido de negro sonriendo, con una rosa roja y la mano sangrando; lo cruzó y se acercó a la habitación a quién se vio que le entregó la flor al otro Juan y se fue dejando borbotones rojos que se convirtieron en llamas que iluminaban el lugar.



Al abrir la celda y entrar, el guardia vio a Juan tirado, sin vida y con la mano sangrando, rodeado de espejos que daban un sinfín de imágenes de él vestido de rojo y escritas “Este no es mi reflejo”.

Así fue que cuando internaron a Juan en la sala ocho le habían diagnosticado “esquizofrenia múltiple”, un mal que afecta y despersonaliza irreversiblemente a las personas.

Nadie entendía cómo había sucedido. Al parecer era un hombre normal. Tal vez la soledad y la desesperación lo habrían llevado al borde de la locura. O tal vez no...

Esta pasión por divulgar la ciencia y sus contenidos que van más allá de lo abstracto se complementa con un proyecto personal que incluye la elaboración de un podcast llamado “Más allá de la Ciencia” distribuido desde Spotify hacia el mundo.

Para conocer más sobre mi trabajo los invito a visitar mi página web:

<https://jorgefabiancoronel.wordpress.com>



Referencia bibliográfica

Coronel, J. F. (2020). *Historias de Misterio y Ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Dunken.





Pluriverso

Revista Digital Educativa



CHACO
Gobierno de todos



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



Subsecretaría de
Educación
Chaco Gobierno de todos



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



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



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



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



Subsecretaría de
Infraestructura Escolar
Chaco Gobierno de todos



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

Edición N°9