

# Foto-relatos de experiencias de innovación en la Hiperaula

Por Mariana Ferrarelli, María José Sabelli y Silvia Zambonini

En este artículo se comparten experiencias de innovación a través de la unión de la fotografía como recurso para capturar momentos que atraviesan nuestras propuestas formativas con relatos breves asociados a las imágenes elegidas

**E**l Observatorio de Innovación de la Educación Superior de ISALUD<sup>1</sup> surge a partir de numerosas acciones desarrolladas desde hace más de una década por la Secretaría Académica y el Vicerrectorado Académico de la Universidad en pos de la mejora en la calidad de las propuestas formativas que ofrece la institución, así como para documentar innovaciones en la enseñanza universitaria en particular, y de la educación superior en términos más amplios.

El Observatorio cuenta con el Programa de Andamiaje<sup>2</sup> y Acompañamiento a la Innovación de la enseñanza en la universidad (con *Hiperaula*), el cual

busca acompañar a los equipos docentes en el desarrollo de propuestas que alienten la flexibilidad, el trabajo con diversidad, el protagonismo de los estudiantes y la integración significativa de tecnología, entre otros atributos.

La Hiperaula es el espacio físico donde se desarrollan las innovaciones del Programa de Andamiaje y Acompañamiento, es un entorno inmersivo en el que se llevan adelante las propuestas diseñadas en el marco de dicho proyecto.

*¿Por qué Hiperaula?* En el contexto del Proyecto CONSENS<sup>3</sup> se realizó el intercambio de experiencias

1. El observatorio tiene su dependencia en el Vicerrectorado Académico.

2. El programa menciona en su título la palabra andamiaje que, en nuestro caso, refiere a la intervención de profesionales del Observatorio para que las innovaciones puedan ponerse en acción, se trata de un acompañamiento acorde a lo que la situación y actores requieran.

3. El proyecto fue coordinado por la Universidad de Buenos Aires (dirección general: Santiago Spadafora), y tuvo numerosos participantes de Argentina, Paraguay, Italia, España, Francia. Participaron del proyecto universidades, ministerios y organismos de acreditación. La fase de implementación del proyecto se desarrolló entre enero de 2019 y enero de 2022 en el marco del programa *Erasmus+ Capacity Building, Structural (E+CBS)* financiado por la *Education, Audiovisual, Cultural Agency -EACEA- /Comisión Europea*.

Mariana Ferrarelli: Profesora de Estrategias de enseñanza y Tecnología educativa del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Coordinadora tecnodidáctica del Observatorio de Innovación de la enseñanza universitaria. Docente de grado y posgrado. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magister en Metodología de la Investigación;

María José Sabelli: Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud y del Observatorio de Innovación de la enseñanza universitaria. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magister en Educación Superior.

Silvia Reborado de Zambonini: Vicerrectora Académica de la Universidad Isalud. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa.

con transferencia de buenas prácticas de enseñanza desde las universidades europeas hacia las instituciones de Latinoamérica. Este intercambio de experiencias resultó inspirador para el diseño del dispositivo institucional del Observatorio y para la creación de Hiperaulas<sup>4</sup>. Ambos componentes, el Observatorio y el diseño arquitectónico en el cual funciona, buscan sostener las innovaciones en el largo plazo pero no meramente desde la inclusión de dispositivos y tecnologías en las clases, sino a partir de ajustes y transformaciones que se ejercen en la enseñanza y en el diseño mismo de las propuestas, sean éstas tecnológicas o no.

### Experiencias con foto-relatos

Nos resulta valioso compartir experiencias a través de foto-relatos, es decir, mediante la unión de la fotografía como recurso para capturar momentos que atraviesan nuestras propuestas formativas con un relato breve asociado a las fotos elegidas.

**¿Por qué el registro fotográfico?** El registro fotográfico surgió de la necesidad de recurrir a una modalidad de registro de las experiencias desarrolladas en la Hiperaula que capturarán las actividades en su escenario natural. Partimos de la concepción de que registrar fotográficamente permite acceder a una valiosa información propia del discurso visual que difícilmente se puede sintetizar con palabras.

Tal como expresa Augustovski (2007), la búsqueda de antecedentes referidos al uso de la fotografía en investigaciones didácticas muestra el lugar secundario que se asigna a este tipo de registro (en la

investigación cualitativa, así como en la documentación de experiencias).

Según J. Prosser (1998), su limitado status y la marginación del registro fotográfico se debe a razones históricas vinculadas con la ortodoxia de los ámbitos académicos en los que el énfasis está puesto en la palabra en desmedro de la imagen. En la documentación de experiencias de proyectos de innovación en la Hiperaula nos planteamos el registro fotográfico como

testimonio de la misma. Se trata de relatos que no sólo buscan reproducir lo que acontece, sino expandirlo con la incorporación de imágenes que superponen nuevos sentidos a la experiencia transitada.

**¿Por qué también narrar las experiencias?** La narración permite tomar distancia de la experiencia de innovación realizada. Los psicólogos cognitivos llaman a esto “descentramiento”; el proceso de escritura posibilita que los equipos docentes exploren lo sucedido y, compartan los sentidos de esa práctica con otras personas (McEwan y Egan, 2005: 188).

Partimos del pensamiento de Jerome Bruner (1997) en tanto referencia obligada para nuestro sustento teórico-conceptual sobre el valor de las narrativas como modo de recuperación de las prácticas. Bruner explica cómo la narración constituye una forma relevante de pensamiento y es un vehículo central indispensable para la creación de significado.

Foto y narrativa se amalgaman, complementan, se potencian como en los libros álbumes<sup>5</sup>. A continuación, planteamos distintos foto-relatos de experiencias desarrolladas por equipos docentes de la Universidad Isalud. Seleccionamos dos foto-relatos del

**“Foto y narrativa se amalgaman, complementan y potencian, como en los libros álbumes, y permiten recuperar las prácticas áulicas”**

4. Particularmente la experiencia formativa transitada en la pasantía en la Hiperaula de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense en el año 2019 resultó muy valiosa como inspiración.

5. Un libro álbum se caracteriza por establecer un diálogo entre texto e imagen, de manera que ambos lenguajes se complementan y relacionan: la imagen no se entiende sin el texto y el texto no se entiende sin la imagen.

Profesorado Universitario, aclarando que esta carrera se cursa completamente en la Hiperaula, es decir, *todo* el abordaje formativo está construido bajo los principios que el observatorio plantea para los proyectos de innovación con la Hiperaula.

En el caso de la experiencia con foto-relato de Metodología de la investigación de la Maestría en Economía de la Salud, cabe aclarar que a partir del mes de mayo todas las clases de este espacio curricular se cursan en

Hiperaula, con los principios de intervención que plantea el Observatorio. Y en el caso de la materia Técnicas de comunicación de la Lic. en nutrición, en el primer cuatrimestre se desarrollaron tres clases y en el segundo cuatrimestre toda la materia se desarrolla en Hiperaula.

En todos los casos valoramos la intervención docente en favor de la centralidad dada a los estudiantes, la flexibilidad en el manejo del tiempo y del espacio áulico.

## Foto-relato 1: Aproximaciones sucesivas para desnaturalizar la evaluación

**Asignatura/s:** Evaluación de los aprendizajes, 2do año Profesorado Universitario

**Docentes que participaron:** Mariana Ornique, Marcela Agulló, María José Sabelli

**e-mail:** magullo@isalud.edu.ar  
marianaornique@gmail.com  
msabelli@isalud.edu.ar

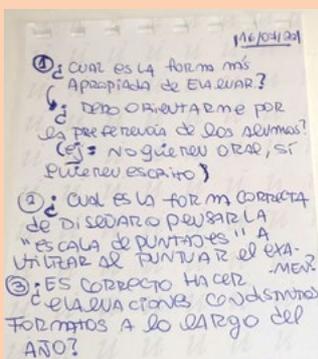
**Introducción:** en esta experiencia abordamos la enseñanza en co-docencia a partir de un trío docente. En este foto-relato nos centraremos en la primera clase de la asignatura *Evaluación de los aprendizajes* en la cual se buscó favorecer el acercamiento de los estudiantes a las distintas dimensiones de análisis de la evaluación de los aprendizajes.

La clase buscó problematizar las naturalizaciones que con frecuencia sostienen los estudiantes/futuros docentes construidas en su recorrido como docentes o bien como estudiantes. Nos resultó central dilematizar la comunicación escasa que habitualmente existe alrededor del componente a evaluar, en los programas de enseñanza e incluso en los instrumentos de evaluación. Nos interesó destacar que una de las tareas centrales del docente en tanto evaluador es comunicar con transparencia las decisiones tomadas, y que estas son pertinentes si se las piensa en el marco de un programa más amplio de evaluación de los aprendizajes, coherente con otras decisiones vinculadas a la enseñanza particularmente.

### 1. Inicio

Comenzamos la clase planteando a cada unx una consigna que solicitaba una pregunta o una inquietud que se enfrentan a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

La escribieron en papeles que les entregamos, los cuales nos los llevamos para retomar en próximas clases (clasificaremos las preguntas y armaremos en otra clase una actividad con esto). Luego solicitamos asocien la palabra evaluación con otras palabras, registramos en un pizarrón (Kaptivo- que se proyecta en otros dispositivos como la computadora central) y recompusimos los sentidos prevalentes que se asocian a la "Evaluación". A partir de los aportes de los y las estudiantes comenzamos un intercambio en el sistematizamos "sentidos" comunes y diversos. Tensiones que aparecen en la evaluación.



### 2. Trabajo cooperativo: primeros pasos

Propusimos subdivirse en tres grandes grupos. La actividad constó de 6 pasos. Les entregamos preguntas alrededor de aquello que se expresa sobre la evaluación de los aprendizajes en un programa de enseñanza, además les dimos un programa de enseñanza de una carrera de una universidad X. Preguntas: 1. ¿Qué significa, para ese equipo docente, evaluar los aprendizajes (según lo que ustedes pueden inferir en el componente evaluación)? 2. ¿Qué se comunica sobre la evaluación de los aprendizajes? 3. ¿Se omite comunicar algo valioso? En caso afirmativo, ¿qué sería? 4. ¿Advierten coherencia entre la propuesta de evaluación de los aprendizajes y otros componentes. Se registraron las ideas más importantes que surgieron y les solicitamos hacerlo en pizarrón, rotafolios digital o vidrios. grupos.



### 3. Trabajo cooperativo: paseo por rotafolios, vidrios o pizarrón y recapitulación

Luego del primer paso de trabajo grupal y como segundo paso, se los invitó a *pasear/leer las producciones* de otros grupos. La foto muestra el “paseo” por las producciones de los compañeros.

Como tercer paso, cada una de nosotras, las docentes, se sumó al subgrupo y preguntaba si tomarían alguna idea de otros grupos, si algo que habían omitido o no resaltado en el primer paso. Cada docente resaltó de lo surgido en los subgrupos la escasa información que surgía del programa de enseñanza, la falta de transparencia sobre criterios de evaluación y la preocupación por cómo se comunica en los programas de enseñanza. Luego se desarrolló el mismo proceso con tres pasos para el análisis de un instrumento de evaluación.

Posteriormente las docentes sintetizamos para el grupo total lo abordado en los subgrupos, problematizando aspectos habitualmente naturalizados sobre la evaluación de los aprendizajes.



### 4. La clase construida por todxs.

La foto busca reflejar que la clase resulta de una construcción colectiva.

La Hiperaula nos potenció la posibilidad de explorar el registro escrito de las producciones de los alumnos (de maneras diversas), realizar *puestas en común* donde los alumnos *pasean* con atención por las producciones de los compañeros (les pueden hacer alguna consulta en caso de no comprender lo escrito).

El espacio lo organizamos de muchas maneras a lo largo de la clase y nos movimos todxs de varias formas. Muchos estudiantes eligieron trabajar parados en algunos momentos y otros optaron por permanecer sentados circulando con las sillas con rueditas. Exploramos una forma de construir equipo docente, una manera de co-docencia en la que en algún momento estábamos las tres juntas interviniendo en el grupo total y en otro momento cada una estaba trabajando con un subgrupo.

## Foto-relato 2: Estaciones intensas e inmersivas en la formación docente

**Asignatura:** Psicología educacional, 1er año

Profesorado Universitario.

**Docentes que participaron:** Rogelio Miyar, María Laura Manzi, Marcela Agulló, María José Sabelli

**e-mail:** laumanzi21@gmail.com

magullo@isalud.edu.ar

miyar\_rogelio@hotmail.com

msabelli@isalud.edu.ar

**Introducción:** Esta clase de *Psicología* educacional del Profesorado Universitario aborda una parte de la unidad 4 del programa de enseñanza. El profesor a cargo del espacio es Rogelio Miyar, sin embargo, en esta clase se integraron tres profesoras más para trabajar en co-docencia. Planteamos la organización de esta clase a partir del abordaje de “estaciones”<sup>6</sup> breves e intensas. Entendemos por *estaciones* a un *modo* de abordaje de la enseñanza que se sostiene en algunos rasgos/ criterios, tales como:

- Simultaneidad y diversidad: las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados en simultá-

neo: los alumnos construyen un itinerario de estaciones diverso.

- Intensidad: el trabajo en cada estación implica plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante, le permite entrar rápida y focalizadamente a un aporte de la psicología educacional actual.
- Movilización: se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente.

En esta clase propusimos cuatro estaciones simultáneas que los docentes replicamos dos veces, cada estación tenía una duración de 35 minutos + 5 minutos de recuperación de la experiencia realizada por parte de cada participante. Al grupo total lo subdividimos en 4 subgrupos.

Partimos de la idea de que no todos los estudiantes recorren todas las estaciones. *Cada estudiante transitó por dos estaciones* y luego intercambió con aquellos que habían realizado otras estaciones diferentes. En esa

6. En otro artículo de la revista desarrollamos el estilo del Profesorado Universitario y profundizamos alrededor del dispositivo formativo de estaciones. Agulló, Ornique, Sabelli, Tenutto, Zambonini (2018). El profesorado universitario de ISALUD. Estilo y dispositivos de formación. Revista *Isalud* Bs. As. Octubre 2018. Bs. As.

instancia comentaron lo experimentado en cada estación, sus aportes centrales, recomponiendo en conjunto todas las estaciones. Luego, en una instancia final con coordinación de los docentes, se recapituló lo que cada estación había dejado en términos de aprendizajes e interrogantes. En el trabajo por estaciones, des-

tacamos la flexibilidad en cuanto a los modos posibles de estructurar el espacio, los agrupamientos, los intercambios y los recursos. Una clase donde la co-docencia se expresa de esta particular manera y convoca a una experiencia de aprendizaje colaborativa tanto para docentes como para estudiantes.



### 1. Abordaje de estaciones simultáneas

Luego de un encuadre inicial sobre cómo se organizaría la jornada, se plantearon las estaciones a transitar: Aprendizaje profundo/ comprensión profunda, Metacognición, Diversidad y Prejuicios en las interacciones en el aula.

Cada estación planteaba sumergirse en la categoría rápidamente, en todas las estaciones se planteaba una actividad de inicio que buscaba provocar la vinculación entre los saberes/ esquemas de conocimiento de los estudiantes y la categoría a abordar.

En todos los casos, las actividades de inicio de cada estación tenían características diferentes (lluvia de ideas + el análisis de consignas de una evaluación; la lectura de un libro / álbum; contestar preguntas “escolares” en tarjetas; o bien visualizar imágenes)

Luego de la actividad de inicio, en cada estación los docentes “tramaron” las ideas surgidas a partir de la actividad de inicio con las categorías a abordar, cada docente presentó las ideas centrales, en algunas estaciones se propuso un trabajo en pequeños grupos en el desarrollo de la actividad. Intencionalmente se vincularon en todo momento los aportes de la psicología educacional con posibles intervenciones docentes.

	LA IDEA MÁS IMPORTANTE QUE APRENDI EN LA ESTACIÓN	UNA PREGUNTA QUE ME SURTIÓ SOBRE LO TRABAJADO EN LA ESTACIÓN	LO QUE ME SORPRENDIÓ DE LA ESTACIÓN
Nombre de estación: <b>Metacognición</b>	¿Puede ser el conocimiento que se adquiere en las estaciones que se vive un nuevo aprendizaje a fin de?	¿Por qué no se planteaban cuestiones metacognitivas (de reflexión)?	ME SORPRENDIÓ ENTENDER EN POCO TIEMPO TANTO MUCHA INFORMACIÓN SENCILLO CON TANTAS NUEVAS DE SORPRENDIÓ COMO MUCHOS EJEMPLOS CON CASOS QUE AYUDAN A LA ENTENDIMIENTO
Nombre de estación: <b>Diversidad</b>	ES DEBE LA HETEROGENEIDAD DE LAS PERSONAS QUE PARTICIPAN	¿CÓMO PODRÍAN EN LA ENTENDIENDO LA INFORMACIÓN?	LA IMPORTANCIA DE ENTENDER LOS CUERPOS QUE LLEVAN
Nombre de estación: <b>Algunas Preguntas</b>	¿LA BUSQUEDA DE UNO QUE NO ES ALGO A PARTICIPAR?	¿CÓMO PODRÍAN DEL ENCUADRE DE QUE SON LOS DATOS QUE PARTICIPAN A UNA CADA PARTICIPAN A UNA PARTICIPAN DE ENTENDIENDO QUE LOS CUERPOS PARTICIPAN?	

### 3. Recapitulación escrita de cada estación

En esta imagen observamos el registro realizado por uno de los estudiantes que transitó la experiencia de dos estaciones y consignó los aprendizajes e interrogantes que se le generaron a partir de su paso en cada una de ellas, en este caso: *Metacognición y Diversidad*.

Nos resultó relevante dar espacio para que luego de la intensidad de cada estación transitada, los estudiantes reconstruyeran lo trabajado, identificaran los aprendizajes más significativos de la estación, así como lo que los sorprendió y las inquietudes surgidas. En sintonía con lo trabajado en la estación de *metacognición*, pensar sobre lo aprendido, es central para continuar aprendiendo. Este registro escrito realizado en cada estación por cada estudiante fue compartido luego con compañeros que transitaron otras estaciones. Entendemos que la escritura colabora con la elaboración de las ideas, así como con la comunicación posterior con otros compañeros.

### 2. Estación: Aprendizaje profundo/ comprensión profunda

A modo de ejemplo, compartimos una de estas estaciones: se comenzó



con una actividad de inicio basada en la elección de una tarjeta que contenía una pregunta sobre conocimiento inerte. Cada participante debía responder a la consigna, observando la imposibilidad de recuperar dicho conocimiento en una segunda instancia se les propuso elegir una temática sobre la que consideraban poseer plena comprensión. De esta forma, por contraste, se introdujo el concepto de aprendizaje profundo y comprensión profunda. Haciendo hincapié en el tipo de aprendizaje que deseaban fomentar en los estudiantes en el ejercicio de su futuro rol docente. Reflexionando sobre la importancia de la selección del contenido y sus modos de transmisión, fomentando la participación activa de las y los alumnos en su construcción.



### 4. Compartir las experiencias en las estaciones

En “nuevos” grupos los estudiantes compartieron con otros lo que registraron y vivenciaron en las estaciones, expresaron las ideas sobre lo central de la estación transitada, sabiendo que otros compañeros no la habían experimentado. Los profesores alentaron a registrar lo que les pareció significativo del relato de los compañeros.

Al final de la clase, estos “nuevos” grupos realizaron una puesta en común con docentes donde intercambiaron sus diferentes miradas acerca de la propuesta de trabajo, así como sus aprendizajes, preguntas y vivencias. Construyendo una sistematización sobre lo más relevante de cada estación, estableciendo relaciones entre los conceptos y sus aportes a la formación del rol docente. La Hiperaula resultó un espacio propicio para construir una experiencia con los estudiantes. Una iteración permanente entre el conocimiento, los docentes y los estudiantes con un gran involucramiento y participación individual y grupal, fortaleciendo la comprensión y autonomía.

## Foto-relato 3: Experiencia en 360° en Técnicas de comunicación

**Asignatura/s:** Técnicas de la comunicación,

Licenciatura en Nutrición / 3° año

**Docentes que participaron:** Belén Gimenez y

Yanina Zanarini

**e-mails:** bgimenez@isalud.edu.ar

yzanarini@isalud.edu.ar

**Introducción:** Este foto-relato refiere a nuestra primera experiencia como dupla académica en la Hiperaula. Nuestra asignatura se caracteriza por con-

tener un formato muy semejante a un espacio de taller, lo que nos favoreció al momento de enfrentar el primer desafío: “adaptar la propuesta de clase a una experiencia inmersiva y sin frente, donde los estudiantes tuvieran un rol protagónico” que es uno de los objetivos de la Universidad Isalud respecto de la enseñanza en la Hiperaula.

Desarrollamos varias clases en el primer cuatrimestre en la Hiperaula, a continuación relatamos una de ellas.



### 1. Introducción al tema

En primera instancia, se comenzó la clase realizando una breve introducción al tema a desarrollar en la clase. En esta oportunidad se propuso como tema central el análisis de las “redes sociales”, concatenado con diversos abordajes, a saber:

1. utilización de los datos,
2. infodemia,
3. representaciones sociales,
4. y asociaciones e identidad marcaria digital.

Se estableció esta instancia preliminar para entreverar a los alumnos en el mundo de las redes sociales exponiendo –entre otras cosas– las métricas y estadísticas de ese universo en nuestro país.

### 2. Consignas

Propusimos una división de tres grupos para el análisis de los distintos abordajes: cada uno de los grupos contó con un disparador específico, todos ellos vinculados a

las tres primeras dimensiones mencionadas con anterioridad (datos, infodemia, marca personal) y la cuarta que debía ser abordada como actividad común a todo el grupo.

Para el desarrollo y exposición del tema no sólo debían llegar a una conclusión grupal, sino aprovechar la utilización de los recursos (rotafolio digital, pizarra, celulares, notebooks y tabletas) para la búsqueda de información adicional. Asimismo, la propuesta sugería construir la exposición desde la transversalidad del disparador con una consigna nueva: cada grupo debía presentar sus conclusiones simulando hacerlo a un público específico. Por lo cual también debían considerar en la presentación el lenguaje, el tipo de exposición, los recursos y apoyos, entre otras cosas.



### 3. Desarrollo de trabajo grupal

Una vez conformados los grupos y establecidas las consignas comenzó el trabajo. En principio preexistió una tendencia a la dinámica habitual

de conversación y puesta en común “en ronda”, hasta que de a poco algunos estudiantes inquietos se fueron acercando a los nuevos dispositivos para investigar. Mientras tanto nosotras, las docentes, nos fuimos acercando a cada uno de los grupos para resolver inquietudes, proponer enfoques o simplemente instar a que todos se “animen a probar” las herramientas de trabajo.

Por otro lado, como se comentó en la fotografía anterior, cada grupo posteriormente debía exponer simulando distintos públicos asignados:

- Padres de un grupo de estudiantes de 4to y 5to año de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires.
- Un grupo de profesionales nutricionistas pertenecientes a la Clínica del Dr. Cormillot.
- Un grupo de legisladores que se encontraban trabajando sobre una propuesta vinculada a la concientización sobre el uso de redes sociales en las escuelas públicas de la Ciudad.

Cabe señalar que el director de la carrera, el Dr. Alberto Cormillot, nos acompañó, se incorporó a la clase y comenzó a participar también en los distintos grupos, como se aprecia en la foto. En ese momento se desató un divertido momento cuando le tocó intervenir en aquel que tenía asignado como público a los nutricionistas de su clínica.



### 4. Integración, desarrollo y exposición de análisis

Si bien desde la asignatura trabajamos mucho con propuestas participativas, nunca habíamos planteado esta dinámica de clase: de construcción y producción grupal, utilización de recursos, selección de espacios y definición de instancias de exposición, todo en una misma actividad. La posibilidad que nos ofreció la Hiperaula realmente resultó muy enriquecedora no sólo para los estudiantes sino para nosotras. En nuestro caso, enfrentar el desafío de explorar la adaptación de la clase a este enfoque, también nos obligó –luego de la experiencia e identificando algunos aspectos a fortalecer– a repensar otras alternativas que nos permitan aprovecharla aún más. A modo de conclusión seleccionamos esta imagen, porque de alguna manera representa el logro de nuestro reto inicial: establecer una propuesta en 360°, que no tenga frente en el aula, y que los estudiantes tengan un rol central al seleccionar el espacio que mejor consideren para desarrollar sus análisis y exposiciones.

## Foto-relato 4: Interacciones variadas para la construcción de un proyecto

**Asignatura/s:** Metodología de la Investigación, 2do año Maestría de Economía y Gestión de Salud

**Docentes que participaron:** Arturo Schweiger, María Clara Zerbino, Jesica Azar, Ricardo Berstein, Analia Sesta y Lionel Bosich.

**e-mail:** aschweiger@isalud.edu.ar

**Introducción:** La propuesta de trabajo involucra el protagonismo de los estudiantes de la maestría me-

dante el trabajo cooperativo. Para ello es central la interacción para la formulación de un borrador de proyecto de investigación. Es clave en este espacio curricular, dar la posibilidad que los alumnos de Maestría que puedan definir su tema de tesis, preguntas de investigación, problema a analizar, el objetivo general, los objetivos específicos y metodología a utilizar para responder dicha pregunta de investigación. [U](#)



### 1. Estructura de la propuesta: Dos momentos

La propuesta se estructuró alrededor de dos momentos. El primero consistió en la exploración de diversos ejemplos de proyectos de tesis con la clase total. Se discutió la pertinencia de las preguntas de investigación en relación a la hipótesis y a los objetivos generales y específicos, y se promovió el debate sobre la estructura de cada ejemplo ofrecido por el equipo docente. A continuación, cada profesor se retiró a un rincón de la Hiperaula para trabajar con más detalle en los planes de tesis de los estudiantes que conforman su grupo a cargo. Cada alumno compartió con el grupo su plan y recibió retroalimentación del docente y de sus compañeros.



### 2. Co-docencia

A lo largo de las clases y por las características que asume el taller de tesis se trabajó en co-docencia con todos los docentes del equipo presentes en el aula. La idea es favorecer el trabajo colaborativo de los estudiantes modelando la colaboración desde las prácticas de enseñanza.



### 3. Estudiantes protagonistas

En todo momento se buscó promover la participación de los estudiantes no solo en el debate inicial de los ejemplos de proyectos, sino también en la posterior discusión de cada plan de tesis. Resultó valioso para el equipo que cada estudiante que comparta su plan de tesis con el grupo reciba preguntas, comentarios y retroalimentaciones no solo del docente sino también de sus colegas. El objetivo central es tejer redes de ayuda e inspiración que permitan a todos realizar aportes y recibir ideas y sugerencias para su propio trabajo.



### 4. Uso de rotafolios digitales y otros dispositivos

Aprovechando la presencia de 4 pantallas interactivas en la Hiperaula se facilitó la lectura de cada proyecto individual: tomando la palabra alternativamente, cada estudiante proyectaba desde su dispositivo el documento con los avances de su plan de tesis para que todos puedan leer y ofrecer sugerencias y preguntas.

## Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2003). (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En: Sverdlick, I. et. al., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, pp. 147-176.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje-Visor.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu.
- Prosser, J. (1998). Image based research. Falmer Press.

Las autoras agradecen la colaboración brindada para este artículo por Arturo Schweiger, María Clara Zerbino, Jesica Azar, Ricardo Berstein, Analia Sesta y Lionel Bosich (equipo Maestría en Economía de la Salud); Mariana Orniqne, Marcela Agulló, Rogelio Miyar, María Laura Manzi (equipo Profesorado Universitario); Belén Gimenez y Yanina Zanarini (equipo Licenciatura en Nutrición)