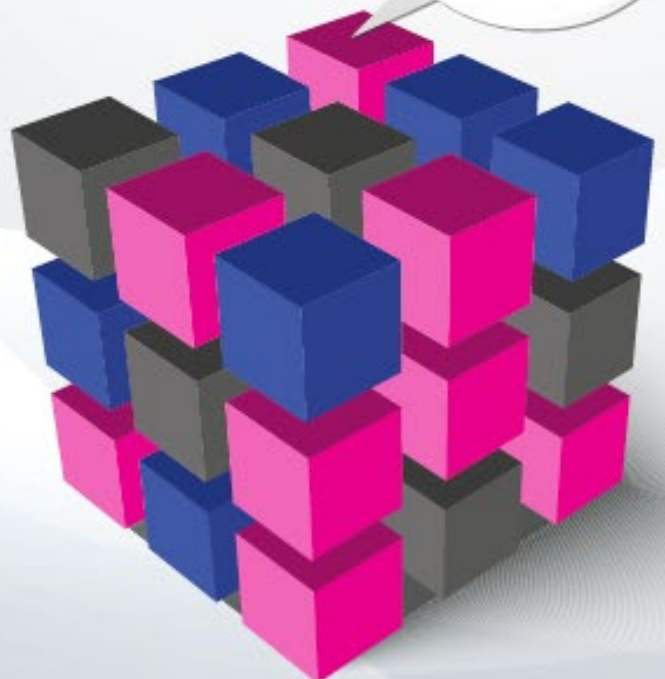


COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes

Mariana Ferrarelli
Silvia Reborado de Zambonini
María José Sabelli
- Compiladoras -



 EDICIONES
ISALUD

Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes /
compilación de Mariana Ferrarelli ; María José Sabelli ; Silvia Reboredo de
Zambonini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISALUD, 2022.
Libro digital, EPUB - (Educación Superior / María José Sabelli ; 3)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-9413-81-4

1. Educación Superior. 2. Medios de Enseñanza. 3. Universidades. I. Ferrarelli, Mariana,
comp. II. Sabelli, María José, comp. III. Reboredo de Zambonini, Silvia, comp.
CDD 378.001

Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes
© 2022 por Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y
María José Sabelli está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Primera edición digital abril 2022

ISBN 978-987-9413-81-4

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

Índice

Palabras iniciales.....	7
I. La trama de la enseñanza universitaria: dispositivos, diversidad y tecnologías	13
Leer, escribir y estudiar en el ingreso a la universidad.	15
Voces y desafíos, por Marcela Agulló, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli	15
El trabajo con diversidad en la enseñanza universitaria, por Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli	25
Enseñanza, tecnologías y aprendizajes (en la pre y post pandemia) por Virginia Duch, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli.....	37
Dispositivos de formación en la universidad. Tamar las experiencias de los estudiantes, por Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli y Marta Tenutto Soldevilla	49
II. Entrevistas en pandemia. Virtualización de emergencia	61
Entrevista con Marta Tenutto: devoluciones constructivas en contexto de cuarentena, por Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli	63



Entrevista con Graciela Cappelletti: sostener la enseñanza en pandemia, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli	71
Entrevista con Mariana Ferrarelli: pandemia como respuesta a la pandemia, por Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli	79
Sobre las autoras	89

Palabras iniciales

Esta colección busca compartir una búsqueda: la búsqueda como proceso permanente que realiza la Universidad Isalud respecto a repensar y reflexionar acerca de la enseñanza en la educación superior. El recorrido comenzó mucho antes de la existencia de este libro. A lo largo de los años, esta universidad fue consolidando un particular posicionamiento en cuanto a la enseñanza. Así, se desplegó una forma de entender, de reflexionar y de proponer tanto la enseñanza como la evaluación propias de nuestra universidad. Por un lado, la manera de concebir la enseñanza se fortaleció a partir de la interacción y el acompañamiento de profesores^{1y2} de las distintas carreras de la universidad, y se manifestó a través de diversas instancias formativas con y para ellos. Además, nuestra mirada sobre la enseñanza se consolidó y se potenció a lo largo de los años en la formación de nuestra carrera de Profesorado Universitario. Esta posición se expresó en la elaboración de lineamientos institucionales (documentos

1 Un agradecimiento a los docentes de Isalud.

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.

escritos) para la programación, la enseñanza y la evaluación, documentos que tuvieron distintas versiones a lo largo de los años, en tanto nuestra propia mirada sobre estos problemas se fue modificando o ampliando.

Por otro lado, en los últimos tres años elaboramos artículos que fueron publicados en la *Revista Isalud*, publicación periódica de la universidad que recoge enfoques, voces y posicionamientos sobre diversas áreas. Con el correr de los números se consolidó un espacio sistemático para reflexionar acerca de la educación superior. El camino iniciado en la revista toma forma y adquiere este nuevo formato: una nueva colección sobre educación superior de la editorial Isalud con libros digitales de circulación gratuita. El propósito que nos orienta es compartir esta mirada sobre la enseñanza con los docentes que se desempeñan en las 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 presentados a partir de 2021 en adelante. La colección está destinada a educadores del nivel superior que están interesados en reflexionar acerca de sus prácticas docentes habituales y buscan favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

El título del primer libro es *Deconstuir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas*. Esta obra da cuenta de una búsqueda por desentrañar las concepciones enraizadas en torno a la enseñanza en el nivel, concepciones que sostienen prácticas 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 esta obra 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 de Nivel Superior, las prácticas de los docentes y el contexto social, histórico y de la cultura general y digital que nos atraviesa.

El título del segundo libro es *Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior*. Con esta denominación queremos transparentar

nuestra intención de socializar experiencias y reflexiones vividas por docentes de distintas carreras y espacios de nuestra universidad, plasmadas todas ellas en formatos diversos (relatos de experiencias pedagógicas, ensayos reflexivos sobre prácticas potentes, entre otras), con la finalidad de alentar la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplen el saber producido por docentes-colegas, en la propia práctica —saberes del oficio— y su sistematización —confrontación con marcos teóricos didácticos—, propiciando procesos de desarrollo profesional *colectivos* y la transferencia de conocimientos prácticos y dispositivos de formación, utilizados para la socialización del saber y saber hacer en diversos campos profesionales y también en la formación docente.

Este tercer libro, denominado *Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes*, consta de dos apartados. El primero aborda variadas miradas sobre la enseñanza universitaria con relación a la diversidad, las tecnologías y dispositivos formativos, y diferentes universos discursivos que sostienen la tarea docente. El segundo apartado presenta distintas entrevistas con especialistas realizadas en pandemia.

El hilo de los capítulos refiere a la búsqueda de *enfocar* la enseñanza en la universidad con *miradas* que enriquecen los aprendizajes. *Enfocar* implica, desde las acepciones que encontramos en el *Diccionario de la lengua española*, “centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener”; “proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto”; “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. Así, podemos decir que en la misma definición se expresa que hay un problema a resolver —en nuestro caso, la enseñanza universitaria—, que se mirará desde diversas perspectivas para poder desplegarla y abonar a aprendizajes con sentido.

En este libro *las miradas* que pondremos en juego para enfocar la enseñanza no son exhaustivas pero sí muy relevantes. Creemos que si ponemos en juego este conjunto de miradas para enfocar la enseñanza, esta se potenciará exponencialmente.

A lo largo del primer apartado se invita a enfocar la enseñanza desde cuatro perspectivas: con tecnologías, con abordaje de lectura y escritura propias de la formación del nivel superior, con (y desde la) diversidad y con dispositivos formativos potentes. Esta variedad de miradas resulta central, en tanto enriquece los aprendizajes significativos y perdurables de los estudiantes, además de construir una enseñanza más inclusiva. Este apartado busca ofrecer puntos de entrada valiosos para pensar la enseñanza en el nivel superior. Estas miradas heterogéneas invitan a abordar el trabajo áulico y el diseño de propuestas desde una diversidad de perspectivas.

El primer capítulo se enfoca no sólo en la función comunicativa de la escritura y lectura académica, sino también en su relevancia cognitiva y epistémica. Se sostiene que leer y escribir en la universidad son objeto de intervención de cada uno de los docentes involucrados en la formación, un trabajo que es preciso abordar transversalmente. En el desarrollo de la lectura y la escritura académicas, resulta fundamental el acompañamiento docente e institucional para apoyar los aprendizajes y guiar al estudiantado especialmente en el ingreso a la universidad.

Los capítulos segundo y tercero se aproximan a la enseñanza universitaria desde la riqueza que proponen tanto las tecnologías digitales como el enfoque de enseñanza para la diversidad. Se invita a pensar al lector sobre interrogantes relacionados con el mandato homogeneizante que impregna las prácticas áulicas y sus posibles rupturas desde los aportes del enfoque de *aulas heterogéneas* (Anijovich, 2014) y la diversificación de lenguajes, formatos y medios que proponen las tecnologías digitales.

Finalmente, el cuarto capítulo que compone esta primera sección profundiza en la dimensión artesanal de la tarea docente, con foco en la creación de experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes. Apoyadas en los desarrollos de la filosofía hermenéutica de Gadamer, las autoras conceptualizan el diseño de experiencias formativas como un proceso histórico, cambiante y singular. Así, se desarrolla la relevancia de enfocar la enseñanza con una trama de dispositivos formativos potentes para los aprendizajes.

Los cuatro capítulos conjugan diversas miradas que resultan muy relevantes para el diseño de las propuestas de enseñanza en la universidad. A este primer apartado, que —como mencionamos— ofrece líneas de pensamiento y acción para abordar la enseñanza universitaria desde diferentes perspectivas, lo sucede una sección compuesta por entrevistas con especialistas en diversas áreas formativas realizadas durante el primer período del contexto de virtualización de emergencia. Nos resulta importante compartir las miradas de un momento único y particular como lo fue el vivido durante el año 2020 y parte de 2021.

Marta Tenutto indaga en el desafío de evaluar para aprender y brinda pistas para realizar devoluciones que resulten significativas para los estudiantes. Particularmente, plantea modos alternativos de la devolución constructiva a partir de la virtualización de emergencia. Trasunta la entrevista que el ofrecimiento de retroalimentaciones y apoyos por distintos medios y modos resulta fundamental.

Por su parte, Graciela Cappelletti recupera la importancia de priorizar contenidos y planificar pensando en las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a los estudiantes. Atraviesa la entrevista la idea de sostener la enseñanza y los aprendizajes escuchando a los estudiantes. A la vez, reflexiona sobre los cambios que fue realizando en los primeros momentos de la virtualización de emergencia a partir de una construcción dialógica con sus estudiantes.

Por último, Mariana Ferrarelli analiza las estrategias puestas en juego por docentes e instituciones para sostener la continuidad pedagógica del estudiantado durante la emergencia sanitaria. También, profundiza en la naturaleza de las brechas y la relevancia de diseñar propuestas atendiendo a la diversidad de trayectorias y de contextos.

Este libro presenta distintos capítulos con diversas autoras, lo que lo hace una elaboración multiautoral. Escribir con otros —en nuestro caso, con otras—, evidenciando múltiples perspectivas y miradas, nos permite potenciar las propias ideas. La escritura coral, aquella que da voz a una diversidad de especialistas, constituye una experiencia formativa para quie-

nes han escrito estos textos, pensando siempre que los lectores también interpretarán estas líneas desde diversas trayectorias.

Asimismo, el modo de escritura que presentan los capítulos busca construir cercanía con el lector. Elegimos un tono de escritura más intimista, menos centrado en la “autoridad autoral” y más representativo de nuestras voces. Además, 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 teoría alguna por más profunda que esta sea. No encontrarán aquí recetas, aunque 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 capítulos reunidos en este libro habilite nuevos pensamientos, revisiones y propuestas de enseñanza. Pensamos la estructura del libro de modo que cada lector pueda comenzar por donde quiera. Los apartados no implican un orden; el orden lo propone el lector.

I

LA TRAMA
DE LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA:
DISPOSITIVOS, DIVERSIDAD
Y TECNOLOGÍAS

Leer, escribir y estudiar en el ingreso a la universidad. Voces y desafíos

Marcela Agulló, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud* (Agulló, Reboredo de Zambonini & Sabelli, 2021). Cuenta con aportes de las experiencias de: Eugenia Fernández, coordinadora del Curso introductorio e integrante de la Secretaría Académica; Laura Locane y Paula Vello, profesoras del Taller de estrategias de lectura y escritura de textos académicos e integrantes de la Secretaría Académica; Adrián Gaspari, profesor del Taller de estrategias de lectura y escritura y coordinador de la Licenciatura en Psicología; y María Laura Manzi, profesora del Taller de estrategias de lectura y escritura.

1. La importancia de la lectura y la escritura académicas en la universidad

1.1. Punto de partida

La fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos.

PAULA CARLINO

Ingresar a la universidad, elegir una carrera, acercarse a nuevos conocimientos, prácticas y escenarios profesionales, aprender a “leer” el mundo con otros ojos, todos estos son algunos de los desafíos en esta importante decisión que toma cada ingresante a la universidad, y en nuestro caso, a la Universidad Isalud. Pero convertirse en estudiante universitario también implica otros cambios: nuevas rutinas, hábitos y encuentros con personas con distintos roles (otros estudiantes, profesores, autoridades, no docentes, etcétera), transitar espacios con reglas y normativas propias, pero sobre todo construir un propio estilo de estudiar y de “ser estudiante”. El estudiante desarrolla un conjunto de tareas: interactuar con pares y docentes, organizar sus tiempos, solicitar ayuda, agruparse para estudiar, citar fuentes, buscar materiales, etcétera. En este sentido, una intervención central del ingreso a la universidad consiste en “enseñar” esta tarea, apoyar el deseo del alumno de “estudiantar”, ser estudiante (Fenstermacher, 1989) y mejorar sus capacidades para hacerlo a partir de situaciones de acompañamiento constante.

Asimismo, retomando la cita de Paula Carlino (2005), entendemos que el ingresante universitario se encuentra con “nuevos modos de leer y escribir” propios de cada campo disciplinar. Ser parte de una comunidad

universitaria y de un campo disciplinar se trata de una experiencia que se vive como individual pero que es, sobre todo, colectiva, que es académica pero también personal y social. En nuestra universidad ingresan estudiantes con trayectorias diversas pero con un propósito común: insertarse profesionalmente en una comunidad universitaria, disciplinar, con sus propios modos de comunicarse dentro de sí y con otros.

Cada comunidad científica dispone de una serie de géneros pautados convencionalmente para comunicarse. Los miembros de esa comunidad los reconocen, puesto que forman parte de su competencia comunicativa, tanto como las normas de lenguaje. Los más antiguos y experimentados tienen la responsabilidad de enseñarlas.

1.2. Leer en la universidad

Siguiendo a Paula Carlino (2005), en la universidad leemos para comprender, y la lectura comprensiva tiene por objeto alcanzar la interpretación y la comprensión crítica de cada texto. El lector decodifica el mensaje y además lo interroga, analiza, critica e incorpora en sus conocimientos de base. Lecturas y lectores van constituyéndose, construyéndose en el mismo acto de lectura.

La lectura no es una actividad neutra, involucra al lector y a una serie de relaciones complejas con el texto. La lectura es una de las vías de aprendizaje más antiguas del ser humano y juega un papel primordial en el trabajo intelectual. En los procesos de estudio universitarios, la lectura se vuelve mucho más activa y equivale a pensar, relacionar, comprender.

La iniciación a la lectura en distintas disciplinas en la universidad conlleva intervenciones de todos los profesores, desde el inicio hasta el fin de la carrera.

1.3. Escribir en la universidad

Escribir en la universidad constituye tanto una necesidad básica como un propósito formativo de largo alcance. Una de las características básicas de la institución universitaria es que precisa de la escritura como herramienta comunicacional y como recurso de estimulación intelectual.

MIGUEL ZABALZA BERAZA

Del mismo modo en que el estudiante universitario necesita desarrollar habilidades específicas para encarar sus prácticas lectoras universitarias, lo mismo ocurre con la escritura. Convertirse en un hábil escritor de textos académicos requiere un control de las normas ortográficas y gramaticales de la lengua, pero además un conocimiento de la disciplina sobre la cual escribiremos, de las pautas genéricas de los escritos a producir y un control del propio proceso de escritura.

La escritura, como expresa Miguel Zabalza Beraza, es una “herramienta” que cumple este propósito formativo e intelectual, tanto en la transmisión de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general.

Al escribir entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, ya que se movilizan distintas operaciones mentales (anticipar un argumento, comparar términos para decidir cuál es mejor, sintetizar, etcétera) que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo. Esta *función epistémica* de la escritura constituye una de las razones más importantes para escribir mientras nos insertamos en una comunidad profesional.

Al igual que la lectura en la universidad, la escritura no sólo tiene una función de comunicación, sino que también desempeña una función epistémica, es decir, permite la construcción de conocimientos a partir de nuevos saberes y de otros ya apropiados. Por lo tanto, escribir contribuye a que desarrollemos un pensamiento analítico.

Cuando intentamos explicar por escrito una idea, implícitamente comparamos explicaciones posibles —seleccionamos algunos argumentos y des-

cartamos otros— y decidimos un orden de presentación de los argumentos. Entendemos que los estudiantes, de manera paulatina, van manejando con mayor eficacia y pertinencia el vocabulario propio de las disciplinas que componen la carrera que transitan.

Un proceso que destacamos a la hora de escribir académica y competentemente es la fase de revisión. Dedicar tiempo a la selección de ideas, su traducción a un texto escrito y revisar ese texto parece un circuito efectivo para la escritura competente. En el proceso de revisión, volvemos sobre lo escrito y confrontamos lo que pretendíamos decir con lo que efectivamente hemos logrado redactar.

En síntesis, la iniciación a la escritura de textos académicos en distintos campos disciplinares es una “tarea docente” indelegable, desde el inicio hasta el fin de la carrera, y de todos los profesores.

¿Qué implica estudiar en la universidad?

Una de las claves para transitar con éxito la vida universitaria es la capacidad para organizar el tiempo. El primer punto a tener en cuenta al iniciar un proceso de estudio eficaz es la organización del trabajo, su distribución en el tiempo, y la actitud de concentración y constancia, para todo lo cual resulta relevante una real planificación de las tareas. Para ello será necesario considerar algunos hábitos de organización temporal y ambiental, determinar qué se va a estudiar, cuándo, qué material se utilizará, etcétera.

2. Isalud y su mirada sobre la lectura y la escritura

Dar por sentado que *leer* y *escribir* son actividades intelectuales uniformes y generales para todas las materias nos puede llevar a considerar, erróneamente, que su práctica en las clases es evidente y conocida por todos.

En la Universidad Isalud planteamos dos grandes maneras de abordar la lectura y la escritura (y el estudio) al comenzar una formación universitaria.

Por un lado, en el Curso introductorio, que ofrece talleres de lectura y escritura en la universidad, y constituye el primer contacto que tienen los

estudiantes con la universidad; y por otro, a través del abordaje que realizan los profesores en los espacios curriculares del primer año de las carreras.

a) Curso introductorio: taller de estrategias de lectura y escritura de textos académicos

El curso introductorio se enmarca en el Programa Institucional de Ingreso y Orientación de los alumnos para las carreras de grado y pregrado. Su propósito es introducir al ingresante en la educación superior ayudándolo a formarse como estudiante universitario. Respecto a su organización, lo integran los talleres “Introducción a la vida universitaria”, “Estrategias de lectura y escritura de textos académicos”, y los específicos de cada carrera (los cuales brindan conceptualizaciones generales de cada disciplina y buscan indagar en los saberes previos de cada estudiante).

En particular, el “Taller de lectura y escritura de textos académicos” brinda un espacio para que los ingresantes puedan pensarse como estudiantes universitarios, y advertir que cada comunidad disciplinar desarrolla maneras típicas de comunicarse que son necesarias de comprender. Se incluyen momentos de trabajo individual o grupal de análisis y reflexión sobre: la organización del estudio, así como leer en la universidad y escribir en la universidad.

Presentamos algunas experiencias de los profesores del Taller de lectura y escritura en tiempos de pandemia:

[...] Voy entrando en los subgrupos del Zoom. No tengo información previa, ¿en qué tono estarán conversando? ¿Cómo se organizó la circulación de la palabra? ¿Ya habrán empezado a escribir? Tampoco puedo hacer un gesto avisando “voy para ahí”. Ellos no me ven acercarme: aparezco de golpe. Hay algo brusco, también hay risas. Es un desafío plasmar por escrito los contrapuntos del debate. El escrito exige elaborar tensiones y riquezas para expresar qué ocurre al pensar con otros. ¿Cómo expresar las diferencias en un mismo documento? Escucho las devoluciones. Valoran la actividad: “nos hiciste trabajar”. Recuerdan palabras del primer día: la educación como experiencia colectiva, el énfasis en la formación vincular del psicólogo. Pienso: “algo salió bien”. (Profesor Adrián Gaspari)

[...] La virtualidad mediatiza nuestras prácticas y las vehiculiza en tiempos donde los encuentros presenciales están vedados por cuestiones de salud pública. Si bien en el aula presencial se dispone de mayor posibilidad de movimiento y acercamiento físico, no expresaron descontento con la modalidad, por el contrario, focalizaron todos sus esfuerzos en que la práctica sea lo más fructífera posible. (Profesora María Laura Manzi)

[...] Fue posible recrear un lugar virtual propicio para que los ingresantes puedan pensarse como estudiantes, en el hoy y en el mañana, así como también visualizar sus fortalezas y debilidades en las prácticas de lectura y escritura, tan necesarias de dominar en la universidad. El trabajo en grupo resultó una actividad muy beneficiosa para compartir e intercambiar ideas de las distintas actividades propuestas y, a su vez, suprimir por momentos la sensación de soledad de un curso a la distancia. (Profesora Paula Vello)

[...] Para el desarrollo de los talleres presenciales o virtuales siempre consideramos a los estudiantes como protagonistas, promoviendo espacios de intercambio y reflexión. Las actividades fueron acompañadas por herramientas digitales: presentaciones grupales en tiempo real (Mentimeter), pizarras interactivas (Jamboard), documentos colaborativos (Google), intercambios en el chat del Zoom, que visualizaron las producciones de los estudiantes. (Profesora Laura Locane)

b) Abordaje en los espacios curriculares de las carreras de grado

En los inicios de las formaciones, en cada espacio curricular, cada docente guiará como experto en el área a los recién llegados a la disciplina, orientándolos y poniendo claras señales en los puntos centrales, intenciones, discursos, etcétera.

La idea central es que las tareas vinculadas a leer y escribir en la universidad pueden ser aprendidas, que no son producto de un talento innato de “buen alumno”, sino que deben ser enseñadas, acompañadas y guiadas por los profesores. El desafío que se les presenta a estos docentes es poder articular los ejes conceptuales de la materia que enseñan con las prácticas de lectura y de escritura, de manera que, al mismo tiempo que

los alumnos estudian para aprender la disciplina, comprendan la lógica que subyace a sus postulados y aprendan a expresarse en los términos profesionales que se espera de ellos. A modo de ejemplo, planteamos “pinceladas” de intervenciones posibles que pueden realizar los profesores respecto de la *lectura* en los comienzos de las formaciones.

Para favorecer la comprensión, los docentes pueden utilizar **guías de lectura que buscan orientar a los estudiantes en la comprensión de los textos del programa de la materia**. Esta práctica merece alentarse, dado que es beneficiosa para los estudiantes, ya que pueden anticiparse a la intención pedagógica del docente en relación con los temas de estudio, y además porque, para los docentes, es una oportunidad de sistematizar los conceptos nodales de la materia y poner en práctica consignas con demandas cognitivas específicas para los alumnos.

Es relevante visualizar **el programa de la asignatura como anticipador y organizador de la lectura**. El lector competente logra extraer información de los textos por varias vías; pero este no nace en un cuatrimestre, sino que es producto de un largo proceso de inmersión cultural y apropiación de habilidades intelectuales que provienen de la interacción constante que se genera durante muchos años en cada contexto de aprendizaje. La anticipación que los docentes hagamos sobre el contenido de los textos es el primer paso de la comprensión lectora. La orientación del profesor acerca de la disciplina que está enseñando, la prioridad de los temas y su jerarquización en contenidos articulados se plasman y materializan en el *programa del espacio curricular*. Esta es la mejor guía de lectura preliminar para los estudiantes, por cuanto ejemplifica cantidad, calidad y distribución del material que será leído durante la cursada.

Además, es central considerar el **problema de la selección de los textos disciplinares y la relevancia de brindar información acerca de estos** antes de comenzar a leerlos. Las condiciones que debería reunir un buen texto para su inclusión en un programa no están contempladas cuando el autor lo escribe, sino que es un trabajo de descubrimiento y

comprensión que realizan los estudiantes guiados por sus docentes. Veamos a continuación qué funciones son indispensables en la elección de un texto para ser trabajado en clase (Di Benedetto, 2014):

- que no esté demasiado alejado de los conocimientos previos de los estudiantes;
- que el contenido del texto sea significativo tanto para el estudiante como para el conocimiento de la materia; deben ser textos que puedan comentarse y vincularse con otros, y cuya inclusión se justifique plenamente;
- que el estudiante pueda implicarse activamente en la comprensión. Es difícil la comprensión cuando los textos son herméticos o desorganizados;
- para favorecer la comprensión y facilitar el estudio, cuando los docentes dan a leer un material de lectura, se aconseja que anticipen a los estudiantes:
 - a) el contexto de la obra en su origen y producción histórica y social;
 - b) los datos sobre el autor, pensamiento, formación e influencia;
 - c) la observación y la descripción del tipo de texto que se tiene a la vista: práctico, histórico, científico, ensayo, etcétera;
 - d) lecturas sucesivas, mostrando además indicios o pautas que facilitan la comprensión.

Es importante distinguir el tipo de textos que se utilizan en el aula, ya que se suelen pasar por alto las tareas mencionadas antes en los formatos de *manuales o libros universitarios*, *textos científicos especializados* y *textos de divulgación masiva*. En todos los casos es necesario, por distintas razones, el acompañamiento del docente.

En la universidad, la lectura y la escritura son prácticas que atraviesan la vida académica y, en ese contexto, además de poseer un valor para sumar conocimientos sobre una/s disciplina/s, también son vitales como procesos indispensables para generar y transformar conocimientos. Son prácticas sociales y educativas que se inscriben en un contexto sociohistórico, cultural y disciplinar que le otorga algunos atributos específicos.

Cada vez más como profesores y educadores necesitamos generar buenas prácticas de lectura y escritura con buenos propósitos que atiendan rasgos disciplinares y pedagógicos. Seguramente esas buenas prácticas dejarán huellas en nuestros estudiantes, teñirán sus trayectorias universitarias de fortaleza comunicativa, entrecruzarán su sendero a lo largo de la carrera elegida con voces de autores clásicos y modernos, más o menos cercanos, pero siempre dejando alguna marca en nuestra formación presente y futura...

Bibliografía

- CARLINO, P. (2003). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*, EDUCERE, Investigación, 6, 409-419.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica.
- DI BENEDETTO, S. (2014). *La lectura y la escritura en la formación de profesionales de Enfermería*. Manuscrito inédito, Proyecto ALFA FUNDA Enfermería, Universidad Isalud.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En M. WITTRICK, *La investigación en la enseñanza I*, Paidós, MEC.
- ONG, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica.
- SERAFINI, M. (2005). *¿Cómo se estudia? La organización del trabajo intelectual*, Paidós.
- ZABALZA BERAZA, M. (2013). "Escribir en la Universidad". En *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 38, núm. 1, pp. 15-39. Universidade Federal de Santa Maria [<https://bit.ly/3vtKv9P>].

El trabajo con diversidad en la enseñanza universitaria

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

Introducción

Las universidades enfrentan hoy muchos y muy complejos desafíos; algunos nuevos y otros de antaño. Uno de ellos es reconocer la diversidad inherente al ser humano y abordar un trabajo concreto alrededor de ella.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de diversidad? El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo xx, con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer estrategias y enfoques más inclusivos. Sin embargo, las primeras miradas de la diversidad estuvieron asociadas a la educación

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud* (Agulló, Ferrarelli, Reboredo de Zambonini y Sabelli, 2021).

de niños con necesidades especiales o con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso era entendido como un obstáculo individual que requería una atención personalizada. Se pensaba que la diversidad era un problema a resolver, y por ello se diferenciaban las enseñanzas, con la intención de adaptarlas a las necesidades específicas de algunos grupos de estudiantes. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, de la mano de distintos aportes de disciplinas, surgió una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Es preciso señalar que el surgimiento de los debates sobre el respeto a la diversidad en educación no se vinculó al nivel superior; este nivel y particularmente la universidad continúan estando atravesados por una mirada homogeneizadora/homogeneizante: se busca que todos los alumnos realicen las mismas tareas en la misma cantidad de tiempo, y en la misma secuencia, y no se tienen en cuenta aspectos contextuales relacionados con conocimientos previos, factores sociales, culturales o laborales de las y los estudiantes que imprimen características especiales a la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza universitaria, en perspectiva

La universidad aparece como esa institución muy ávida y fértil en discusiones político-educativas y hasta pedagógicas: gobierno, presupuesto y, en términos generales, la producción de conocimiento a partir de la investigación, el desarrollo y la innovación tecnológica, aportando al desarrollo local, nacional y regional. Sin embargo, sobre los aspectos didácticos, la enseñanza parece haber estado más cercana a “conservar” formatos, estructuras, organización y propósitos fundacionales y casi medievales, en algunos casos. A partir de allí, de pensar nuestra universidad como heredera de una sociedad antigua basada en formatos y valores obsoletos, podemos explicar muchos de sus rasgos contemporáneos. Del medioevo a la actualidad la universidad se pobló de intereses

diversos, luchas de poder, fieles y laicos, creadores y destructores, variados contextos y diferentes miradas políticas, que amasaron, moldearon y lanzaron a andar un sistema universitario que, con todas sus falencias y virtudes, aún transitamos. La universidad, ya en tiempos modernos, de la mano del principio homogeneizador y civilizatorio fundacional de la escuela moderna y como continuidad de este, adquiere —con muchas variaciones, seguramente— esa función homogeneizadora y a la vez emancipatoria, lo que provoca al menos ciertas tensiones. Por ejemplo, si enseñamos para todos los futuros médicos lo mismo, en los mismos tiempos, de la misma manera y en el mismo lugar, lograríamos cohortes de profesionales idénticos que encarnen la misión de la profesión en la que se han formado y sobre todo puedan servir al país con las directrices, sentidos y propósitos adquiridos. Este principio homogeneizador se ha traslucido en la conformación de propuestas curriculares, tiempos y prácticas universales y uniformes, el ordenamiento fragmentado de los contenidos, la descontextualización del contenido académico, la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación tecnocráticos, entre otros, que ha atravesado muchos escenarios universitarios. Allí donde la homogeneidad se convierte en un rasgo dominante de la enseñanza no tiene lugar y no cabe la heterogeneidad: por este motivo el aula universitaria ha sido ese espacio privilegiado de formación académica de jóvenes profesionales bastante impermeable a la diversidad. Aunque lo expresado ha convivido con una mirada real y auténtica del aula universitaria, deviniendo en una serie de rupturas y acomodaciones. Dentro de esas reconfiguraciones aparece la aceptación —a veces a regañadientes— del aula universitaria heterogénea.

La preocupación por la diversidad en educación puede entenderse como correlato de la necesidad de abordar, entre otras, la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género. Lo expresado también instala en los sistemas educativos un debate acerca de la equidad y la justicia, un par que consideramos inseparable al tener que definir políticas educativas (Anijovich, 2014).

Ahora bien, desde el discurso acerca de la diversidad, la heterogeneidad de las personas se sostiene en los principios de que todos los estudiantes son diferentes entre sí y de que la diversidad es una condición a trabajar en las propuestas de enseñanza que se planteen. Cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender. Para que el enfoque de educación para la diversidad se ancle a través del abordaje de “aulas heterogéneas”, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la universidad en su conjunto, y en la enseñanza con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional, homogeneizador. Es decir, implica un giro copernicano respecto del centramiento en la homogeneización.

Coincidimos con las miradas que señalan que las diferencias entre los sujetos también pueden expresar desigualdades de diverso tipo. La diferencia como tal no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno y cada una, sino que, en muchos casos, remite a desequilibrios en las relaciones de poder entre grupos sociales que reproducen inequidades en las posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno Sacristán, 1999). Consideramos que la educación en general —y la enseñanza en particular— es un derecho que todos y todas deben tener garantizado, y que la universidad es un actor clave para velar para que las brechas y desigualdades no se reproduzcan.

Un principio orientador acerca del abordaje de la diversidad consiste en tener la convicción de que todos y todas pueden aprender (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004). Este principio “apuesta” por los estudiantes, por sus potencialidades y posibilidades. Esto supone darle al docente un rol protagónico en la organización de actividades y contextos para que cada estudiante pueda llegar al máximo de su potencial y encuentre en el aprendizaje una experiencia significativa de transformación e inspiración.

Diversificar no significa diseñar una clase diferente para cada alumno, pero sí ofrecer diferentes tareas considerando algunas de las diversidades como los estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, entre otras.

Aspectos centrales del trabajo con diversidad

Para el abordaje de la diversidad en la enseñanza universitaria, de acuerdo con los desarrollos de Anijovich, se pueden considerar las siguientes cuestiones centrales: 1) el entorno educativo; 2) la organización social; 3) la flexibilidad; 4) las consignas en la propuesta de enseñanza.

1) El entorno educativo

Diseñar un entorno educativo significa relacionar elementos que se encuentran dentro y fuera del aula. Se trata de saber usar todos los espacios disponibles de la formación y también aprovechar los sitios comunes del edificio o del campus virtual: pasillos, bibliotecas, salones, aulas virtuales u otros entornos digitales, WhatsApp, etcétera. El espacio educativo transmite mensajes y presenta ideas que subyacen en las prácticas de enseñanza. Los entornos virtuales y físicos dicen mucho sobre qué rol ocupan los sujetos y qué acciones se espera que lleven a cabo en cada caso. Comprendemos la cultura de una universidad, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, a través de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios.

La situación de pandemia colocó a todo el sistema educativo en jaque. Hacia el 20 de marzo de 2020 se planteó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) con la suspensión de clases en todo el sistema educativo. Allí comenzó un proceso intenso, duro, que descolocó a todos los actores. Sostener la tarea docente se transformó en una decisión institucional esencial y “conectó” a toda la comunidad educativa en el desafío de enseñar. Los entornos educativos “se alteraron”, “nuevos” entornos se nos presentaban para la formación virtualizada de emergencia. El campus virtual, WhatsApp y otras aplicaciones pasaron a constituirse en los entornos formativos. Ya no sólo se trataba de pensar en las aulas o en los edificios que habitamos, sino en otros espacios del inframundo, tal como menciona Baricco (2019), ese inframundo permitió llegar diversamente a nuestros estudiantes.

2) La organización social

El enfoque de enseñanza que favorece la heterogeneidad aborda sostenidamente la utilización de diferentes formas de organización social en la propuesta de enseñanza. Según el propósito y el tipo de desafío planteado a los alumnos, puede haber momentos de trabajo con todo el grupo, tareas individuales o en parejas, así como consignas para resolver en pequeños grupos. Considerar en el enfoque la organización social de la tarea implica priorizar aspectos concretos en el diseño de la enseñanza.

Se trata de lograr que este abordaje de enseñanza se exprese en diversas modalidades de organización del aprendizaje. Cuando se trata de tareas en parejas o grupos, se recomienda brindar a los alumnos la oportunidad de variar de compañeros y de utilizar diferentes criterios de agrupamiento. ¿Pensamos los docentes universitarios a lo largo de una clase si diversificamos las formas de organización social? ¿Consideramos en variar los criterios de agrupamiento en una clase y a lo largo de las clases (por ejemplo, por elección, por intereses, por azar, etcétera)? ¿Evaluamos si favorecen u obstaculizan las elecciones que realizamos sobre los modos de agrupamiento?

Si diseñamos la enseñanza considerando la idea de dar múltiples posibilidades de organización social, vamos a enriquecer las posibilidades de interacción de nuestros estudiantes. Si mantenemos toda la propuesta de enseñanza en grupo “total”, perdemos la oportunidad de interactuar de maneras diferentes y de escuchar las voces de quienes prefieren interactuar en grupos más pequeños.

3) Flexibilidad

En vinculación con la organización social, interesa en este enfoque organizar la enseñanza y las consignas que se plantean bajo el concepto de “flexibilidad”, en cuanto a los modos posibles de estructurar los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los intercambios y los recursos. Sería una

incoherencia plantear un abordaje abierto y diverso de la enseñanza sin considerar el potencial de la flexibilidad para la organización de las actividades y el trabajo con las y los estudiantes.

La flexibilidad se constituye en un elemento central del enfoque, en tanto permite la adaptación de las propuestas a los diferentes contextos, intereses y habilidades de los alumnos: “Se trata, entonces, de ofrecer desde la enseñanza diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes” (Anijovich, 2014 p. 35). Para incluir a todos, el desafío consiste en flexibilizar las propuestas para que se ajusten a las posibilidades y logros de todos.

4) Las consignas en la propuesta de enseñanza

En este enfoque las consignas en las propuestas de enseñanza ocupan un lugar central, no son cualquier tipo de consignas. Son consignas auténticas que demandan una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará. Según Anijovich, Malbergier y Sigal, una consigna es auténtica cuando plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno, en tanto incluyan situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen. La autenticidad no contempla aquí las acepciones de cosa genuina o legítima, sino que más bien se opondría a la noción de mera abstracción o especulación, apuntando a concebir la riqueza y complejidad de lo real conjuntamente con sus aspectos prácticos (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 54).

De acuerdo con las autoras, las consignas se caracterizan por ser auténticas y significativas porque, entre otras cuestiones:

- se basan en los conocimientos previos de los alumnos;
- parten de problemas de la realidad cotidiana o profesional;
- señalan los propósitos didácticos de la tarea (se comparte el sentido del trabajo en clase);

- dan un contexto para la realización de la tarea (se trata de una actividad situada);
- justifican su relevancia e indican con claridad qué se espera como resultado y qué secuencia se deberá considerar para alcanzarlo;
- integran los contenidos a enseñar y los propósitos con la realización de una tarea encaminada a resolver una situación problemática o alcanzar una meta;
- comunican los aspectos antes mencionados, además de especificar las condiciones de realización de la tarea.

Entendemos que lo central es alejarse de las consignas que se plantean con un alto nivel de generalidad y sin un contexto claramente definido. Cuando una consigna pide, por ejemplo, “Investigá sobre las consecuencias del Covid-19 en la alimentación”, un alumno se puede preguntar: “¿Qué quiere decir ‘investigar’? ¿Hay que buscar información? ¿En qué fuentes? ¿Para cuándo? ¿Qué hay que hacer con esa información? ¿Es necesario escribir algo o basta con reunirlos? ¿Hay que traerlos a clase? ¿Para qué?”. En el ejemplo, los alumnos dependen del docente para completar el sentido de la consigna y comprender cabalmente qué se espera de ellos.

Además, es relevante que esa consigna esté cercana a un “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía pero no lo paraliza. Nos referimos aquí a la importancia de que el docente conozca a sus alumnos y pueda ofrecerles a todos ellos desafíos atractivos, estimulantes y alcanzables, brindándoles el apoyo necesario para superarlos. Si los desafíos son demasiado altos, los alumnos se frustrarán y abandonarán la tarea; si son demasiado sencillos, no se movilizarán.

Opciones de trabajo: autonomía y metacognición

La consideración de opciones de trabajo, la variedad de recursos y puntos de entrada al conocimiento, y los agrupamientos flexibles son algunas de las puertas que se abren a partir del atributo de la flexibilidad. Por ende, un aspecto central desde un enfoque inclusivo es dar opciones

a los estudiantes para que sean ellos quienes elijan qué y cómo aprender. ¿Por qué no pensar en un video o un audio como punto de entrada al conocimiento que se suma como opción a la bibliografía tradicional? El puntapié inicial para comenzar a trabajar un tema puede ser la lectura de un texto, pero también es posible ofrecer la información en otros formatos: imágenes intervenidas, una infografía, un audio grabado por el profesor o un video disponible en la web.

Si están adecuadamente equilibradas y reguladas las actividades optativas, estas permitirán que un grupo diverso de estudiantes pueda elegir trabajar de variadas maneras sobre un mismo tema u optar por caminos distintos para la resolución de tareas.

Las tecnologías digitales ofrecen a los docentes múltiples posibilidades en el diseño de propuestas. Invitar a los alumnos a que generen un video breve, una infografía o una imagen intervenida puede convertirse en una propuesta de trabajo diversificada sobre un mismo contenido, solo que en esta oportunidad el estudiante tiene la posibilidad de elegir en qué formato trabajar en función de sus intereses y necesidades.

Estamos enfatizando en lo relevante que es ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades para tomar decisiones y elegir un elemento clave para que desarrollen su autonomía y habilidades metacognitivas. Las elecciones pueden incluir: los modos de programar su trabajo, tipos de agrupamientos, cómo monitorear su propia tarea, elección de alternativas de consignas, etcétera.

La importancia de los vínculos

Desde este enfoque resulta fundamental la construcción de un clima adecuado, basado en vínculos de confianza y seguridad entre docentes y alumnos. Sobre el clima en la enseñanza y en el aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes, Jackson (2002) observa cómo los docentes, para disipar la incertidumbre propia de la enseñanza, usualmente recorren con la vista el salón en busca de signos espontáneos de

comprensión, de interés y de aprobación que le transmiten sus alumnos a través de gestos y posturas, o tratan de percibir algo menos evidente, que es “la atmósfera de aula”, esa red invisible tejida por variados elementos que posibilitan la construcción de “ese ambiente” del aula, propio y singular. Ese clima áulico, ese tejido que se generó en esas aulas con esos vínculos pedagógicos, “ha dejado huella” en Jackson.

Partimos de contar estas pinceladas de la biografía del propio Jackson para avanzar hacia otro rasgo central de ese clima áulico: la confianza. La confianza es un rasgo de las relaciones humanas; cuando hay confianza, hay reconocimiento de quién es y qué hace cada uno, hay una valorización positiva de las personas y de las instituciones, de lo mucho que se hace y de lo que todavía hay por hacer. La confianza es un principio, condición de un auténtico trabajo cooperativo, ya que apuesta fuertemente a lo que cada uno puede aportar desde su lugar, su rol, su saber y su experiencia para la construcción de algo común y colectivo. El aprendizaje necesita una relación hecha de confianza, de la convicción y la creencia de quien guía este proceso de la capacidad de aprender de los sujetos: “No es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su determinación de aprender se inscribe en una relación, responde a una exigencia, y a un desafío; honra una confianza y la justicia a la vez, es ese gesto que devuelve el saludo al otro porque le ha reconocido en su humanidad” (Meirieu, 2001).

Es valioso también generar un clima colaborativo, no sólo para estudiantes sino también para los docentes, en el que los profesores puedan crear consignas, recursos, experiencias, cooperar en equipo compartiendo experiencias que permitan partir de lo que ya pensaron y elaboraron otros colegas.

En la universidad, ¿es posible?

Sí, es posible, y es necesario. Entender la diversidad como elemento inherente al ser humano y como una gran oportunidad de enriquecimiento invita a reflexionar acerca de las prácticas y las condiciones de enseñanza

que se proponen cotidianamente, y sobre el rol que asumimos docentes y estudiantes dentro del aula.

En toda propuesta de enseñanza se presupone una concepción sobre la homogeneidad / heterogeneidad. Desde nuestra perspectiva favorecemos el planteo de estrategias de enseñanza enriquecidas desde el enfoque de aulas heterogéneas, estrategias que buscan incluir a todos los estudiantes, que plantean caminos diversos, que rompen con la lógica lineal y secuencial predominante en la didáctica clásica (en la que subyace que hay un solo modo de aprender y un único camino para organizar la enseñanza). Por el contrario, el trabajo con diversidad en el aula apuesta por la multiplicidad de caminos para construir comprensiones y por modos variados de asumir la enseñanza.

Podemos llevar el enfoque más allá: enseñar con diversidad en la universidad puede ser esa piedra fundacional de un nuevo horizonte formativo de profesionales, cargado de nuevas posibilidades. Como en el imperativo moderno del *sapere aude* ("¡Atrévete a saber!"), el desarrollo del saber en la universidad puede abonarse desde este enfoque al crear un sujeto singular, diverso, colectivo, cooperativo, plenamente consciente y ético, que se mueve en espacios académicos que son históricos, políticos, sociales y culturales.

Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar el aula universitaria no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico, diverso, heterogéneo y contradictorio. Desde el enfoque que expusimos se ponen en tensión elementos y prácticas de larga data que creemos que deben ser modificados para ajustarse a los nuevos contextos y escenarios. Sostenemos que no sólo es necesario un planteo inclusivo en el acceso de los estudiantes a la universidad, sino que para que la inclusión efectivamente se concrete, resulta fundamental brindar oportunidades reales de construcción de trayectorias universitarias sostenibles. Tal como señala Camilloni, "Una sociedad con aspiraciones de ser equitativa y abierta a todos requiere una educación inclusiva. [...] prestar atención pedagógicamente a las diferencias entre los alumnos es uno de los más significativos recur-

sos para emplear en la batalla contra la discriminación formal, institucionalizada en la escuela, en la casa, en la sociedad” (2014, p. 15).

Romper con el modelo homogeneizante, enciclopedista y lineal, que antepone la teoría a la práctica y mantiene el foco en esquemas memorísticos, se vuelve una alternativa necesaria y urgente. Pensar formatos de trabajo que consideren los contextos sociales y culturales de los estudiantes a la vez que sus saberes previos, emerge como una posibilidad para abrir las aulas de la universidad a la heterogeneidad de los sujetos que la habitan.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Paidós.
- ANIJOVICH Y OTROS (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Fondo de Cultura Económica.
- BARICCO, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- CAMILLONI, A. (2014). “Prólogo”. En R. ANIJOVICH, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En *Aula de Innovación Educativa*, N.º 81 y N.º 82, Universidad de València.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2020). *Educación en pandemia*, Paidós.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*, Octaedro.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2015). “Enseñanza en aulas heterogéneas”. En *Directores que hacen escuela*, en colaboración con R. Anijovich y C. Cancio [<https://bit.ly/3tmKmCp>].

Enseñanza, tecnologías y aprendizajes (en la pre y post pandemia)

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

Introducción

Desde siempre la educación se ha servido de las tecnologías como herramientas para facilitar la construcción de conocimientos de los estudiantes. La tiza y el pizarrón junto con el libro de texto en un principio, y la radio y televisión más tarde, han contribuido como recursos didácticos a la formación del alumnado en todos los niveles educativos, incluido el superior.

Con el tiempo, dichas tecnologías se fueron desarrollando hasta convertirse en recursos disponibles en cualquier momento y lugar con una conexión a internet. Y si bien desde antes de la pandemia la educación superior ya se había visto interpelada por las tecnologías, consumos y formatos de la cultura digital, la crisis sanitaria funcionó como un acelerador de construcciones que ya se venían gestando.

Durante el confinamiento por la pandemia los sistemas educativos del mundo y las instituciones, docentes y estudiantes que los componen se lanzaron a la virtualidad (de emergencia) y a la vida en plataformas digitales para reponer la escolaridad y la vida académica suspendidas.

En este artículo reflexionamos sobre las modificaciones realizadas por los docentes universitarios en cuanto a la planificación, el armado, el desarrollo y la gestión de sus clases mediadas por tecnologías digitales, interpellando a qué propósitos responden estas inclusiones. Buscamos resaltar la relevancia (previa, durante y con posterioridad a la pandemia) de enfocar la enseñanza con tecnologías potentes para los aprendizajes de los estudiantes. Además, nos interesa marcar alertas sobre las tecnologías y así saber cómo trazar estrategias para navegar en este nuevo escenario.

¿Con qué propósitos se incluyen las tecnologías en la enseñanza?

Los sentidos que las y los docentes ponen en juego al utilizar las tecnologías en sus propuestas de enseñanza pueden caracterizarse en un contrapunto que resulta interesante de abordar. En este marco distinguimos entre una inclusión superficial, o efectiva, en tensión con una inclusión sustancial, o genuina en términos de Maggio (2012). Esta diferenciación nos ayuda también a pensar la integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en el contexto particular de la virtualización de emergencia que atravesamos en 2020:

a) La inclusión superficial ocurre cuando se incorporan nuevas tecnologías por motivos impulsados desde las instituciones sin relación con las

necesidades de los docentes de enriquecer sus prácticas de enseñanza, o bien es una elección docente, centrada en una posición de “fabricación” (Meirieu, 1998) de los estudiantes. Se trata de una inclusión que no pretende resolver problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje, y que en general incorpora tecnología desde una perspectiva instrumental y técnica, sin demasiada conexión con su sentido didáctico.

b) La inclusión sustancial emerge desde el reconocimiento profundo por parte de las y los profesores del valor de las tecnologías en relación con su práctica y con el modo de crear conocimiento de la disciplina en la cual se desempeñan. Así se reconoce que los estudiantes son protagonistas de sus aprendizajes y que se aprende en el intercambio con otros. Estas inclusiones parten de cuestionar el modelo transmisivo clásico y buscan otros modos de diseñar la enseñanza. En contraste con una posición docente centrada en el decir / mostrar del profesor, las tecnologías se piensan al servicio de la producción de los estudiantes. Se observa la presencia de una motivación personal que intenta introducir en el aula prácticas y disposiciones de la cultura digital que funcionan como facilitadoras de diversas comprensiones.

Este contrapunto visibiliza que no todas las inclusiones de tecnología, aun cuando implican un gran desafío para los docentes, están necesariamente centradas en los estudiantes y en sus producciones colaborativas.

En línea con la inclusión genuina, Carina Lion (2020) analiza los escenarios donde tanto docentes como estudiantes se hallan inmersos y propone diversas líneas de trabajo desplegadas alrededor del potencial de las tecnologías digitales para la conformación de verdaderas redes de conocimiento. Según esta autora, las tecnologías digitales y las redes sociales poseen el potencial para codiseñar y compartir producciones tanto de estudiantes como de docentes. Las propuestas que se realizan deben considerar los principales rasgos de la cultura digital para adoptar las actividades de relevancia cultural y social: “Lo virtual nos demanda ser creativos; dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes, y desde distintos entornos pueden aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y

recursos múltiples” (Lion, 2020, p. 12). Las propuestas valiosas en este contexto se caracterizan por la multidimensionalidad y por la divergencia de recursos y tareas, en contraposición con la linealidad de aquellas que se proponen como un mero repositorio de actividades y materiales.

Enfocar la enseñanza con tecnologías que favorezcan los aprendizajes

Nos interesa considerar lo que expresa el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2019) sobre la definición del término *enfoque*. *Enfoque* es una palabra que se emplea en nuestro idioma para hacer referencia a la acción y la consecuencia de enfocar. Al indagar en el significado de *enfocar*, encontramos acepciones como “centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener”, “proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto”, “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. La definición nos acerca a la palabra *focalizar*, que se vincula con “centrar, concentrar, dirigir”.

Enfocar la enseñanza con tecnologías, en consonancia con los sentidos expresados en la definición, implicaría centrarse, dirigir la atención hacia ella. **En este sentido, es importante precisar más claramente la relevancia de enfocar la enseñanza con tecnologías que favorezcan aprendizajes significativos.** Es decir, que la integración de las tecnologías digitales en las aulas presenciales o virtuales no se transforme en un objetivo o contenido en sí mismo, sino que se realice bajo plena conciencia del potencial respecto de la construcción de conocimientos de cada estudiante en los espacios curriculares. En sintonía con lo anterior, resulta esencial considerar los siguientes interrogantes: ¿qué tecnologías tienen a disposición tanto docentes como estudiantes, en las instituciones y en sus hogares?, ¿cuáles de dichas tecnologías efectivamente se podrían integrar a diferentes propuestas destinadas a favorecer los aprendizajes y con qué alcance?

Es fundamental conocer el “piso tecnológico” con que cuentan los estudiantes y las condiciones a partir de las cuales acceden o no a diversas tecnologías. Sin embargo, resulta necesario recordar que, aunque contemos con tecnología wifi para acceder a internet desde notebooks, tablets y celulares, los dispositivos por sí mismos no garantizan la construcción de propuestas significativas. Estas resultan potentes cuando, por ejemplo, acercan la realidad extraáulica a las clases mediante encuentros con especialistas, entrevistas con algún profesional destacado de la disciplina en cuestión, el trabajo colaborativo o la experimentación con diversos materiales. En todos los casos la tecnología funciona como un factor necesario pero no suficiente, dado que es la propuesta de enseñanza el factor que produce las mediaciones más relevantes y enriquecedoras. De eso se trata, entonces, enfocar la enseñanza con tecnologías que posibiliten aprendizajes significativos³.

Alertas

En un contexto en el que la desinformación y las lógicas algorítmicas dominan los escenarios digitales, es imprescindible abordar las prácticas culturales y nuestro propio uso de la tecnología de manera crítica⁴. En este marco, es importante saber cuándo promover el uso de ciertas tecnologías en favor de diversificar los resultados de aprendizaje, o desalentarlo en pos de cultivar la creatividad, la reflexión y la innovación más allá de los formatos “prefabricados” o “estandarizados” que ofrecen algunos programas y aplicaciones digitales.

Al margen de las brechas que marcaron la inclusión de algunos y la exclusión de muchos, resta preguntarnos por el destino y el uso, por parte de las grandes empresas tecnológicas, de los datos generados masivamente por

3 Tomamos como ejemplo los campus virtuales. Si el campus funcionó para que circulen los diálogos y actividades potentes / desafiantes, si el campus se vinculó con otras aplicaciones para la producción de los estudiantes, etcétera, posibilitó unas construcciones en los estudiantes que pudieron resultar significativas. En contrapunto, un campus que tiene la funcionalidad como repositorio de recursos y sin sostener prácticas participativas y de producción, favorece otro tipo de aprendizajes.

4 Orozco Gómez y Corona-Rodríguez, 2021; Lion, 2020.

los usuarios en el ámbito educativo. La pregunta por la soberanía tecnológica (Scasserra, 2021) es vital para educadores, instituciones y conductores de la política pública. Al potencial emancipatorio, divergente y multiplicador de lo digital se contraponen la fragmentación y la hiperindividuación de los contenidos que proponen los filtros burbuja (Pariser, 2011) y los esquemas comerciales del modelo de negocio de las plataformas. Por eso nos preguntamos con Lion: “¿qué márgenes reales tenemos de autonomía para la toma de decisiones didácticas?” (2021, p. 4). Para responder este y otros interrogantes que nos desafían, volvemos la mirada hacia los consumos y los formatos de la cultura digital que nos aportan inspiración para pensar puentes con el aula.

Creemos que dentro de los parámetros de cada plataforma o entorno digital al que suscribimos encontraremos limitaciones, pero al igual que ocurre en los entornos presenciales, la experiencia, la formación y la motivación individual y colectiva del equipo docente ayudarán a correr dichos límites hasta donde nos lo propongamos. Plantear tecnologías digitales con sentido pedagógico potencia las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en muchas direcciones. Por ejemplo, que los estudiantes puedan responder preguntas o participar en una actividad todos a la vez para volver luego al registro visible de ese momento de aprendizaje se agiliza mucho con el uso de aplicaciones online. Esa documentación permite recuperar lo trabajado, hacernos más preguntas sobre lo aprendido y pensar nuevos interrogantes.

La documentación, la colaboración y la construcción de propuestas que impulsan la diversidad de trayectorias encuentran en la tecnología digital un escenario favorable y multiplicador. Sin embargo, la utilización instrumental de las tecnologías en el aula puede, de alguna forma, redundar en aprendizajes que no son significativos. Esto ocurre cuando el foco se encuentra colocado en las herramientas en vez de estar puesto en el diseño de las propuestas, cuando el uso de aquellas tecnologías digitales que los docentes dominan en determinado momento no puede incorporarse en los entornos donde se desempeñan.

El trabajo colaborativo docente, las redes entre colegas y el apoyo institucional son vitales para compartir y mejorar las prácticas de enseñanza como tomar prestadas ideas que funcionaron para otros encontrará en las plataformas digitales apoyos para continuar aprendiendo. Aunque, en referencia al trabajo colaborativo docente, Dussel (2011, p. 28) sostiene que es factible señalar que la producción colectiva y la cultura participativa vuelven la autoría individual más difusa o la minan por completo. No obstante, la pandemia demostró que las redes entre colegas resultaron vitales para sobrellevar la incertidumbre impuesta por la crisis sanitaria y acompañar a los estudiantes con propuestas ajustadas a los nuevos entornos.

Tiempos y espacios divergentes y convergentes

En la pandemia, no sólo se jugó el cruce entre la virtualidad y la presencialidad, sino también en el abordaje de la hibridez desde la mezcla entre disciplinas, lenguajes y maneras de construir conocimiento. “Se trata de hibridaciones que yuxtaponen diferentes recorridos de aprendizaje, múltiples fuentes de información, lenguajes, medios y modos variados de acceder al conocimiento” (Ferrarelli, 2021, p. 99).

Las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales en cuanto a tiempos y espacios es casi infinita, y la diversidad se potencia para:

- desarrollar la clase en un horario establecido a través de herramientas de videoclase que implican tiempos convergentes y espacios divergentes: cada participante se conecta desde su hogar o trabajo según cronograma;
- organizar la clase a través de un video grabado y subido a un canal digital y embeberlo en la plataforma virtual, en cuyo caso habría divergencia de tiempo y espacio: cada estudiante dispone de toda la semana para mirar la clase y hacer su reflexión o las actividades;
- plantear la clase en un aula presencial pero realizar actividades que impliquen el uso de internet, como completar encuestas, trabajar colectivamente en pizarras digitales que se muestran en la pantalla gigante del

aula o buscar información. En este caso hay convergencia de tiempo y espacio, pero divergencia en el uso de los recursos y las actividades.

En cuanto a los recorridos de aprendizaje, la multiplicidad de modos en la que pueden presentarse los contenidos mediados por tecnologías permite que cada estudiante elija con cuál empezar, por cuál seguir y cómo terminar. Asimismo, puede volver sobre ellos o decidir cambiar el recorrido la próxima clase. Por un lado, esto promueve el aprendizaje personalizado en el que cada estudiante evalúa y elige la mejor forma de aprender para sí mismo. Y por otro lado, apalanca el aprendizaje colectivo en cuanto se plantean reflexiones conjuntas y trabajos en grupo que pongan en juego la toma de decisiones.

Cierre: nuevos mapas para un nuevo territorio

La pandemia evidenció la necesidad de construir nuevos mapas para navegar los escenarios complejos que surgieron del confinamiento primero y de los entornos integrados de aprendizaje después (Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla, 2021). Las prácticas y orientaciones que servían como puntos cardinales para organizar la enseñanza en el pasado dejaron de resultar significativas: **explorar un nuevo territorio implica necesariamente diseñar otros mapas para recorrerlo**. Y, en cada recorrido, señalar correctamente los puntos centrales donde focalizar la atención y los “puntos panorámicos” donde detenerse, las “paradas técnicas” y dónde repasar lo realizado para proyectar nuevos itinerarios.

Estrategias para abordar abordar el nuevo territorio manteniendo el foco en las tecnologías

Colaboración docente. La pandemia demostró el poder enriquecedor del apoyo y la colaboración entre colegas. Cobró relevancia para muchos profesores y profesoras la disponibilidad de sus pares para consultar dudas y tomar prestadas ideas para sus clases en diversos ámbitos. O bien, a

través de encuentros de formación docente, diversos grupos de colegas evacuaron inquietudes sobre el manejo de diversas tecnologías disponibles, además de compartir experiencias valiosas y desafíos de la enseñanza.

Redes con estudiantes. Construir vínculos cercanos con estudiantes permitió a muchos docentes tejer redes de confianza y empatía para trabajar más cómodamente en sus clases. El apoyo mutuo y el coaprendizaje entre docentes y estudiantes resultó vital para acompañarse mutuamente en momentos de incertidumbre. Esto fue facilitado por las tecnologías disponibles como vehículo de intercambios entre los participantes.

Diálogos expandidos. Frente a la supresión de los encuentros físicos en los lugares habituales, cobró relevancia el contacto por redes. Las conversaciones circularon por múltiples plataformas, y hoy, con mayor presencialidad, continúan por la doble vía digital y analógica. Se destaca la posibilidad de continuación y expansión de los intercambios que se ven enriquecidos por búsquedas de información, corroboración o descarte de hipótesis más allá de las discutidas en el aula presencial.

Abordaje crítico de los diseños. Muchos docentes comenzaron a preguntarse por los beneficios pero también por las tensiones que suponen la enseñanza y el aprendizaje en plataformas. En diversos foros y plataformas emergen interrogantes sobre el destino de los datos que se generan en los diversos ámbitos digitales de interacción, y también sobre la propiedad de los materiales que circulan en redes y en el campus. La digitalización de las propuestas arroja preguntas sobre las lógicas algorítmicas que subyacen a las elecciones de los usuarios, las asimetrías en el control de los datos y la necesidad de nueva ética digital (Cobo, 2019).

El efímero territorio de la clase presencial se convierte en un producto tangible cuya propiedad intelectual podría discutirse y reclamarse, aun cuando dicho producto ha sido lanzado a un mercado que lejos está de ser restringido por un usuario y una contraseña institucionales. Con las tecnologías digitales actuales hasta las producciones orales pueden ser convertidas en productos concretos para ser disseminados en redes sociales, educativas o comerciales. Lo mismo ocurriría con los trabajos de

los estudiantes, sobre todo al finalizar las cursadas. Por ello es necesario tener en cuenta que estos nuevos territorios que transitamos necesitan ser protegidos, legislados, rotulados como abiertos o llevar el nombre y la filiación institucional de su autor. Para ello también existen tecnologías que podrían aplicarse en pos de una ética educativa digital.

Explorar y profundizar las claves del nuevo contexto nos permitirá sostener los cambios realizados y decidir en pos de favorecer los aprendizajes de los estudiantes

Tanto en el ámbito institucional como en el áulico es preciso gestionar las decisiones respecto a qué cambios sostener, porque son multiplicadores y enriquecen la enseñanza y las experiencias de aprendizaje, y en qué planos volver a formatos propios de la prepandemia. Aquí es clave preguntarnos cómo enfocar la enseñanza con tecnologías que favorezcan aprendizajes significativos. Sacar provecho de la experiencia de la pandemia implica “poner en valor la especificidad del saber docente y recuperar el deseo de aprender, de compartir y de conversar, en un hilo didáctico que hilvane virtualidad y presencialidad” (Pose, 2021).

Resulta vital evaluar el potencial de cada modalidad de trabajo para darles continuidad a los formatos que resultaron enriquecedores y promovieron aprendizajes genuinos (Maggio, 2021; Furman, 2021). Si las explicaciones más teóricas circularon en formato de video grabado, tal vez puedan seguir funcionando de ese modo. Y si el grupo de WhatsApp fue exitoso para construir cercanía con los estudiantes, quizás pueda mantenerse como canal paralelo al campus virtual. Eso se decidirá sobre la base de la experiencia y la reflexión propia y conjunta de los protagonistas.

Referencias

- BARRIONUEVO VIDAL, M. B. y M. TENUTTO SOLDEVILLA (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizaje*, Noveduc.
- COBO, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*, Fundación Santillana.

- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Fundación Santillana [<https://bit.ly/3slYl65>].
- FERRARELLI, M. (2021). “Los escenarios híbridos en clave transmedia”. En *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 522, julio-agosto de 2021 [<https://bit.ly/3Mg2tCF>].
- (2020). “Práctica panmedia: diásporas que se abren y paréntesis que se cierran”. En *Revista Sangre* [<https://bit.ly/35Bpkb7>].
- FURMAN, M. (2021). *Enseñar distinto*, Siglo XXI.
- LION, C. (2021). “La enseñanza universitaria: tablero para armar”. En *Traectorias universitarias*, vol. 7, N.º 12, 2021 [<https://bit.ly/35J67Ej>].
- (2020). *Aprendizaje y tecnologías*, Noveduc.
- MAGGIO, M. (2021). *Educación en pandemia*, Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*, Ed. Laertes.
- ORNIQUE, M., S. REBOREDO, S. y M. J. SABELLI (2021). *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior: desafíos y alternativas*, Ediciones Isalud.
- OROZCO GÓMEZ, G. y M. CORONA-RODRÍGUEZ (2021). “Hacia una pedagogía de la interlocución. Evidenciar los desafíos educativos a través de la alfabetización mediática informacional (ami)”. En R. APARICI y J. MARTÍNEZ-PÉREZ, *El algoritmo de la incertidumbre*, Gedisa.
- PARISER, E. (2011). “Los filtros burbuja” [<https://youtu.be/B8ofVWFx525s>].
- POSE, M. M. (2021). “Así fuimos aprendiendo”, post del 19/20/2021 [<https://bit.ly/3HAGK4M>].
- SCASSERRA, S. (2021). “La desigualdad automatizada: Industrialización, exclusión y colonialismo digital”. En *Revista Nueva Sociedad*, N.º 294, julio-agosto de 2021 [<https://nuso.org/articulo/la-desigualdad-automatizada/>].

Dispositivos de formación en la universidad. Tramar las experiencias de los estudiantes

*Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reborado de Zambonini,
María José Sabelli y Marta Tenutto Soldevilla*

¿Por qué la idea de dispositivo de formación?

Este texto es una invitación al diálogo, al intercambio, a la formulación de interrogantes. Compartiremos ideas, preguntas y reflexiones basadas en las experiencias docentes que hemos transitado, así como investigaciones en las que hemos participado. En ese marco, abordaremos la propuesta desde una mirada propositiva que busca potenciar la enseñanza desde dispositivos (posibles) que la enriquezcan.

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud* (Agulló, Ornique, Reborado de Zambonini, Sabelli y Tenutto, 2021).

Partimos de la idea de que la enseñanza entrama un conjunto de dispositivos artesanalmente elaborados. Entendemos por dispositivo a la construcción de una *experiencia* que busca provocar en los estudiantes una posición de interrogación y reflexión en torno a las ideas construidas acerca del rol profesional en articulación con los marcos teóricos y las prácticas (Anijovich, Mora, Cappelletti y Sabelli, 2009).

Al momento de hablar de *experiencia* resulta una referencia fundamental la mirada gadameriana⁵. Para Gadamer, la experiencia se asocia a movimiento (Mancilla Muñoz, 2013). Estos aportes nos ayudan a entender que la *experiencia formativa* se define desde su dimensión histórica como un proceso cambiante y vinculado con las esferas del propio mundo de quien se está formando. La *experiencia formativa* se constituye a los fines de captar sentidos de cada acontecimiento interpretando su singularidad y sus potenciales horizontes. En otras palabras, asumir la *experiencia formativa* en base filosófica-gadameriana nos permite entenderla desde algunos rasgos centrales:

- el ser es temporal e histórico, como en la experiencia formativa es ineludible la relación entre quien se forma y su contexto;
- la experiencia formativa nunca es una experiencia cristalizada e idéntica a otra, antes bien, se reconfigura en cada escenario formativo singular;
- la realidad se manifiesta procesualmente y en desarrollo constante.

Es así que, en el marco de la formación profesional, toda *experiencia formativa*, tal como la entendemos, requiere indefectiblemente situar al estudiante en el centro de la escena. En esta línea, los dispositivos provocan y traccionan a un trabajo sobre uno mismo.

En este sentido, cabe enfatizar también la importancia de pluralizar las propuestas que ofrecemos a los estudiantes (Gardner, 1997; Furman 2021), es decir, proponerles dispositivos diversos que, vinculados entre sí, los coloquen como protagonistas de la experiencia.

5 Hans-Georg Gadamer, filósofo alemán (1900-2002), redefine el concepto de experiencia a la luz de la hermenéutica. El término *hermenéutica* deriva del verbo griego *hermeneúô*, "interpretar". En palabras sencillas, la pregunta general que se plantea la hermenéutica es: ¿cómo es posible la comprensión?

Algunos dispositivos que consideramos potentes para la construcción de experiencias significativas y para el aprendizaje son: el trabajo sistemático sobre las creencias e hipótesis de los estudiantes, las prácticas simuladas, las observaciones para la construcción de una mirada profesional, la lectura de grandes referentes del campo de estudios, el trabajo con “estaciones”, con narrativas autobiográficas, los ateneos y talleres de reflexión de experiencias prácticas, etcétera.

Entendemos que cada uno de los dispositivos favorece el desarrollo de prácticas y habilidades específicas, pero su mayor valor reside en la particular articulación y configuración que se plantea entre ellos, en tanto los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la misma perspectiva reflexiva (Anijovich *et al.*, 2009; Maggio, 2018).

Como venimos expresando, los dispositivos buscan provocar la desnaturalización y la problematización de situaciones profesionales, generar diálogo y reflexión facilitando la construcción de prácticas reales, auténticas y potentes para los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación, desarrollaremos algunas consideraciones breves sobre dispositivos que resultan valiosos en los sentidos expresados, con la advertencia de que no brindaremos una descripción exhaustiva de cada uno en particular. Más bien planteamos pinceladas de algunos de ellos.

Deconstrucción de las creencias y representaciones en torno a la profesión

Nos resulta de gran importancia hacer visibles las creencias de los estudiantes, dado que estas se pondrán en juego en los modos de hacer y de actuar la profesión. Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favorece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptarlas de manera acrítica (Baez, Ornique, Reboredo de Zambonini y Sabelli, 2021).

En términos de propuestas concretas de enseñanza, partimos de:

- el análisis sobre fragmentos de narrativas audiovisuales (películas,

series, escenas profesionales reales) que resulten pertinentes para poner en juego las creencias y supuestos;

- la observación de situaciones cotidianas relacionadas con la profesión;
- la escritura de relatos autobiográficos, entre otros.

Desarrollar prácticas simuladas

Aprender los gestos, los modos de actuar, las maneras de tomar decisiones, de pensar y de hacer la práctica profesional resulta central en la formación. Por eso invitamos a los estudiantes a ensayar el rol profesional, a probar, arriesgarse, pensar, volver a probar y así ir construyendo un bagaje de experiencias que articulan prácticas y teorías.

Con ese fin, proponemos simulaciones en las que los estudiantes aprenden, entre otras cuestiones, la urgencia y la simultaneidad implicadas en las tareas profesionales. Es allí, al tener que poner en juego una práctica concreta, donde se evidencian las tensiones entre las creencias enraizadas, la dificultad de tomar decisiones *in situ*, entre otras cuestiones. Si el dispositivo se diseña contemplando un momento de anticipación, de actuación y de análisis de lo sucedido en clave reflexiva, entonces se habilita la exploración y el ensayo de ciertas tareas centrales de la profesión.

Realizar observaciones de situaciones de profesionales

Sostenemos que la necesidad de 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. La observación no es planteada como un “momento” sino que, por el contrario, es un proceso que se realiza a lo largo de la formación. El análisis de las situaciones observadas también contribuye a la construcción del rol profesional. Se aprenden modos de actuar y de tomar decisiones cuando se observa a un otro realizando prácticas profesionales. Se aprende acerca de la observación y de la profesión.

Las tutorías: acompañar las prácticas en escenarios reales

Se procura contribuir a que los estudiantes también vean en el tutor un modelo, en tanto experto. Por ello, lo que acontece en las prácticas es retomado en espacios de trabajo con el grupo total y analizado crítica y reflexivamente. Concebimos la tutorización como un modo valioso de acompañar la inserción en el campo profesional y como una vía para la transmisión del saber profesional (Guevara, 2017).

El abordaje de obras completas / libros completos como dispositivo

Proponemos la lectura de obras completas y de primera mano (es decir, sus obras) de referentes del campo de formación. Leer estas obras en la formación profesional representa siempre una oportunidad y un desafío múltiple. Una oportunidad en tanto encontramos obras clásicas o muy significativas de cada campo formativo y de cada disciplina. En congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura, también se pretende abrir un espacio donde el estudiante pueda formarse también como usuario activo de las producciones escritas. Brindar espacios para la lectura y análisis de libros completos resulta fundamental para abordar la idea de unidad de sentido, para comprender sin fragmentar, para profundizar.

Trabajar en estaciones breves e intensas

Se trata de un modo de organizar las clases, de construir experiencias intensas. Las estaciones se sostienen en algunos rasgos / criterios, tales como (Agulló, Ornique, Reboredo de Zambonini, Sabelli y Tenutto Soldevilla, 2018):

- la simultaneidad y diversidad: las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados en simultáneo. Los alumnos, por elección o por azar, construyen un itinerario de estaciones o eligen las estaciones en las que quieren participar;

- la intensidad: el trabajo en cada estación implica plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante, le permite entrar rápida y de manera focalizada a un problema, a una categoría, etcétera;
- la movilización: se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente;
- el contraste: el trabajo puede promover el contraste entre los problemas o situaciones trabajados en cada estación;
- la adecuación: cada estación es un “modelo a medida”, a medida de una teoría, una estrategia, un concepto, una categoría, un problema, entre otros.

Habitualmente los docentes replican la estación tantas veces como la cantidad de grupos en que se haya dividido al grupo total. Cada estación tiene una duración breve, los alumnos transitan por distintas estaciones (en secuencias diferentes). Las estaciones promueven el trabajo en trayectos diferenciados en tanto los estudiantes pueden elegir las problemáticas para trabajar, movilizándolo el cuerpo, las ideas y las emociones.

Dispositivos provocadores

Nos interesa destacar en este apartado la relevancia de enseñar con y a partir de situaciones auténticas, conectadas con la vida real, con la vida profesional que facilitan la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes. Alentamos a pensar en dispositivos formativos que partan de situaciones desafiantes que ofrezcan una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles, con propuestas que estén algo más allá de sus conocimientos (Bruner, 1997; Perrenoud, 2005).

Tomando como referencia la clasificación de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2004), es posible distinguir propuestas en las que el profesor realiza diversas tareas:

- a) presenta una situación que ofrece un reto, desafío, que encierra problemas y se propone a los estudiantes que pongan en juego sus conocimientos;

b) genera una situación de enseñanza que provee nuevos conocimientos, promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con la situación que desencadenó la tarea invitando a analizar, resolver, etcétera, integrando los nuevos conocimientos;

c) el profesor propone a los estudiantes que comuniquen los aprendizajes construidos.

Veamos con mayor precisión cada una:

a) El profesor presenta una situación que desafía a los estudiantes y les propone que expresen sus conocimientos⁶. Al inicio de la clase (o unidad, o año lectivo) se presenta una situación que provoca un reto, un desafío. Esta propuesta de inicio, la entendemos como un dispositivo provocador en tanto puerta de entrada a un itinerario más amplio. El profesor acerca a la clase algo que sucede en el contexto —situación auténtica— que podría intrigar, desafiar al estudiante, y para cuya explicación o resolución no tiene respuesta. Esta situación plantea un problema, genera ir más allá de lo conocido, y crea disponibilidades para una nueva construcción.

Hace varios años, Camilloni y Levinas (1997) destacaron la centralidad de plantear situaciones problemáticas lo suficientemente versátiles como para ser resueltas por estudiantes. Estas pueden presentarse de maneras muy diversas: a través de imágenes, de una narrativa audiovisual, de audios, de un juego, de un experimento, de una situación a representar, etcétera. Estas situaciones conllevan preguntas que desafíen e inquieten a los estudiantes.

Nos resulta interesante plantear qué pasaría en las clases si sistemáticamente pensáramos los inicios como dispositivos provocadores de experiencias cercanas a la realidad que nos retan y lanzan a abordar lo que sabemos (y lo que no sabemos) para ir en la búsqueda de nuevos significados.

6 Este punto está basado en la publicación: "Clase Nro. 2: Las actividades dentro del itinerario de la enseñanza. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno", María José Sabelli y Mariana Ornique (2017), Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Queremos resaltar que en la tarea docente resulta fundamental ayudar a los estudiantes a explicitar y a tomar conciencia de los saberes previos con los que cuentan sobre un problema al que se han acercado. Toda vez que un estudiante se enfrenta a un nuevo contenido necesita activar un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole un primer sentido que, seguramente, habrá de completar o modificar a medida que el itinerario se construye. Veamos un ejemplo:

En el marco de la formación de enfermeros, en una asignatura, una profesora solicita a los estudiantes reunirse en pequeños grupos, en cada grupo hay una consigna. Los estudiantes pueden elegir entre: (a) tomar una imagen —entre una serie de imágenes que se les acercan— o (b) pueden buscar imágenes que remitan a la consigna y seleccionar una de ellas. La profesora les plantea la siguiente pregunta: ¿qué significa el “cuidado” y “cuidar” en la imagen (elegida o buscada)?

Las imágenes darían cuenta de distintas representaciones sobre el cuidado. Luego, en el grupo amplio, intercambia sobre los sentidos explorados, la profesora en función del intercambio problematiza la idea de cuidado y la tarea de cuidar, y plantea a los alumnos a elaborar preguntas que se hagan al respecto.

b) El profesor genera una situación de enseñanza que provee nuevos conocimientos y promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con la situación que desencadenó la tarea. Posteriormente a la actividad inicial, el profesor plantea poner a disposición de los estudiantes contenidos nuevos con los cuales confrontar sus anticipaciones respecto de la situación presentada. Así, se les puede proponer a los estudiantes buscar materiales, leer textos, entrevistar a referentes del campo en cuestión. Incluso el profesor puede desarrollar una exposición, una demostración, etcétera. Aquí el docente se plantea cómo ayudar a los estudiantes a avanzar en elaboraciones más consistentes. De este modo resulta de relevancia que las consignas planteadas posibiliten poner en relación los contenidos nuevos con la situación inicial.

Por ejemplo, a partir de una primera actividad en la cual la profesora plantea el intercambio de las imágenes sobre el cuidado, luego invita a los alumnos a analizar situaciones desde distintos roles. Asigna a los estudiantes una lectura por grupo según los roles definidos. Los alumnos discuten las lecturas desde la perspectiva del rol planteado (por ejemplo, enfermera, médico, sujeto de cuidado, familiar). Luego se reúnen integrantes de distintos grupos / roles para compartir la perspectiva de cada rol.

c) El profesor propone a los estudiantes que comuniquen los aprendizajes construidos. Resulta central configurar la enseñanza con *dispositivos de cierre* para los estudiantes, dispositivos que provoquen la reorganización de las ideas, y motiven la comunicación de sus aprendizajes en el aula y más allá de esta. El propósito de estos dispositivos, siempre provisorios, es que los alumnos comuniquen su experiencia, ya sea a los compañeros del aula, a otros miembros de la comunidad educativa o a ciudadanos que desempeñen roles particulares. Cuando los estudiantes socializan los resultados —con palabras habladas o escritas, con imágenes, de modo grupal o individual, según el contenido—, acuden una vez más al lenguaje, que no sólo es vehículo de ideas sino que, al permitir la reorganización de esas ideas, implica un nuevo aprendizaje.

Continuamos con el ejemplo:

La profesora propone como dispositivo de cierre (provisorio) comunicar los aprendizajes construidos sobre el cuidado proponiendo una “audiencia” que excede a los compañeros o a los actores de la universidad; además promueve que los estudiantes elijan de un formato de presentación. La profesora propone comunicar lo trabajado planteando que la “audiencia” son el jefe del servicio de hospital y la directora de enfermería. Los alumnos pueden elegir si realizan una carta, un video o elaboran un afiche, etcétera. En caso de que se pueda invitar a algún representante en persona, se realizará la comunicación con su presencia.

La trama de los dispositivos

Nos interesa profundizar ahora en la relación entre los dispositivos. Cada dispositivo adquiere sentido y valor específico en relación con otro. A su vez, cada dispositivo tiene un sentido por el momento específico en el que se pone en juego. El itinerario de dispositivos que se diseña es artesanal, en tanto se piensa en particular para cada experiencia formativa y para cada grupo de estudiantes. Los dispositivos atraviesan la formación y a su vez buscan interpelar a los sujetos en formación.

Podríamos decir que los dispositivos, tal como los entendemos, conforman una trama. Como en una urdimbre en la que un conjunto de hilos se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela y todos ellos conforman una trama, en la enseñanza vertebramos la relación entre los propósitos, los contenidos (su organización, secuenciación), los dispositivos formativos que se ofrecerán, de qué manera se evaluará, etcétera. En este hilvanado, así como el artesano elige de qué manera disponer los hilos para armar una determinada trama, los docentes definimos qué dispositivos enlazamos, en qué orden los planteamos, etcétera, en función de los sentidos que queramos dar a la propuesta.

Así, como en el arte textil, en la propuesta de enseñanza con dispositivos formativos potentes para los aprendizajes, los docentes disponen de urdimbres en los encuentros, en los que andamian los contrahilos o tramas que los grupos de estudiantes van tejiendo a partir de los aportes individuales para que esa pieza tejida tenga los colores, el gramaje y las texturas necesarias. La urdimbre, en tanto pieza única, cuenta con una línea longitudinal de la tela —lo que dispone el formador— y con una línea transversal —la construcción del trabajo y reflexiones que realizan los estudiantes / futuros profesionales— que es diferente en cada grupo, y por tanto, único.

Algunas ideas finales

Abordar la enseñanza con dispositivos potentes que buscan construir experiencias formativas perdurables plantea numerosas tensiones en los momentos iniciales de la formación en tanto se busca, explícitamente, instalar preguntas allí donde habitualmente se dan respuestas y desequilibrar tanto la mirada sobre la profesión como el oficio de estudiante construido. Los dispositivos buscan que cada estudiante trabaje sobre sí mismo en diálogo con las prácticas y con los marcos teóricos. Así, los estudiantes son convocados a transitar un rol diferente del que han desempeñado históricamente y esto, por lo general, genera mucha inquietud, dado que moviliza múltiples conocimientos, variadas sensaciones.

Para el equipo de gestión, docentes y estudiantes, el desafío radica en disponerse a acompañar, para los primeros, y a transitar, para los últimos, un trayecto formativo que se plantea, desde un inicio, como una provocación para explorar, ensayar y comprender teóricamente las tareas, gestos y competencias propias de la profesión.

Resulta fundamental desde la enseñanza entramar experiencias significativas para nuestros estudiantes, a partir de dispositivos que promuevan aprendizajes profundos y relevantes, necesarios en nuestra sociedad del conocimiento, como gran reto para nuestro tiempo. Trabajar de esta manera exige la articulación entre los dispositivos y los marcos conceptuales, entre los distintos docentes que participan de las experiencias, con alta disposición al acompañamiento y al diálogo. Requiere de tiempo y una exhaustiva planificación y encuentros sistemáticos entre los actores de los dispositivos.

Seguiremos desafiando lo existente y desafiándonos a nosotras mismas, en tanto docentes, para construir oportunidades cada vez más potentes para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Bibliografía

- AGULLÓ, M., M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI, M. J. SABELLI & M. TENU-
TTO SOLDEVILLA (2018). "El profesorado universitario de Isalud. Estilo y
dispositivos de formación". En *Revista Isalud*, 13 (65), pp. 48-53.
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA & M. J. SABELLI (2009). *Transitar la
formación pedagógica*, Paidós.
- BAEZ, L., M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI y M. J. SABELLI (2021). "De-
construir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para
la reconstrucción". En *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la edu-
cación superior: desafíos y alternativas*, Ediciones Isalud.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Aprendizaje Visor.
- CAMILLONI, A. y M. LEVINAS (1997). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta
didáctica y actividades para las ciencias sociales*, Aique.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y G. HERNÁNDEZ ROJAS (2004). *Estrategias docentes
para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*,
McGraw Hill.
- FURMAN, M. (2021). *Enseñar distinto*, Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada*, Paidós.
- GUEVARA, J. (2017). "La formación en los espacios de práctica docente:
modos de transmisión del oficio". En *Estudios pedagógicos*, XLIII,
N.º 2, pp. 127-145.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MANCILLA MUÑOZ, M. (2013). *Experiencia e historicidad en la hermenéutica
de Hans-Georg Gadamer. Ideas y valores*, vol. LXII, N.º 152, agosto de
2013, Bogotá, pp. 183-197 [<https://bit.ly/35EH3yo>].
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación
al viaje*, Graó.
- SABELLI, M. J. & M. ORNIQUE (2017). "Clase Nro. 2: Las actividades dentro
del itinerario de la enseñanza. Itinerarios de la enseñanza: sobre las
actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno", Ministerio
de Educación y Deportes de la Nación.

II

ENTREVISTAS
EN PANDEMIA.
VIRTUALIZACIÓN
DE EMERGENCIA

Entrevista con Marta Tenutto: devoluciones constructivas en contexto de cuarentena

Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli



Nos entrevistamos con la doctora en Educación Marta Tenutto Soldevilla, que además es magíster y especialista en Educación y en Psicología Educativa con orientación en docencia, licenciada en Psicología y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Es directora de la especialización

Entrevistadoras: Silvia Reboredo Zambonini (vicerrectora académica de la Universidad Isalud) y María José Sabelli (secretaria académica de la Universidad Isalud). Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud*, 2020.

en docencia universitaria con orientación en Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Rosario y coordinadora del doctorado en Educación de la Universidad de Palermo, modalidad intensiva. Es autora de diversas publicaciones periódicas y libros, docente en Argentina, Uruguay y México, entre otras actividades.



La pandemia descolocó al sistema educativo. Las instituciones educativas fueron movilizadas a “mutar” sus prácticas habituales, los estudiantes también. Esta entrevista profundiza en la idea de evaluar para aprender, en las devoluciones que realizan los docentes en contexto de cuarentena, en el valor de la palabra para orientar los aprendizajes de los estudiantes.

—Teniendo en cuenta varios meses transcurridos de aislamiento social obligatorio y preventivo, ¿qué tendencias se pueden advertir respecto a cómo se han evaluado los aprendizajes en la virtualidad?

—Con relación a la experiencia recogida durante este tiempo, es posible observar que la virtualidad nos ha llevado a revisar algunas de nuestras acciones. Por ejemplo, que se ha incluido de forma significativa a la evaluación desde la planificación en el proceso de enseñanza y no sólo en la instancia final de acreditación. En este sentido, se han desarrollado diversas actividades que permiten acompañar a los estudiantes en el proceso de apropiación de los saberes, así como diferentes propuestas mediadas por la tecnología.

—¿Qué aprendizajes están realizando los docentes universitarios en este tiempo de cuarentena respecto de la evaluación de los aprendizajes?

—En los seis meses transcurridos, el colectivo docente ha realizado diversas acciones que sin duda conllevan nuevos aprendizajes: se han capacitado en forma sistemática por medio de cursos, seminarios, video-

conferencias, publicaciones y —tal vez lo más interesante— a través del intercambio de propuestas con otros colegas que, en forma generosa, compartieron sus actividades en espacios privados y públicos. Si bien este intercambio se realizaba con anterioridad, es notorio el incremento evidenciado, así como el hecho de que en gran medida se concreta a través de redes sociales o blogs.

Asimismo, se han desarrollado diversas propuestas mediante el uso de podcast donde los docentes dejan mensajes a los y las estudiantes. Este recurso también se usa para convocar a otros docentes a un trabajo colaborativo. Esto sucede porque estamos pasando de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las del aprendizaje y la comunicación (TAC), y en ese marco se emplea la tecnología, pero las decisiones son pedagógicas y didácticas, es decir que la tecnología no es el fin sino un medio.

—¿En cuarentena cómo realizan devoluciones los profesores?

—En el marco de una investigación realizada con docentes de Latinoamérica, hemos podido relevar que los profesores han desarrollado una diversidad de actividades y han utilizado diferentes medios para hacerles llegar los materiales de aprendizaje, además de usar plataformas como Moodle y Classroom. También envían mensajes a través de WhatsApp, realizan videos, imprimen materiales, los empaquetan, consiguen permisos y los distribuyen, van al cyber, entre otras. Es decir, han acudido a una diversidad de medios que hablan no sólo de las condiciones de los estudiantes sino también de los docentes. Del mismo modo procuran hacer las devoluciones. En el caso de las plataformas, a través de devoluciones de la tarea y la participación en foros, y cuando no se cuenta con esta posibilidad, apelando a la diversidad de acciones antes mencionadas.

—Si los docentes ampliaron los medios para realizar devoluciones en cuarentena, ¿también modificaron la manera de hacerlo?

—La pregunta es interesante, ya que la presencialidad nos permite

habitar un lugar donde nos encontramos con otros y otras, es un espacio para el encuentro donde establecemos un vínculo. En la virtualidad también resulta imprescindible el desarrollo de vínculos aunque de otro modo, ya que se encuentran necesariamente mediados, de ahí que los docentes, para relacionarse con los estudiantes, hayan apelado a una diversidad de situaciones y propuestas de encuentro. Pero también es fundamental propiciar tareas auténticas, contextualizadas, plantear actividades que presenten situaciones cercanas a la realidad.

Durante este tiempo, fue posible observar que el aislamiento social no sólo favoreció el incremento del encuentro con especialistas sino que también permitió escuchar las voces de los docentes y los equipos directivos. Esta situación, a su vez, estimuló la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación, y con ello la reformulación —entre otras cuestiones— de la idea de la evaluación asociada a la calificación para, en cambio, pensar que lo más importante es que evaluemos para que los alumnos sigan aprendiendo, se enfrenten a desafíos y logren responder a ellos.

—Lo que estás expresando resulta central en relación con la evaluación: corrernos de evaluar “los aprendizajes” y virar hacia una concepción que ponga el foco en evaluar para que los alumnos continúen aprendiendo... Vinculado a esto: ¿qué orientaciones podrías brindar para realizar devoluciones que favorezcan que los estudiantes sigan aprendiendo?

—En primer lugar, propongo trabajar con “devoluciones constructivas” en lugar de hablar de retroalimentación, como resulta habitual, para enfatizar que se trata de un proceso dialógico, de intercambio que no se reduce a las instancias formales (como lo es, por ejemplo, una prueba). Las devoluciones constructivas se desarrollan durante el proceso de enseñanzas y aprendizajes, y se pueden reconocer desde el inicio, cuando docentes y estudiantes trabajan juntos. Es decir, están presentes en el proceso de enseñanza porque la evaluación se desarrolla en forma constante y

constituye una de las estrategias más efectivas para mejorar aprendizajes porque ofrece información sobre cómo les va en relación con los objetivos y cómo es posible acercarse más a ellos. Para esto es necesario que los estudiantes conozcan los objetivos.

—**¿Podrías ampliar la idea de devolución constructiva?**

—La devolución constructiva es parte integral e integrada de la enseñanza y la evaluación. Ese tipo de devolución se recibe en un tiempo y en plazos adecuados para mejorar el trabajo, estimulan el diálogo entre estudiantes y docente sobre el aprendizaje, cuidando un ambiente positivo. En particular, se trata de centrarse en el desempeño esperado y el mostrado en el trabajo, en lugar de dirigirse a la persona del estudiante. En este sentido, se evita una mirada normativa que sólo ve déficit a partir de un ideal para hacerlo desde una productiva que ayude a clarificar alternativas de acción del estudiante. Por eso las devoluciones deben ser descriptivas, claras y detalladas.

—**¿Podés brindarnos algún ejemplo?**

—Por ejemplo, habría que trabajar sobre las fortalezas y aspectos a mejorar (prefiero evitar el término *debilidades*), orientando al estudiante para que pueda revisar sus producciones o desempeño. Esa devolución tiene que estar guiada, especialmente por los criterios de evaluación acordados con los estudiantes.

Una opción es la clásica devolución de la tarea realizada en términos de una información breve sobre la producción y su calificación, pero también sería deseable incluir pistas para que el estudiante revise y reformule la tarea y sus modos de aprender. En términos tal vez no tan cotidianos, la devolución puede incluir una propuesta metacognitiva de reflexión sobre lo actuado. De ese modo, el estudiante es traccionados a analizar, a reflexionar sobre qué y cómo lo han producido. Para eso se puede apelar a preguntas que resulten orientadoras: ¿qué aprendí?, ¿qué me resultó fácil?, ¿y difícil?, ¿qué me ayudó cuando algo me resultó complicado?, ¿qué puedo hacer cuando me enfrento a una dificultad?, ¿qué podría ha-

cer distinto en el futuro?, entre otras.

Personalmente, adhiero a una secuencia en la que, en primer lugar, se exprese aquello positivo a destacar de la producción o desempeño del estudiante; luego, plantear lo que hay que revisar o reformular, para posteriormente finalizar con algo positivo nuevamente. Algunos autores denominan “sándwich” a esta secuencia. Lo que está claro es que no se comienza devolviendo desde lo que hay que revisar sino desde la potencialidad.

—Es interesante reflexionar sobre cómo las palabras de los docentes, referidas a las producciones de los estudiantes, impactan y atraviesan no sólo los saberes sino también las emociones de los estudiantes.

—Por eso es tan importante analizar cómo los docentes realizamos esas devoluciones, cómo construimos los mensajes, en qué condiciones se desarrolla la comunicación, qué clima construimos, con qué tono lo hacemos, sea oralmente o por escrito.

Por otra parte, un aspecto muy relevante es reflexionar sobre la “mirada” que tenemos los docentes sobre los estudiantes en las situaciones de enseñanza y de evaluación. Diversos autores, en particular Alicia de Camilloni, nos han alertado acerca de los efectos que poseen nuestras apreciaciones como docentes sobre los estudiantes. Podemos reconocer en nuestra biografía escolar situaciones donde nosotros, como estudiantes, hemos recibido alguna devolución (no constructiva en este caso), en la que el docente, a partir de un parámetro ideal, emitía un juicio de valor (*sabe / no sabe, estudió / no estudió*) y donde sentíamos que lo que pasaba no era justo. En algunas ocasiones, porque nos evaluaban tomando como ideal (o su contrario) a un miembro de la familia (es el hermano de, el hijo de, etcétera) o a una etiqueta previamente establecida (buen alumno, mal alumno, como señala Kaplan); en otras, interpretando lo que nos pasaba con escasa información, entre otras circunstancias. Estas “etiquetas” oficiaban de

profecía autocumplida, como efecto de destino inevitable en relación con el éxito o el fracaso escolar, situaciones que tenemos la obligación ética de cuestionar y deconstruir.

—**Algo más que quieras expresar...**

—Habría mucho para decir acerca de las devoluciones constructivas en este contexto tan particular, como sugerencia final sugiero trabajar en la enseñanza y en la evaluación teniendo muy presentes las siguientes preguntas: ¿cómo influyen en el estudiante nuestras apreciaciones sobre su desempeño?, ¿qué puedo hacer como docente para que el estudiante fortalezca sus producciones?, ¿qué pudo hacer el estudiante para superar sus obstáculos y fortalecer sus producciones?, ¿cómo puedo comunicar con más claridad para que el estudiante siga aprendiendo?

Entrevista con Graciela Cappelletti: sostener la enseñanza en pandemia

Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli



Realizamos una entrevista con Graciela Cappelletti, que es magíster y especialista en Didáctica y se encuentra escribiendo su tesis doctoral en estos tiempos de pandemia. Se dedica a enseñar a enseñar a profesionales que eligen la docencia. Investiga temas de enseñanza, currículum, evaluación y formación docente.



Entrevistadoras: Silvia Reboredo Zambonini (vicerrectora académica de la Universidad Isalud) y María José Sabelli (secretaria académica de la Universidad Isalud). Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud*, 2020.

La pandemia descolocó al sistema educativo. Las instituciones educativas fueron movilizadas a “mutar” sus prácticas habituales. Esta entrevista profundiza en las maneras en que se han reconcebido la “clase” y la planificación de la enseñanza en este contexto.

—Teniendo en cuenta varios meses transcurridos de aislamiento social obligatorio y preventivo, ¿qué tendencias se pueden advertir respecto a cómo fueron planificando los profesores a lo largo de estos meses?

—La pandemia nos sorprendió a todos, y por supuesto también a los profesores. En marzo, el escenario que anticipábamos, quizás sin demasiada conciencia de lo que podía suceder, era un tiempo sin clases, con actividades virtuales, en los casos que fuera posible. Pero la planificación de lo que íbamos a enseñar el primer semestre ya estaba lista... Ese fue el primer escalón en la “escalera de modificaciones”: ¿cómo pasar lo que teníamos pensado para lo presencial a lo virtual? Y también: ¿voy a poder enseñar todo lo que estaba previsto?

Al principio puede ser que tuviéramos esa intención. Pero a las pocas semanas ya era un hecho que revisaríamos lo planificado. Ahí empezó a circular algo que es muy importante, aunque no siempre lo jugamos plenamente: “menos es más”, algo que digo habitualmente y que creo que fue muy importante al momento de replanificar, y no a construir actividades “sueltas”...

Otra cuestión que sucedió —y sucede— es que la pandemia ha puesto en evidencia las desigualdades. Quienes tienen acceso a la tecnología, a wifi, a lo que sea del mundo en línea, tienen más posibilidades de sostener las cursadas... Y entonces la heterogeneidad de los estudiantes y sus accesos también nos “sacudió” la planificación y nuestras ideas acerca de la justicia en relación con las oportunidades de aprendizaje que podemos ofrecer a los estudiantes... Todo con un altísimo grado de complejidad que no siempre está en manos de los profesores poder resolver. Y que además interpela la planificación y las prácticas.

Volviendo al tema de la planificación, al diseño de la enseñanza, otro aspecto central que nos problematizaba (o no nos problematizaba porque no éramos conscientes de eso, pero impacta fuertemente en la enseñanza) es si la materia que enseñamos es “práctica” o “teórica” o “teórico-práctica”. En lo que vengo observando empíricamente, lo que observo (o sea, no tengo investigación que lo sustente) es una tendencia a que los modos de enseñar que llevamos adelante en la pandemia son más bien como si lo que enseñáramos fuera solamente teórico. Es decir, muchas de las clases tienen a un profesor que presenta, expone, habla sobre un tema, a veces con apoyaturas de PowerPoint o algo, o no, y los estudiantes escuchan, casi no intervienen. Incluso no prenden sus cámaras. A veces los profesores tampoco prenden sus cámaras. No es mi intención señalar a nadie, sólo describo. (Me siento un poco incómoda porque valoro muchísimo lo que los profesores estamos haciendo, y soy testigo de todo lo que hacemos, pero no puedo dejar de mirar experiencias...) Describo que en ocasiones los estudiantes universitarios escuchan cinco horas seguidas de clases, una a continuación de otra, sin intervenir, invisibles.

Y por supuesto también hay otros casos en los que los profesores se filman en videos explicativos de pocos minutos y luego generan instancias de intercambio, con actividades sincrónicas y asincrónicas, propuestas por grupos de Zoom, y tratando de reponer el trabajo colaborativo lo más posible.

Pero nuevamente me interpela y me problematiza (a mí y seguramente a los profes): ¿quiénes pueden conectarse?, ¿y los que no pueden? Y esto es tan real como la pandemia. Tanto como que hay más dificultades en trabajar virtualmente con asignaturas del campo de la práctica.

—Retomando lo último que comentaste, ¿podés contarnos tu experiencia de enseñar prácticas virtualmente? ¿Qué pudiste hacer y qué dificultades se te presentaron al abordar la enseñanza de las prácticas de manera remota?

—En lo personal, también tuve que realizar todos estos procesos que menciono. Mi primera decisión, por ejemplo, fue equivocada y la tuve que

“desandar”. Menciono al primer grupo, el pionero... Había tenido tres semanas presenciales con uno de los grupos y surgió el ASPO [aislamiento social, preventivo y obligatorio]. Pensé que lo mejor era proponer tareas asincrónicas: mi idea era no sobrecargarlos sino darles tiempo. Preparé tareas, filmé videos cortos, grabé audios... Por suerte, luego de dos semanas asincrónicas le pregunté al grupo. Y me dijeron: está todo claro, pero extrañamos la interacción. Y entonces reprogramé. Un encuentro semanal de casi dos horas, pensado en formato virtual interactivo. Aprendí a usar el Zoom, los grupos de Zoom. Y algo nuevo sucedió allí, nuevo para mí. Creo que ese inicio y darme cuenta de que mi hipótesis de enseñanza estaba equivocada fue maravilloso. Lo celebro. Escuchar (ESCUCHAR en mayúsculas) a mis estudiantes, tomarme el tiempo para preguntarles, para que me ayudasen a enseñar, fue una oportunidad increíble.

Otra cosa que aprendí es respecto de la evaluación. No quería sobrecargar, estaban trabajando mucho. Venía el parcial, entonces hablé con una colega, la profesora que da los prácticos, y le propuse hacer un trabajo reflexivo: revisar el recorrido, lo que aprendieron, armar un mapa de conceptos... No importan específicamente las consignas, pero no fue un nuevo trabajo sino recorrer lo hecho y problematizarlo... nada “nuevo”. Y fue increíble. La profundidad con la que abordaron todo el trabajo, los productos que realizaron... Ni qué hablar que, para el trabajo final, duplicamos la apuesta. Y fue una experiencia muy valiosa.

Una última cuestión: la importancia del *feedback*. Siempre, pero más en estos tiempos. Este ejemplo es de uno de los cursos: ¡esto me marcó para mis prácticas de enseñanza en todos los que siguieron!

—**¿Qué aprendizajes están realizando los docentes universitarios en este tiempo de cuarentena respecto de la planificación de la enseñanza?**

—Como les decía antes, el primer aprendizaje es el uso de la tecnología. Las plataformas, el Zoom, el Meet, el Classroom... Nos volvimos expertos, expertos en buscar recursos. No había otra. ¿Cómo acercar los saberes a los estudiantes? Esto es genial, porque de esto “no se vuel-

ve". La presencialidad futura seguramente nos encontrará con recursos y alternativas a disposición. Y esto es buenísimo en términos de poner a disposición diferentes puertas de entrada al conocimiento, a atender la heterogeneidad "de hecho".

Aprendimos a desnaturalizar la secuencia habitual con la cual llevamos adelante las clases presenciales. Tuvimos que hacer selecciones y organizaciones de contenidos nuevas, concentradas, con sentido y con una claridad en su conformación que pueda ser explicada a los estudiantes. No es que antes de la pandemia no lo teníamos claro como profesores... pero la cotidianidad, lo que hacemos siempre, año tras año (y que funciona, ¿por qué no?), hace que no necesariamente nos preguntemos si ese es el único o el mejor modo. Observo ahora que muchos de los profesores intentan explicar la "lógica" de la clase, o de una serie de clases, y las conectan. Esto ayuda a estructurar el conocimiento a los estudiantes. Y por supuesto es lo que yo llamo "prestarles cabeza" a los estudiantes: pienso la estructura, la armo y les comparto cómo la pensé. Lo accesorio obviamente lo saco. Está lo central. Los ayudo a pensar cómo se piensa en la disciplina que enseño. Eso es un valor fundamental.

Otra cuestión que aprendimos los profesores es a democratizar los vínculos. En épocas de pantallas, la comunicación, cuando se logra, es más horizontal. Muchas veces son los estudiantes los que nos ayudan a hacer algo que tecnológicamente no éramos capaces de hacer. Por supuesto que me escucho diciendo esto y me cuestiono, porque todo lo que digo se hace opaco en contextos desiguales. Ojo, no olvidar eso... No quiero dar la idea de que todo es maravilloso... ¡Mejor presencial, y para todos y todas!

—Lo que comentás es muy claro. Estamos abordando y reflexionando acerca de una situación de emergencia sostenida durante muchos meses, las formaciones que mutaron fueron pensadas para la presencialidad. Nos gustaría conocer si advertís algunas modalidades prevalentes en la universidad respecto a qué se ha entendido por clase virtual.

—Las modalidades prevalentes que visualizo (nuevamente, no tengo datos de investigación aún, son mis experiencias, mi curiosidad por seguir lo que sucede) tienen que ver con un arco entre clases más focalizadas en la transmisión de contenidos por parte de los profesores (que mencionaba anteriormente) y, en la otra punta del arco, las clases con propuestas de interacción. Y no puedo ni quiero juzgar qué es mejor que otra. Por supuesto, desde la concepción pedagógica que las sostiene, prefiero la interacción y la construcción colaborativa. Pero, hoy más que nunca, hay que pensar la enseñanza y el aprendizaje territorialmente, situados. Entonces, si el profesor explica una hora y media en un monólogo que puede resultar aburridísimo pero eso hace que quienes lo escuchan (asincrónicamente, cuando pueden) aprenden de esa exposición, entonces lo celebro. Porque la clase interactiva, sincrónica, con actividades que permiten la construcción, requiere equipamiento, señal de wifi, que no siempre está disponible para todos. Hoy más que nunca (o quizás como siempre, pero inevitablemente), el ejercicio reflexivo de los profesores cuando pensamos las clases es central atendiendo a todo esto que estoy tratando de compartir.

—¿Qué orientaciones podrías brindar para construir clases lo más potentes posibles?

—Aquí tengo que mencionar un trabajo de Young del año 2016 en el que trae la idea de conocimiento poderoso. ¿Qué conocimientos debemos (digo “debemos” enfáticamente, en el sentido de que es nuestra responsabilidad como enseñantes) ofrecer a nuestros estudiantes que los ayude a salvar la brecha que separa a los desfavorecidos de los más privilegiados? Si hay algún criterio que tengamos que privilegiar a la hora de tomar decisiones sobre aquello de que “menos es más”, tenemos que entender que la decisión debe hacer foco en “lo central”, y eso es aquello que les permita modificar la realidad en el sentido planteado por Young. Esos conocimientos poderosos no son sólo saberes teóricos, claramente, sino marcos conceptuales diversos, complejos, que permitan analizar la realidad y proponer caminos. Por ejemplo, hoy estaba dando una clase por Zoom y uno de los propósitos que

tenía el encuentro (la clase, bah) era que pudiéramos caracterizar el objeto de estudio de la disciplina en la que se habían formado mis estudiantes, para luego empezar a considerar las traducciones, las mediaciones para convertirla en objeto de enseñanza (sí, ya sé, lo estoy diciendo linealmente, es de mucha mayor complejidad que como lo estoy mencionando, pero me parece que de este modo es posible entender el ejemplo que voy a traer...). Uno de mis estudiantes, Andrés, arquitecto de años y con una trayectoria con mucho reconocimiento profesional, intentando caracterizar al objeto de su disciplina, me comparte (nos comparte, a mí y a sus compañeros de curso) que hace cuatro mil años que la arquitectura diseña espacios considerando la función y la estética. Y que hace menos años empieza a mirar la sustentabilidad, a ver, por ejemplo (y simplificado, perdón, Andrés), cómo esa estructura que “le saca” al medioambiente dos kilos de un elemento no renovable puede hacer algo similar con menos, en principio, o con otra cosa... Sé que el ejemplo que estoy dando para un especialista en el tema puede ser burdo. Pero me parece de mucho valor cómo Andrés pudo describir el objeto de estudio de la disciplina en clave histórica, en torno a la resolución de problemas reales y con impacto en el mundo de hoy. ¿Cuántas veces, como profesores, nos preguntamos acerca de estas ideas clave, que hacen “mutar” problematizar, el conocimiento naturalizado por la disciplina que enseñamos y sus tradiciones? ¿Podemos acompañar a nuestros estudiantes a que miren con esos otros ojos cuestionadores, revisionistas? ¿O seguiremos haciéndolos exponer acerca de los movimientos arquitectónicos en la historia como único conocimiento? Como verán, hay bastante para decir. Diría que esto es epistemológico. Por supuesto, hay otras cuestiones a mirar que pueden ser de carácter más pragmático: qué priorizar, su estructura, el sentido...

—**Muy interesante la idea que subrayás sobre clases potentes con conocimientos poderosos. ¿Algo más que quieras expresar...?**

—La pandemia, sostener la enseñanza, las clases, reformular todo tratando de favorecer los aprendizajes, ha sido una revolución... Nos movió



y nos mueve. Creo que todos estamos aprendiendo a enseñar. Reaprendiendo. Preguntándonos. Y esto, como dije antes, ya lo tenemos puesto. Con todo el trabajo que tendremos en la vuelta a la presencialidad, para acompañar las trayectorias desiguales, para promover recorridos potentes, seguramente estos aprendizajes se quedarán con nosotros. Se prioriza una posición reflexiva. Y eso me encanta.

Entrevista con Mariana Ferrarelli: panmedia como respuesta a la pandemia

Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli



Realizamos una entrevista con Mariana Ferrarelli, licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y magíster en Metodología de la Investigación. Es experta en tecnologías en la enseñanza y referente en proyectos transmedia en educación. Además, es miembro del equipo de multiplicadores del enfoque de la enseñanza en aulas heterogéneas y docente del Taller de estrategias de enseñanza en Isalud.

Entrevistadoras: Silvia Reboredo Zambonini (vicerrectora académica de la Universidad Isalud) y María José Sabelli (secretaria académica de la Universidad Isalud). Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud*, 2020.



La pandemia descolocó al sistema educativo, primero se suspendieron las clases “presenciales” en el nivel inicial, primaria y secundaria y, posteriormente, en la universidad. Las instituciones educativas fueron interpeladas para resolver rápidamente la educación sin presencia física, los docentes fueron movilizados a “mutar” sus prácticas habituales, los estudiantes también. Sobre estas cuestiones conversamos con Mariana Ferrarelli.

—Teniendo en cuenta varias semanas transcurridas de aislamiento social obligatorio y preventivo, ¿advertís distintos momentos / etapas que se transitan en la educación en pos de formar a estudiantes en esta situación? ¿Qué momentos distinguís? ¿Qué características tiene cada momento? ¿En qué momento nos encontramos ahora? ¿Visualizás diferencias en distintos niveles educativos?

—Si bien es muy difícil definir un fenómeno en el mismo momento en que está ocurriendo, creo que hasta ahora podríamos hablar de tres etapas claramente distinguibles en este proceso de pasaje de la presencialidad física a la presencialidad virtual: el momento de *shock*, el de prueba y error, y el de profundización del recorrido, con algunos momentos de reflexión y trabajo solidario entre docentes.

El comienzo fue bastante caótico para muchos de nosotros, docentes y estudiantes, por lo repentino del cambio de modalidad y por la incertidumbre que genera la conciencia de estar atravesando una emergencia sanitaria de dimensiones globales. Es decir que a la incertidumbre y el estrés del encierro indefinido en el inicio se sumó tener que repensar toda una planificación y un sentido que uno había imaginado de una manera, sencillamente en otra dirección. Porque está claro que ni los docentes ni los estudiantes que en su gran mayoría optaron por el formato presencial, esperaban tener que trasladar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad.

Después de este aterrizaje forzoso en las plataformas digitales, sobreviví el momento de buscar herramientas y formatos apropiados, no sólo para la disciplina que dictamos sino también para las posibilidades y los contextos de nuestras y nuestros alumnos. Las brechas son muchas y muy complejas. Esta fue la etapa en que emergieron en las redes sociales y grupos de chat de docentes conversaciones sobre repositorios con aplicaciones para utilizar, series interminables de webinars con análisis y consejos para profesores, estudiantes y directivos, y finalmente los primeros ensayos con actividades y tareas para los alumnos. Fue un momento de mucho aprendizaje para todos, en especial cuando empezaron las quejas de algunos profesores, al tiempo que constataban que los alumnos se pasaban las respuestas de un ejercicio o copiaban textos de la web. Es evidente que esto ocurriría porque las actividades que pensamos para la virtualidad son muy diferentes de aquellas que podemos llevar adelante en la presencialidad del aula.

Ahora, pasados el *shock* inicial y las primeras pruebas, algunos logramos crear algunas rutinas de trabajo con nuestros estudiantes, les hemos brindado cierta previsibilidad sobre cómo vamos a trabajar y nos sentimos más cómodos en el nuevo escenario, siempre en la medida en que los estudiantes y los docentes cuenten con dispositivos y conectividad. Esta supuesta estabilidad no significa que olvidemos que estamos trabajando mucho más de lo que trabajábamos anteriormente, o que por momentos estemos al borde del colapso frente a videoclases sucesivas, inestabilidad de las conexiones, cortes de luz, etcétera.

—Al comienzo mencionaste la idea de presencialidad virtual. ¿Qué sentidos le adjudicás? ¿Por qué es necesario hablar de presencialidad virtual?

—Me parece que esta es otra enseñanza que nos deja la pandemia. Normalmente oponemos virtualidad a presencialidad, como si la primera no implicara un “estar para el otro”. Y la verdad es que estamos presentes: para nuestros alumnos, en algunos casos incluso para sus familias, para

nuestros colegas. Entonces, dado que virtualidad también implica estar presentes, podemos hablar de *presencialidad virtual*.

Y en esta carrera por estar presentes para nuestros estudiantes, ver cómo están y procurar que puedan seguir aprendiendo, emergen lo que denomino estrategias *panmedia*, que suponen un esfuerzo tanto de docentes como de instituciones y ministerios para llegar a nuestros alumnos con una palabra de aliento, un contenido o una propuesta de trabajo auténtica que recupere sus saberes y experiencias.

Visualizo panmedia como un mestizaje de prácticas, soportes y lenguajes donde convergen formatos y gramáticas que se yuxtaponen. Puedo postear mi clase en el campus, pero también mando la tarea por mail y por WhatsApp porque el objetivo es que llegue a mis estudiantes. Para los otros niveles del sistema educativo es muy interesante el trabajo que está realizando el equipo de Seguimos Educando, que lidera Laura Marés, en el Ministerio de Educación. En ese caso, bien en clave panmedia, se distribuyen contenidos y actividades por todas las vías posibles: no sólo a través de cuadernillos, que también encontramos en formato digital, sino además mediante diversas programaciones en radio y TV.

—Resulta muy interesante el concepto de panmedia, ¿podés expandir un poco más? ¿De qué manera se expresa la idea de panmedia en la universidad?

—Desde una mirada más bien tecnopedagógica de las prácticas, me parece interesante pensar *panmedia* como un *collage* didáctico que implica un recorte, una superposición y un *remix*, pero a la vez supone un reordenamiento dentro de una totalidad que contiene y organiza.

Desde una mirada más global, como señalaba antes, panmedia en la universidad implica llegar a nuestros alumnos de diversas maneras y utilizando una variedad de lenguajes y medios, y también habilitarlos para que ellos puedan llegar a nosotros con sus producciones y sus consultas. Desde una perspectiva más micro, si se quiere, más detallada y analítica, panmedia supone apelar a nuestra creatividad y resiliencia para sortear

obstáculos de diverso tipo con un único objetivo, que es asegurar, como docentes y como instituciones educativas, la continuidad pedagógica de los estudiantes. La concepción subyacente es que la tecnología media las relaciones para potenciar los aprendizajes y los vínculos en muchos sentidos: podemos usarla de manera divergente y en algunos casos alternativa para acercarnos aún más a los alumnos y sus contextos.

—¿Qué significaría ser inclusivo en este momento respecto de la educación?

—De todos los atributos que uno podría adjudicarle a la educación inclusiva, me parece que hay uno que se destaca en este escenario tan incierto y que tiene que ver con la *flexibilidad*. Creo que hoy en día es la clave para sostener trayectorias pedagógicas en tiempos de emergencia o, como dice Lila Luchessi, directamente de catástrofe como la que estamos atravesando. Flexibilidad también para ser solidarios con nuestros estudiantes y empatizar con sus contextos y nuevas dinámicas laborales, familiares, educativas.

Ya que hemos tenido que flexibilizar los espacios, porque hoy las propuestas circulan por lugares diferentes del aula física, también es momento de flexibilizar los tiempos y las producciones que invitan a nuestros alumnos a aprender. Si pensando en dar fechas de entrega de trabajos y producciones, puedo dejar la puerta abierta para aquellos que necesitan unos días más o que no pudieron entrar en la plataforma porque están trabajando más que antes, o tienen rutinas familiares que atender y que les impidieron cumplir con los plazos. Una manera de flexibilizar los diseños es brindando opciones de recorridos para que quienes encuentren más práctico escribir lo hagan, pero quienes desean demostrar comprensión a través de un audio, un video o una producción visual encuentren que pueden hacerlo porque está explicitado dentro de la consigna.

—¿Cómo aprenden los estudiantes en cuarentena?

—Es importante tener en cuenta que el estudiante hoy aprende en

soledad y sin el *feedback* instantáneo que provee la clase presencial. Claro que están acompañados por sus compañeros vía WhatsApp y por nosotros en los foros o por mail, pero hay más momentos de soledad que requieren mayor autonomía y disciplina de trabajo. A esto hay que agregar las situaciones particulares que cada uno está atravesando en este momento en el ámbito familiar y en el laboral: no es lo mismo estudiar o leer en momentos dedicados a eso, concentrados y disponibles, que con la familia en casa o con la demanda que imponen las tareas domésticas cotidianas. La cantidad de dispositivos disponibles para trabajar y la calidad de la conexión a internet también influye en cómo y cuánto podrán avanzar los estudiantes y conectarse con las propuestas que diseñamos. De aquí que sea fundamental conocer estas variables contextuales y tenerlas en cuenta a medida que avanzamos en el recorrido.

Marilina Lipsman, una gran referente en temas de evaluación en entornos virtuales, hace poco señalaba en un webinar que debemos acelerar los tiempos de la retroalimentación. Esto supone justamente acompañar a nuestros estudiantes y ofrecer herramientas que funcionen como asistentes de lecturas y procesos: un tutorial, un audio con explicaciones y detalles sobre un procedimiento, etcétera.

Si como docente logré consolidar el proceso de enseñanza a través de la organización de distintas actividades donde los estudiantes pudieron crear materiales, y ofrecer construcciones significativas respecto de los aprendizajes logrados, entonces tal vez no necesite crear una instancia de evaluación adicional porque esas producciones funcionan como evidencia de lo que mis alumnos alcanzaron durante el recorrido. Aquí vuelvo a Lipsman, porque me parece muy valiosa esta idea de evaluación invisible que propone y que apunta al oficio y *expertise* del docente que va recolectando evidencias del aprendizaje de sus alumnos en diferentes instancias mientras ellos van generándolas.

—¿Qué aprendizajes considerás que están realizando los docentes en este tiempo de cuarentena?

—Creo que la pandemia funciona como un catalizador de aprendizajes para todos, no sólo para los estudiantes. Me parece que, más allá de las cuestiones técnicas relativas al manejo de diversas plataformas y herramientas digitales que todos tuvimos que enfrentar y resolver, el gran aprendizaje de los docentes y las instituciones educativas consiste en que es preciso avanzar hacia un modelo educativo más dialógico y transversal, que establezca puentes con el mundo extraescolar y con la cotidianidad de los estudiantes.

A mí me gusta usar la frase de #BastaDeEnlatado para describir una situación que ya vio Michel Serres en *Pulgarcita* —un gran libro que recomiendo— y que tiene que ver con que si lo que voy a decir como docente es información que puede buscar en la web fácilmente o encontrarse en un video de YouTube, ¿cuál es el sentido de ocupar con ella el tiempo de la clase y la atención de mis alumnos? ¿Por qué no pensar propuestas que desafíen la creatividad y la imaginación de los estudiantes? ¿Por qué no ofrecer diseños donde tengan que manejar variables del mundo real en un contexto auténtico que escapa de las lógicas del *copypaste*? Si en lugar de estar dando la clase para mis alumnos puedo proyectar un video enlatado de YouTube, si como docente soy reemplazable por una búsqueda de conceptos en internet, ¿por qué no dejar esa búsqueda para que ellos la realicen desde sus casas y usar el tiempo de clase para trabajar en parejas sobre un caso de estudio, crear una infografía que quede almacenada para otros grupos de alumnos, entrevistar a un experto en el tema que estamos estudiando o producir videotutoriales que enseñen a realizar un procedimiento?

Esta “pedagogía del enlatado” que apela a las largas exposiciones de las clases magistrales y a las evaluaciones que sólo demandan conocimiento declarativo y memorístico, queda aún más obsoleta en el panorama actual. La pedagogía del enlatado no funciona, y esto queda exacerbado y comprobado a partir de la emergencia sanitaria. La escuela y la universidad no pueden seguir hablándose a sí mismas en una suerte de monólogo eterno... Es la hora de tender puentes con el afuera y sacar

ventaja de los aprendizajes que todos los sujetos construyen tanto dentro como fuera de las aulas.

—**¿Cuál es la relación con el “tiempo” de estudiantes y de docentes?**

—Este es un punto fundamental: pienso que la gran pregunta sobre lo que está ocurriendo no es precisamente acerca del espacio sino sobre el *tiempo*. El confinamiento disolvió los lugares compartidos y nos dispersó en el espacio privado de nuestros hogares. Allí experimentamos una singular condición de *inmigrantes*, puesto que nos sentimos extraños en un lugar que nos es muy familiar. Hay un *ethos* diaspórico en estos desplazamientos desde la esfera pública de nuestros trabajos, aulas y rutinas hacia el laberinto de lo doméstico que nos convierte paradójicamente en inmigrantes de lo estático.

Entonces estalla la espacialidad, pero también la temporalidad: queda suspendida la ilusión de simultaneidad que genera el presente imaginado con otros y la espacialidad compartida, y se abren brechas temporales que se suman a las geográficas. Tenemos la experiencia de una temporalidad escindida, arrancada de la linealidad única y homogénea. Los contrastes son evidentes: para algunos, las horas se hacen larguísimas y los días no pasan más, mientras que para otros entre lunes y viernes hay apenas breves lapsos de distancia.

De aquí que las videoconferencias en vivo tengan, además de relevancia pedagógica —que habría que revisar, por cierto, según cómo se utilizan— un enorme poder para reavivar el imaginario de un espacio-tiempo totalizador que recupera la temporalidad comunitaria perdida. Los Zooms y Meets, por poner un ejemplo, son pequeñas ventanas hacia una temporalidad orgánica que reinscribe lo que hacemos y decimos en la dimensión colectiva de nuestras prácticas.

—**¿Qué pistas u orientaciones podés plantear respecto de una enseñanza virtual favorecedora de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué recomendarías no hacer por parte de los docentes?**

—Me parece que los aprendizajes se favorecen cuando hay solidaridad, empatía y confianza, y cuando la pedagogía va por delante de la elección de una herramienta o tecnología digital.

Es momento de confiar en nuestros estudiantes. Entender que si no pudieron participar de una videoconferencia o entregar un trabajo solicitado en la fecha prevista, es porque realmente no tuvieron tiempo o no contaban con el dispositivo o la conectividad adecuados.

Si bien en educación superior hay brechas y falta de acceso a dispositivos o internet, el estudiante universitario igualmente está mejor preparado que el de otros niveles para enfrentar los desafíos que presenta la virtualidad, al menos por un dato fundamental, que es que no depende de un adulto para conectarse con las tareas que debe realizar y no necesita asistencia de otros para completar las actividades.

Definitivamente desaliento a los docentes a programar videoconferencias prolongadas y sucesivas que agoten a los estudiantes con un formato monológico y transmisivo, que podría ir grabado para ser visto cuando cada uno disponga del tiempo y de la atención requerida. Por supuesto que las explicaciones son necesarias y que hay momentos en los cuales es preciso mostrar cierto contenido. Sin embargo, eso puedo hacerlo mediante otras vías y dejar el momento del “vivo” que pone a todos los estudiantes frente a la misma pantalla para proponerles algo más significativo: discutir una idea, decidir entre todos cómo vamos a trabajar, ponernos de acuerdo en los criterios que vamos a usar para mirar las producciones que realiza cada uno, etcétera.

—Sería importante revisar la denominación de videoconferencia, salirnos de cómo la herramienta se autodefine para poder pensar en videorreuniones que son partes de una clase expandida. Por otro lado, ¿qué quedará en un futuro de la experiencia que se está desarrollando educativamente a partir de la pandemia? ¿Qué estimás que será pasajero?

—Me parece que los consensos y las prácticas se construyen gra-

dualmente. No soy partidaria de pensar en cambios drásticos porque además tampoco creo que ocurran. Sin embargo, pienso que es momento de replantearnos el sentido de la presencialidad física y si no sería conveniente, en algunos casos, como ya lo venían haciendo varias instituciones —entre ellas Isalud—, avanzar en un modelo híbrido que combine lo virtual con lo físico.

Por último, si tuviera que imaginar una etapa final, un cierre que me gustaría que existiera, haciendo más bien un ejercicio especulativo, imagino un momento en el que recuperamos como docentes algunas de estas experiencias, las vamos recolectando, compartiendo con colegas, las ponemos en común y las usamos para reflexionar. Me parece que estamos viviendo un tiempo de absoluta excepcionalidad y, por lo tanto, de aprendizajes que quizás no volvamos a tener la oportunidad de atravesar. Por eso creo que documentar nuestras experiencias de enseñanza y aprendizaje es fundamental para volver a ellas y poder aprender de los errores, valorar lo que se hizo bien y generar acciones colectivas tanto con colegas como con estudiantes. Nos lo debemos y pensar en instancias institucionales para “el día después”, para encontrarnos con colegas de diferentes jurisdicciones y poner en común cómo nos sentimos y qué aprendimos, puede convertirse en una experiencia extraordinaria.

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.



GRACIELA CAPPELLETTI. Magíster y Especialista en Didáctica, se encuentra escribiendo su tesis doctoral. Se dedica a enseñar a profesionales que eligen la docencia. Es formadora en la Universidad Isalud y en otras instituciones.



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.



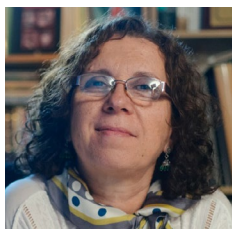
MARIANA ORNIQUE. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión Educativa. Es profesora del Taller de Construcción del Rol Profesional Docente del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



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 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.

 EDICIONES
ISALUD

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR