

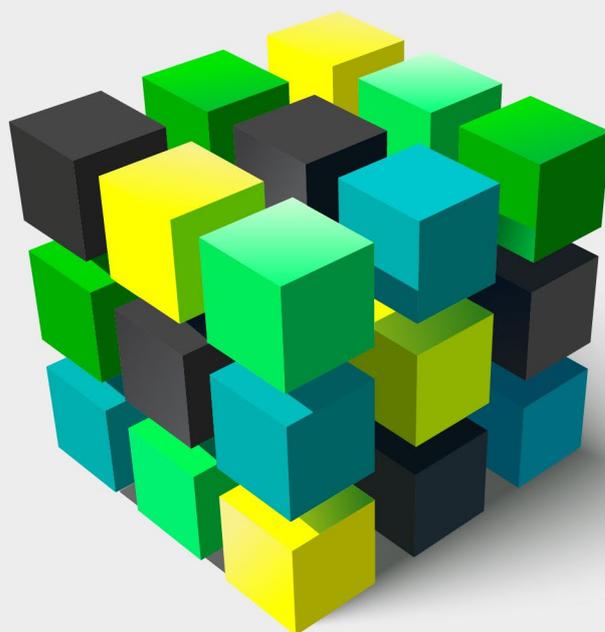
# Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas

Mariana Ornique

Silvia Reboredo de Zambonini

María José Sabelli

*compiladoras*





Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior : desafíos y alternativas / Mariana Ornique ... [et al.] ; compilación de Mariana Ornique ; María José Sabelli ; Silvia Reboredo de Zambonini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISALUD, 2021.

Libro digital, PDF - (Educación Superior / 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-9413-79-1

1. Educación Superior. 2. Tecnología Educativa. I. Ornique, Mariana, comp. II. Sabelli, María José, comp. III. Reboredo de Zambonini, Silvia, comp.  
CDD 378.001

*Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior.  
Desafíos y alternativas* © 2021 por Mariana Ornique,  
Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli  
está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Primera edición digital julio 2021

ISBN 978-987-9413-79-1

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.



UNIVERSIDAD ISALUD  
Venezuela 931 (1095)  
CABA | Argentina  
Tel./fax 011-5239-4000  
[www.isalud.edu.ar](http://www.isalud.edu.ar)



# Índice

Palabras iniciales.....	7
I. Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad.....	11
Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción, por <i>Luján Baez, Mariana Ornique,     Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i> .....	13
Deconstruir ideas sobre la programación de la enseñanza y los programas en la universidad, por <i>Mariana Ornique,     Natalia Mertian, Silvia Reboredo de Zambonini y     María José Sabelli</i> .....	27
II. Potenciar la enseñanza y la evaluación en la universidad.....	35
Potenciar la enseñanza universitaria con tecnologías digitales, por <i>Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini     y María José Sabelli</i> .....	37
Evaluar para los aprendizajes: el valor de las retroalimentaciones en la universidad, por <i>Silvia Reboredo de Zambonini,     María José Sabelli y Marta Tenutto</i> .....	45



III. Propuestas que expresan nuestra identidad .....	57
Enseñar a construir el rol profesional desde los comienzos de la formación universitaria, <i>por Natalia Mertian, Mariana Ornique,     Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i> .....	59
Experiencias y reflexiones sobre formar virtualmente en tiempos de pandemia. El caso de la Universidad Isalud, <i>por Virginia Duch, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo     de Zambonini y María José Sabelli</i> .....	71
Sobre las autoras .....	81

# Palabras iniciales

Esta colección busca compartir una búsqueda: la búsqueda como proceso permanente que realiza la Universidad Isalud respecto de repensar y reflexionar sobre la enseñanza en la educación superior. El recorrido comenzó mucho antes de la existencia de este libro; a lo largo de los años la universidad fue consolidando un particular posicionamiento respecto de la enseñanza. Así, se desplegó una forma de entender, de reflexionar y de proponer la enseñanza y la evaluación propias de nuestra universidad. Por un lado, nuestra manera de concebir la enseñanza se fortaleció a partir de la interacción y del acompañamiento de profesores y profesoras<sup>1</sup> de las distintas carreras de la universidad, y se manifestó a través de diversas instancias formativas con ellos y para ellos. Además, nuestra mirada sobre la enseñanza se consolidó y se potenció a través de los años en la formación de nuestra carrera de Profesorado Universitario. Asimismo, nuestra posición se expresó en la elaboración de lineamientos institucionales (documentos escritos) para la programación, la enseñanza y la evaluación, documentos que tuvieron distintas versiones a lo largo de los años, en

---

<sup>1</sup> Un agradecimiento profundo a los docentes de Isalud, quienes se encuentran comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje desde los inicios de la universidad.

tanto nuestra propia mirada sobre estos problemas fue modificándose o ampliando.

Por otro lado, en los últimos tres años elaboramos artículos que fueron publicados en *Revista Isalud*, publicación periódica de la universidad. Con el correr de los números se consolidó un espacio sistemático para reflexionar sobre la educación superior. El camino iniciado en la revista toma forma y adquiere este nuevo formato: un *ebook* de la editorial de la Universidad Isalud que inaugura una colección (nueva) sobre educación superior. El propósito que nos orienta es compartir esta mirada sobre la enseñanza con los docentes que se desempeñan en diferentes instituciones que conforman el sistema educativo de nivel superior, preocupados por mejorar su propia práctica y dispuestos a repensarse desde su rol.

La *Colección de Educación Superior* está compuesta por diversos libros que se presentarán a partir del año 2021.

El título del primer libro es *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas*. Esta obra expresa de una búsqueda por desentrañar las concepciones enraizadas en torno a la enseñanza en el nivel, concepciones que sostienen prácticas habituales centradas en el decir del docente, el escuchar de sus estudiantes y el “dar cuenta” casi linealmente de lo enseñado a través de la evaluación. Las ideas que recorren este libro justamente se anclan en una invitación a mirar la enseñanza y la evaluación en la universidad comprendiendo toda su complejidad, de manera de volver a construir concepciones enriquecidas por la propia investigación en el campo de la Didáctica del Nivel Superior, las prácticas de los y las docentes,<sup>2</sup> y el contexto social, histórico y de la cultura general y digital que nos atraviesa.

Los dos artículos que conforman el primer apartado, “Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad”, buscan un trabajo profundo y sistemático de revisión sobre las ideas que los docentes tienen tanto con relación a la programación como a la enseñanza. En cuanto a

---

2 Abonamos al uso del lenguaje inclusivo en distintos tipos de discursos. A los fines de la fluidez en la lectura, optamos por el género masculino cuando corresponda de aquí en adelante.

la primera tarea, habitualmente prevalecen ideas vinculadas a programar “para otros”; y la actividad de planificación queda como algo netamente burocrático. Aquí se retoman las funciones didácticas de la programación y se revaloriza la fase preactiva de la enseñanza, aquella que permite la anticipación, en su dimensión intelectual, creativa, colectiva y contextual.

En cuanto a la enseñanza, los artículos se proponen ofrecer aportes tendientes a deconstruir concepciones vinculadas a en qué consiste enseñar y aprender en la universidad, cuáles son las tareas privilegiadas de docentes y estudiantes, qué lógicas, secuencias, modos de intervención y actividades promueven qué aprendizajes. En definitiva, la revisión de estas creencias posibilita movilizar otras formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje, y diseñar procesos de formación innovadores y desafiantes.

El segundo apartado, “Potenciar la enseñanza y la evaluación en la universidad”, presenta aportes relevantes en el campo de la evaluación y de la enseñanza mediada por tecnologías. Potenciar las tareas de enseñar y de evaluar consiste en interrogarse, entre otras cuestiones, sobre los modos de propiciar un rol activo por parte de los estudiantes en el contexto de la cultura digital al aprender en la universidad. Para ello, los artículos que conforman este apartado brindan reflexiones y orientaciones sobre cómo utilizar tecnologías en clase desde y para los aprendizajes de los estudiantes, en línea con el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje constructivistas, y sobre cómo ofrecer retroalimentaciones formativas a los estudiantes desde el paradigma de la evaluación para el aprendizaje.

El tercer apartado introduce experiencias que muestran la propia identidad de la Universidad Isalud. La construcción del rol profesional desde el inicio de la formación y la problematización acerca de cómo se enseña virtualmente en contexto de emergencia, marcado por la pandemia fruto del COVID-19, evidencian las líneas de trabajo propias de una universidad que se piensa a sí misma y a la enseñanza en el nivel superior piensa en clave pedagógica.

El contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio promovió el pensamiento y la acción en una universidad interpelada por un tiempo

complejo, comprometida en el sostén de la formación de sus estudiantes y también de sus profesores.

La colección está destinada a educadores del nivel superior que están interesados en reflexionar sobre sus prácticas docentes habituales, que están en la búsqueda de favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Este libro presenta distintos artículos con diversas autoras, es una elaboración multiautoral. Escribir con otros/as expresando múltiples perspectivas y miradas nos permite potenciar las propias ideas. La escritura coral, aquella que da voz a diversidad de especialistas, constituye en sí misma una experiencia formativa para quienes han escrito estos textos pensando siempre en que las y los lectores<sup>3</sup> también interpretarán estas líneas desde diversas trayectorias.

Asimismo, el modo de escritura que presentan los artículos intenta dar cuenta de una búsqueda por construir cercanía con el lector. Elegimos un tono de escritura más intimista, menos centrado en la “autoridad autoral” y más representativo de nuestras voces. Nuestra elaboración escrita y nuestra posición están construidas con saberes de referencia que pueden encontrarse en la bibliografía utilizada. No hay una pretensión de sacralizar ninguna teoría por más profunda que sea. No encontrarán aquí recetas pero sí algunas pistas. Hallarán reflexiones de un grupo de especialistas, todas ellas docentes, preocupadas y apasionadas por la tarea de enseñar en la universidad.

Esperamos, entonces, que la lectura de los artículos reunidos en este libro habilite nuevos pensamientos, revisiones y propuestas de enseñanza.

Quisimos pensar la estructura del libro de modo que cada lector comience por donde elija. Los apartados no implican un orden; el orden lo propone el lector.

---

<sup>3</sup> Agradecemos los aportes del equipo de la Secretaría Académica: Eugenia Fernández, Laura Locane y Paula Vello.

# I

## DECONSTRUIR CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD



# Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción

*Luján Baez, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli*

## **¿De qué hablamos cuando hablamos de deconstruir creencias?**

En tiempos de distintas deconstrucciones, en este artículo nos planteamos la necesidad de revisar aquellas creencias que pueden sostener los profesores relacionadas con la enseñanza, con la tarea docente y con el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Este artículo fue publicado en dos entregas en la *Revista Isalud*. BAEZ, ORNIQUE, REBOREDO DE ZAMBONINI y SABELLI (2019), "Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad", en *Revista Isalud*, vol. 14, N.º 67, mayo de 2019, pp. 40-43. Baez, Ornique, Reboredo de Zambonini y Sabelli (2019), "Pistas para la reconstrucción de la enseñanza en la universidad", en *Revista Isalud*, vol. 14, N.º 68, julio de 2019, pp. 40-42.

Los docentes se nutren de un repertorio de ideas, supuestos y respuestas que, generalmente, no tienen base teórica que los sustenten, pero que configuran el comportamiento de los primeros. Estos supuestos funcionan de manera implícita, como si fuesen “un marco mental”; y están fundamentados en las vivencias y experiencias previas, por lo cual dan lugar a afirmaciones, a certezas que guían la actividad que realizan (Oliver, 2009). En el caso de los docentes universitarios, las creencias se construyen a partir de las experiencias y vivencias que los profesores han tenido en su propia formación en la universidad como estudiantes y en su trayectoria como docentes.

En tanto las creencias se ponen en juego a la hora de diseñar y llevar a cabo clases concretas, estas suelen obstaculizar la posibilidad de pensar alternativas posibles a los modos habituales en que se enseña en la universidad.

¿Por qué resulta de suma importancia que los docentes universitarios revisen —revisemos— esas ideas o creencias? Porque consideramos que es una vía posible para avanzar hacia una propuesta sistemática de mejora de la enseñanza, propuesta que redundará en los estudiantes que hoy están en la universidad y en aquellos que accederán a ella en los próximos años. Consideramos que es una puerta posible y muy fértil para construir una educación superior de calidad que logre reinventar los modos de enseñar y aprender de nuestros tiempos, logrando encarnar los aportes de las investigaciones que se vienen realizando desde hace ya varias décadas en el campo de la Didáctica y de la Psicología Educativa (Pinto, 2019). En otras palabras, la revisión y la deconstrucción de creencias sobre la enseñanza son imprescindibles para promover otras formas de plantear la enseñanza y el aprendizaje, y diseñar procesos de formación innovadores y desafiantes.

¿Cuáles suelen ser las creencias de los profesores universitarios sobre la enseñanza que consideramos necesario revisar para que los estudiantes construyan aprendizajes cada vez más significativos? ¿Qué creen algunos profesores sobre cómo aprenden sus estudiantes? ¿Qué

suponen los primeros que deben realizar los segundos en clase para así aprender? ¿Cómo se ponen en juego estas creencias a la hora de enseñar?

## **Algunas creencias a deconstruir**

Nos interesa delinear algunas de las creencias que se sostienen en la práctica y en la planificación de los docentes y que —vale la pena decirlo— habitualmente se “tensan” o contradicen con los aportes teóricos vigentes sobre la enseñanza en la universidad:

- Creencia: enseñar es transmitir contenidos.
- Creencia: el estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este dice o hace.
- Creencia: enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente.
- Creencia: la secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación-aplicación o, dicho de otro modo, teoría-práctica (teoría, luego práctica).
- Creencia: todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades en simultáneo y abordar los mismos contenidos.

### **Creencia: enseñar es transmitir contenidos**

Una creencia prevalente consiste en plantear la enseñanza como la transmisión de contenidos a los estudiantes, en especial a través de la explicación. Muchos profesores consideran que su tarea central es la transmisión de contenidos específicos. Esto conlleva a suponer que enseñar básicamente consiste en exponer, relatar, contar y mostrar todo lo que se sabe y estudió. Desde esta creencia, un buen docente es aquel que sabe mucho acerca de su disciplina y puede transmitir con “ejemplos concretos” los “gajes del oficio”. La preocupación central es presentar los contenidos en el tiempo estipulado para poder “cubrir el programa entero”. Asociado a esto, a la hora de planificar se valoran más los contenidos que

los objetivos o las estrategias de enseñanza, y entre ellas la exposición de tipo magistral y las demostraciones son las más utilizadas.

Esta creencia se traduce también en la idea de que cuanto mayor *expertise* se posee en relación con el contenido, mejor docente se será y que ese dominio es suficiente para poder enseñar.

Pensemos en algunas frases que los docentes solemos decir: “Voy a dar clase”; “Tengo que llegar con el programa”; “No me alcanza el tiempo para tantos contenidos”. ¿Quién debe llegar con el programa? ¿Y para qué? ¿Hoy tiene sentido que los profesores tomen gran parte de la clase estrictamente para decir los contenidos cuando el conocimiento está disseminado en diversos lugares y cambiará rápidamente?

### **Creencia: el estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este dice o hace**

La consecuencia de la primera creencia está dada por esta segunda, según la cual el estudiante aprende centralmente a través del discurso del profesor, bajo la premisa de que lo más importante es escuchar con atención. Se espera que el alumno repita y replique lo más fielmente posible lo que escuchó y/u observó de parte del docente. Se entiende que la enseñanza es una variable necesaria y suficiente para el aprendizaje. Si se explicó el contenido y el estudiante lo escuchó, entonces lo aprenderá. El docente supone que es él quien “causa” los aprendizajes de los estudiantes a partir de su explicación/demostración. Tal vez resulte beligerante, pero la idea de causalidad de los aprendizajes supone que somos nosotros los que moldeamos, “fabricamos” a los estudiantes (tomando la idea de fabricación del gran Philippe Meirieu). Este es un aspecto central a deconstruir.

Si bien algunos profesores portadores de esta creencia pueden llegar a preguntar a los estudiantes lo que recuerdan sobre algún contenido, no consideran necesario trabajar en profundidad con los saberes de los estudiantes en tanto les permiten comprender o interpretar los nuevos con-

tenidos. Nadie diría hoy que el estudiante es una *tabula rasa* que no tiene nada en la cabeza. Sin embargo, en ocasiones podemos comportarnos de esta manera.

Esta creencia se contradice con lo que las investigaciones sobre el aprendizaje plantean hace décadas: que los alumnos siempre cuentan con marcos, preguntas, saberes intuitivos, aun cuando sean erróneos, pero desde los cuales se aproximan al saber, y en la medida en que estos se pongan en juego, la comprensión será mayor. Reconocer estos aportes supone trabajar sistemáticamente y en profundidad con los sentidos que los estudiantes construyen sobre los contenidos que son abordados en clase, poniéndolos en relación con sus saberes previos.

Asimismo, en ocasiones se le cuestiona a ese mismo estudiante la falta de motivación. Solemos escuchar o decir que los estudiantes no se conectan con la clase, que “no se motivan”. Cabe que nos preguntemos entonces: ¿qué esperamos de los estudiantes? ¿Qué idea de estudiante tenemos? ¿Esperamos que el estudiante se interese más allá de lo que le propongamos? ¿Buscamos un estudiante parecido al que fuimos nosotros? ¿Cómo suponemos que se “motiva”? Las investigaciones sobre la enseñanza plantean que un estudiante se dispone a aprender cuando hay algo que lo desequilibra y lo moviliza.

### **Creencia: enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente**

En las prácticas docentes se puede advertir la creencia de que la comunicación debe estar sostenida y centralizada en el docente. Este es quien define los tiempos, autoriza y habilita (o no) a los estudiantes a participar.

Esta creencia trae aparejada otras:

1. Se supone que se comunica solo lo que se dice desde la palabra. Puede creerse que como profesores solo transmitimos contenidos, desconociendo que todo comunica, especialmente el lenguaje no verbal, a través de la mirada, los gestos y el uso del espacio. En contraposición a esta creen-

cia, numerosas investigaciones expresan que los estudiantes prestan más atención al lenguaje no verbal que al verbal, y que aquello que se transmite es el vínculo que se sostiene con el contenido y con los estudiantes.

2. Se cree que una clase es participativa cuando hay algunos comentarios por parte de los estudiantes. Se entiende por participación una enunciación acotada de estos. Si bien difícilmente un docente mencione explícitamente que desea que sus clases estén centradas en su palabra, estas creencias se evidencian en prácticas estructuradas en exposiciones tradicionales (clases magistrales) que tienen la lógica de realizar preguntas al finalizar la presentación o demostraciones de prácticas por parte del profesor, solicitando al estudiante que escuche/observe y luego replique o repita. Hablamos de docentes que, en ocasiones, pueden presentar alguna actividad pero que no piensan la enseñanza a partir de actividades desafiantes para los estudiantes. Lo que acarrea esta creencia es que los alumnos no aprenden del intercambio y de una participación sistemática, intensa y variada en las clases.

En contrapartida, hace décadas los discursos de la Didáctica proponen poner en el centro a los estudiantes con estrategias desafiantes, que presenten situaciones de la realidad, que lleven a los estudiantes a buscar, hipotetizar, intercambiar, mientras trabajan en equipo (tal como estudios de casos, enseñanza basada en problemas, en proyectos, etcétera).

### **Creencia: la secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación-aplicación o, dicho de otro modo, teoría-práctica (teoría, luego práctica)**

En consonancia con lo expuesto sobre las creencias abordadas, la secuencia de enseñanza que se privilegia habitualmente en la universidad es aquella que prevé la explicación como momento previo a la aplicación. Así, para que los estudiantes puedan realizar una actividad, procedimiento o disponerse a pensar y a emitir algún tipo de comentario sobre un tema, deben contar con una explicación previa brindada por el docente,

tanto sobre aspectos generales del tema en cuestión como indicaciones sobre los pasos a seguir. El supuesto radica en que si se deja a los estudiantes trabajar desde la intuición, sin explicación previa, para resolver alguna situación problemática cometerán necesariamente errores porque necesitan una presentación teórica previa que les permita aplicar de manera correcta los conocimientos brindados y así lograr el aprendizaje. Las frases más compartidas que respaldan esta creencia son: “Sin el teórico no van a poder decir nada”; “Si no les explicamos antes la definición de X, no van a poder pensar esa situación”; “Es necesario explicar primero, los estudiantes no pueden comprender si no les explico”.

Estas frases expresan la necesidad de abordar en primer lugar lo teórico-conceptual. La lógica que está por detrás de este supuesto es que la práctica es el campo de aplicación de la teoría y que sigue siempre las reglas mencionadas por esta última. De este modo, la teoría y la práctica se abordan como dos campos distintos, escindidos, poco integrados y vinculados al quehacer del futuro profesional (tal como lo expresó de manera contundente hace décadas Donald Schön).

La lógica mencionada se visibiliza tanto en la planificación docente como en los programas de las asignaturas y en los planes de estudio. La creencia de que el estudiante debe tener un amplio repertorio de contenidos teóricos durante los primeros años (y gran parte de la carrera) para entender aspectos de la práctica profesional está fuertemente arraigada en el nivel universitario.

Asimismo, es posible advertir que atraviesa a la creencia la supuesta falta de saberes que le permiten al estudiante resolver, inducir, inferir o relacionar conceptos teóricos —que aún no fueron abordados— a partir de situaciones o problemas reales.

Las evidencias científicas demuestran que la racionalidad técnica de relación entre teoría y práctica no es la única manera de plantear este vínculo. Sin embargo, por cuestiones autobiográficas, los docentes pueden pensar que la secuencia explicación-aplicación, sostenida en la racionalidad técnica, es la única forma viable. En contraposición, es posible pensar

en una racionalidad diferente entre teoría y práctica, una relación dialéctica entre los conocimientos teóricos y prácticos que los estudiantes irán construyendo a lo largo de su formación.

Tal como plantean Carina Lion y Mariana Maggio (2019), de esta manera e intencionalmente se busca romper la matriz dominante de explicación, aplicación y verificación, alterando los modos tradicionales de secuenciar una clase en la universidad.

Alentamos a construir modos diversos, alterados a los hegemónicos. ¿Por qué no puede ser el comienzo de la enseñanza una situación a resolver, a analizar? Pero no para concluir rápidamente en una explicación ni para ejercitar, sino para sostener maneras diversas de acceso al conocimiento.

### **Creencia: todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades y abordar los mismos contenidos**

Bajo el supuesto de que en la universidad los grupos son básicamente homogéneos (todos son estudiantes que buscan una formación en un determinado campo profesional) y de que todos deben aprender lo mismo, del mismo modo y con el mismo ritmo, las clases son planificadas e implementadas para trabajar siempre y en simultáneo las mismas tareas, abordando los mismos contenidos. En algunas ocasiones escuchamos frases que expresan que todos los estudiantes deben trabajar en clase de la misma manera, con los mismos contenidos y a un mismo ritmo.

Esta creencia busca la uniformidad, desvaloriza o puede considerar un déficit lo distinto que tenemos todos los sujetos, es decir, no reconoce la diversidad de trayectorias escolares, los estilos de aprendizaje, las necesidades particulares de los estudiantes, los modos personales de acercarse al conocimiento, los tiempos y momentos de estudio. Este supuesto no contempla, entre otras situaciones, la posibilidad de brindar oportunidades para que los estudiantes elijan qué contenidos

profundizar en determinado campo profesional en función de sus intereses, u ofrecer consignas obligatorias y/u optativas, o qué tipo de producción realizar para mostrar los resultados de su propio proceso de aprendizaje.

Se refuerza la idea de que para la enseñanza de adultos la propuesta debe ser “monolítica” y que los sujetos tendrán que poder con todo lo que se les proponga, en detrimento de un itinerario con alternativas, sobre el que podrían elegir conscientemente qué aspectos continuar aprendiendo o cómo hacerlo.

La deconstrucción de esta creencia puede habilitar un abordaje de la enseñanza en el que la diversidad no sea un déficit, sino que sea enriquecedora para los aprendizajes. Desde el enfoque del trabajo en aulas heterogéneas (Gimeno Sacristán, 2002; Anijovich, 2014), la diversidad es una característica intrínseca de toda clase; por lo tanto, en vez de limitarla para unificar a los estudiantes, el propósito será trabajar a partir de ella. En ese sentido, los docentes pueden propiciar diversas modalidades de trabajo, agrupamiento, actividades, uso de recursos, así como consignas optativas para dar mayor elección a los estudiantes con el fin de generar autonomía y atender a los distintos estilos de aprendizaje.

La diversificación de tiempos, consignas, espacios constituye una puerta de entrada para dar espacio a la diversidad mencionada. Por ejemplo: si frente al inicio del trabajo sobre un mismo contenido el profesor brinda a los estudiantes la opción de leer un texto o de observar un video garantizando luego una instancia de socialización de lo trabajado con el conjunto del grupo, entonces estará habilitando en una clase opciones diferenciadas para que los alumnos transiten. Para pasar de una clase monolítica a otra con múltiples itinerarios, será necesario entonces deconstruir la idea de homogeneidad de sujetos, tiempos, ritmos, contenidos, actividades, etcétera.

## **Un giro necesario: de deconstruir creencias a reconstruirse como docente**

Sabemos que el abordaje de las creencias no es sencillo, dado que estas son resistentes en tanto se plantean como certezas, afirmaciones escasamente revisadas y cuestionadas. Las detalladas anteriormente no son las únicas creencias; se pueden plantear otras y algunas de las mencionadas pueden presentar distintos matices en cada profesor, en cada institución. Creemos que es fundamental la reflexión continua y sistemática de cada docente sobre sus creencias sobre la enseñanza, en tanto la deconstrucción es la puerta para promover la reconstrucción de la enseñanza, del rol docente en la universidad, de una nueva identidad profesional docente.

Los procesos de deconstrucción requieren un trabajo individual de cada profesor, pero también de espacios colectivos que habiliten, reconozcan y permitan esta deconstrucción. Estos procesos de deconstrucción también requieren revalorizar los conocimientos pedagógicos y didácticos que posibilitan poner en juego propuestas de enseñanza desafiantes y significativas para la formación de los futuros profesionales.

Si bien consideramos que el “saber disciplinar” es imperioso, se requiere un saber docente que permita transformar ese contenido para ser enseñado, y comprender la enseñanza y la clase en toda su complejidad no solo como una tarea de transmisión. Este último saber permitirá generar condiciones y oportunidades para aprender invitando a profesores y alumnos a recorrer nuevos desafíos y retos.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la Psicología Educativa y desde la Didáctica del Nivel Superior plantean aportes radicalmente diferentes del de las creencias que presentamos antes.

Entendemos que es un momento en el que se requiere revisar el rol docente centrado en decir lo que sabe, el rol del alumno, de quien se espera una escucha pasiva de aquello que presenta el profesor, y que son necesarias estrategias de enseñanza que ubiquen al estudiante en una

posición de construcción de conocimiento. Para ello, resulta fundamental realizar un viraje que permita un cambio:

- de considerar la enseñanza como una presentación de contenidos a ofrecer oportunidades para que el estudiante haga, muestre y aprenda;
- de “dar” clase a ofrecer oportunidades para que los otros aprendan;
- de privilegiar formas de enseñar centradas en la explicación y la demostración del docente a formas que permitan la exploración del estudiante;
- de entender que el estudiante recibe información, que es alguien que no sabe, a entender que el alumno construye a partir de lo que él sabe, supone, conoce y cree en función de sus experiencias previas. El estudiante aprende cuando tiene problemas que lo “retan”, que lo desafían;
- de una comunicación monologada a plantear una enseñanza dialógica;
- de suponer que solo comunica el lenguaje verbal a entender que todo comunica en la enseñanza. Especialmente, entender que como docentes “nos transmitimos”;
- de estrategias de enseñanza centradas en el docente a estrategias centradas en el estudiante;
- de plantear las mismas actividades para todos los estudiantes a diseñar actividades que no necesariamente aborden los mismos recursos y/o contenidos;
- de la explicación-aplicación, a la posibilidad de hacer, equivocarse y volver hacer para comprender aquello que se esté abordando;
- de plantear primero la teoría y luego la práctica al diseño de propuestas que aborden de manera progresiva y dialéctica la articulación teoría-práctica;
- de pensar que hay una manera posible de “ordenar” la enseñanza a plantear un abanico de alternativas.

El reconocimiento y la deconstrucción de las creencias constituyen el punto de partida desde el cual aportar a la revalorización personal y colectiva, así como a la mejora de las prácticas docentes en la universidad. La deconstrucción implica una tarea, a veces dolorosa, que supone cuestionar aquello que se tiene arraigado sin cuestionarse. No se hace en soledad. Tanto los espacios de reflexión de las carreras como las formaciones

docentes que favorecen estas reflexiones son instancias necesarias para la deconstrucción de creencias.

Entendemos que hoy es imperativo deconstruir la enseñanza y el rol docente en la universidad. Necesitamos con urgencia otra enseñanza para los estudiantes de hoy y para las profesiones del futuro. En nuestra universidad consideramos que es fundamental advertir, desnaturalizar y deconstruir estas creencias.

## Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. y G. CAPPELLETTI (2014). *La práctica como eje de la formación*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANIJOVICH, R., M. MALBERGIER y C. SIGAL (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMILLONI, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- ESCORCIA CABALLERO, R., R. FIGUEROA y A. GUTIÉRREZ (2008). *La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Magisterio.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México DF: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). "Hacerse cargo de la heterogeneidad". En *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 311, Barcelona, pp. 52-55.
- LION, C. y M. MAGGIO (2019). "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación". En *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 10, N.º 1, 2019, Montevideo, 13-25.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- MAGGIO, M. (2015). "Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy". En *Revista del IICE*, N.º 37, pp. 27-40.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Segunda reimpresión. Barcelona: Alertes.
- OLIVER, C. (2009). "El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula". En *Reifop*, vol. 12, N.º 1, 63-75.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- PINTOS, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento XIV Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- ZABALZA, M. A. (2009). "Ser profesor universitario hoy". En *La cuestión universitaria*, 5, 2009, pp. 68-80.



# Deconstruir ideas sobre la programación de la enseñanza y los programas en la universidad

*Mariana Orniqúe, Natalia Mertian, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli*

## **Algunas ideas a deconstruir**

Si preguntamos a los docentes de educación superior qué piensan sobre la presentación de programas de enseñanza, seguramente mencionarán algunas palabras asociadas a lo engorrosa o burocrática que es la tarea; tal vez expresen que es un pedido de otro actor (director de carre-

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud*. ORNIQUE, M., N. MERTIAN, S. REBOREDO DE ZAMBONINI, y M. J. SABELLI (2019). "La programación en la enseñanza superior: algunas ideas para deconstruir". En *Revista Isalud*, vol. 14, N.º 66, marzo de 2019, pp. 50-53.

ra, secretaría académica, regente, director del departamento, etcétera); o bien podrán mencionar su valor en la orientación de su tarea, o incluso la idea de contrato.

A continuación, intentaremos hacer visibles algunas ideas que prevalecen sobre la programación de la enseñanza en la universidad para ser revisadas, deconstruidas, en tanto obstaculizan el enriquecimiento de la programación y los programas de enseñanza.

¿Por qué los profesores pueden asociar la elaboración de un programa de enseñanza como algo que no les resulta valioso o, incluso, en ocasiones, hasta pueden connotarla como un trámite administrativo? Hay varios aspectos a desmenuzar para comprender esta pregunta. ¿Por qué puede tener escaso valor el texto “a presentar”? ¿Puede este fenómeno estar asociado a que dicho programa se elabora para otro actor? Si el texto es para “otro” y no se le otorga valor para la propia tarea, pierde significatividad para los docentes.

Asociado a esto, ¿los docentes pueden valorar sus escritos privados (cuadernos, notas personales) en los que escriben cómo piensan que será la secuencia de un curso o de una clase y no “tanto” al texto/programa que presentan ante otros actores (estudiantes, directivos, etcétera)? La respuesta puede ser afirmativa, sin ánimo de generalizar.

Esto nos puede llevar a interrogarnos por el valor comunicacional que otorgan los profesores al programa. Si el docente elabora textos “privados”, significa que advierte la necesidad de anticipar la enseñanza. Sin embargo, es la comunicación con otros actores la que parece estar en segundo plano o desvalorizada.

Si entendemos la enseñanza como una actividad intencional, compleja, que persigue ciertos fines o metas, es importante considerar algunas previsiones que nos permiten alcanzar esas metas que nos proponemos lograr con nuestros estudiantes. Contar con anticipaciones es fundamental para la tarea docente.

¿Por qué construir un documento que funcione como hoja de ruta para la tarea cotidiana del docente y sus estudiantes? Porque servirá

también como un instrumento de comunicación formal con los diversos actores institucionales. Creemos que es deseable que en torno a la programación se generen diálogos entre docentes de distintos espacios curriculares para hacer acuerdos sobre la enseñanza y articulaciones con relación a las propuestas de toda la carrera.

La programación de la enseñanza, como mencionamos más arriba, tiene *una función de comunicar* a los distintos actores la propuesta de un grupo de docentes (esta función la han expresado muy claramente Feldman y Palamidessi en un texto de 2001), entre otras. Dichos actores pueden ser: otros docentes de distintas materias, el director o coordinador de la carrera, la secretaría académica, y los propios estudiantes.

Queremos enfatizar la importancia del trabajo con los estudiantes en distintos momentos de la cursada con el programa. En las primeras clases, el programa puede servir de orientación y explicitación del trayecto formativo, así como de aquello que se espera que logren los estudiantes. Además, estos últimos pueden conocer la perspectiva epistemológica y teórica del equipo de profesores, qué se espera de ellos y también cuáles serán las actividades centrales que realizarán a lo largo de la cursada. Esta explicitación evita que los estudiantes deban “adivinar” o transitar “a ciegas” la cursada de una determinada asignatura, seminario o taller y, por el contrario, reciban de manera anticipada algunas orientaciones del trayecto a compartir. Por las razones antes mencionadas, la lectura del programa con los estudiantes puede propiciar un trabajo de mayor autonomía.

La lectura del programa también puede realizarse durante y al finalizar la cursada para “volver a mirar” el camino recorrido e identificar los aprendizajes construidos.

¿Pueden los profesores programar la enseñanza sin conocer el diseño curricular de la carrera en la trabajan? ¿Se puede programar en “abstracto” sin conocer el conjunto de la formación? En principio, una primera respuesta es que sí se puede programar sin el contexto del diseño curricular, es decir, es posible programar sin profundizar sobre el enfoque de la

formación en la universidad, sin conocer otros programas de enseñanza de la misma carrera. ¿Esto es deseable? No, si lo que se busca es que la formación tenga un horizonte compartido.

Hay varias aristas para pensar por qué sucede con frecuencia que los docentes programan su espacio curricular desconociendo la propuesta en su conjunto: por un lado, es necesario advertir cómo se gestiona curricularmente la carrera, si desde la gestión se favorece este conocimiento, si hay espacios para compartir lo singular e identitario de la carrera, o para intercambiar sobre las articulaciones entre espacios curriculares, etcétera. Por otro, también se vincula con las condiciones laborales, dedicación horaria, etcétera, así como con que los planes de estudio y su puesta en práctica históricamente han sido concebidos en forma fragmentada.

Nos interesa hacer foco en que una parte de la construcción del rol docente implica relacionar el espacio curricular donde se programa y se implementa con la obra de conjunto que es la formación. Así, programar una asignatura está en íntima relación con el diseño curricular de la carrera.

Queremos resaltar que la programación relaciona y articula el plan de estudios con aquello que efectivamente sucede en el aula. Las pistas sobre el sentido de un espacio curricular y su papel en el conjunto de la formación se encuentran en el diseño curricular y en el diálogo con los actores que llevan adelante la formación, por eso, como docentes, resulta prioritario solicitar el diseño curricular para hacer partir de allí la tarea.

¿Se programa lo que ya se sabe que se va a realizar? ¿O la programación es la oportunidad para elegir qué propuesta favorecerá aprendizajes significativos en los estudiantes? En ocasiones, los docentes piensan el programa como el texto que representa lo que ya se decidió que será la enseñanza. Otras veces, lo conciben como una alternativa entre varias opciones posibles. Queremos aquí resaltar también la potencia que tiene la programación como oportunidad para elegir la mejor propuesta a ofrecer a los estudiantes. En otras palabras, el proceso de programar consiste en decidir anticipadamente lo que se quiere hacer en la enseñanza, previendo cómo realizar algo que es de-

seable o que se estima valioso. Dentro de las diversas opciones de lo que puede ser la enseñanza, el docente o equipo docente elige la que considera como la mejor alternativa para los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, tal como expresaba Estela Cols hace tiempo (2004), la programación posibilita pensar en diversos caminos alternativos y elegir los que se consideran más deseables que otros en pos de los aprendizajes de los estudiantes.

## **¿Qué les sucede a los profesores con la escritura del programa?**

¿Qué hacen los docentes cuando escriben sus decisiones en el programa? ¿Se interrogan sobre el sentido de los componentes que se solicitan? ¿Han escrito previamente un texto de estas características? El texto que denominamos *programa* tiene una dimensión "técnica": no se escribe un objetivo de cualquier manera, lo mismo sucede con la definición de contenidos o prácticas a desarrollar.

Si bien en la tradición didáctica hay variaciones sobre los componentes de un programa de enseñanza, algunos de los que habitualmente se proponen para la confección de los programas de cada espacio curricular son: datos institucionales, carga horaria/correlatividades; fundamentación y propósitos de la asignatura (o introducción/marco referencial de la asignatura); objetivos o logros que se espera que alcancen los estudiantes al finalizar el espacio curricular; contenidos de la asignatura agrupados por unidades, bloques o núcleos; bibliografía obligatoria y complementaria de cada unidad, bloque o núcleo; estrategias de enseñanza donde se especifica la modalidad de trabajo; evaluación de los aprendizajes y los requisitos de aprobación y/o promoción; cronograma de clases.

Entre otras miradas posibles, la programación puede entenderse como el conjunto de tareas y decisiones que los docentes toman en el marco de un proceso reflexivo que se mueve de la comprensión personal a la preparación para la comprensión de otros, los estudiantes. Al tener que

compartir las ideas con otros, nos encontramos frente a un proceso de escritura que se distancia de otras formas más familiares o conocidas en el recorrido académico. Escribir un programa requiere un saber didáctico que es distinto del saber disciplinar o profesional de origen. Enfrentar este desafío implica admitir que hay un saber que no es el que se ha construido en la profesión de base (medicina, enfermería, kinesiología, nutrición, abogacía, etcétera), que es un saber con una lógica diferente de la profesión de origen.

Muchas veces los docentes expresan que, al elaborar programas, recurren a otros programas de los cuales toman aportes. ¿Qué buscan? Si la programación puede ser percibida como una incomodidad, en tanto plantea un lenguaje en el que no se es solvente —que es bien distinto de dominar la disciplina de base—, recurrir a programas de asignaturas similares a las propias, escritos por colegas que se desempeñan en otras instituciones, se plantea como un recurso para un tipo de escritura muchas veces ajena.

Uno de los riesgos que advertimos es pensar que la enseñanza sin planificación o programación es posible y que puede ser reemplazada por un alto grado de *expertise* de contenido o gestión de la clase, transformando, de este modo, la enseñanza en improvisación. Así, la propuesta de enseñanza se torna dispersa, confusa y sin orden. Para superar este riesgo proponemos iniciar el desafío de la escritura del propio programa de enseñanza de la asignatura, dando lugar a un proceso de construcción personal o colectiva. Construir un rol docente favorecedor de los aprendizajes de los estudiantes implica posicionarse como elaborador de anticipaciones de la enseñanza comunicables a otros actores.

El modo singular en que cada docente o equipo docente elabora su programa está guiado, fundamentalmente, por sus ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la programación, ideas que quedarán al modo de “marcas” en el programa. Esas marcas singulares de cada equipo docente se pondrán en diálogo con los lineamientos para la programación que cada universidad o instituto superior sostiene, y con el diseño curricular de

la carrera. El docente o el equipo docente trabaja en una bisagra entre los lineamientos institucionales (si los hubiera) y su marco mental.

## **Algunas ideas para finalizar**

En esta comunicación nos hemos propuesto poner de relieve la función pedagógica de la programación de la enseñanza y la necesidad de resignificar creencias prevalentes en la educación superior sobre la programación de la enseñanza y el diseño de programas de distintos espacios curriculares. Hemos delineado algunas de sus funciones y su importancia tanto para los docentes que la elaboran como para los estudiantes destinatarios. También hemos mencionado la necesidad de advertir que la programación se articula con el plan más general de la carrera.

Dada la importancia que tiene la programación de la enseñanza en la calidad de las propuestas formativas que se desarrollan en nuestra universidad, desde la Secretaría Académica se construyeron “Lineamientos para la elaboración de programas de enseñanza” de los espacios curriculares de las distintas carreras. Este documento representa el marco institucional desde el cual se concibe la programación de la enseñanza.

## **Bibliografía**

- COLS, E. (2004). “Programación de la enseñanza.” En *Ficha de Cátedra*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FELDMAN, D. y M. PALAMIDESSI (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. Los Polvorines: Unidad Pedagógica Universitaria, Secretaría Académica, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

UNIVERSIDAD ISALUD. (2019). *Lineamientos para la elaboración de programas de enseñanza*. Buenos Aires: Universidad Isalud.

ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

———(2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# II

## POTENCIAR LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD



# Potenciar la enseñanza universitaria con tecnologías digitales

*Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli*

## **Introducción**

Basta con observar cualquier escena en un bar, en un medio de transporte o en una plaza para advertir la presencia que las tecnologías digitales poseen en la vida cotidiana de las personas, y también comprobar el predominio de pantallas y dispositivos móviles en manos tanto de niños y jóvenes como de adultos. Los nuevos medios y plataformas se han impuesto con fuerza en todos los ámbitos de la vida social, y ello suscita interrogantes respecto del lugar de estas tecnologías en el aula. En este

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud*. AGULLÓ, FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI Y SABELLI (2019). "Potenciar la enseñanza con tecnologías digitales". En *Revista Isalud*, vol. 14, N.º 70, noviembre de 2019, pp. 52-54.

contexto, resulta necesario encontrar caminos para que las nuevas tecnologías sean aprovechadas pedagógicamente en los procesos educativos de todos los niveles.

El artículo que presentamos busca identificar las características que adquiere la enseñanza en la educación superior cuando es puesta en diálogo con las oportunidades que ofrece la tecnología, en particular la interactividad de la web 2.0 y los diseños participativos propios de los entornos educativos enriquecidos con tecnología.

Nos proponemos generar reflexiones e ideas en torno a una serie de interrogantes:

- ¿Cuál es el papel de las tecnologías digitales en la construcción de un rol más protagónico en los estudiantes?, ¿cómo favorecer la participación y el involucramiento activo de los alumnos en las propuestas que diseñamos?
- ¿Cómo virar de utilizar tecnologías en clase al servicio de la transmisión de contenidos hacia una utilización de las tecnologías desde y para los aprendizajes de los estudiantes? Entonces, ¿qué hacemos con tecnologías como el PowerPoint, que refuerzan el modelo unidireccional de la clase magistral?
- ¿Qué características debe asumir el diseño didáctico para que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa y relevante para nuestros estudiantes universitarios?

## **Digitalización y después**

Dentro de los fenómenos que identificamos en el nuevo escenario se destaca el potencial de la digitalización como elemento disparador de nuevas experiencias. La posibilidad que facilitan las tecnologías de manipular imágenes, sonido, video y textos otorga al usuario un rol clave en la generación de nuevos contenidos en la sociedad red (Castells, 1997).

A la par de los desarrollos de aplicaciones que permiten editar imagen y sonido, aumentan las posibilidades que tienen los usuarios de crear sus

propios contenidos. Así, convertir fotos, música y textos impresos en papel en material digital genera infinitas oportunidades de transformación y adaptación de elementos que ahora pueden reutilizarse en contextos diversos y para otros fines, entre ellos el educativo.

La maleabilidad de los materiales digitales genera movimientos en varias direcciones y crea condiciones para el diseño de propuestas participativas (Ferrarelli, 2017). ¿Por qué decimos esto? Por dos motivos: en primer lugar, desde el punto de vista del *docente* permite adaptaciones y resignificaciones de materiales a los que antes solo se podía acceder mediante el texto escrito. Aprovechando la multiplicidad de lenguajes presentes en la web, los profesores pueden crear sus propios materiales o adaptar los que ya existen para los propósitos de su clase, reeditarlos o pensar en nuevas combinaciones para otros contextos.

En segundo lugar, puestas en manos de los *estudiantes* y con el diseño didáctico acorde, las aplicaciones y plataformas digitales los convierten en creadores de nuevos materiales que pueden estar a disposición de sus compañeros o de futuras cohortes, a modo de reservorio de recursos para nuevos grupos de alumnos.

La digitalización entonces permitiría que tanto estudiantes como profesores manipulen los materiales con mayor facilidad y los adapten para los fines específicos que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que esto ya ocurre en el ámbito de la cultura popular, en el cual los usuarios generan y circulan sus propios contenidos, es pertinente pensar la relevancia y potencial de estas prácticas de *recreación* en el interior de las instituciones educativas.

## **De las tecnologías centradas en el docente a la arquitectura de la participación**

Las tecnologías han entrado en las aulas por la puerta o por la ventana... ¡pero allí están! Al pensar la relación entre las tecnologías y la tarea docente, es posible advertir un lugar potencial de creación, de “construcción

del conocimiento original” donde muchas voces se conjugan en una obra única. Por sus atributos específicos para conectar usuarios a la distancia y permitirles compartir contenidos de diversos tipos, las plataformas digitales favorecen la interacción a través de la web. Esto permite afirmar que la interactividad se halla íntimamente relacionada con las posibilidades técnicas que habilitan los nuevos medios.

Sumerjémonos por un momento en una posible clase en alguna universidad, con un profesor en el frente del aula con un PowerPoint (ppt) de “telón” al cual el docente se refiere (o mira) en vinculación a los conceptos o ideas que expone. Es decir, un grupo de estudiantes miran y oyen lo que en el frente se expresa, y posiblemente en algunos momentos realicen algunas preguntas. ¿Qué se pone en juego en esa escena? Una forma de enseñanza centrada en la transmisión docente, en la que el camino está planteado por él; podríamos decir un recorrido lineal y homogeneizante en tanto todos hacen lo mismo y en un orden único de la presentación de contenidos.

En este contexto, introducir tecnologías digitales, por ejemplo, mediante el uso de una presentación en PowerPoint, Prezi o videos para ilustrar o guiar la clase (videos que cambian la voz del profesor por el audio de un locutor) pero sin modificar el formato expositivo no permite a los estudiantes aprovechar el potencial participativo de lo digital ni cambiar la escena tradicional en la que uno habla y muchos escuchan.

Cuestionar la clase y cuestionarnos como docentes son hechos fundamentales a la hora de pensar la enseñanza enriquecida con tecnologías. Advertimos la necesidad imperiosa de revisar los usos de las tecnologías al servicio de “presentar” contenidos. Entendemos que proponer que los estudiantes asuman un rol activo dentro del aula implica invitarlos no solo a ver y escuchar sino también a *manipular ellos mismos las tecnologías para crear materiales y recursos que les permitan demostrar comprensión* y que en el futuro puedan funcionar como materiales para que otros, sus pares, accedan al conocimiento.

## El diseño de propuestas abiertas y participativas

Un debate que se viene dando hace un tiempo dentro del ámbito educativo reclama la urgencia de conectar las propuestas de enseñanza ofrecidas a los estudiantes con situaciones del mundo real y de la vida cotidiana que ellos transitan diariamente, en especial en relación con el uso de dispositivos y plataformas digitales.

Entre los aportes provenientes del estudio de los nuevos medios (Scolari, 2018; Piscitelli, 2010; Manovich, 2006; Jenkins, 2016), distinguiamos al menos cuatro características predominantes de los escenarios enriquecidos con tecnologías a partir de los cuales se puede construir una mayor centralidad de los estudiantes en las propuestas que desarrollamos:

- No intermediación: dado que son ahora los propios usuarios quienes generan materiales y los hacen circular, no es necesaria la figura del editor o del medio que decide qué se publica o no. Cualquiera puede compartir fotos, información o producciones propias.
- Contenido expandido: las producciones no se hallan limitadas a un solo medio o lenguaje, sino que se difunden en múltiples formatos y por canales variados.
- Manipulación: como señalamos más arriba, la digitalización convierte los productos en material maleable y susceptible de apropiación por parte de estudiantes/usuarios.
- Estructura de red: como resultado de la interactividad que poseen las plataformas digitales, los usuarios crean en permanente colaboración con otros, ya se trate de una interacción planeada o espontánea, fruto de un interés común y conectado a través de las redes.

A partir de estos atributos de la cultura digital, podemos entender que en los diseños pensados desde el inicio como abiertos y participativos se visibiliza una “inclusión genuina” de la tecnología educativa la cual, al decir de Maggio (2012), “adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entra-

mado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción de conocimiento en el campo al que esté refiriendo". Entendemos que enriquecer las propuestas de enseñanza en el nivel superior es una tarea compleja que requiere que renovemos la mirada sobre el rol docente y comprometamos nuestra creatividad. Creemos que no basta con integrar tecnologías digitales interactivas en el diseño de propuestas, dado que su sola presencia no asegura la verdadera participación de los estudiantes.

Alentamos a una transformación en la enseñanza que habilite niveles de *participación* de los estudiantes que los convierta en creadores de contenidos para representar su pensamiento y demostrar comprensión. Por ejemplo, al final de una unidad didáctica podemos pedirles que organicen los contenidos ellos mismos en una presentación, infografía o video para explicarle el tema a sus compañeros. También podemos solicitar que sintetizen lo visto en clase en cinco tuits o en una imagen intervenida digitalmente. Si pensamos en el comienzo de una unidad podemos pedirles que busquen imágenes o saquen fotos, por ejemplo, sobre lo que significa para ellos "el cuidado", "el movimiento", "la salud" o la categoría que se quiera abordar, para luego "subirla" a un muro virtual donde se pueden compartir imágenes, audios, etcétera. Además, podrían agregar un audio o texto que justifique la elección de su imagen o foto. Así se verían todas las imágenes reunidas, para posteriormente realizar conceptualizaciones a partir de la bibliografía requerida.

Se trata de construir oportunidades para que nuestros estudiantes utilicen las aplicaciones y los dispositivos (que ya emplean en su vida cotidiana) para aprender y compartir el conocimiento con otros.

## **Bibliografía**

- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*, vol. 1. Madrid: Alianza.
- FERRARELLI, M. (2017). "Modo descentrados de autoría a la era de la web participativa y social: el impacto de los nuevos medios en la producción

y circulación de conocimiento académico". En *Revista Perspectivas Metodológicas*, N.º 20, vol. 2, noviembre de 2017.

JENKINS, H, M. ITO y D. BOYD (2016). *Participatory culture in a networked era*. New York: Polity.

MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

———(2018). "Reinventar la clase como experiencia que queremos vivir"; 12/11/18 [<https://bit.ly/3fYAedG>].

MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

PISCITELLI, A. (2010). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.

SCOLARI, C. (2012). "Ecología mediática, evolución e interfaces". En *Hipermediaciones* (web) [<https://bit.ly/2TDP6FB>].



# Evaluar para los aprendizajes: el valor de las retroalimentaciones en la universidad

*Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli y Marta Tenutto*

## **Sobre la necesidad de preguntarse acerca de la evaluación**

En este artículo nos proponemos plantear la necesidad de reinventar las prácticas de evaluación para contribuir con los aprendizajes de nuestros estudiantes. En el nivel superior, particularmente en la universidad,

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud*. REBOREDO DE ZAMBONINI, SABELLI y TENUTTO (2018). "Evaluar para el aprendizaje: las retroalimentaciones como oportunidad para seguir aprendiendo", en *Revista Isalud*, vol. 13, N.º 63, julio de 2018, pp. 46-50.

hay numerosos aspectos que aún no se han cuestionado fuertemente sobre la evaluación y que resulta imperioso problematizar.

Así, nos preguntarnos (y alentamos a que otros se interroguen) sobre la evaluación en el contexto universitario; por ello procuramos partir de los siguientes interrogantes:

- ¿en qué medida problematizamos las prácticas de evaluación?,
- ¿qué lleva a suponer que evaluar implica asignar notas?,
- ¿tenemos claro para qué evaluamos?,
- ¿tomamos decisiones coherentes entre la manera de enseñar y de evaluar?,
- ¿explicitamos los criterios y propósitos de las evaluaciones?,
- en los espacios donde utilizamos evaluaciones escritas, ¿pensamos en el sentido y efecto de nuestras correcciones?,
- ¿para quiénes son las correcciones?,
- ¿qué emociones nos despiertan las situaciones de evaluación?,
- ¿todas las devoluciones colaboran para que los alumnos sigan aprendiendo?

## **Cuestionando algunas creencias sobre la evaluación**

Resulta interesante observar que la evaluación es un acto que se aplica a diversas situaciones de la vida cotidiana. Evaluamos desde diversas perspectivas, con variados propósitos y en momentos diferentes.

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española, el verbo *evaluar* es definido como “señalar el valor de algo”; “estimar, apreciar, calcular el valor...”; “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. En todos los casos, admite la idea de medir y, por lo tanto, de establecer un valor. Como se observa en la última acepción, es parte del acervo social y cultural vincular evaluación con aprendizaje escolar.

A pesar de que resulta habitual escuchar que cuando se planifica la enseñanza es necesario planear al mismo tiempo la evaluación, se observa que esto es poco frecuente en la enseñanza universitaria. Por

ello, resulta difícil identificar los momentos y las modalidades con que se evalúa, así como precisar las evidencias que muestran los desempeños de los estudiantes para mostrar los logros y las dificultades en sus aprendizajes.

En el ámbito educativo, la tradición ha llevado a asociar la evaluación con la sanción y el control, y a vincularla con la acreditación. Tenemos arraigado que evaluamos para “certificar lo que saben o no saben los alumnos”, con la necesidad de “asignar una calificación”. A lo largo de las décadas y gracias a los aportes de la investigación, estas creencias se han ido modificando. Actualmente la evaluación es concebida como un proceso sistemático e intencional por el cual, en función de ciertos criterios, se trata de obtener información para poder formular un juicio y tomar decisiones con respecto a lo evaluado. Para que esto sea posible, resulta necesario crear las condiciones que favorezcan un clima de trabajo y de evaluación sin tensiones; para ello es necesario construir o, por lo menos, explicitar los criterios de evaluación desde el inicio. Si los criterios son personales e implícitos, usualmente poseen sesgos (es decir, se apartan de una justicia educativa en tanto están cargados de subjetividad), como por ejemplo las preferencias de género. De ahí la necesidad de establecer criterios claros, pertinentes, posibles de evaluar y comunicarlos (o bien, construirlos con los estudiantes), desde el inicio de la cursada. Una vez acordados, es posible retomarlos cuando sea necesario, ya que ellos constituyen parte de un “contrato” con nuestros estudiantes.

Al abordar este tema es necesario advertir una cuestión que parece evidente, aunque en ocasiones no resulte tan visible: cuando nos enfocamos en los estudiantes, lo que evaluamos son sus aprendizajes, sus logros y no su persona. Lo expresamos más rotundamente, no evaluamos a los estudiantes, evaluamos los aprendizajes de los estudiantes.

Podríamos decir que se evalúan los aprendizajes en tanto conocimiento construido acerca de:

- dominio de información relevante;
- comprensión, relación e integración de contenidos;

- uso de los conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos;
- uso de estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas de cada dominio disciplinar (por ejemplo, uso de un procedimiento eficiente para la resolución de un problema), entre otros.

Además, a menudo no resulta visible que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y que por lo tanto tiene que realizarse del mismo modo en que se trabajó la enseñanza. Es deseable que lo evaluado sea representativo de los contenidos desarrollados y la forma de evaluar, coherente con la forma de enseñar.

## **Evaluar los aprendizajes, evaluar para los aprendizajes**

Si la evaluación no solamente es *del* aprendizaje, sino que puede ser *para* el aprendizaje, se abre una serie de implicancias para la intervención del docente. Como comentamos, históricamente la evaluación se centró en evaluar los logros de los estudiantes, situación que se traducía —y traduce— en una calificación.

En contrapartida, es posible entender la evaluación *para* los aprendizajes como un proceso que puede potenciar el aprendizaje del estudiante, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una real experiencia de aprendizaje. No estamos proponiendo un juego de palabras, sino que queremos dar cuenta de una manera distinta de concebir la evaluación.

En la universidad, algunas prácticas se encuentran escasamente desarrolladas. Dos de ellas son la retroalimentación potente para que los estudiantes continúen aprendiendo y el fortalecimiento de los procesos metacognitivos de los estudiantes. Lo que estamos planteando se encuentra relacionado con la idea de *evaluación formativa*. En 1967, Michael Scriven<sup>4</sup> acuñó el concepto y realizó una distinción entre *evaluación sumativa* y *eva-*

---

4 Su hacer profesional en el marco de evaluar proyectos educativos lo lleva a diferenciar aquella evaluación que permite comprobar la eficacia de un programa educativo de aquella que colabora en el perfeccionamiento de un programa en desarrollo.

*luación formativa*. Posteriormente, el concepto de evaluación formativa fue muy valorado por las posiciones constructivistas. En esa línea, Linda Allal (1979) plantea que la evaluación formativa tiene como propósitos recoger información acerca de los progresos y las dificultades de aprendizaje de los alumnos en general, o de alguno en particular, y que luego es necesario interpretar esa información para, entre otras cuestiones, revisar y modificar las actividades de enseñanza en función de esas interpretaciones elaboradas. Se trata, entonces, de una evaluación que regula el proceso de enseñanza; por ello se dice que es un tipo de evaluación reguladora. Es decir, es una evaluación que favorece que los docentes tomen decisiones didácticas valiosas para reorientar o ratificar el proceso de enseñanza.

## **Una retroalimentación que va más allá de la calificación**

Cuando nos referimos a la evaluación, surge la necesidad de revisar cómo los docentes comunican a los alumnos los resultados de sus producciones: ¿qué dicen las correcciones?, ¿qué transmite el docente?, ¿qué omite expresar?

El concepto de *retroalimentación* surgió en el campo de la ingeniería de sistemas, en alusión a una información que, de algún modo u otro, tiene impacto en alguna estructura de funcionamiento. En el campo de la enseñanza, la retroalimentación o *feedback* constituye una herramienta valiosa a través de la cual los docentes podemos ayudar a los alumnos a que regulen su propio proceso de aprendizaje. En ese sentido, habilita una mirada hacia atrás (hacia aquello que ya se hizo) para poder mirar hacia el futuro (hacia aquellas acciones que se van a desarrollar en adelante). De este modo, podemos ofrecer información a los alumnos sobre qué y cómo están aprendiendo para que puedan aprender más y mejor.

Algunos ejemplos de *feedback* pueden ser valoraciones positivas en las que se indique aquello que fue realizado adecuadamente, así como sugerencias de mejora en las que se señalen aquellos puntos o aspectos

a modificar acompañado de un *cómo*. También se puede acompañar con buenos ejemplos o con contraejemplos, preguntas, reflexiones, etcétera.

A fin de profundizar sobre la retroalimentación, ofrecemos a continuación algunas preguntas:

1. *¿Sobre qué impactan las retroalimentaciones que los profesores ofrecen a sus estudiantes? ¿Sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras?* Según Rebeca Anijovich (2010), se puede afirmar que las retroalimentaciones, en general, están focalizadas en la autoestima o en la tarea. Ejemplo de retroalimentaciones focalizadas en la autoestima son aquellas en las que se detectan frases como: “Hiciste un gran trabajo”. Destacar el desempeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo los efectos positivos, con el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y, con esto, sus resultados se mantendrán o superarán. No obstante, se ha observado que este tipo de retroalimentaciones puede provocar mejoras en el aprendizaje del receptor de la retroalimentación —el estudiante— a partir de un incremento en la autoconfianza y capacidad de logro, pero también puede inducir un efecto contrario: esto es, que apoyado en comentarios positivos, no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Para superar este problema, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje. No obstante, es necesario repensar la manera en que se dice lo que se dice o en que se escribe lo que se escribe en tanto las intervenciones retroalimentadoras siempre impactan en la autoestima.

Es importante comprender que, para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus propios modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen están-

dares o niveles de desempeños esperables y posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación, y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos.

2. *¿A quiénes se retroalimenta?* Diversas investigaciones plantean que, en general, los “buenos alumnos” con buenas producciones reciben un comentario genérico como “Muy buen trabajo”, “Buen nivel de análisis”, o reciben su calificación. Estas frases implican muy poca retroalimentación.

En el caso de los alumnos que presentan dificultades importantes en sus producciones, se suelen realizar señalamientos generales como “Rehacer el trabajo”, “Revisar”, o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar la producción o el desempeño del alumno.

Son los alumnos de nivel medio quienes reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación: es más específica y contiene indicaciones como “Justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía, específicamente recurrir a...”, “Rehacer el diagrama revisando el concepto de...”, etcétera.

En relación con lo anterior, entendemos que es muy importante favorecer una retroalimentación que dé más pistas para que los estudiantes sigan aprendiendo, es decir, retroalimentaciones potentes, con ejemplos y orientaciones específicas, y que sería deseable que estas devoluciones no sean un privilegio para los estudiantes de nivel intermedio sino de todos nuestros alumnos.

En este sentido, advertimos que los docentes parecen realizar retroalimentaciones sin intenciones de ayudar sistemáticamente a los estudiantes a desarrollar conciencia metacognitiva, es decir, que puedan pensar cómo son como aprendices, qué estrategias desarrollan, con qué dificultades se encuentran, qué deberían modificar de sus abordajes, etcétera.

3. *¿Es posible una retroalimentación que favorezca los aprendizajes sin diálogo?* No es posible soslayar el tipo de comunicación que se pone en juego cuando el docente brinda retroalimentación. En cualquier situación de interacción, la “forma” determina la buena comunicación y moldea el contenido del

mensaje. Hay que considerar que si el propósito del diálogo de retroalimentación es claro y específico, existirán mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino. Una retroalimentación eficaz habitualmente es conducida en forma sistemática y no esporádica. De ese modo, el docente ayuda al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva.

4. *¿Se pueden identificar modalidades/arquetipos de retroalimentación?*

Podemos plantear tres arquetipos de retroalimentadores, tal como expresa Anijovich (2010): el negativo, el conciliatorio y el comunicativo. Particularmente los dos primeros, negativo y conciliatorio, presentan pocas oportunidades para continuar con los aprendizajes. Así, advertimos que no alcanza con retroalimentaciones cálidas que impliquen la comunicación de componentes positivos del trabajo que está siendo mostrado o explicado, a modo del arquetipo conciliatorio, ni solo retroalimentaciones frías, que señalen aspectos deficitarios del desempeño o aquello que es necesario mejorar o rever. No da lo mismo empezar la comunicación retroalimentadora por lo que el estudiante tendrá que rehacer o lo erróneo de su producción, que hacerlo por los aspectos de potencialidad. No da lo mismo encabezar la retroalimentación, sea oral o escrita, mencionando a los estudiantes por su nombre que no hacerlo. Si queremos que los alumnos sigan aprendiendo, habrá que configurar una retroalimentación en clima y de una manera que lo favorezca.

5. *¿Es conveniente una retroalimentación individual o grupal?*

El abordaje de esta pregunta nos hace pensar en quiénes son los alumnos y qué grado de compromiso tienen en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta “dueño” de la información que aporta el docente y esta se perciba como ajena, pasando “inadvertida” para los alumnos. En la medida en que el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sean mayores, las devoluciones grupales enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias, recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación al grupo total sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos considerando los errores más frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes.

### **La ética de la retroalimentación**

Es necesario tener presente que evaluar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza. Desde una perspectiva ética, la evaluación implica el desarrollo de prácticas de intervención intencionales en las que se ponen en juego dimensiones que no son percibidas cuando la evaluación es concebida desde un punto de vista técnico. La perspectiva ética de la evaluación implica mirar qué le pasa al sujeto al ser evaluado, cuál es nuestra responsabilidad como docentes en ese acto, es decir, “mirar las consecuencias morales del acto de evaluar”.

Así, resulta vital revisar las prácticas de retroalimentación que se ofrecen, analizar las consecuencias de nuestros actos como docentes... ¿Qué se dice?, ¿solo la calificación, alguna palabra...? ¿Cómo se dice lo que se dice? ¿Qué impacto tiene en el estudiante lo que se expresa? El modo en que se dice lo que se dice afecta lo formativo o no formativo de la situación.

## **Desafíos para los docentes universitarios**

Considerando todo lo expresado, resulta evidente que tendremos que reinventar las prácticas de evaluación si queremos colaborar con los aprendizajes de los estudiantes. Para ello es necesario revisar las creencias que hemos construido como docentes. En el contexto universitario

hay numerosos aspectos que aún no se han cuestionado y que podemos ubicar como puntos pendientes:

- No se evalúa a la persona, se evalúan sus aprendizajes. Si no cuestionamos esto, no podremos pensar en construir situaciones transparentes, sin tensiones, focalizadas en lo que decimos para que el otro siga aprendiendo.

- La tarea central de los docentes en la universidad no es evaluar los aprendizajes, sino evaluar para que los estudiantes sigan aprendiendo. Es decir, es necesario focalizar en la retroalimentación, de modo que se le devuelva al alumno pistas para que siga aprendiendo. De este modo los estudiantes podrán aprender sobre sus propios modos de aprender en la universidad.

- La evaluación no debe ser opaca. Como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye un lugar de encuentro, con los estudiantes, con sus logros, con sus desafíos, que se concreta bajo criterios acordados. No es el momento de las sorpresas, sino de los desafíos y del trabajo sostenido en pos de la justicia educativa.

Podemos advertir cambios positivos en los sentidos antes expresados, pero aún es necesario un mayor trabajo en el contexto mismo del aula universitaria, lugar donde se forman los futuros profesionales y, por ello, lugar donde se modelizan modos de actuar, pensar y sentir.

## Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata.

———(2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ (2016). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.



CAMILLONI, A. *et al.* (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

HOUSE, E. (1999). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.



# III

## PROPUESTAS QUE EXPRESAN NUESTRA IDENTIDAD



# Enseñar a construir el rol profesional desde los comienzos de la formación universitaria

*Natalia Mertian, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli*

## **Introducción**

En esta comunicación nos proponemos desarrollar, a través de distintos argumentos, la idea de que el rol profesional puede ser construido desde el comienzo de la formación universitaria y no en la finalización, como suele suceder.

Desde la Universidad Isalud se propone como uno de los lineamientos de la política curricular instalar, desde el comienzo de la formación de gra-

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud*. MERTIAN, ORNIQUE, REBOREDO DE ZAMBONINI y SABELLI (2018). "Construir el rol profesional desde el comienzo de la formación", en *Revista Isalud*, vol. 13, N.º 64, septiembre de 2018, pp. 30-34.

do, la construcción del rol profesional. En los lineamientos mencionados subyace la concepción sobre cómo entendemos la formación de profesionales, cómo pensamos las relaciones entre teoría y práctica, cómo sostenemos que se construye el rol profesional, etcétera.

Durante los últimos cinco años se fueron consolidando propuestas curriculares que incorporan espacios curriculares con la denominación de “Talleres de construcción del rol profesional” desde el primer año del plan de estudios en distintas carreras de la Universidad Isalud<sup>5</sup>.

Los talleres de construcción del rol profesional están pensados bajo el supuesto de que es necesario instalar una *relación dialéctica entre teoría y práctica* en la formación universitaria. Esto implica romper con aquella lógica tradicional en la que primero es necesario conocer los fundamentos teóricos de una disciplina o campo profesional para luego aplicar la teoría en los espacios denominados “de la práctica” (Schön, 1992 y 1997; Nadot, 2000).

Desde esta perspectiva, la práctica no es entendida como subsidiaria de la teoría sino que ambas se articulan dialécticamente. En este marco, los Talleres de Construcción del Rol Profesional adquieren particular sentido. Estos tienen una carga horaria específica en los planes de estudio, además de propósitos y contenidos definidos, y de relaciones singulares con otros espacios curriculares.

Para alcanzar los propósitos del taller se diseñan una serie de propuestas de formación que crean condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes para reflexionar en y sobre las prácticas profesionales. ¿Por qué la denominación de “construcción del rol profesional”? Porque busca generar condiciones para que los estudiantes puedan:

- a) construir una mirada profesional;
- b) deconstruir las creencias y representaciones en torno a la profesión; y
- c) ensayar el rol profesional.

Nos interesa destacar algunas de las ideas que nos impulsan en el

---

5 Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Profesorado Universitario, Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Bioimágenes, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Terapia Ocupacional y Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico. Y en proyectos de carrera como el Ciclo de complementación curricular para la Licenciatura en Educación.

diseño de estas propuestas de formación y los dispositivos con los que trabajamos en esta línea.

## A. Construir la mirada profesional

Partimos de la idea de que los sujetos miran las situaciones desde un punto de vista particular. Son portadores de cierta identidad atravesada por su género, su historia de vida, sus concepciones teóricas, el contexto sociohistórico, etcétera.

Los estudiantes cuentan con un cúmulo de conocimientos, representaciones y visiones construidos históricamente en torno a los objetos de estudio (puede ser la enseñanza, el cuidado, la kinesiología, la salud mental, etcétera), conocimientos que actúan como lentes a partir de los cuales describen, interpretan y valoran aquello que observan (Alliaud, 2004).

Los talleres buscan desafiar los modos habituales que tenemos para mirar, de manera de hacerlo como si lo hiciera un extranjero (Santos Guerra, 1993; Eisner, 1998). Tenemos conciencia de que las situaciones más “atendibles” o sobre las que espontáneamente se reparará en calidad de observador son aquellas que pueden cargarse inmediatamente de una significación y, al mismo tiempo, que este tipo de significación puede operar como interferencia. Por ello, se vuelve necesario trabajar sobre los sentidos adjudicados a lo observado. Para eso proponemos una posición de extranjería que permita cuestionar lo obvio, lo dado.

Construir la mirada requiere atención, significa concentrar selectivamente dicha mirada y, como ocurre en toda selección, dejar muchas cuestiones fuera del foco. A su vez requiere detenimiento. Esto significa exactamente lo contrario a “dar una ojeada rápida”.

Esa construcción de la mirada implica una renuncia a una comprensión total y completa de lo observado. No se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un “aquí y ahora”. Se trata, en cambio, de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son dinámicas.

El trabajo pedagógico alrededor de la construcción de la mirada profesional puede pensarse en torno a tres situaciones, descritas a continuación.

### ***I. Aprender a observar situaciones profesionales***

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Solemos mirar diferentes dominios del mundo y de la vida cotidiana, y sobre la base de esas situaciones construimos conocimientos y experiencias. Estas últimas inciden en los modos en que observamos la realidad, y se establece así una relación dialéctica. Creemos que ofrecer un espacio y un tiempo para el trabajo sistemático sobre la observación de prácticas de profesionales es crucial para la construcción del rol profesional. Es necesario enseñar y aprender a observar considerando distintos focos/aspectos en juego y, a la vez, analizar las implicancias subjetivas presentes en todo acto de observar.

Tal como la planteamos, la observación no es un “momento”, más bien es un proceso que se despliega a lo largo de la formación (Ornique, Sabelli 2014).

Es así que aprender a observar situaciones profesionales implica:

- advertir la simultaneidad de aspectos que se conjugan en las prácticas;
- comprender las situaciones profesionales desde puntos de vista variados;
- hacerse preguntas sobre las prácticas que se observan e ir más allá de lo evidente;
- mirar complejamente las prácticas profesionales; y
- poner en relación las situaciones observadas con categorías teóricas.

### ***II. Aprender a registrar lo observado***

Una vez definidos los propósitos de la observación, es necesario definir un modo de registrarla. Este modo de registro no es una cuestión menor, ya que debe ser acorde a aquello que se observa, al propósito, a cómo se observa, y al modo en que será procesada, analizada y presentada la información.

Resulta valioso destacar, entre los distintos tipos de registro, aquellos centrados en la narración. Estos permiten focalizarse en el desarrollo de las acciones y narrar lo ocurrido. Dado que quienes observan lo hacen desde un punto de vista particular, tal como hemos mencionado anteriormente, se da espacio en el registro a las conjeturas teóricas, a lo que se siente, así como a las preguntas que se generan.

Respecto de la elaboración de los registros, un compromiso que se asume es elaborar un registro público y no privado con el fin de socializar el proceso de construcción del conocimiento. Tener en mente otros lectores posibles supone cuidar la claridad e inteligibilidad de lo que se escribe, incluyendo una versión lo más textual posible de lo que se dijo y lo que se escuchó (Rockwell, 2009). Una cuestión que surge al elaborar registros es la distinción entre la interpretación y la descripción, distinción que obliga a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación.

Aprender a registrar lo observado supone:

- construir/registrar evidencias;
- advertir las interpretaciones que se ponen en juego al observar; y
- desarrollar metaanálisis de cada uno como aprendiz de la observación. ¿Qué se podría haber realizado diferente al observar? ¿Qué características tiene cada estudiante como observador?

### ***III. Aprender a analizar las situaciones observadas***

Se puede recurrir a protocolos que funcionen como guías que orienten tanto lo que se observa como el análisis de lo sucedido en la situación observada, pudiendo así profundizar en lo acontecido y en los aspectos que atraviesan la situación.

La idea principal que sustenta esta propuesta es que el análisis de las prácticas constituye en sí un proceso que contribuye a construir el rol profesional. Los estudios que indagan en las diferencias entre profesionales “novatos” y “expertos” muestran variaciones en cuanto a las posibilidades de análisis de las prácticas en términos de complejidad, profundidad

y multidimensionalidad. Constituye un propósito explícito de la enseñanza crear esas competencias en los estudiantes. El acompañamiento de los profesores hará que, progresivamente, los “novatos” se vayan apropiando de las herramientas necesarias para encarar ese análisis. Es decir, se inicia el trabajo con una situación observada y se tracciona hacia la reconstrucción del fenómeno para comprender en cada circunstancia, en cada situación, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio, los modos habituales de ejercerlo, las prácticas más usuales, los modos de hablar, de pensar y de actuar. Comprenderlos no implica tomarlos acriticamente sino, muy por el contrario, considerarlos, pensarlos, entender su sentido, evaluar su pertinencia.

## **B. Deconstruir las creencias y representaciones en torno a la profesión**

Tal como hemos mencionado, los modos de entender la profesión y la realidad en su conjunto están atravesados por las creencias y representaciones de cada sujeto. Por ejemplo, un estudiante que se forma como profesional de la salud tiene ciertas ideas construidas en torno a qué es la salud, la enfermedad y la tarea profesional. A veces estas ideas son explícitas y conscientes y en otras ocasiones no tanto. Resulta de gran importancia hacer visibles esas creencias dado que ellas se pondrán en juego en los modos de hacer y actuar la profesión.

En los primeros momentos del trayecto formativo, según la extensión de la formación, es fundamental trabajar con los conocimientos, las representaciones y las visiones que los estudiantes construyeron histórica y socialmente con relación a las profesiones que eligieron y el rol profesional a desempeñar, en particular (Anijovich *et al.*, 2009). Estas representaciones seguramente actuarán como marco interpretativo y de valoración de lo que suceda en el ámbito de la práctica.

Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favo-

rece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptar esas ideas de manera acrítica.

En términos de propuestas concretas de enseñanza, se puede partir de:

- el análisis de fragmentos de películas o series que resulten pertinentes y donde se pongan en juego las creencias y supuestos;
- la observación de imágenes (pinturas, gráficos, fotografías, viñetas) sobre situaciones relacionadas con la profesión; y
- la escritura de relatos de situaciones vividas con profesionales (la profesión en la que se forman), es decir, relatos autobiográficos.

En el caso de la formación docente, se busca trabajar con el reconocimiento de las marcas de la formación recibida y su relación con el docente que se es o que se desea ser. Esto es posible si el docente en formación se implica en el análisis de su propia biografía escolar, establece conexiones rigurosas y profundas entre las teorías y las prácticas, y se dispone a analizar las marcas que dejaron las situaciones escolares y educativas en su persona. De este modo, el punto de partida de la formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica.

Asimismo, se puede proponer narrar las propias experiencias educativas que se vivencian como testimonio, y registrar lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. Se trata de entender por qué, para qué y cómo un profesor lleva adelante su tarea, y dar cuenta, de manera explícita, de ese conocimiento.

Para ilustrar lo anterior, cuando en el marco del profesorado universitario un docente en formación realiza una observación y un análisis de una situación de enseñanza, en el registro habitualmente aparecen valoraciones de lo observado que se vinculan con la concepción de enseñanza que tiene el estudiante. Comentarios como “Me gusta como da la clase” o “Valoro cómo explicó el tema el docente” denotan una mirada de la enseñanza en tanto actividad centrada solamente en la transmisión, mirada que es puesta en cuestión en el profesorado universitario. Lo mismo sucede cuando un estudiante de una profesión de la salud observa un fragmento de una es-

cena de la práctica profesional filmada y advierte, a partir del análisis y de las intervenciones del docente, tener una mirada que legitima un tipo de relación profesional que seguramente será interrogada, interpelada desde el enfoque que se sostiene en la carrera y su material teórico.

### C. Ensayar el rol profesional de manera verosímil

Aprender los gestos, los modos de actuar, tomar decisiones, pensar y hacer la práctica profesional es crucial para la formación de profesionales. Por ello, tal como hemos comentado, creemos que es posible iniciar el ensayo de situaciones propias de la práctica a lo largo de toda la formación. Claramente habrá una progresión y un aumento en la complejidad a lo largo de la carrera.

Ensayar el rol implica que los estudiantes puedan probar, arriesgarse, pensar, volver a ensayar, y así ir construyendo un bagaje de experiencias que articulan prácticas y teorías. Tal como plantea Guevara (2017), el ensayo constituye en sí mismo un modo de formar. De allí que el acompañamiento del docente será fundamental para promover la reflexión sobre lo que el futuro profesional hace y lo que piensa sobre aquello que hace.

Para ensayar el rol, las prácticas simuladas son un dispositivo muy apropiado, a condición de ser verosímiles, es decir, tienen que ser creíbles. Las prácticas simuladas son propuestas potentes para la reflexión en la medida en que los estudiantes en formación deben anticipar escenarios posibles, tomar decisiones *in situ* al desarrollar una práctica y, finalmente, analizar y reflexionar sobre lo sucedido. Además, la mirada y la devolución de los pares que participan en la práctica simulada (con algún rol), y ofrecen retroalimentación a quien lleva adelante la enseñanza, resultan ser fundamentales para colaborar en la construcción del conocimiento que se pone en juego en esta experiencia. Es decir, la idea no radica en simular para entrenar habilidades (aunque las presuponga) sino para reflexionar sobre las prácticas y, en consecuencia, mejorarlas.

Las prácticas simuladas que mencionamos son simulaciones escénicas, en tanto presentan un problema profesional a resolver, una situación conflictiva o dilemática a partir de la cual los estudiantes asumen diferentes roles, toman decisiones y se comunican entre ellos. Pueden ser tanto simulaciones de clases (en el caso de la formación docente) como simulaciones de distintas intervenciones profesionales del nutricionista, kinesiólogo, etcétera.

El dispositivo puede implementarse teniendo en cuenta tres momentos: *(i)* el de la anticipación y reconocimiento de las características de la escena a simular; *(ii)* el del desarrollo de la situación simulada propiamente dicha; y *(iii)* el del análisis de esta a partir de distintas miradas, la del estudiante que desarrolla la escena, las de los compañeros que participan con distintos roles en ella y las de los observadores que registran lo sucedido. Usualmente los docentes que implementan el dispositivo diseñan una serie de consignas tendientes a promover prácticas reflexivas en torno a la construcción del rol profesional.

Las prácticas simuladas son empleadas en distintos trayectos formativos. Por ejemplo, en la formación pedagógica de profesionales se propone a los estudiantes diseñar, implementar y analizar una clase donde los propios compañeros actúan de alumnos. En el ensayo de la práctica se aprenden, entre otros, la urgencia y la simultaneidad implicadas en toda situación de enseñanza. Es allí, al tener que poner en juego, en acto, una planificación concreta, para unos destinatarios reales, con un propósito singular, donde se evidencian para los futuros docentes, las tensiones entre el diseño y la práctica, las creencias enraizadas, la dificultad de tomar decisiones *in situ*, entre otras cuestiones. Tal como se advierte, cuando el dispositivo se diseña contemplando un momento de anticipación, de actuación y de análisis de lo sucedido en clave reflexiva, permite la exploración y el ensayo de ciertas tareas centrales de la profesión.

## Para seguir pensando...

En nuestra universidad, luego de cinco años de trabajo en los Talleres de Construcción del Rol Profesional, y poniendo el acento en la formación profesional desde el primer año, hemos reconocido las siguientes condiciones para su desarrollo adecuado:

- que una cuestión central es la articulación entre dispositivos de formación, experiencias y categorías teóricas. El espacio requiere que los docentes pongan las experiencias en el centro de la formación para poder tomar distancia y articularlas con aportes teóricos. A los estudiantes esto puede no resultarles sencillo por la potencia que pueden tener las experiencias. Es parte del rol docente intervenir para que las categorías teóricas se pongan en juego sustancialmente;
- que los docentes que coordinan los talleres requieren *expertise* tanto en su campo disciplinar como en conocimientos pedagógico-didácticos, así como una concepción de enseñanza en tanto generación de retos y desafíos para los estudiantes;
- que los estudiantes son demandados a desarrollar un rol muy diferente del que han desempeñado históricamente. Se plantean tensiones en los momentos iniciales de los talleres, en tanto se busca de manera explícita desequilibrar tanto la mirada sobre la profesión como el oficio de estudiante construido. Entendemos que ese desequilibrio es necesario, y que modificar la mirada profesional y un rol de estudiante diferente del habitual lleva tiempo.

Diseñar los Talleres de Construcción del Rol Profesional requiere un trabajo articulado entre los dispositivos de formación y los marcos conceptuales, entre los docentes que participan de las experiencias (y con docentes de otros espacios curriculares), con alta disposición al acompañamiento y al diálogo, entre las creencias de los estudiantes y los marcos teóricos.

Para docentes y estudiantes, el desafío radica en disponerse a acompañar, para los primeros, y a transitar, para los segundos, un trayecto for-

mativo que ofrezca oportunidades desde un inicio y en forma constante y sistemática, para explorar, ensayar y comprender teóricamente las tareas, gestos y competencias propias de la profesión.

## Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2004). "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En *Revista Iberoamericana*, 34 (3).
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA y M. J. SABELLI, M. J. (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Paidós.
- CAPOROSI, A. (2009). "Las narrativas como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes". En: L. SANJURJO (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- EVERTSON, C. y J. GREEN (1989). "La observación como indagación y método". En: WITTRICK (comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México DF: Paidós.
- GUEVARA, J. (2017). "Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica" (pp. 45-63). En: A. DOMINGO y R. ANIJOVICH (coords.). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- NADOT, S. (2000). "Des savoirs à la pratique". En: C. BLANCHARD-LAVILLE et S. NADOT (eds.): *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan. pp. 185-231.
- ORNIQUE, M. y M. J. SABELLI (2014). "Trabajo de campo: definiciones y sentidos". En: R. ANIJOVICH y G. CAPPELLETTI (eds.). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.

- PIOVANI, J. (2007). "La observación". En: A. MARRADI, N. ARCHENTI y J. PIOVANI. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

# Experiencias y reflexiones sobre formar virtualmente en tiempos de pandemia. El caso de la Universidad Isalud

*Virginia Duch, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli*

## **Introducción**

La situación de pandemia colocó a todo el sistema educativo a pensar cómo recomponer la relación pedagógica en situación de virtualidad. Este artículo se propone sistematizar lo ocurrido en los primeros meses de formación virtualizada en nuestra universidad.

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud*. DUCH, FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI Y SABELLI (2020). “La experiencia de formar virtualmente en tiempos de pandemia, el caso de Isalud”, en *Revista Isalud*, vol. 15, N.º 72, mayo de 2020, pp. 14-18.

La Universidad Isalud atravesó de manera vertiginosa una mutación que a priori era impensada. Hacia mitad del mes de marzo empezaba a aparecer la posibilidad de aislamiento social obligatorio con la suspensión de clases de todo el sistema educativo. Tratando de desandar un poco ese momento, en un encuentro con directores y coordinadores decidimos darle institucionalidad a esta situación potenciando nuestro campus virtual, que hasta el momento era utilizado solo por algunas carreras y/o asignaturas. En nuestra comunicación con los equipos de gestión de carreras de pregrado y de grado advertimos la importancia de utilizar el campus como nuestro espacio central de intercambio con los estudiantes, así como destacamos que era necesario complementar con instancias sincrónicas donde docentes y estudiantes pudieran “encontrarse”. Planteamos que mutar a la virtualidad no implica reproducir las clases con presencialidad “física” y convertirse sin más en clases virtuales en el mismo horario (y tiempo) con los estudiantes. Además, estimábamos que posiblemente serían unas pocas semanas de trabajo virtual.

## **Habitar la virtualidad: mutación, *panmedia* y campus**

Así ocurrió que todos los ámbitos de la vida se transformaron de manera abrupta: las relaciones con nuestros amigos, familiares, el trabajo, etcétera. En los primeros días de cuarentena resultó muy arduo crear las aulas virtuales en el campus de Isalud (y en pocos días); nos encontramos en la primera semana de cuarentena con equipos de gestión de carreras y docentes que comenzaron a habitar sus aulas virtuales. En ese tiempo lo más difícil fue resolver el acceso de muchísimos docentes que nunca habían navegado por el campus virtual para que pudieran familiarizarse con sus “aulas”.

Empezamos las clases unos días más tarde que lo indicado por el calendario académico previsto de modo de garantizar la apertura de las aulas virtuales. Las clases comenzaron con una presencialidad física que se vio suprimida. La primera semana de clases empezábamos a escuchar,

en intercambios con personas de otras instituciones y con algunos directores y coordinadores, que los estudiantes esperaban tener clases por alguna aplicación en el mismo horario que las clases presenciales, una suerte de traslado “lineal” de la misma situación de aula a la conectividad a través de las pantallas, aplicaciones, dispositivos. Al escuchar esto, comenzamos a plantearnos que era posible esta traducción por parte de los estudiantes de carreras “presenciales”. Si bien no abonamos a reproducir el tiempo completo de una clase presencial por una clase por videoconferencia, sí resultaba fundamental el contacto “cercano”/sincrónico con los estudiantes semanal o quincenalmente. En nuestras comunicaciones con equipos de gestión, enfatizamos que tanto lo sincrónico (videoreuniones) como lo asincrónico (las acciones vía el campus y otras aplicaciones) son centrales para conjugarse en una clase semanal.

Con el correr de las semanas se hizo cada vez más importante pensar cómo construir cercanía con los estudiantes para acompañarlos y ayudarlos a aprender en la virtualidad, por eso comenzamos a hablar de *presencialidad virtual*, pensando de qué manera podíamos acercarnos desde el afecto, sostener desde la empatía y reponer el vínculo con nuestros estudiantes.

El tipo y la cantidad de dispositivos disponibles que cada estudiante tiene en su casa, la calidad de la conexión a internet, cuán permeable y colaborativo es el entorno con su aprendizaje, y sus necesidades, todas son variables que, como docentes, no podemos controlar. Por eso desde nuestra institución pusimos en juego distintas vías de comunicación para que nuestros estudiantes estuvieran “conectados” de la manera que pudieran. Si alguno manifestaba dificultades de conexión, se buscaban medios alternativos, en línea con lo expresado por Mariana Ferrarelli: “El pasaje de la pandemia a la *panmedia* supone poner en funcionamiento la mayor cantidad de vías posibles para estar presentes para nuestros alumnos, saber cómo están, y ofrecer ayudas para que puedan acercarse al aprendizaje” (Ferrarelli, 2020). En este sentido, además de las publicaciones vía el campus virtual, comenzamos a enviar mails con información a

nuestros alumnos o recurrimos a mensajería por chat para lograr conectar con todos.

Una vez iniciadas las clases, y con una situación de cuarentena extendida, desde la universidad comenzamos a plantearnos de qué manera colaborar en la formación de los docentes. Así, elaboramos tutoriales, documentos y talleres para acompañar esta mutación. Estos dispositivos de formación se desarrollaron a lo largo de los meses considerando la prolongación de la cuarentena.

## **Prácticas docentes alteradas y nuevos modos de “decir”**

Numerosas palabras que no mencionábamos habitualmente empezaron a circular, desde prácticas sincrónicas o asincrónicas, clases expandidas, Zoom, muros virtuales, Padlet, aula virtual, “activar edición”, “compartir pantalla”, etcétera, términos que dan cuenta de prácticas docentes alteradas por la cuarentena. Los docentes fueron compelidos a revisar su relación con la tecnología; para muchos, fue y es una oportunidad para profundizar su alfabetización digital, o bien para “lanzarse” intensamente a las tecnologías digitales, para manejar un campus que podían o no conocer, para pensar de una manera diferente tanto la comunicación con los estudiantes como las clases.

Hoy podemos decir que este proceso no solo implica una mutación tecnológica, sino que centralmente la transición entre la presencia física y la virtual se plantea desde una transformación en los formatos mediante los cuales acompañamos a los estudiantes para la construcción de su propio aprendizaje. Los que mutamos también somos nosotros. ¿Qué sentido daremos a nuestra “presencialidad virtual”?, ¿de qué manera lo haremos?, ¿qué propuesta didáctica tiene más sentido para que aprendan los estudiantes en la virtualidad? Emergieron diversos interrogantes cruciales tendientes en gran medida a reorganizar la práctica.

Este es un camino con muchas preguntas sobre cuál es el rol docente y el rol del estudiante en la virtualidad. Todo se alteró, ni docentes ni estudiantes anticipaban esta situación. La virtualidad no fue la modalidad elegida inicialmente para enseñar y aprender. Unos y otros están atravesando una transición, construyendo un rol de docentes y estudiantes virtuales (de carreras eminentemente presenciales), en un entorno digital creado en situación de excepcionalidad para, como señala Area-Moreira, “ofrecer todos los elementos y recursos que permitan el estudio autónomo por el estudiante sin el encuentro físico o presencial con un docente” (Area-Moreira, 2020: 261). La mutación en los procesos y roles nos recuerda la necesidad de reflexionar constantemente sobre lo que hacemos para pensar en las mejores alternativas que podemos ofrecerles a los estudiantes para que aprendan.

## **Vuelta sobre el camino recorrido**

Creemos, como señala Francisco Albarello, que lo que parecía una situación de emergencia para salir del apuro se ha transformado en una oportunidad para repensar el modo de enseñar, en todos los niveles educativos (Albarello, 2020: 7). Por eso, en el camino recorrido durante este tiempo pudimos construir algunos criterios e ideas que nos parecen importantes a la hora de pensar nuestra tarea en la virtualidad:

- *No es lo mismo enseñar presencial que virtualmente; se requiere priorizar contenidos/capacidades.* Alentamos a reconocer el nuevo contexto de emergencia sanitaria que nos lleva a pensar, junto con Carlos Skliar (2020), que “un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad”. Es preciso tener en cuenta que una crisis como la que estamos atravesando comprime los tiempos y genera nuevas rutinas. Por eso se vuelve esencial seleccionar del programa que habíamos planificado aquello que sabemos que no podemos relegar en cada espacio curricular. Se torna fundamental diseñar una programación accesible a nuestros alumnos, razonable para el docente y realizable en el tiempo que tenemos.

- *Flexibilidad.* Se relaciona con abrir múltiples caminos y trayectorias espacio-temporales para que nuestros estudiantes puedan trabajar. Se trata de pensar, por ejemplo, en instancias que se adapten a la variedad de contextos y entornos donde cada estudiante está viviendo y aprendiendo en este momento. Entendemos que enfocar la enseñanza desde la diversidad (Anijovich, 2014), no como enunciado sino como intervención, implica la posibilidad de otorgar flexibilidad a los recorridos formativos. En este sentido, la propuesta virtualizada se plantea desde una perspectiva inclusiva.

- *Construir cercanía en la virtualidad.* Es necesario comprender la importancia de lograr establecer una relación con los estudiantes que posibilite la comunicación fluida, pudiendo compartir un código común y una forma de trabajo que se adecue a las posibilidades del grupo. Asimismo, resulta necesario en este contexto, generar un espacio de intercambio donde los estudiantes puedan expresar vivencias propias de este momento tan complejo y particular, logrando percibir la capacidad de escucha y empatía por parte del docente. Es necesario construir espacios de seguridad y contención, al decir de Philippe Meirieu (2003), basados en la confianza sobre los estudiantes.

- *Aula expandida.* Cuando la enseñanza está mediada digitalmente por el trabajo en un campus virtual, tanto el eje temporal como el espacial permiten expansiones y nuevos recorridos. Deja de ser necesario que todos resuelvan una tarea o videoreunión en el mismo tiempo y/o lugar. La clase se expande durante la semana o durante el tiempo que se plantee de cursada.

- *Diferenciar y conjugar instancias formativas sincrónicas y asincrónicas.* Las plataformas digitales permiten la interacción del docente con sus estudiantes a través de diferentes formatos. Del mismo modo que en esquemas presenciales contamos con una variedad de modalidades de trabajo en clase, en la virtualidad encontramos al menos dos instancias de trabajo completamente diferentes con potencialidades y limitaciones propias de cada una:

- el espacio del campus funciona como repositorio de recursos y materiales, y también como lugar para el intercambio no solo entre

el docente y sus alumnos sino también entre los estudiantes. Es importante organizar en el aula virtual la bibliografía obligatoria, los saberes de referencia, guiones de clase y anuncios semanales sobre actividades y encuentros por la plataforma Zoom si los hubiera; – en contraste con la modalidad asincrónica, las videoreuniones son una provechosa oportunidad para realizar un intercambio activo, de ida y vuelta con nuestros estudiantes: preguntarles cómo están, recibir consultas en vivo y en directo, aclarar dudas respecto de un tema o lectura de bibliografía.

- *Estructurar la clase y trabajar para que el estudiante advierta “el juego completo” de la propuesta formativa virtualizada (Anijovich, 2020).* En vinculación con el punto anterior, tal como concebimos las clases virtuales, su potencialidad radica justamente en conjugar, armar puentes y ensamblar ambas modalidades sincrónica y asincrónica. Dicha conjugación provee los cimientos de la estructura de la clase virtual. Es necesario que el docente visibilice dicho ensamble a los estudiantes de modo que puedan representarse y comprender la estructura general de la clase virtual. El docente trabajará para que el estudiante comprenda, al decir de David Perkins (2010), el “juego completo” de la clase.

- *Pensar la enseñanza multimodalmente.* En el campus podemos ofrecer un fragmento del libro de texto, pero también un video o un audio sobre el tema que estamos aprendiendo. Esta variedad habilita múltiples puntos de entrada al conocimiento que tenemos que trabajar. También en la medida en que abramos opciones y caminos para que nuestros estudiantes construyan sus aprendizajes, emergerá una variedad de productos finales posibles que podemos incorporar en nuestras propuestas: la producción escrita es una más entre otras opciones donde también encontramos la posibilidad de crear un video, intervenir una imagen digitalmente, pedirles que tras escuchar un audio de noventa segundos respondan una pregunta, sintetizen una idea o den su opinión sobre un tema.

- *Estrategias para la externalización y cooperación de los estudiantes.* Entendemos que es muy relevante diseñar y poner en juego a lo largo de

las semanas/meses instancias de producción de diversos materiales (síntesis escritas u orales, participaciones en foros, trabajos prácticos, elaboración de videos, etcétera) que evidencien y externalicen los aprendizajes construidos. Lo anterior tiene amplia sintonía con lo expresado por Jerome Bruner (1997) como postulado de la externalización. Por otra parte, es central plantear propuestas de trabajo que favorezcan la interacción y producción entre pares.

- *Centrarse en la evaluación del proceso.* En línea con la idea de evaluación invisible acuñada por Marilina Lipsman (2020) en cuanto a la evaluación en entornos virtuales, recordemos que no siempre es necesario pensar instancias para la comprobación de aprendizajes que sean independientes de la enseñanza. Si se generaron instancias de producción de diversos materiales que proveen evidencias de lo aprendido, entonces la evaluación parcial puede ser retomar y potenciar esas producciones, y así evitar agregar una instancia diferenciada y no vinculada a lo propuesto previamente.

## **Continuamos pensando**

Transcurridas las semanas iniciales del comienzo de las clases, se inició un proceso que determinó la necesidad de tomar decisiones, establecer acuerdos con los equipos de gestión de las carreras y con los docentes, resolver cuestiones técnicas y administrativas para que la actividad se desarrolle de acuerdo a lo planificado, y lograr comunicar con claridad las características de la propuesta de cursada virtual a los docentes y también a todos los estudiantes. Estamos en condiciones de afirmar que las carreras de pregrado, grado y posgrado de la universidad están funcionando de manera virtual, una situación impensable a principios de marzo.

Este cambio radical requiere mucho trabajo, esfuerzo y tiempo. En este sentido, para los equipos de trabajo —particularmente para los docentes—, la experiencia puede resultar por momentos motivante pero también muy frustrante, o una mezcla de ambos. Entre tantas variables

nuevas que el docente debe aprender a considerar, un desafío importante lo constituye el establecer un vínculo con los alumnos, lograr comprender qué sucede con cada uno de ellos y con el grupo en general, a partir de la interpretación de situaciones distintas de las utilizadas en la presencialidad. Se requiere mucha ductilidad por parte del docente, que pueda atreverse a indagar acerca del uso de nuevas herramientas, que ahora se visualizan más como un medio que como un fin en sí mismas (Gros, 2020: 91) y a explorar estrategias de enseñanza que lo ayuden en su tarea en este contexto que se ha transformado.

Desde la Universidad Isalud hoy consideramos que esta experiencia de mutar las carreras presenciales a la modalidad virtual en un tiempo breve, impuesta a partir de la situación planteada por la pandemia y la cuarentena extendida, resultó y resulta una oportunidad para repensar la propuesta pedagógica y didáctica. Esto nos ha llevado a una reflexión sobre las prácticas más potentes que posibilitaron aprendizajes de los estudiantes y qué prácticas deberían revisarse o reformularse. En el caso de continuar el aislamiento en el segundo cuatrimestre contamos con estos aprendizajes construidos en emergencia.

## Bibliografía

- ALBARELLO, F. (2020). "El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena". *Question/Cuestión*, 1 (mayo), e307. [<https://doi.org/10.24215/16696581e307>].
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2020). "¿Qué se pierde un estudiante si no viene a mi clase virtual?"; WebEncuentro realizado por la Universidad Isalud [<https://youtu.be/83lWB2YuUS8>].
- AREA-MOREIRA, M. (2020). "La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial lo virtual". En: M. TURUL. *Manual de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- FERRARELLI, M. (2020). "Educación: de la pandemia a las estrategias pan-media". Entrevistada por Lucía De Gennaro [<https://bit.ly/350zoH0>].
- GROS, B., J. SÁNCHEZ SÁNCHEZ, I. GARCÍA y C. ALONSO (2020). "Cuatro décadas de políticas para integrar las tecnologías digitales en el aula en Cataluña: acciones, logros y fracasos". *Digital Education - RCUB*, N.º 37, 2020 [<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.79-95>].
- LION, C. (2020). "Diseño creativo de actividades en línea". Webinar Wikimedia & UNQV [<https://bit.ly/2S8wkWJ>].
- LIPSMAN, M. (2020). "¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación en tiempos de distancia social?" [<https://youtu.be/R6CM9G3ueXw>].
- MAGGIO, M. (2020). "Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus". Webinar Wikimedia & UNQV [<https://youtu.be/Cu1t247HMqQ>].
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.
- (2020). "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Philippe Meirieu", 18 de abril de 2020 [<https://bit.ly/34WFDLZ>].
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. México: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- SKLIAR, C. (2020). Entrevista. Entrevistado por Pablo Gutiérrez de Álamo [<https://bit.ly/3zaK1oz>]

## Sobre las autoras



**MARCELA AGULLÓ.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica. Es coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



**LUJÁN BAEZ.** Licenciada en Educación. Especialista y magíster en Educación. Es profesora de Didáctica del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



**VIRGINIA DUCH.** Licenciada en Educación y magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es coordinadora del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Isalud.



**MARIANA FERRARELLI.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magíster en Metodología de la Investigación. Es profesora de Tecnología Educativa del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



**NATALIA MERTIAN.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Integró la Secretaría Académica de la Universidad Isalud.



**MARIANA ORNIQUE.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión Educativa. Es profesora del Taller de Construcción del Rol Profesional Docente del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



**SILVIA REBOREDO DE ZAMBONINI.** Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa. Es vicerrectora académica de la Universidad Isalud.



**MARÍA JOSÉ SABELLI.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior. Es secretaria académica y directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



**MARTA TENUTTO.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Magíster y especialista en Educación. Doctora en Educación. Es profesora del Taller de Prácticas Reflexivas en Escenarios Reales y de Evaluación de los Aprendizajes del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR