Especialización en Docencia en Instituciones Universitarias

Estrategias de Enseñanza en la Virtualización para un Aprendizaje Profundo

Estudiante: Lic. Lorena Luz Estevez

N.º de Legajo: 28454

Directora de TIF: Mgter. Liliana Enrico

Cipolletti, Rio Negro - Febrero de 2022

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero interrelacionados. Es necesario reflexionar sobre la propia práctica docente para buscar la actualización y mejora permanente en búsqueda de un proceso de aprendizaje profundo. Para ello, mediante la observación indirecta del aula virtual se elabora este portafolio donde se consideran seis actividades propuestas en la materia Fundamentos de la Sociología de la carrera de Lic. en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Flores para pensar los supuestos implícitos sobre el proceso de enseñanza. A su vez, se realiza un balance sobre las adaptaciones realizadas por la virtualización compulsiva debido al aislamiento social y preventivo impuesto por la pandemia de COVID-19. Por último, se discurre sobre mejoras implementadas y a realizar.

Palabras claves: Aprendizaje, Enseñanza, Estrategias pedagógicas, Actividades, Estudiantes, Virtualización.

Abstract

Teaching and learning are two different but interrelated processes. It is necessary to think on the teaching practice itself to seek updating and permanent improvement in search of a deep learning process. In order to do this, through indirect observation of the virtual classroom, this portfolio is elaborated where six proposed activities are considered in the subject Fundamentals of Sociology of the Kinesiology and Physiatry Career of the University of Flores to think about the implicit assumptions about the teaching process. Also, a balance is made on the adaptations made by compulsive virtualization due to the social and preventive lockdown imposed by the COVID-19 pandemic. Finally, there is a discussion about improvements implemented and to be carried out.

Key Words: *Learning, Teaching, Pedagogical Strategies, Activities, Students, Virtualization*

Índice

Especialización en Docencia en Instituciones Universitarias 0
Resumen 1
Abstract 1
Índice 2
Introducción 3
Ser Docente 4
Enseñando 4
Aprendiendo 7
Evaluando 8
Punto de Partida 10
Contextualización 13
Estrategias de Enseñanza 16
Conocer a los Estudiantes 16
Tarea Grupal: Ciencia y Posverdad 17
Construcción Social de la Realidad Virtual 19
Actividad: Pensando Nuestros Prejuicios 21
Devolución de la Evaluación (1er parcial 2020): El Copy Paste 22
Modalidad de Evaluación: Investigación y Codiseño 24
Reflexiones: Virtualización, Motivación y Enseñanza 29
Videos Teóricos, Debates Sincrónicos y Actividades 30
Comunicación: Un Desafío 32
Conclusiones 34
Referencias Bibliográficas 36
Anexos 40
Anexo I 40
Anexo II 41
Anexo III 41
Anexo IV 41
Anexo V 41
Anexo VI 42

> "La pedagogía es antes que nada una práctica que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura, y es la práctica misma de transmitirla"
>
> (Dussel, 2003, p.209)

Introducción

Enseñar. ¿Pequeño? gran desafío. Pararse frente a un aula (o una pantalla-monitor) y recitar conocimientos instituidos no es sinónimo de enseñar. Podemos pensar que hay enseñanza cuando hay aprendizaje. No son sinónimos, pero son dos procesos interrelacionados. Ser docente es preguntarse si nuestras y nuestros estudiantes están aprendiendo con lo que estamos enseñando. Nos lleva a cuestionarnos, a mirarnos permanentemente, para reflexionar si las actividades, las formas, los objetivos son adecuados y efectivos. Nos hace preguntarnos si contamos con las herramientas y conocimientos para fomentar dicho aprendizaje.

Para poder profundizar nuestros aprendizajes sobre la enseñanza, se vuelve necesario poder ubicarnos en situación, observar nuestra actuación de manera más sistematizada y poder analizar las decisiones que tomamos, incluso nuestras producciones. En el aula se suceden toda una serie de fenómenos observables las cuales remiten a prácticas y representaciones de los actores. Para ello, se exponen a lo largo del presente portafolio varias pinceladas del trabajo en clase de la materia "Fundamentos de la Sociología" que se dicta en la carrera de Lic. en Kinesiología y Fisiatría de la Escuela de Ciencias Médicas en la Universidad de Flores, sede Comahue.

Este portafolio se constituye como instrumento -no solo como estrategia formativa y de desarrollo profesional-, sino fundamentalmente para analizar y repensar la propia práctica profesional. En palabras de Bozu,

> Constituye una herramienta o una estrategia que potencia la participación activa y autónoma del autor en su propio proceso de aprendizaje, impulsa la construcción del conocimiento pedagógico y enfatiza la individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza del profesorado (Bozu, 2012, p. 14).

Se busca la posibilidad de desnaturalizar y deconstruir aquello instituido; es decir, que, a partir de visibilizar las representaciones implícitas y las tensiones existentes en la acción de

enseñar, se transforma la realidad de quien observa, se evalúa en un proceso circular, que busca una planificación renovada y mejorada.

Ser Docente

Enseñando

En primera instancia, tomo las palabras de Edith Litwin para pensar "a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben" (Litwin, E. 1998, p. 3). En relación con esto, las prácticas de la enseñanza implican un recorte situado y personal que se manifiesta en las planificaciones del docente, que a su vez expresan sus perspectivas y limitaciones. La autora define la buena enseñanza, no como aquella que es "exitosa" en términos de resultados, sino que le otorga un sentido moral y epistemológico.

> Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1989. Citado por Litwin, 1998, p.5)

Por otro lado, Litwin habla de la enseñanza comprensiva como aquella que se preocupa por la comprensión, que no se reduce a una cuestión individual del estudiante. Habla de las buenas propuestas de enseñanza como aquellas cuya comprensión auténtica permite aplicar los conocimientos, recordarlos, ritualizarlos en prácticas o estructuras de análisis. Como se irá desarrollando a lo largo del presente trabajo, la didáctica -en este sentido- tiene que ver con el contenido y cómo se elige, el recorte que se realiza en función de la disciplina; tiene que ver con las diferentes formas de entrada o modos de enseñar teniendo en cuenta que los estudiantes acceden al conocimiento en función de sus intereses y estilos; tiene que ver con la explicación didáctica y el lugar que se le da al error y al de la reflexión y construcción de conocimiento por parte del mismo estudiante; tiene que ver con que tipo de preguntas y problemas que plantea el docente, ya tienen una respuesta dada o si son verdaderas preguntas que buscan el pensamiento reflexivo.

En este marco, el profesor no es un mero informador, no se trata de un intercambio vertical de conocimiento; sino que su función está orientada a posibilitar transformaciones. Si se trata de cambio es porque algo previo ya existe. Hay saberes antes y fuera del aula. Por ello,

las formas de gestionar el conocimiento en las aulas se ponen en el centro de escena. Hoy en día estamos saturados de información a la cual podemos acceder de forma inmediata a través de internet desde cualquier dispositivo electrónico. Es decir, ya no es suficiente con ser un proveedor de material bibliográfico y presentaciones cargadas de resúmenes, sino que el desafío de enseñar es acompañar, guiar, a los y las estudiantes en el proceso de que puedan apropiarse de lógicas de pensar científicas. Se trata, pues, de transmitir modelos y no verdades hegemónicas. Tomando a Juan Ignacio Pozo (2017), el autor lo sintetiza postulando que se debe enseñar a gestionar la duda. No solo se trata de contar con el conocimiento sino poder darle funcionalidad a esa información, logrando construir un sentido y utilidad a la hora de resolver problemas. Reforzando esta idea, Pozo dice que

> No basta con que los estudiantes sepan repetir los conocimientos que han adquirido, ni tampoco basta con que sean capaces de comprender conceptualmente esos conocimientos, sino que también deben utilizarlos para analizar los contextos complejos, inciertos y cambiantes en los que viven y trabajan. (Pozo y Pérez Echeverría, 2009, p.43).

Por otro lado, es bastante habitual encontrarse con el supuesto del docente como portador de todos los conocimientos, que imparte en sus clases magistrales sin ningún tipo de error. Se trata de un conocimiento limpio, acabado, inmutable, y "en el que mueren todas las preguntas" (Leoz, 2013, p.312). Del otro lado, el alumno que "mira fascinado a quien ocupa el lugar del Otro, resignando su posición de ser pensante" (ídem, p.313): el estudiante escucha, apunta las verdades reveladas en la clase, lee, estudia. Cuando llegue el parcial o final deberá dar cuenta de la incorporación de aquellos contenidos mediante la reproducción lo más fidedigna posible, para que aparezca la menor cantidad de fallas posibles. En este sentido, la acreditación coincide con la constatación de la acumulación y apropiación de conocimientos. Estos son los imaginarios que la mayoría de las veces subyace en el cuerpo estudiantil. Estas construcciones también operan dentro del aula y muchas veces se hace necesario sacudirlas para generar el tipo de aprendizaje que se busca.

Mariana Maggio (2014) propone pensar a la enseñanza en términos de enseñanza poderosa. Para ello no solo hace falta dar cuenta de un abordaje teórico actualizado, sino que además debe hacer explícitos los marcos a partir de los cuales esos conocimientos se construyen y validan, debe poder enseñar distintos puntos de vista, debe poder reconocer el contexto político, social, cultural, institucional, grupal y personal, debe poder ofrecer una estructura para la búsqueda creativa de soluciones y debe conmover y perdurar. Entonces para encarar el dictado de una

materia, es primordial preguntarse qué queremos enseñar y qué queremos que los estudiantes aprendan, de manera de poder pensar el cómo.

La enseñanza es en situación… enseñamos una materia en particular, en una determinada carrera, en una institución específica, en un contexto singular. Diseñar el qué y el cómo no queda por fuera de estos parámetros. En efecto es necesario preguntarse, el sentido y la pertinencia de los contenidos, de las estrategias de enseñanza, de las actividades aprendizaje, de los modos que se establecen los vínculos profesor-estudiante, de la comunicación, de la programación de las herramientas a utilizar. Gladys Leoz apunta que

> Toda institución se inscribe en un orden simbólico, social y cultural que determina (...) no sólo su identidad, sino que ofrece una cultura, un sistema de valores, pensamientos y acciones que modelan las conductas de sus agentes, estableciendo una manera particular de hacer y de vivir en la institución. (Leoz, 2013, p.308).

Es decir, las prácticas como docentes no están aisladas, sino que muchas veces responden al contexto. Es más, la autora agrega que las instituciones instauran entre sus miembros un Ideal Institucional, que implica un Ideal de institución, que tendrá sus efectos en el Ideal de profesor, y de alumno.

A su vez, pensando en la humanidad del docente, podemos agregar los dichos de Zabalza (2009) sobre la dimensión personal del profesorado: “Buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos” (Zabalza, 2009, p.70).

Por último, cabe mencionar el concepto de clima motivacional. Alonso Tapia (2012) lo resume diciendo que “los profesores, con su modo de actuar durante las clases configuran lo que se conoce como ´clima motivacional de clase´, clima que puede favorecer u obstaculizar en mayor o menor medida el aprendizaje de los alumnos” (Tapia, 2012, p.209). Los principales factores que lo componen son: la novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo de participación, mensajes de aprendizaje, claridad de objetivos, claridad de organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, uso de elogios, equidad en el trato, afecto y apoyo emocional. Estas características se encuentran entrelazadas con los conceptos que se vienen mencionando y pueden ser utilizados como vectores para pensar las prácticas educativas.

Aprendiendo

En las estrategias que elegimos utilizar dentro del aula podemos ir deduciendo las ideas sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Tomando las ideas de Pozo (2009), distinguimos entre dos tipos de conocimientos con los que operamos en la realidad: los denomina teorías implícitas y explícitas. Las primeras se refieren a aquellos conocimientos que nacen de la experiencia personal debido a que se aprenden mediante una acción destinada a la necesidad de resolver problemas que se suscitan ante determinadas situaciones cotidianas. De fuerte componente emocional, su eficacia cognitiva radica en su función eminentemente práctica (sentido común) y su naturaleza automática. De hecho, Ortiz, Etchegaray y Astudillo, (2006) citan a Pozo y Monereo para señalar cómo los docentes reproducimos modelos internalizados durante las experiencias como alumnos. Sin duda nos preguntamos qué queremos repetir, que nos sirvió, que no nos sirvió, qué métodos nos funcionaron, aunque no nos hayan gustado, qué métodos aprendimos. Por esta razón, resulta importante reflexionar sobre los supuestos, tanto de los profesores como de los estudiantes, respecto de lo que es enseñar, lo que es aprender, y de qué es lo que un estudiante debería hacer. Esto quiere decir que debemos pensar cuáles son las teorías implícitas que subyacen y constituyen el imaginario social del rol docente y del estudiante.

Por su parte, las teorías explícitas son producto de la educación formal y tienen una función epistémica, la cual asume una modalidad independiente del contexto: o sea que su carácter universal posibilita transferirlas a situaciones diferentes y novedosas. De naturaleza simbólica (y por lo tanto abstracta), no aparecen por generación espontánea. Y es precisamente su condición racional la que les otorga un estatus científico, que las posiciona como el saber verdadero.

Tomamos la definición de Pozo para entender al aprendizaje profundo como un "un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales; mediadas por ciertos dispositivos culturales" (Pozo, 2016, p.64). En particular, me interesa como aprendizaje aquel que puede ser transferible. "Un buen aprendizaje… requiere además que lo aprendido pueda ser transferido o usado en situaciones nuevas, distintas a aquella en la que se aprendió" (Pozo, 2016, p. 69). El objetivo rector de la enseñanza es otorgarle al alumno herramientas para que en su futuro quehacer profesional pueda utilizar para mejorar su mirada clínica y, por lo tanto, su práctica profesional. Este rasgo del aprendizaje resulta central a la

hora de pensar que enseñar y cómo para que los contenidos de las materias se conviertan en herramientas para el futuro profesional.

Evaluando

Por otro lado, aunque siguiendo la misma lógica, resulta indispensable pensar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza. Las decisiones que se toman en relación a la modalidad también revelan otros supuestos sobre qué es aprender.

> La evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje y debe ser asumida como una instancia y a su vez, como contenido del mismo. La evaluación es parte del contenido curricular de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, debe guardar relación y ser congruente con las teorías y prácticas que garanticen un aprendizaje significativo. (Equipo técnico de la DGES, 2010, p.3)

Como se mencionó anteriormente, la evaluación cuyas consignas apuntan a la constatación de aprendizaje repetitivo funcionan como motivador de estudio y operan en la comodidad de lo conocido, pero no necesariamente promueven el tipo de aprendizaje profundo que se espera.

> Este modelo de evaluación basado en la medida de los productos del aprendizaje, está el que el evaluador efectúa una valoración y emite un juicio, pero no explica ni investiga las causas que llevaron a ese desempeño… la evaluación basada en la medida tiene, ante todo, una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo, castigar o controlar. (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 11).

A partir de la ponderación sobre qué tipo de aprendizaje fomentar, se puede apostar a la creatividad mediante una instancia de evaluación, que además de integral, se constituya como movilizante. Apoyándose en la flexibilidad como el que propone Elisondo (2015) y en el uso de las herramientas tecnológicas para motivar la investigación, elaboración y presentación de sus propias producciones. De esta manera, se busca generar motivos que justifiquen el esfuerzo de aprender. Distanciándose de la práctica repetitiva, la práctica reflexiva implica mayor comprensión ya que es a través de la reflexión, que el estudiante puede confrontarse con más preguntas y ahondar respuestas propias en lugar de repetir las respuestas ya dadas. Asimismo, cuando se favorece el trabajo de elaboración grupal, se promueve el aprendizaje cooperativo;

es decir, se fomenta la colaboración en la búsqueda de una solución a un problema común. Más allá de obtener conceptos, es el saber hacer, es la apropiación del conocimiento mediante la experimentación. El aprendizaje cooperativo es el "empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Stigliano y Gentile, 2008, p.14)

Las instancias evaluativas no dejan de ser coordenadas necesarias para los estudiantes, la calificación es la brújula que muchas veces guía la elección de acciones para salir airosos. Son estudiantes que llevan años acumulando un saber hacer del estudiante (tomar notas, repetir, el profesor fuente de saber, etc.). Así nos encontramos con estudiantes que luego de una larga carrera en el oficio de serlo no saben preguntar, les cuesta participar en clase, e incluso tienen miedo de hacerlo ya que el error está penado (con una mala nota o con una reprimenda del profesor de turno).

En el otro extremo, Sandra Gómez (2019) plantea que nos encontramos con profesores que sostienen la fantasía de que los estudiantes, por el sólo hecho de iniciar una carrera universitaria, lo hacen desde una elección completamente deliberada., motivo por el cual deberían sostener una permanente actitud deseante y un interés constante. El mayor prejuicio por parte del profesorado creo que tiene que ver con la idea que los estudiantes poseen las competencias y habilidades necesarias para cuestionar y aprehender los conocimientos. En relación con esto, la idea reinante es que el éxito académico va a estar determinado por el entusiasmo, la dedicación y la atención brindada al docente. De esto se desprende que, para esta concepción, el error no forma parte del proceso de aprendizaje, sino que obstaculiza y es la prueba fehaciente de la falta de voluntad del estudiante. Por lo mencionado, pensar el rol docente y cómo propiciar otra forma de ser estudiante se vuelve imprescindible para lograr aquello que Rodríguez Moneo (2019) denomina cambio conceptual. Es decir, cómo enseñar no sólo los contenidos formales inherentes a la disciplina, sino también transmitir lo necesario para comprender las lógicas que los sostienen y desarrollar las operaciones cognitivas requeridas para tal fin. Para lograr esto, el docente tiene la responsabilidad de fomentar en los estudiantes un rol activo que le permitirá desarrollar las habilidades necesarias que les posibiliten logren alcanzar un aprendizaje autónomo.

A partir de esto, se plantea la pregunta respecto a cómo posibilitar ese anclaje que permita un cambio conceptual. Pozo señala la necesidad de generar motivos "que justifiquen el esfuerzo de aprender" (Pozo, 2016, p.72). ¿Cuáles son las maneras y competencias docentes que permiten la apertura a los nuevos conocimientos? Plantea como punto de partida identificar

los saberes previos de los estudiantes, y cómo estos deben ser incluidos y articularlos dentro del recorrido. En palabras de Rodríguez Moneo,

> Las ideas previas son esenciales para aprendizajes posteriores dado que los individuos activamos el conocimiento que poseemos en un campo para aprender nuevos contenidos relacionados y, en este sentido, los nuevos conocimientos se relacionarán o interpretarán en función del conocimiento previo. Ésta es una de las razones por las que conviene que los profesionales de la enseñanza conozcan las ideas previas de los alumnos con los que van a trabajar. (Rodríguez Moneo, 2019, p.4).

En efecto, para producir un cambio conceptual se debe posibilitar un cambio representacional.

Por otro lado, que el propio docente pueda ubicarse como plausible de errores y confusiones es otra forma para favorecer una mirada crítica. Esto daría cuenta que es parte de un proceso de conocimiento dinámico. De esta manera, se trata al error para que pueda ser abordado, que se puedan identificar las dificultades metodológicas y dar posibilidad de pensamiento al estudiante. Así, también se deja de considerar el error como un fracaso.

Punto de Partida

La materia Fundamentos de la Sociología dentro del plan de estudios de la carrera de Kinesiología se inserta en tercer año, aunque al no tener correlativas, se puede cursar en otros momentos de la carrera. En sí, no ocupa un lugar troncal como sí son Biología, Anatomía, Taller, Fisiología. Sin embargo, da a los estudiantes la oportunidad de tomar contacto con temas diferentes a los contenidos principales que les permitan una complejización del pensamiento. Ubicando la materia dentro del programa general de la carrera, surge la pregunta sobre cuáles son los propósitos y objetivos de la misma. Chadwick citado por Cols dice:

> Los objetivos... expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos al finalizar un determinado curso o periodo… Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo punto en tal sentido los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña. (Cols, 2004, P.16-17).

Es importante deliberar sobre la distinción de los propósitos desde el lugar de la enseñanza, el rol docente específicamente; y por el otro lado, poder identificar los objetivos para el alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Fundamentos de la Sociología es parte de la formación general cuyo objetivo es lograr un perfil del graduado con una visión integral y holística del ser humano. Por lo tanto, los contenidos de la materia (en consonancia con los objetivos de la carrera) apuntan a favorecer un ejercicio profesional comprometido, ético dentro del paradigma de la complejidad. A su vez y teniendo en cuenta que uno "Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias, modos de hacer" (Fernández Marcha, 2010, p. 7), se busca generar cambios no solo cognitivos (apropiación de contenidos) sino actitudinales (empatía, escucha activa) y desarrollar habilidades (realizar entrevistas, realizar análisis más profundos, visión holística).

Teniendo en cuenta la definición de los objetivos generales y específicos (Anexo I) de la materia, se puede reflexionar sobre la selección de contenidos: cuál es el recorte que elegimos realizar dentro del campo de estudio. Dentro de un campo disciplinario donde la importancia de los autores clásicos es avasalladora ¿Cuánto tiempo y cuánta profundidad destinar a estos autores esenciales que establecen los fundamentos de la Sociología para entender la disciplina en su profundidad y complejidad? Siguiendo a Daniel Feldman (2015), quien dice que "pensar el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido" (op. cit, p. 22), podemos cuestionar la pertinencia de la elección realizada. Nos debemos preguntar cuál es la relación con los objetivos de estos contenidos específicos, y de qué modo estos tienen relación con el recorrido que los alumnos deben realizar. ¿Es un dilema entre profundidad vs. pertinencia? Como señala la Prof. Alicia Camilloni (2001) con la pregunta "¿Cómo tomar decisiones para seleccionar solo algunos temas o plantear parcialmente algunos problemas?" ¿Enseñar la complejidad del pensamiento de estos autores con la riqueza teórica que implica? O ¿plantear solo las bases para luego dar tiempo de plantear otras problemáticas, más específicas? Ante esta tensión, considerando la devolución de estudiantes y los resultados de las actividades, se ha ido optando por plantear las bases con una sola unidad de sociología clásica y realizar un mayor despliegue a las unidades relacionadas específicamente a la sociología de la salud, sociología del cuerpo, bioética, etc., como unidades de profundización. En este sentido, al agregar otras temáticas, se decidió no solo "enseñar aquello en lo cual hay consenso… (sino también) incluir contenidos problemáticos respecto de los cuales todavía hay controversia" (Camilloni, 2001, p. 43). En estas unidades que se agregan

se incluyen contenidos con perspectiva de género, siempre planteando contradicciones, polémicas y puntos de discusión.

Es pertinente recordar que la Sociología es una disciplina enmarcada dentro de las ciencias sociales, lo cual implica que es a-paradigmática (Follari, 2000). Esto quiere decir que no hay un paradigma dominante (al estilo de las ciencias naturales), entendiendo a estos como "la constelación de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por los miembros de una comunidad dada" (Kuhn, 1971, p. 302) que pueda transmitirse como un saber acabado. Todo lo contrario, en Sociología podemos encontrar distintos marcos teóricos -muchas veces no traducibles entre sí- que coexisten, lo cual es inevitable por las propias condiciones de conocimiento social. En todo caso, serán las ideologías, su valor conceptual y su aplicabilidad según el área y/o el caso a resolver lo que determine la adhesión a una u otra (ibid). Transmitir estas heterogeneidades es parte de introducir a los estudiantes en el pensamiento de la complejidad.

Respecto a esto, se va haciendo cada vez más evidente la necesidad de establecer relaciones entre saberes, pero sobre todo construir puentes con otras materias. Es grande el contraste con el resto de las materias, gran mayoría relacionada a las ciencias naturales cuyos contenidos son conocimientos duros que versan sobre la incorporación de saberes ya constituidos. Dice Esther Diaz:

> Las ciencias fácticas se subdividen en ciencias naturales y ciencias sociales. Su objetivo de estudio son agentes empíricos y en el interior de estas ciencias, el objeto de estudio es la naturaleza en las disciplinas naturales, y lo humano en las sociales. Los enunciados de las ciencias fácticas son sintéticos como brindan información extralingüística. (Díaz, 2010, p.141)

Acostumbrados a los objetos de estudio empíricos y a un método de contrastación, los estudiantes tienden a esperar los saberes como acabados y les cuesta permitirse cuestionar y preguntarse. Están acostumbrados a grabar en su memoria los nombres y las relaciones de distintas partes del cuerpo humano, y la práctica significa el taller donde "tocan" y "hacen". El desafío, entonces, es posibilitar el método interpretativo como herramienta y construir en los alumnos la posibilidad de pensar críticamente, que puedan *utilizar* los conocimientos, las habilidades y las actitudes como futuros profesionales de la salud. A saber, que puedan identificar variables, enjuiciar opciones, buscar respuestas adecuadas para el contexto, basarse en criterios, que puedan recurrir a conocimientos y procedimientos eficaces, pero que también

sean capaces de comprender posiciones disímiles, que tengan capacidad de dialogar, cuestionar (Litwin, 1998).

Para ello, se pone en cuestionamiento qué es científico y que no (Achilli, 2005). Poder desnaturalizar como sinónimo de la ciencia a la ciencia ortodoxa, que se funda en el positivismo y es el modelo de las ciencias biológicas, cuyo valor se rige por la comprobación de hipótesis y variables, mediante la operacionalización más objetiva posible, a través del método Hipotético-Deductivo. Y ofrecer como posibilidad un modelo de la complejidad, cuya heterodoxia permite una dialéctica relacional y una reflexividad crítica, por lo que las hipótesis se construyen sobre un diseño flexible y más que datos operacionales son las preguntas las que obtienen protagonismo permitiendo una contextualización de las variables y los conocimientos.

Contextualización

Dado el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia por COVID-19 y el establecimiento del aislamiento social preventivo obligatorio, la cursada se llevó a cabo en su totalidad de manera virtual a partir del 2020. La materia tiene una carga horaria de cuatro horas semanales. Previo a la virtualidad la clase se dividía en dos horas teóricas y dos horas de taller-debate. En 2020 la cursaron 96 alumnos mientras que en 2021 fueron 108 estudiantes. En ambas cohortes estuve como única profesora.

A partir de la virtualización compulsiva de la educación, más que nunca se ha tenido que repensar el sentido didáctico de la modalidad de enseñanza utilizada. Es una oportunidad, pero también un gran desafío, reflexionar sobre la elección de materiales, estrategias, soportes. Paralelamente, analizar sobre el diseño de las actividades para realmente poner en cuestión si los alumnos están pudiendo aprender, qué están pudiendo obtener, si realmente están realizando un proceso de aprendizaje significativo y profundo, cuestionando la forma de calificación y evaluación. Podemos decir que devino una revolución operativa y tecnológica; pero, sobre todo, se impuso una revolución pedagógica. En este marco, ¿Cómo saber cuál es el mejor camino a elegir para enseñar, enseñar con eficacia?

Luego de dictar la materia por primera vez en 2019 y teniendo en cuenta este nuevo contexto virtual, se decidió la incorporación de actividades semanales en cada una de las clases, a modo de reemplazar el taller y debate que se daba en la presencialidad. Estas actividades tienen un doble sentido: en primera instancia, la elaboración del material teórico, se pensaron dinámicas para que los alumnos puedan conectar la realidad cotidiana y la práctica profesional

con los conceptos teóricos trabajados. Por el otro lado, la realización sistematizada de producciones propias busca que el alumno pueda realizar un proceso en la confección de trabajos de elaboración, favorecer la producción propia, la articulación. Muchas de estas actividades apuntan a la visibilización de emergentes propios, imaginarios sociales, construcción de opinión.

Esto también implicó un cambio respecto a la modalidad de evaluación. En lugar de los dos parciales presenciales escritos individuales como forma de evaluación clásica, se implementó -además de la entrega obligatoria de las actividades mencionadas- un trabajo integrador como instancia de aprendizaje, elaboración y análisis. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de la evaluación no es la repetición y constatación de adquisición de conocimientos, sino que se trata de una instancia de aprendizaje en sí misma. Es un trabajo en donde los estudiantes puedan realizarse preguntas, indagar sobre sus intereses y preocupaciones de la profesión, utilizando los conceptos trabajados. Si bien, este es el objetivo principal, hay otro objetivo implícito, que tiene que ver con la construcción de las competencias necesarias (de un saber hacer) para ser un profesional, en este caso, ejercitar la producción original y propia. De la misma manera, la incorporación de entrega de pequeños trabajos prácticos como condición de regularidad tienen por objetivo el ir aprehendiendo un ejercicio de análisis y de elaboración de las propias ideas. Es decir, que los alumnos puedan desarrollar dicha habilidad. Como dice Alicia de Alba (1993)

> El currículum universitario debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar. La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida. (Alba, 1993, p.30-31)

Paradójicamente, tanto la virtualización como la exigencia de utilización de distintas herramientas digitales, hizo evidente que no es suficiente contar con recursos (aula virtual, plataforma, acceso a internet, servicios de video conferencias, etc.), sino cómo nosotros como profesores podemos convertir esta virtualidad en clases de calidad: Desde adaptar las presentaciones para que sean “más gráficas” hasta buscar actividades que utilicen herramientas informáticas. Paralelamente, resultó evidente aquello que plantean Chiecher-Costa y Lorenzati (2017) sobre la tendencia a “sobrevalorar las habilidades digitales de los estudiantes” (p.4), dado que me encontré asistiendo y enseñando a utilizar estas herramientas. En otras palabras, se puso de manifiesto cierto analfabetismo digital.

Al mismo tiempo, esta virtualización compulsiva hizo visible no solo la necesidad de reflexionar nuevas “actividades”, sino también considerar cómo operar la función formal (burocrática) de computar la presencialidad o al menos repensar las condiciones de regularidad. En un primer intento se reemplazó la “presencialidad” por la entrega de las actividades semanales. Para muchos estudiantes (según sus devoluciones), les resultaba ordenador y motivacional “para tener la materia al día”. Para otros, resultó tedioso y demasiado exigente. Sin embargo, lo más interesante es pensar un diseño en función, no sólo de un objetivo formal, sino también de una estrategia pedagógica. Por lo tanto, si bien la estrategia fue provechosa, fue difícil sostener las devoluciones siendo varios grupos para una sola profesora, a lo largo de todo el cuatrimestre.

A las dificultades mencionadas, le sumamos un cambio de paradigma sobre cómo ser estudiantes. Pasar del modelo de clases en donde escuchar al profesor para luego reproducir los contenidos en dos parciales a un modelo donde debían elaborar semanalmente fue denso. Pero si pensamos al aprendizaje como un proceso y a la evaluación como parte del mismo, la presentación de ejercicios- problema debe introducirse desde el inicio, de manera de ir apropiando. A saber, quebrar las ideas tan interiorizadas respecto a aquello que el oficio de estudiantes les enseñó a lo largo de su carrera educacional, más tendiente a la resolución de ejercicios (de reproducción de conocimiento). El planteo de situaciones, de estímulos de análisis o prácticas es una modalidad de enseñanza, y no se puede plantear un cambio sin crearlo previamente. De esta manera, el trabajo con los estudiantes es fundamental, anticipar el cambio de enfoque para que tengan conocimiento de lo que se espera de ellos, y a su vez, ofrecerles herramientas para que puedan dar cuenta del proceso y no sólo de los resultados. Por lo tanto, ir construyendo una modalidad que altere las formas tradicionales, que los y las estudiantes puedan fundar otro imaginario social; y así lidiar exitosamente con la incomodidad que generan las propuestas de enseñanza y evaluación no habituales. El concepto de andamiaje (Rafael Linares, 2008) puede servir para pensar el rol del profesor: introducir gradualmente la problematización de situaciones, y oficiar de guía en la adquisición de aquellas herramientas que los alumnos necesitan ir incorporando. Por ello, la planificación docente no sólo es de contenido, sino también de actividades y de herramientas metacognitivas.

A partir de lo mencionado, se puede ir implementando un proceso que posibilite, a través de distintas actividades, la adquisición de herramientas que favorezcan la autonomía del estudiante. Esto es orientando la identificación de elementos significativos, la redacción académica, la búsqueda de indicadores concretos en casos prácticos, la realización de técnicas

específicas con apoyo docente, entre otras; para posteriormente centrarse en la puesta en relación de los elementos teóricos con aquellos estímulos prácticos. Otra práctica es la inclusión de actividades que favorezcan el reconocimiento metacognitivo, mediante la autoevaluación (para que puedan ir identificando cómo y cuándo aprenden).

En definitiva, la apuesta es aquí que el docente pueda ir dando mayor protagonismo al estudiante en la resolución de problemas, comprometiéndose en el proceso de su propio aprendizaje y apuntando al desarrollo de la autonomía apuntando a "Diseñar una secuencia didáctica que conduzca a una cesión progresiva del control del aprendizaje del profesor al alumno" (Pozo, 2009, p.64).

Estrategias de Enseñanza

A continuación, se recortan seis actividades que exponen en acción las ideas ya desarrolladas. "Elegido el método, planeada la secuencia, diseñamos las estrategias para los diferentes momentos y proponemos actividades" dice Litwin (2008, p. 90). Es mediante estas estrategias que vamos armando el cómo, buscamos relacionarnos con los estudiantes, entrelazar con sus conocimientos previos, conectar con sus experiencias y fomentar su reflexión para dar lugar al pensamiento reflexivo.

Conocer a los Estudiantes

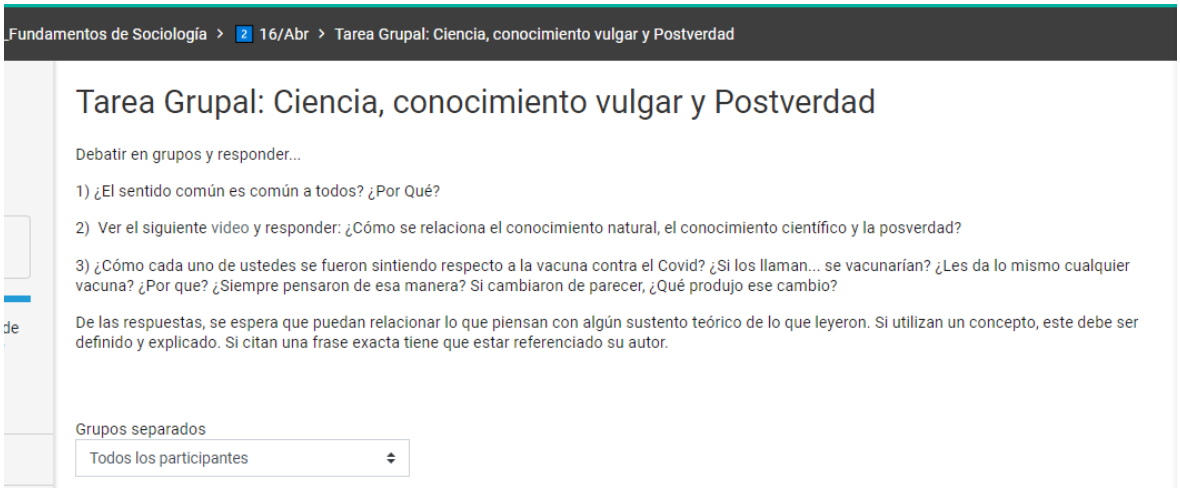
En el 2020, se realizaron dos encuestas para conocer el perfil de los estudiantes. La primera (Anexo II) -apenas comenzado el cuatrimestre- se solicitó que complementarán una encuesta sobre edad, como estaban pasando la cuarentena (era el momento más estricto del aislamiento), intereses sobre la profesión, información relativa para armar un perfil. La segunda encuesta (Anexo III) apuntaba a conocer el registro de los estudiantes sobre la virtualización, qué modalidad encontraban más útil, que dificultades estaban teniendo. En 2021 no se realizaron encuestas al principio del cuatrimestre. Esto tuvo que ver con que los estudiantes que cursaron la materia Fundamentos de la Sociología en 2021 en su mayoría habían cursado conmigo la materia Psicología en 2020 o incluso en 2019 de forma presencial. Por lo que ya conocía a la mayoría. Sin embargo, se realizó una encuesta al finalizar el cuatrimestre (Anexo IV), una especie de devolución y evaluación de la cursada y la cátedra. Luego de un año de

virtualización, varios ensayos y errores, me interesaba conocer la experiencia por parte de los estudiantes.

En ambos casos, la finalidad fue doble. Por un lado, realmente obtener información sobre los estudiantes y poder tomar decisiones en la planificación. Teniendo en cuenta que se trataba de un gran número de estudiantes (96) para una sola profesora, era imposible en las primeras semanas conocerlos individualmente. Por otro lado, la intención fue que los estudiantes se sintieran escuchados: generar un espacio en donde puedan ir poniendo palabras y reflexión a lo que todos estábamos viviendo y experimentando está en situación inédita. La realización de las encuestas se basa en el principio, como propone Zabalza (2011) de "centrarse en el aprendizaje; y, por lo tanto, en las características particulares de los nuevos estudiantes" (Zabalza, 2011, p. 408). También es una manera de ir llevando un registro para poder ir evaluando los propios resultados de la enseñanza: saber de dónde se parte, poder ir evaluando que va pasando.

Tarea Grupal: Ciencia y Posverdad

En 2021, luego de un foro de presentación y una breve clase de introducción, se propuso una de las primeras actividades en donde el objetivo era articular los conceptos brindados para pensar la epistemología de las ciencias sociales, en particular, de la sociología con temas de actualidad como las fake new y post verdad. Se propuso una actividad grupal a elección (en caso de no conocer otros estudiantes, tenían un foro para solicitar ser agrupados con otros estudiantes). La idea con estas actividades era constituir grupos colaborativos que funcionen a lo largo del cuatrimestre. Sin ser rígidos (es decir, permitiendo cambios a lo largo de las actividades) pero buscando una continuidad de trabajo, buscando posibilitar "establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse, a progresar t a alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social" (Stigliano y Gentile, 2008, p.15)



Por un lado, con estas preguntas se busca partir de los conocimientos implícitos para identificarlos y desnaturalizarlos. Conocer cuáles son los supuestos de los estudiantes, pero también que ellos comiencen a deconstruirlo. Paralelamente, se intenta establecer el marco disciplinar específico de la sociología en contraposición de las ciencias positivistas y exactas para evidenciar la complejidad de lo social y como esto no es ajeno a las prácticas de salud y, por lo tanto, tiene efectos a la hora de intervenir como profesionales. En definitiva, se trata de introducir la lógica del pensamiento epistémico: problematizar sobre cómo nuestra idea de ciencia afecta nuestra vida cotidiana.

Retomando la noción de ideas implícitas y explícitas sobre los roles en la universidad, Pozo explica que, tanto para estudiantes como para docentes, la definición de los objetivos y de los métodos se encuentran definidas y delimitadas por sus creencias implícitas sobre el aprendizaje. (Pozo, 2009, p.71). Sobre ello, profundiza: “Los alumnos tienen creencias intuitivas o personales que suelen ser incompatibles con el conocimiento científico que se les pretende enseñar” (ibid. p.41). Es por esta razón que se hace prioritario indagar, profundizar y lograr explicitar los conocimientos previos de los estudiantes, que suelen ser, en buena medida, implícitos o inconscientes. Y esto tiene que ver con que nadie puede cambiar lo que no sabe que piensa o cree.

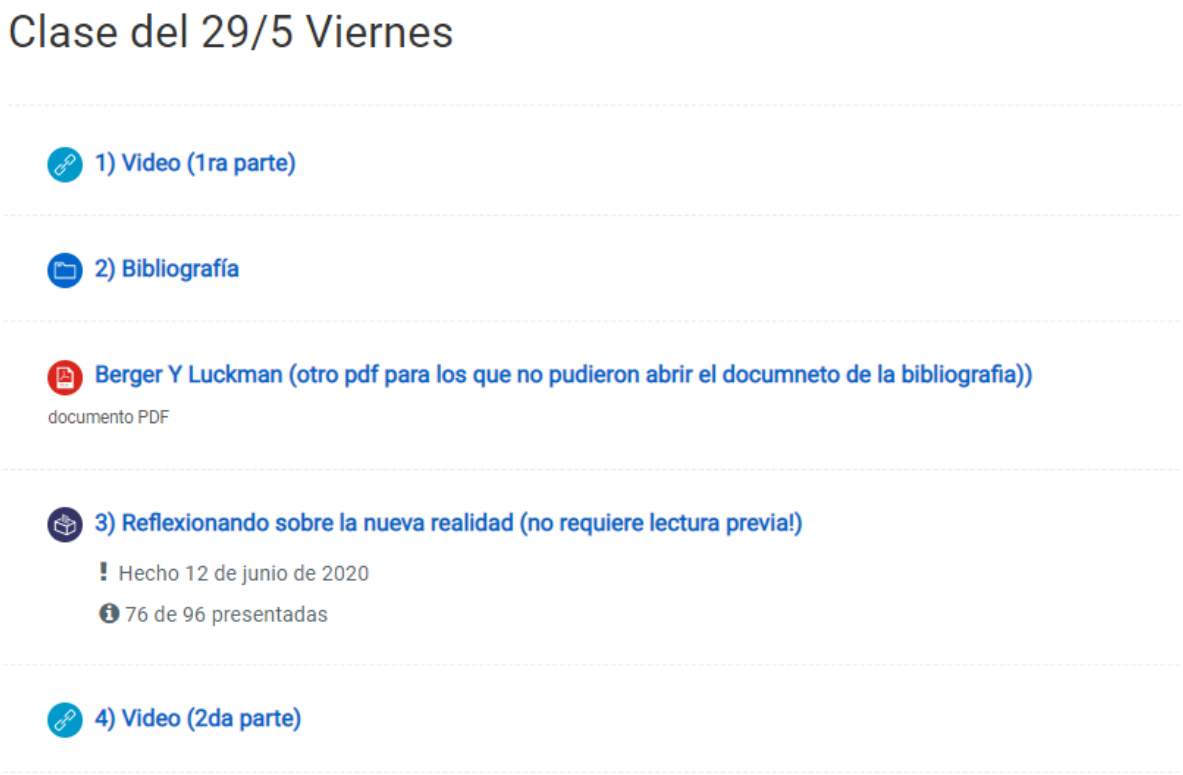
Al identificar los supuestos, estos se pueden conectar con los nuevos conocimientos, en lugar de contraponerse al pensamiento intuitivo. Ir tendiendo los puentes entre aquellas ideas ordinarias, pre conceptos o nociones implícitas, y los conocimientos novedosos, para ampliar la visión del mundo o, mejor dicho, la forma de entenderlo y accionar sobre él.

Por otro lado, al exponer la problemática de las fake news se abre la discusión sobre cómo es la construcción del conocimiento científico. Como se mencionó anteriormente, al pensar sobre la validación del conocimiento se explora los supuestos implícitos generalmente arraigados sobre el método positivista como único método científico y se abre el abanico sobre otras formas de investigar. Esta contraposición entre los métodos y la actitud frente a los saberes lo podemos relacionar con lo que dice Cook y Reichard:

> Sospechamos que la distinción más notable y fundamental entre los paradigmas corresponde a la dimensión de verificación frente al descubrimiento. Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y que, en gran medida, los métodos cualitativos fueron deliberadamente desarrollados para la tarea de descubrir o de generar teorías. No es sorprendente entonces que cada tipo de método haya llegado a ser asociado con estas distintas posiciones paradigmáticas y que los métodos tengan también su mejor rendimiento cuando son empleados para esos fines específicos. (Cook y Reichardt, 1986. p.38)

Construcción Social de la Realidad Virtual

La tercera unidad de la materia trata sobre la construcción social de la realidad, la ya clásica obra de Berger y Luckman. Mediante estos contenidos se busca que los estudiantes puedan analizar la complejidad de la realidad social para que puedan identificar, problematizar y contextualizar los factores sociales intervinientes, pudiendo pensar esta realidad como una construcción social, y no un hecho dado. Aprovechando los eventos dados en 2020-2021 y los cambios en la vida cotidiana de todos, se diseñó el trabajo para poner en juego los conceptos en relación a estas vivencias. Se propusieron una serie de actividades tanto sincrónicas como asincrónicas durante dos semanas.



Para ello se preparó un video de exposición teórica, contextualizando los autores e introduciendo los conceptos fundamentales. Se ofreció la bibliografía y se solicitó que realizaran una encuesta llamada “Reflexionando sobre la nueva realidad”. En ella se indagaba sobre cómo estaban viviendo los cambios a nivel social y académico; como se sentían respecto a la pandemia, cómo se adaptaron al aula virtual, reflexionar sobre los cambios desde los primeros días de la cuarentena y como estaban en ese momento (dos meses más tarde), etc. Un cuarto momento de la clase asincrónica era un video que retoma los emergentes de la encuesta para articularlas con los conceptos de los autores (por ejemplo, cómo actúa la habituación/cambio del saludo beso-puño, como se van institucionalizando ciertas prácticas -uso del barbijo, etc.).

Como ya se puntualizó, el sentido de estas actividades es doble: Por un lado, facilitar la articulación de la teoría con la experiencia más próxima. De esta manera, los conceptos que suelen resultar tan abstractos y lejanos a su realidad se hacen presentes y palpables en las propias vivencias. De esta manera, lograr un aprendizaje por comprensión (Pozo, 2009) en donde puedan realizar una reorganización de los elementos -conocidos- relacionándolos entre sí en una nueva estructura conceptual, de manera de buscar nuevas relaciones entre

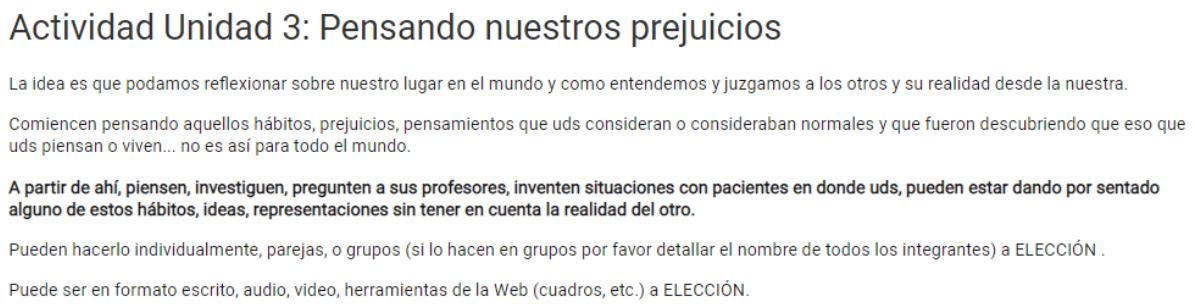
conocimientos y contextos con los conocimientos previos. Además, y teniendo en cuenta el contexto socio cultural tan particular que estábamos atravesando, coincido con las palabras de Souto:

> La enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica. No puede ser aislada de la realidad en la que surge. Es también un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos. (Souto, 1996, p.135).

Pero hay un segundo motivo: dado el desborde, la ansiedad y consecuencias en los primeros meses del aislamiento más extremo, poder hablar de ello, compartir experiencias con otros, sentirse identificados ante la incertidumbre podían convertirse en la oportunidad de simbolizar lo que se estaba viviendo, tratando de generar un "espacio continente" (Mazza, 2020).

Actividad: Pensando Nuestros Prejuicios

El trabajo sobre la unidad anteriormente nombrada continuaba con un encuentro sincrónico donde se buscaba generar debate y profundizar estas articulaciones, sobre todo marcando distintas posiciones en los alumnos para empezar a encontrar que como cada uno interpreta la realidad desde su construcción. De esta manera, se introdujo la última actividad de esta unidad en donde se los invitaba a reflexionar, charlar o investigar sobre los prejuicios que operan en los profesionales de salud, articulando las nociones ya vistas con cultura, diversidad cultural, racismo, relativismo cultural, etc.



Actividad Unidad 3: Pensando nuestros prejuicios

La idea es que podamos reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo y como entendemos y juzgamos a los otros y su realidad desde la nuestra.

Comiencen pensando aquellos hábitos, prejuicios, pensamientos que uds consideran o consideraban normales y que fueron descubriendo que eso que uds piensan o viven... no es así para todo el mundo.

A partir de ahí, piensen, investiguen, pregunten a sus profesores, inventen situaciones con pacientes en donde uds, pueden estar dando por sentado alguno de estos hábitos, ideas, representaciones sin tener en cuenta la realidad del otro.

Pueden hacerlo individualmente, parejas, o grupos (si lo hacen en grupos por favor detallar el nombre de todos los integrantes) a ELECCIÓN .

Puede ser en formato escrito, audio, video, herramientas de la Web (cuadros, etc.) a ELECCIÓN.

Por consiguiente, tratar de situar a los alumnos en una posición crítica de la realidad. (Zemelman, 2001, p. 1). Lo que se busca es cuestionar la realidad como dada, y plantearla como una construcción que se erige en función de las problemáticas que emergen en un momento socio histórico determinado, reconociendo el recorte de la realidad que realizamos y que

transitamos. Interpretamos usando los conocimientos con los que cada uno cuenta en ese momento. Se busca visibilizar cómo es la cultura que define modos de pensar y que los conocimientos son atribuciones de significado que siempre están situados.

También es una manera de introducir una lógica metacognitiva sobre las propias actitudes.

En esta actividad, se les dio la posibilidad de elegir modalidad y forma. Es decir, pudieron optar realizar el trabajo de forma individual, en parejas o en grupo. A su vez, también tenían la opción (y se alentaba) la presentación en formatos novedosos como ser audios, videos, redes, soportes virtuales como Prezi o Genially. Es una forma de ir introduciendo el codiseño y la responsabilidad en la elección del trabajo, para ir ganando autonomía y compromiso en la realización de la tarea. A su vez, se fomentaba la realización en grupo para generar un trabajo cooperativo.

Se obtuvieron excelentes producción, tanto Audiovisuales, como Trabajos que incluyeron entrevistas muy ricas como un Trabajo práctico entregado por estudiantes en 2020, con una entrevista a una médica y a un kinesiólogo, videos con escenas actuadas o inclusive hubo quienes tuvieron ideas originales cómo hacer preguntas en Instagram y a partir de ello realizar una red conceptual.

(Clickeando en los links celestes se pueden acceder a los documentos o en ANEXO V)

Devolución de la Evaluación (1er parcial 2020): El Copy Paste

Como se mencionó anteriormente, cuando pensamos cómo acompañar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes en el nivel superior, uno de los primeros aspectos que solemos evocar se refiere al diseño de la propuesta de enseñanza, el cual incluye la elaboración de las diversas herramientas evaluativas que se conformarán como parte necesaria en la producción de conocimientos. Esto incluye parciales, trabajos prácticos, espacios de reflexión, etc.

Ahora bien, pandemia mediante, nos hemos visto inmersos en una modalidad novedosa que nos confronta con aquellas ideas implícitas subyacentes a las maneras (tradicionales) de enseñar y de evaluar, ya que la virtualidad puso de manifiesto dificultades operativas, adaptativas e incluso éticas. Por supuesto que los exámenes no escapan a esta dificultad. Sin embargo, entendemos que la crisis puede resultar una oportunidad para continuar repensando

respecto a las distintas prácticas arraigadas en la educación superior. ¿Cómo se puede pensar la forma de promover una instancia de aprendizaje en la virtualidad? La Dra. María Rodríguez Moneo (2019) nos invita a discurrir sobre la velocidad de las transformaciones sociales, y cómo estas impactan específicamente en el ámbito académico. Pozo y Mateos profundizan esta idea:

> En la sociedad que hemos caracterizado como la sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto y del aprendizaje continuo, los futuros profesionales, más que aprender todos los contenidos y saberes específicos de su campo de pericia, cada día más heterogéneos, relativos y que pueden quedarse enseguida obsoletos, van a requerir de competencias, no sólo para poder adquirir de forma autónoma los conocimientos que puedan necesitar en su ejercicio profesional, sino para usar de formas nuevas los conocimientos adquiridos, e incluso para generar nuevos conocimientos. (Pozo y Mateos, 2009, p.54).

Esto nos lleva a pensar que el tipo de profesionales que la universidad debe promover en el actual escenario social, complejo y cambiante, son aquellos que asuman un rol activo y sean creadores de su propio conocimiento.

Enseñar también nos cambia, por consiguiente, también aprendemos. Y en general aprendemos cuando nos equivocamos. Cuando llegó el momento de evaluar en un contexto virtual, se planteó la necesidad de adaptar la evaluación para que siga manteniendo las cuatro condiciones principales propuestas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation de Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27) citado por Mora Vargas (2004), es decir, que la evaluación sea útil, factible, ética y exacta. Después de cavilar mucho, traté de realizar un parcial de elaboración en donde tuvieran que realizar una construcción personal, que no pudieran "copiar" de internet, que sea casi una elaboración personal. Sin embargo, no lo logré. Los alumnos encontraron algo parecido, no igual a lo que yo solicitaba. Llamó mi atención que 20 alumnos sobre 100 entendieran diferente dicha consigna, pero igual entre ellos, reflexionaran sobre el mismo aspecto de sus vidas. Sumado a esto, la información que obtuvieron provenía de una página poco confiable, y de hecho tenía mal conceptualizado un ejemplo que todos copiaron. En principio esto me generó angustia y tristeza, incluso enojo. Pero ¿qué hacer frente a esta situación? ¿Cómo se debe responder? ¿respondo? ¿los reto, los repruebo? No. Mejor, enseño. De alguna manera, me sirvió dimensionar los dilemas como los presenta Ortiz, et al. (2006): "¿Me centro en enseñar contenidos o enseñar a pensar? ¿evaluar para formar o para rendir cuentas? (p. 3). Retomo la idea directriz de la materia, más allá del contenido específico de la misma, sino el objetivo de construir un tipo de profesional ético e

integral. Recordemos que las conductas y actitudes no se enseñan desde la ejercitación de la memoria del contenido del material. Así pensé trabajar por un lado lo que significa el plagio y cómo se deben citar a autores de los que uno se nutre. Fue una sorpresa enterarme que la gran mayoría no sabían que era una cita, mucho menos las normas APA. Por otro lado, exigí a los alumnos que se habían copiado una ejercitación adicional sobre la verificación de fuentes buscando páginas de internet que hablen del contenido que estábamos evaluando. Aun teniendo en cuenta que los mismos estudiantes universitarios son quienes indican que la computadora es su principal herramienta para acceder a la información y noticias (Maggio, 2012) nuevamente comprobé que los alumnos no contaban con criterios para diferenciar una página de internet confiable de una que no lo fuera. De esta forma, también se evidencia a cierta alfabetización informacional académica (Elizondo, 2015). Se vuelve indispensable ayudarlos a que construyan estrategias para gestionar la información en contextos virtuales. M. Maggio lo resume diciendo que:

> Los problemas del cortado y pegado, y los asociados a la validez y la confiabilidad de la información son en general problemas de la propuesta didáctica. si los alumnos resuelven la actividad copiando textualmente, el verdadero problema es la formulación de la actividad y este es el auténtico desafío de la docencia: construir situaciones que favorezcan procesos reflexivos complejos no porque está sea la manera de superar el cortar y pegar sino porque esa es nuestra responsabilidad como educadores. (Maggio, 2012 pp. 142-143)

En este sentido, poder transformar el enojo y frustración en una acción que sea generadora de un cambio sólido y duradero. Que lo que se lleven de haber sido "descubiertos" en la trampa no sea el reto de la profesora, sino un aprendizaje.

Modalidad de Evaluación: Investigación y Codiseño

Siguiendo con las instancias de evaluación, aparece la pregunta sobre la modalidad: ¿puede la modalidad de resolución de problemas dar cuenta de los objetivos alcanzados para certificar la acreditación? Es inevitable enfrentarse con la propia tensión ineludible entre la evaluación y la acreditación. Porque además de evaluar un proceso, se está otorgando a los estudiantes la responsabilidad de un rol social en tanto que futuros profesionales. También se está poniendo en juego al docente mismo: ¿se evalúa en su materia que los alumnos cuentan con los contenidos que necesitan para seguir avanzando en la carrera? "Cabe aclarar que la

acreditación tiene una vinculación directa con los marcos institucionales y con las lógicas de funcionamiento del campo educativo, cristalizando el capital cultural en titulaciones o certificaciones" (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017, p. 10). Sumado a esto, los tiempos siempre resultan limitados, tanto para la realización de las instancias evaluativas (corremos tras el cierre de notas cada cuatrimestre) como también en cuanto a su ejecución por parte de los estudiantes (minimizan las actividades que proponen un proceso para realizarla los últimos días). Es decir, no podemos dejar de tener en cuenta que toda evaluación se encuentra condicionada por factores como las disposiciones legales, supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas (Santos Guerra, 2003)

Si bien el pasaje a la virtualidad y la naturaleza mediada de la tecnología ha favorecido un registro muy rico y preciso sobre las interacciones de los estudiantes respecto a sus producciones, dudas, participaciones en foros, mails, tareas, etc., también nos presenta el nuevo desafío de cómo ponderar sus producciones a la hora de evaluar. ¿Podemos considerar la información obtenida a través de las plataformas educativas como el "comportamiento" (si ingreso al aula, cuántas veces, etc.) durante el proceso de aprendizaje? El registro de las plataformas áulicas funciona como un panóptico donde el profesor todo lo ve. Pero ¿el profesor puede ver todo? No cabe duda que las aulas virtuales cuentan con numerosas herramientas y posibilidades, pero a la vez pueden obstruir lo subjetivo y lo personal.

¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje mediante la presentación de problemas en condiciones de virtualidad?

Por una parte, ¿cómo evaluar a un estudiante cuando no conocemos por donde circuló gran parte de su recorrido? Tanto por la dificultad de un seguimiento personalizado -teniendo en cuenta las matrículas numerosas- como aquellos "ausentes" virtuales durante el cursado de la materia, con cuerpos invisibilizados por cámaras apagadas y micrófonos silenciados algo que se manifestaba de manera más solapada en la presencialidad-.

Pensando en la planificación de una estrategia creativa en una instancia de examen , hay que tener en cuenta "no se puede ni se debe poner a un alumno en situaciones de resolución de problemas sin que cuente previamente con algún tipo de destreza para enfrentarse a ella" (Pozo y Pérez Echeverría, 2009, p.50). Es más, ¿es posible establecer una metodología cooperativa y colaborativa? ¿o se pierden las diferencias individuales? ¿Toman nota de lo que dicen los demás? ¿Cómo retomar las voces de otros estudiantes e incluirlas dentro del proceso de aprendizaje?

Lo relatado en el apartado anterior da cuenta del peso específico de las formas de evaluación. Por un lado, la evaluación es parte fundamental del interés y motivación de los alumnos ya que funciona como motor. “En otras palabras, para la mayor parte de los estudiantes la importancia y relevancia de un aprendizaje radica en la importancia y relevancia que tenga para la evaluación de su rendimiento la demostración de ese aprendizaje” (Salinas Fernández et. al., 2007, p. 12).

Pero, además, qué y cómo evaluar debe tener coherencia con lo que se pretende enseñar y cómo se va estructurando la enseñanza desde el inicio. Se piensa la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como algo que está al final del curso. En este sentido coincido con que “la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989 citado por el equipo técnico de Fundación Instituto de las Ciencias del Hombre, p. 2)” . Entendiendo que la evaluación es mucho más que calificar, que implica una valoración en donde se ponen en juego juicios, valoraciones propias.

La modalidad de las evaluaciones centrada en la resolución de problemas, análisis, elaboración propia y creación de preguntas epistémicas influye directamente en el diseño de la propuesta metodológica del proceso de aprendizaje. Cuando el objetivo de la enseñanza es el cambio conceptual y la elaboración de preguntas críticas, ya no tiene sentido el parcial con preguntas de reproducción de conocimientos. Como se planteó anteriormente. Si la resolución de problemas se pudo implementar como un método a lo largo del proceso, esto también se vuelve posible como una forma de evaluación. Sobre todo, si pensamos que una de las características esenciales del aprendizaje es la capacidad de utilizar dichos conocimientos en situaciones nuevas. (Pozo, y Pérez Echeverría, 2009).

El trabajo integrador, equivalente al segundo parcial de la materia, tiene una finalidad integradora y de cierre. Tiene por objetivo demostrar que hubo una transformación, que operó un cambio conceptual respecto a las teorías implícitas con las que los estudiantes contaban al inicio de la cursada. En otras palabras, que se pudo ir un poquito más allá, que se amplió la mirada, posibilitando un pensamiento más articulado y mejor fundamentado.

En relación con esto, también se tiene en cuenta la necesidad del tiempo de evaluación (un mes aproximadamente) ya que la misma conlleva la construcción de los conocimientos necesarios para el diseño de la entrega como así de los procesos de análisis. Teniendo en cuenta

que “La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada” (Fernández Marcha, 2010, p. 5), en la última parte de la evaluación, la de análisis, se pretende evaluar el proceso de integración de los conocimientos e incorporación de habilidades. Es por ello que para la segunda instancia evaluadora se pensó en un trabajo de elaboración y articulación en el cual podían optar por la modalidad y la temática. (ANEXO VI). Además, se plantean entregar parciales con avances que son devueltos y una semana la clase consta de “tutoría” en donde se trabaja con las dificultades de cada grupo.

A pesar de la tensión habitual entre evaluar de manera cuantitativa o cualitativa, este instrumento permite hacer una complementariedad ya que se exigen ciertos objetivos cuantificables (cantidad de hojas, cantidad de conceptos a relacionar, cumplir con las entregas parciales, registro cuantitativo del proceso, etc.) y a su vez se realiza un análisis cualitativo tanto del proceso (con las entregas parciales se hacen devoluciones y se realiza una clase de tutoría personalizada por grupo destinado a consultas, de evaluar dificultades e indicar sugerencias) como del producto terminado. Como se mencionó anteriormente, también evalúa el proceso y desarrollo de habilidades y destrezas, un saber-hacer, buscando evaluar los cambios producidos en los alumnos.

La ideación de este instrumento como medio integrador tiene que ver con considerar la instancia evaluativa como parte del proceso de aprendizaje y que

> …los formatos de dichas instancias evaluativas pueden ser diversos, implica enriquecer los procesos de enseñanza con una formación que habilite a los estudiantes a resolver distintas situaciones de explicitación de lo aprendido, a partir de las habilidades, procedimientos, operaciones cognitivas y capacidades que se requieran para tal fin. (Equipo técnico de la DGES, 2010, p. 7)

Por otro lado, se considera como criterio -a lo hora de valorar los escritos- la capacidad integradora de los alumnos en su producción. Al solicitar que reestructuren los conceptos teóricos para poder reconstruirlos y aplicarlos a la lectura de cierto recorte (la película, los resultados de la encuesta), se considera como criterio la evidencia de haberse apropiado del conocimiento y haberlo resignificado. En este sentido, se establece como una evaluación criterial (si solicitaron cierta cantidad de conceptos/autores a relacionar) y se complementa con un criterio relativo al grupo para establecer una norma sobre el nivel de profundización.

A su vez, la opción de la modalidad grupal es un acercamiento a la profesión desde la investigación. Busca replantear el cómo los estudiantes se posicionan frente al conocimiento y la investigación. Desde su rol de alumnos ¿se puede producir conocimiento? “Lo posible no es algo que ya está dado… lo posible se construye” (Varsavsky, 2016) considerar los textos y conceptos vistos para interpelar el lugar como futuros profesionales. Se puede, por lo tanto, fomentar un“...espacio para el deseo de conocer y el permiso para poder pensar”. (Leoz, 2013, p.313).

La idea es introducir el método de investigación como parte de construcción del conocimiento, para también ir introduciendo a los alumnos en una forma de pensar y de trabajar. Favorecer la actitud investigativa como parte de la profesión, de manera de sostener una lectura crítica que fomente una actualización permanente, generar espacios de reflexión y debate entre ellos. Que puedan ubicarse a sí mismos, no solo como consumidores críticos de las investigaciones producidas en su campo, sino también como posibles productores de conocimiento. Enlazando con la primera unidad, se trata de poder vivenciar y experimentar, o al menos acercarse a cómo es la producción de conocimiento científico.

Uno de los grandes desafíos es ayudar a los estudiantes a elegir el tema. No están acostumbrados a ser ellos quien eligen (volvemos sobre las ideas implícitas sobre el rol del estudiante). Para poder comenzar con el trabajo, deben realizar un recorte. “De elegir un tema hasta la construcción de un problema de investigación” (Achilli, 2005, p. 45). Así se atraviesa el proceso de investigación, ya que tiene mucho de cómo se aprende un oficio. Para realizar la encuesta, tiene que pensar qué preguntas son pertinentes para obtener datos que les permitan realizar algún análisis. Aquí nuevamente se revierte el lugar de saber. Por otro lado, en el proceso muchas veces pueden darse cuenta que una investigación es un proceso que aporta un pequeño grano de arroz al cúmulo de conocimientos. Así, deconstruir la idea de que una investigación es algo que deba revolucionar y ser un gran avance para la humanidad. A su vez, la libertad de elegir un tema, decidir cómo encarar las encuestas, que conceptos relacionar favorece cierta autonomía en el formato de práctica guiada (Pozo, 2009).

En definitiva, se busca que la consigna del trabajo final integrador se presente como auténtica (Dambrosio, 2019, p.52), que el resultado sea un texto coproducido (Dambrosio, 2019, p.53), fortaleciendo la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje (al brindar opciones), tratando de reconocer los distintos estilos de aprendizaje, promoviendo un rol activo, así como también el uso de distintas fuentes. A su vez, tiene una estructura organizada, proponen una actividad que los y las ubica en situación de futuros/as profesionales; y que

posibilita la producción de conocimientos nuevos; en otras palaras, genuinas experiencias de aprendizaje.

Reflexiones: Virtualización, Motivación y Enseñanza

Para poder profundizar nuestros aprendizajes sobre la enseñanza es necesario detenernos y poder observar y considerar la práctica docente, es necesario ubicarnos en situación y prestar atención a toda la serie de fenómenos observables dentro del aula, que remiten a prácticas y representaciones, las cuales son significadas por sus actores (Guber, 2004, p.47). Para ello, podemos tener una mirada contextuada y consciente, que aporte sistemáticamente información objetivada. Poder observar la propia práctica docente es tener una mirada no egocéntrica que cuestione las significaciones propias que nos habitan y que sostienen nuestras conductas. "En el campo, estos modelos, que no son sólo teóricos sino también políticos, culturales y sociales, se confrontan inmediatamente —se advierta o no— con los de los actores" (ibid, p. 52). Debemos tener en cuenta que "La elección de cada término no es inocente" (ibid, p.87); es decir, expresa nuestra cosmovisión a través de cada palabra y cada gesto.

De esta manera, la observación es una herramienta notable para identificar y visibilizar aquellas significaciones imaginarias que operan en nuestras experiencias y decisiones pedagógicas. En otras palabras, nos damos cuenta de nuestros supuestos, creencias y actitudes sobre la enseñanza. Por lo tanto, podemos encontrar incoherencias y reforzar aquello que valoramos.

Es por todo ello que a través de esta revisión de las actividades que fueron puntualizadas se intenta realizar un análisis para reflexionar y desnaturalizar aquello instituido, visibilizar las representaciones implícitas y las tensiones existentes, poder transformar dicha realidad. "La observación posibilita analizar la enseñanza (...) se comprenden y transparentan los resortes más íntimos y complejos de la práctica. Así, la observación reclama apelar a una posición reflexiva permanente". (Anijovich, et al. 2009, p.82)

En cuanto a la clase virtual, podemos verla de forma clara y organizada, ordenada por número de clase y fecha. Por otro lado, cada solapa cuenta con un cartel que explica y anticipa el trabajo a realizar cada semana. A su vez, se dividen en tres sectores o subtítulos principales, manteniendo siempre el siguiente orden: Clase (con los videos o links de acceso), Bibliografía,

Actividad/es. A partir de las encuestas de retroalimentación realizadas a los estudiantes, se verificó que la organización en su gran mayoría resultó adecuada y clara.

En cuanto al formato, se propone un modelo mixto, que alterna entre la presentación de las unidades entre un modo más convencional (por ejemplo, clases teóricas de tipo expositivas tanto sincrónicas como asincrónicas) y otro más dinámico (solicitud de actividades que implican problematizaciones). A su vez, se trata de utilizar diferentes recursos y herramientas, tanto escritos como auditivos con soporte visual: clases teóricas grabadas, foros, textos, videos, diapositivas, etc. En las actividades, también se posibilita la entrega mediante distintos formatos. Además, se proponen actividades optativas y espacios de consulta (tanto en foros como en espacios sincrónicos). Revisitando las consignas, se puede observar que se presentan mayormente de manera imperativa, especialmente en la redacción.

Videos Teóricos, Debates Sincrónicos y Actividades

Como se mencionó anteriormente, previo a la virtualidad, las clases se dividían en una primera parte de exposición teórica, donde se realizaba un recorte de los contenidos para acercarlos a los estudiantes; y luego, un espacio de taller debate para la integración de dichos conceptos. En un primer momento, (primer cuatrimestre 2020) se experimentó probando llevar este mismo formato adaptado: una mayoría de clases teóricas "zoom" y actividades grupales a-sincrónicas para el debate y aprehensión de conocimientos. Teniendo en cuenta la incertidumbre y la exigencia de muchas adaptaciones, se trató de mantener algo de lo conocido pensando que la transición no revierta todas las representaciones colectivas de la trama fantasmática social. Como dice Gladys Leoz (2013) estas se construyen aún antes de que un estudiante devenga universitario, este ya se encuentra atravesado por toda una serie de significaciones inconscientes respecto a ese rol. Estas significaciones, que tienen efectos tanto en el ser como en el hacer, conforman lo que Bourdieu denomina "habitus". De alguna manera, los estudiantes ya cuentan con el hábito de que la clase es sincrónica. Lo esperaban y demandaban.

Al pasar los cuatrimestres, la desconexión y decaimiento en la participación en las clases sincrónicas, hicieron necesario un replanteamiento. Se empezó a utilizar con mayor frecuencia el video de exposición teórica para que vean antes de la clase, donde se privilegió el debate, el intercambio, el trabajo sobre situaciones en donde aplicar los conceptos. y que el encuentro sincrónico virtual tenga un sentido, que devenga en un verdadero encuentro. Esto supuso cierto

esfuerzo por cambiar lo que los estudiantes esperan de la clase (acostumbrados a la exposición teórica), para poder instituir un nuevo habitus que "se irá construyendo el acto pedagógico" (ibid, p. 306). Se buscó que en dicho encuentro se construya como una experiencia personal, para trabajar los contenidos formales mediante la reflexión y comprensión, favoreciendo la reestructuración a partir de procesos asociativos (Pozo, 2009). Al mismo tiempo, se va generando estilo relacional entre mi persona como docente y los alumnos, poniendo foco en la importancia de los saberes propios de estos, buscando que los expongan, identifiquen y cuestionen; favoreciendo su participación y la construcción de un autoconcepto favorable, ambos factores del clima social de clase. En este sentido la conexión a la clase se mantuvo a lo largo de los cuatrimestres, pero no todos los estudiantes se animaban a participar oralmente. Se fueron implementando estrategias escritas (chat de la plataforma, pizarra virtual como `J-Board` o `Mentimeter`, dentro de clase sincrónica) para fomentar el intercambio. En cuanto al tipo de intercambio, se busca la problematización como forma privilegiada, intentando generar motivación a través de la invitación al debate.

En ese sentido, se evidencia una posición constructivista del conocimiento. Como dice Pozo (2009), "El conocimiento presenta un carácter problemático, dialéctico y constructivo, siempre abierto a replanteamientos" (Pozo y Echeverría, 2009, p.77). Teniendo en cuenta que la materia pretende presentar temas que atraviesan la práctica, sobre todo por el carácter social que implica la carrera como ciencia de la salud, se puede apreciar cómo se busca que los conocimientos se constituyan en herramientas -no en tanto verdades- sino como criterios para juzgar la realidad. Por otro lado, el debate e intercambio de ideas con la docente y con los pares es un recurso privilegiado para aprender en colaboración "con la ayuda del otro y de otros, con sus miradas, sus aportes, sus puntos de vista" (Maggio, 2018, p.9). De esta manera, no solo se aprehenden los contenidos construidos con explicaciones e interpretaciones cerradas, sino que se analiza y cuestiona cualquier material tanto lo tradicional (libros, pdf) como lo que circula en internet. Es así que aparece entonces la utilización de recursos de la Web, como tik toks que ejemplifican algo de lo abordado en la clase, videos de Youtube que resumen los contenidos, o incluso un Tweet que ironiza sobre lo debatido en clase.

Es por ello que se fue construyendo un estilo mixto en donde se fueron alternando clases sincrónicas teóricas con clases teóricas en videos grabados, con actividades de elaboración grupal o clases sincrónicas de debate. Ello requiere un alto nivel de planificación en la propuesta pedagógica, con un nivel de flexibilidad para ir evaluando la pertinencia de encuentros sincrónicos, asincrónicos y actividades.

Sin embargo, pensando en la bimodalidad y futuras planificaciones, se hace necesario un planeamiento que vaya del habitus conocido para ir de a poco deconstruyendo ese formato de clase, haciendo mas explícitos los objetivos de cada clase y que se espera de los alumnos. En el mismo sentido, como otro punto de mejora, es deseable pensar los tiempos de la clase. Si bien en los debates y clases expositivas están marcadas una introducción, la búsqueda de ideas previas para luego pasar a un desarrollo de los conceptos y el debate y articulación con distintos elementos (como los ya mencionados tik toks, videos, notas, etc.); no se estaría dando un tiempo de cierre.

Comunicación: Un Desafío

Uno de los puntos que considero que todavía la materia debe mejorar es sobre la comunicación. Tanto en la conformación de normas más explícitas, para que no resulten arbitrarias (Bain, 2007) como en la posibilidad de que las retroalimentaciones ayuden a los estudiantes a comprobar por sí mismos sus avances.

En primer lugar, las consignas. En función de la revisión de pares en el espacio de observación de las clases se destaca que el estilo de enseñanza dominante, claramente constructivista, en el cual priman las propuestas significativas, con sentido y con una clara decisión didáctica, no se corresponde con el lenguaje empleado en las consignas. En estas prevalece un modo imperativo en la redacción. Mazza destaca que

> La disponibilidad se jugará en el tono, en el estilo, en aquello que emerge más allá de las palabras. Aquello de lo cual nos hablan los especialistas en análisis del discurso. Cuando hablamos o escribimos a alguien no solo nos estamos "construyendo" a nosotros mismos como enunciadores, también los estamos "construyendo" a ellos como destinatarios de nuestro mensaje. (Mazza, 2020, p.6).

Esto requiere una revisión por el modo en que la comunicación didáctica observable en las consignas impacta en el clima del aula.

Hasta el momento, se ponía foco en la transición de las consignas entre una mayor dirección (indicaciones, detalles, preguntas más puntuales) al principio de la cursada y a medida que avanza el cuatrimestre se fueron incluyendo consignas más abiertas, tornando las actividades cada vez más colaborativas y con predominio del codiseño. Al prestarle más atención a este sentido didáctico, se descuidó la forma.

A partir de las observaciones realizadas por pares y en la reflexión de los trabajos de la especialización, se fue modificando el tipo de lenguaje, tratando de fomentar más cercana a los y las estudiantes, con modos en el tono de las sugerencias y no de la exigencia.

Teniendo en cuenta la potencia de una consigna escrita, resalto las palabras de Gubbay y Kalmar, citado por Dambrosio, que apuntan a que la consigna "es un puente, una manera de llegar al otro (...) un fósforo que enciende" (Dambrosio, 2019, p.53). Pensando en lograr una síntesis clara, directa y precisa… se redactaban actividades como la de la clase 3 (23.04.21 -ver anexos), en donde se impone: "Discutan en grupo, armen las respuestas. Pongan el nombre de los integrantes, no hace falta carátula. Entrega uno solo". Sin embargo, fue posible ir incorporando un estilo más ameno, que busca un acercamiento, incluyendo incluso los sentimientos de los y las estudiantes, pero evidenciando cierta agencialidad. Como en la siguiente consigna:

> En esta propuesta, es un poco más compleja pero también puede resultar más interesante.(...) En tercer término viene la parte más trabajosa (..) Si se fijan, hay un Buzón de entrega de preguntas, con fecha máxima. La idea es que las entreguen para que podamos corregirlas juntos y tengan una buena encuesta. Les voy a pedir que como Mínimo lleguen a realizar 25 encuestas (…), (consigna trabajo práctico integrador, 18.06.21 -ver anexos-)

Este estilo, más cálido, no pierde de vista ni su claridad conceptual ni su intencionalidad pedagógica, sino que, por el contrario, la refuerza; al marcar una cercanía que invita a la interacción.

Respecto a la retroalimentación, podemos pensar que esta

> Constituye un apoyo eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje e impulsa el desarrollo mental de los estudiantes permitiéndoles aprender significativamente. Ésta permite que el estudiante reflexione sobre las fortalezas y debilidades que tiene en su aprendizaje y debe estar siempre apoyado en la guía del docente para lograr un conocimiento sólido" (Cedeño Romero y Moya Martínez, 2019, S/N).

El mayor obstáculo es la cantidad de alumnos, lo cual implica dificultades en el seguimiento personalizado. Las actividades en grupo se privilegiaron justamente para poder lograr una devolución de todos los trabajos realizados. En dichas devoluciones, se intentó identificar logros y marcar las dificultades, tanto en lo formal (redacción, forma, etc.) como en el contenido, buscando explicar tanto los errores conceptuales cuando los hubiera como las

fallas en la lógica conceptual, tratando de dar ejemplos o alternativas. En efecto, se apunta a utilizar la evaluación más como una devolución para favorecer el aprendizaje. De esta manera se trata de favorecer la idea planteada por el equipo técnico del Ministerio de Educación de Sante Fe que propone "Comprender el aprendizaje como proceso y no como resultado, implica atender a aquellos avances y retrocesos, movimientos, y cambios cualitativos que se van generando en el proceso de conocer, así como contemplar las potencialidades de los estudiantes" (Eq. Tec. de Min. de Ed. 2017, p. 23) Sin embargo, otra vez, privilegiando contestar a todos se descuidó la forma del contenido, en donde estas retroalimentaciones pudieron sentirse como "duras" o exigentes. Este punto sigue siendo uno de los principales focos a seguir mejorando.

Conclusiones

A lo largo de estas consideraciones se busca complejizar sobre la enseñanza en la permanente búsqueda de aprendizaje profundo, reflexionando sobre todas las opciones que se pueden brindar, para tener en cuenta y reconocer los distintos estilos de aprendizaje, pero por sobre todo promoviendo un rol activo del estudiante que le permita crecer como profesional, que cuestione y haga uso de los conocimientos y saberes propios de la profesión pero que también posibilite la producción de conocimientos nuevos; es decir, genuinas experiencias de aprendizaje.

Desde la concepción del aprendizaje como aquí presentada, esta revisión sobre la enseñanza es valiosa y a su vez, permanente. Según A. Latorre, "la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica." (Latorre, 2005, p.9). De esta manera, en lo personal poder apreciar los hallazgos y aciertos de estos dos años de pandemia, y poder cuestionar los aspectos a mejorar.

Respecto a las actividades, se resalta la importancia de seguir apostando a un proceso de elaboración, por el cual paulatinamente vayan incorporando herramientas conceptuales, operativas, actitudinales, etc., y que vayan ganando autonomía, pero también se impone la necesidad de equilibrarlo con las posibilidades reales y concretas de poder como única profesora realizar devoluciones que devengan en verdaderas retroalimentaciones. Aún más, seguir trabajando en la comunicación para que tanto las consignas y las devoluciones tengan la potencia de movilizar un cambio y favorecer la motivación.

Finalmente, la modalidad y los recursos hasta ahora utilizados seguirán siendo puestos en cuestionamiento para pensar el sentido pedagógico de cada propuesta. Con un futuro donde se plantean nuevas posibilidades como puede ser la bimodalidad (presencialidad-virtualidad), se deberá seguir pensando y eligiendo en función de interpretar y analizar los objetivos. En este sentido, se va constituyendo un ciclo de planificación-acción-observación de la acción-reflexión. En este, se seguirán identificando problemas y dificultades de la propia práctica docente, se continuará indagando para realizar un análisis continuo, y partir de ello, proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejoras.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Laborde Editor. Rosario

Anijovich, R. (et al). (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Paidós.

Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Vol.2 Editorial Síntesis. España

Bain, K (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universidad de Valencia.

Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona

Camilloni, A. (2001). Modalidad y proyectos de cambio curricular. En Aportes para un cambio curricular en Argentina. OPS/OMS; UBA. Argentina.

Cedeño Romero, E. L. y Moya Martínez, M. E. (2019) La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso formativo de los educandos, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2019).

https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacion-educandos.htmlpensar

//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908retroalimentacion-educandos

Chiecher Costa, A y Lorenzati, P- (2017)Ibe Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la lente de docentes universitarios. RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16334

Cols, Estela. (2004) La programación de la enseñanza. Ficha de la cátedra. Buenos

Aires: OPFYL

Cook, T. D. Y Reichardt, Ch. S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid.

Dambrosio, A. (2019) Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. En: Rivas, L. Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales. UNLPam.

De Alba, A. (1998) Currículo: crisis, mito y perspectivas. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y letras. UBA

De Alba, A. (1993) El curriculum universitario de cara al nuevo milenio. UNAM: México

Díaz, E. (2010) Entre la Tecnología y el Deseo. Editorial Biblos, Buenos Aires

Dussel, I., & Caruso, M. (2003). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Santillana.

Elisondo, R. C. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15(3). DOI: h ttp://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904

Equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010) Una reflexión acerca de la evaluación en la educación superior.

Equipo Técnico del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. (2017) Evaluación Educativa. Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, enseñanza y las Instituciones.

Feldman, D. (2015) Para definir el contenido. Revista Trayectorias Universitarias. Vol. 1 Nº1.

Fernández Marcha, A. (2010) La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Universidad Politécnica de Valencia. España

Follari, R. 2013. Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía. Año XV. N.º 10,

García Ramos (1989) en Equipo técnico de la Fundación Instituto de las Ciencias del Hombre. La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos.

Gómez, S.M. (2019) Apreciaciones de los estudiantes en torno a la relación pedagógica en el espacio universitario. En Gómez Sandra M. (comp.) Jóvenes en la universidad. Córdoba: Brujas.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós

Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. (2008) El A.B.C de la Tarea Docente. Cap. 8. Editorial AIQUE. Buenos Aires. 5ta. Reimpresión. R. Argentina.

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.

Latorre, A. (2005) La investigación-acción. Editorial Grao. Barcelona

Litwin, E. (1998) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenta en DE Camilloni, Al. (1998) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Argentina

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.

Leoz (2013) La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En Taborda, A. [et.al.]. Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa. Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Grupo Planeta. España

Maggio, M. (2014) Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En Intercambios. Vol. 1 Nº1 junio. Buenos Aires.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós. Argentina.

Mazza, D. (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. En serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas" CITEP. UBA. Buenos aires

Mora Vargas, Ana Isabel (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos . Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2),0.[fecha de Consulta 4 de febrero de 2022]. En: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211

Ortiz, F., Etchegaray, S. y Astudillo, M. (2006) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Año 1, N.º 4. Universidad Nacional de Río Cuarto. Consultado el 9 de febrero de 2012 en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo04.pdf

Pozo, J., Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (coord.). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Editorial Morata.

Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. d. P. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Ediciones Morata

Pozo, J. I. (2016) Aprender en tiempos revueltos. Alianza Editorial. España

Pozo, J. (2017). Retos contemporáneos de la Psicología del Aprendizaje en la Educación Superior. Jornadas de Investigación en Educación Superior. Uruguay [video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=21otP2WWjc0&feature=emb_title

Rafael Linares, A. (2008) Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya. Barcelona.

Rodríguez Moneo, M. (2019) Cambio conceptual. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LOwKXUL2h6Y&feature=emb_title

Rodríguez Moneo (2019). Ideas previas y cambio conceptual. Flacso. Argentina,

Salinas Fernández, B. y Cotillas ALandi, C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de Buenas Prácticas, Universidad de Valencia,

Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. Revista Enfoques Educaciones 5 (1): 69-80. Chile.

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. Camilloni, Alicia y otros, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

Stigliano, D. y Gentile, D.(2008) Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.

Varsavky, O. En Schapachnik, F. (2016). Cientificismo mágico. El gato y la caja. [https://elgatoylacaja.com/cientificismo-magico?fbclid=IwAR3T9OzwN--jac0mzhFCTc4DgLUZvcMIoxgrYlhLhyuSIzgb4w9lzbSODuI]

Zabalza, M. A. (2009) Ser profesor universitario hoy. En La Cuestión Universitaria, N|5. ISSN 1988-236x

Zabalza, M.A. (2011) Nuevos enfoques de la didáctica universitaria actual. En:

Perspectiva.Vol. 29. N.º 2. Florianópolis: Brasil

Anexos

Anexo I

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Favorecer la identificación de los factores sociales para lograr una concepción no reduccionista del hombre.
- Promover el análisis crítico de la lectura de autores clásicos a partir del reconocimiento y contextualización de los conceptos discutidos.
- Favorecer la crítica del sentido común mediante el cuestionamiento de los procesos de institucionalización y socialización.
- Reflexionar sobre la deconstrucción de nociones de poder existentes en los discursos de saberes generando debate sobre las condiciones propias de la modernidad y posmodernidad.
- Presentar una mirada superadora del cuerpo como construcción social a partir del análisis de las problemáticas sociales de la vejez, discapacidad y dilemas bioéticos.
- Favorecer una lectura crítica y contextualizada sobre la praxis mediante el análisis del desarrollo de clases en la argentina

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Que el estudiante pueda:

- Reconocer la importancia de los aportes de la sociología para constituir una mirada ampliada del quehacer profesional del kinesiólogo.
- Reconocer la importancia y vigencia de las conceptualizaciones clásicas de la sociología clásica para lograr una mirada contextualizada del paciente.
- Analizar la complejidad de la realidad para entenderla como construcción social.
- Discutir las condiciones de constitución de la subjetividad en la actualidad para entender los fenómenos que se encuentran presentes en toda situación social.
- Analizar los factores sociales que inciden en el proceso de salud enfermedad para entender la significancia de la intervención profesional, tecnológica, y científica.
- Reconocer las características específicas de la sociedad argentina para entender la propia práctica profesional dentro de un marco histórico geográfico determinado.

Anexo II

Encuesta Nº1 2020 (Conociendo a los alumnos): https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_WEqlnZyNabIF_VvwwEQg-cd3YJDSpQt-JtVbaegqT4/edit?usp=sharing

Anexo III

Encuesta Nº2 2020 (Modalidad de clase): https://docs.google.com/spreadsheets/d/1t12jwGsFvRKtfqSitKRCtDLZarX421aOb8mFsKnu7Oo/edit?usp=sharing

Anexo IV

Encuesta 2021 - Retroalimentación al final de la cursada https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FQDOKlDihAe8YANuALE7wShmm5BMRe4lBh9eqJZCLlU/edit?usp=sharing

Anexo V

TP Audiovisuales, https://www.youtube.com/watch?v=qaJA5vUCncI&feature=youtu.be

Trabajo práctico con entrevista https://docs.google.com/document/d/1d9siHchf9R-Qb5dDWLoB5hcw1xHFx3PX/edit?usp=sharing&ouid=114257736229864481946&rtpof=true&sd=true

Entrevista a una médica https://drive.google.com/file/d/1Ua4itj-quAMrctS7_rrjrIIkgRcnOp6Y/view?usp=sharing

Entrevista a un kinesiólogo https://drive.google.com/file/d/1PfMUlHslNYO34cXdIPy4dqZmzLfMaS7D/view?usp=sharing

Videos con escenas actuadas https://www.youtube.com/watch?v=ajRiIVv8z7k

TP red conceptual: https://drive.google.com/file/d/1WIEbYQCRsDyfXlOCHchaU8IlZOklO6d3/view?usp=sharing

Anexo VI

Consigna del Trabajo Práctico Integrador

Para realizar el trabajo práctico integrador, pueden elegir una de las siguientes opciones:

1) Modalidad individual: Análisis aplicado de una película o serie.

En este caso, la propuesta es que realicen un análisis de una película o serie articulando los contenidos teóricos de la materia. Les pido que incluyan conceptos vistos en al menos 4 unidades diferentes. La nota está en directa relación con la cantidad de conceptos utilizados y profundidad de articulaciones logradas.

Mínimo: 1500 palabras

2) Modalidad grupal o individual: Mini pseudo investigación

En esta propuesta, es un poco más compleja pero también puede resultar más interesante. En esta opción, lo primero es elegir una temática de interés, relacionada con la profesión. Puede ser una patología que les llame la atención, o algo que les preocupe o interese de la kinesiología en sí misma.

Luego, van a necesitar identificar un problema a investigar. (Ejemplos a grandes rasgos: representaciones sociales que se tiene sobre el tema de interés: como ser el trabajo del kine, conocimientos reales de la población sobre x enfermedad, representaciones sociales sobre x discapacidad/enfermedad, etc.)

En tercer término, viene la parte más trabajosa: Realizar una encuesta con el objetivo de recabar información del problema de investigación. La confección de preguntas la iré supervisando. Si se fijan, hay un Buzón de entrega de preguntas, con fecha máxima. La idea es que las entreguen para que podamos corregirlas juntas y tengan una buena encuesta. Les voy a pedir que como Mínimo lleguen a realizar 25 encuestas. (Las vamos a distribuir así: Mínimo 5 preguntas sobre datos personales y 7 preguntas sobre el objeto de investigación)

Por último, pero no menos importante, la idea es que presenten un informe cumpliendo el modelo ofrecido por la cátedra. (próximamente disponible) En este informe, les pido que realicen un análisis del resultado de sus encuestas, relacionándolo con los conceptos vistos durante la cursada y articulando al menos con contenido de 3 unidades. Pueden también valerse de otras investigaciones o bibliografías (siempre citando y referenciando las fuentes).

Mínimo: 2000 palabras (sin contar encuestas)

Comentarios:

El objetivo de ambas modalidades es que puedan realizar una lectura crítica del material (película/encuestas), articulando los conceptos teóricos de la materia. Es decir, que puedan

demostrar haber leído, entendido y elaborado el contenido para lograr una mirada basada en conocimientos , superadora del sentido común.

Recuerden que los conceptos que utilicen estén correctamente desarrollados, definidos.

Si utilizan definiciones o aportes textuales de otros autores presten atención de que estén correctamente citados y referenciados (normas APA). De lo contrario, se lo considera como PLAGIO.

Al final del TPI, no se olviden de incluir las referencias bibliográficas.

¡Les deseo un buen trabajo!