



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

*La Universidad en pandemia.
Del acceso a la información a la producción del saber en la
enseñanza virtual.*

Autora: Psicopedagoga Magalí Giurlani

N° de Legajo: 26.389.492

Directora: Licenciada en Psicopedagogía María Soledad Cattoni

Fecha de presentación: Febrero de 2022

La Universidad en pandemia.
Del acceso a la información a la producción del saber en la
enseñanza virtual.

Autora: Magalí Giurlani

Firma de la autora:

Firma del Comité de evaluación:

Fecha de evaluación de la tesina:

AGRADECIMIENTOS

A Soledad por la confianza y el apoyo.

A Lucía porque desde su escritura ofició de sostén.

A Diego por saber ofrecerme compañía.

*A Mateo y Dante porque en momentos
de cansancio avizoraban un horizonte:
“Tiene que hacer una tesina para que le den un cheque
que diga Magalí autorizada a realizar investigaciones”.*

RESUMEN

La siguiente tesina pretende analizar la transición hacia la producción del saber que los equipos docentes de las prácticas pre-profesionales de una tecnicatura universitaria proponen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en un entorno digital. El germen del problema de investigación se sitúa en el trabajo iniciado en el tiempo del aislamiento social y preventivo a causa del COVID-19, entre el equipo de psicopedagogas y psicopedagogos que conforman el área de Tutorías y Promoción de la Cultura Universitaria de una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario y el equipo docente de las Prácticas Pre-Profesionales de una tecnicatura que pertenece a la misma institución. Dadas las características del objeto de estudio se trata de una investigación preponderantemente cualitativa de tipo analítico-descriptiva que intenta abordar la realidad en su dinamismo, en la comprensión e interpretación de la experiencia y se realiza contemplando la perspectiva de los actores involucrados, integrando en el análisis elementos subjetivos, contextuales y culturales. No obstante, también se obtienen ciertos datos cuantitativos que son complementarios de los cualitativos: además de analizar las características o cualidades que definen el fenómeno se observa su presencia o ausencia y la frecuencia de su aparición. Se efectúa el tratamiento del material a través del análisis de contenido, procedimiento que consiste en una adaptación de la tradicional técnica que surgió en el ámbito de la investigación cuantitativa y hoy se aplica en la investigación cualitativa. De los resultados y las conclusiones se construyen tres ejes interpretativos: *El entorno digital: del repositorio y el consumo a la elaboración creativa - La mediación docente: entre el contenido a enseñar y las estudiantes que aprenden - Del acceso a la información a la producción de saber.*

Palabras clave: universidad - educación digital - enseñanza - aprendizaje - información - saber

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: La construcción del problema	
1. Presentación de la problemática	11
2. Antecedentes empíricos	12
3. Marco teórico	
3. A. <i>La universidad y la producción del saber</i>	21
3. B. <i>El entorno digital como escenario de enseñanza y aprendizaje</i>	28
3. C. <i>La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”</i>	33
3. D. <i>Información, conocimiento y saber</i>	38
CAPÍTULO II: La metodología de la investigación	
1. Decisiones metodológicas	42
2. Objetivos general y específicos	42
3. Enfoque metodológico	43
4. Diseño y alcance de la investigación	44
5. Participantes	45
6. Instrumentos de recolección de datos	47
7. Procedimientos de recolección de datos	49
8. Análisis de datos	51
CAPÍTULO III: El análisis y los resultados	
1. Análisis y resultados	56
1. A. <i>El entorno digital: del repositorio y el consumo a la elaboración creativa</i>	56

1.B. <i>La mediación docente: entre el contenido a enseñar y las estudiantes que aprenden</i>	63
1.C. <i>Del acceso a la información a la producción de saber</i>	71
CONCLUSIONES	81
REFERENCIAS	88
APÉNDICE	
1. Modelo de consentimiento informado de participación	94
2. Proyecto de Tesina	95
3. Curriculum Vitae de la autora	108

INTRODUCCIÓN

*“...movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo
y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes culturales,
incorpore los saberes contruidos para responderlos,
y los subvierta con respuestas propias,
con esperanzas de rechazar algo más decididamente
lo que perjudica a la humanidad”.*

(Meirieu, 1998)

En el año 2020, el mundo se ve afectado por un acontecimiento que conmueve a todas las esferas de la vida humana. La propagación de un virus a nivel mundial, el COVID-19, impone medidas sanitarias y restrictivas entre las que se encuentra el aislamiento social y preventivo en todo el planeta. Concomitantemente, en este contexto de pandemia, Argentina a partir del 20 de marzo de 2020 cierra los espacios de encuentro, entre ellos las aulas en todos los niveles educativos. El alcance y la afectación de estas medidas exceden el ámbito de lo sanitario y alcanzan a todas las dimensiones de la vida humana, tanto biológica, como psicológica y sociocultural; al tiempo que sacuden a todas sus instituciones, entre ellas a la educación. Las tecnologías de la información y la comunicación vigentes en el actual escenario social, ante la imposibilidad de acceder a las aulas, configuran cierta continuidad de la labor educativa llevando las aulas a los entornos digitales.

La Psicopedagogía como disciplina que se encuentra en “la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural” (Müller, 2006, p. 15), no puede permanecer al margen de la oportunidad y necesidad de pensar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el marco de estas circunstancias. Por lo tanto, el germen del problema de investigación de esta tesina se sitúa en el trabajo iniciado en el tiempo del aislamiento social y preventivo, entre el equipo de psicopedagogas y psicopedagogos que conforman el área de Tutorías y Promoción de la Cultura Universitaria de una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario y el

equipo docente de las Prácticas Pre-Profesionales, perteneciente a una tecnicatura de dicha institución superior. Queda así la Psicopedagogía invitada, y a la vez compelida, a reflexionar sobre la situación educativa en los entornos digitales, desde la perspectiva de las demandas y condiciones actuales generadas por la pandemia y desde el ángulo subjetivo e individual de los/las actores/as intervinientes. “Las cuestiones de la investigación están, por lo tanto, relacionadas a intereses y circunstancias socialmente condicionadas. Son frutos de determinada inserción en la vida real, encontrando en ella sus razones y objetivos” (Souza Minayo, Ferreira Deslandes, y Gomes, 2012, p. 20). De este modo, y dada la coyuntura descrita anteriormente, se reemplaza al proyecto inicial que habría tenido escasas o nulas posibilidades de desarrollarse en este contexto social y excepcional.

El proyecto original se proponía analizar el proceso que llevan adelante las practicantes de 5° año de una Licenciatura en la producción del conocimiento disciplinar a partir de la articulación reflexiva entre teoría y práctica, durante el trayecto de sus prácticas pre-profesionales III. Con la emergencia sanitaria y el cierre de los espacios de prácticas se instala la necesidad de reformular el proyecto de tesina. Sin embargo, los sustentos epistemológicos que orientan las definiciones se mantienen constantes. Esta última afirmación se cimenta en la convicción de que las respuestas a las problemáticas psicopedagógicas que nos convocan e interpelan en los escenarios de nuestras prácticas no pueden hallarse totalmente en la realidad concreta en la que se está actuando, ni tampoco en las conceptualizaciones provenientes de los marcos teóricos referenciales. Freire y Faundez (1985, p. 94) explican que se debe partir de la realidad, utilizar el concepto como mediador para retornar a la realidad y, en ese ciclo realidad-concepto-realidad, el concepto puede y debe ser transformado para entregarnos la realidad en su fenómeno y en su esencia. Esta necesaria labor, artesanal y meticulosa, teórica y práctica, flexible y rigurosa, es la que provoca el aprendizaje y conocimiento de lo real.

De las anteriores formulaciones se desprende la delimitación del tema de esta tesina: “*La Universidad en pandemia. Del acceso a la información a la*

producción del saber en la enseñanza virtual”. Por otra parte, la construcción de la pregunta de esta investigación se encuentra apuntalada en las investigaciones previas, en las preguntas ya hechas, en los aspectos trabajados y también en el vacío encontrado entre los menos explorados. En este punto, surge como sustento común desde los antecedentes empíricos el interés por pensar la educación en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación. Se asume el desafío de dialogar, desde la educación, con la cultura digital, tomarla como objeto de estudio y de discusión, preguntando desde las distintas disciplinas: ¿qué tipo de aprendizaje, de conocimiento, de ciudadanía y de subjetividad se producen? No obstante, como aspecto distintivo y menos explorado, esta investigación se propone indagar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el escenario digital. Es decir, no se analiza la implementación de las TICS dentro de las prácticas educativas como un recurso más sino como soporte del proceso. De igual modo, emerge de las lecturas teóricas la necesidad de clarificar qué se entiende por aprendizaje en los tiempos modernos. Cobo (2016) entiende que aunque se lo menciona incesantemente a través de descripciones (aprendizaje mejorado por la tecnología, aprendizaje conectado, aprendizaje en red), la naturaleza y las formas del aprendizaje son temas que se han pasado por alto notoriamente en las discusiones sobre educación y tecnología. “A pesar de las referencias continuas al aprendizaje personalizado, al aprendizaje auténtico, al aprendizaje situado, al aprendizaje colaborativo, hay poquísima consideración de lo que realmente significa el aprendizaje, cómo podemos estar seguros de que se está produciendo y cómo podríamos asegurarnos de que se produzca aprendizaje en los contextos digitales” (Cobo, 2016, p. 12). Sobre este aspecto, esta tesina intenta proporcionar una mirada específica, ceñida al aprendizaje, desde las categorías psicopedagógicas vinculadas a la información, el conocimiento y el saber.

Para finalizar, este trabajo que se inicia con la introducción, se estructura en tres grandes capítulos y culmina con las conclusiones. El primer capítulo presenta los antecedentes empíricos y teóricos en los que se funda la construcción del problema de investigación, sus objetivos general y específicos;

el segundo desarrolla el conjunto de fundamentos y decisiones metodológicas; el tercero despliega el diálogo establecido entre la teoría, los antecedentes empírico y los hallazgos del trabajo de campo. Y un último apartado con las conclusiones se describen los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos, las implicancias para la práctica psicopedagógica y la disciplina, y las limitaciones del propio estudio

CAPÍTULO I: La construcción del problema

Presentación de la problemática

Consecuentemente, la pregunta que orienta la investigación es:

¿Cómo proponen la transición hacia la producción del saber los equipos docentes de las prácticas pre-profesionales de una tecnicatura universitaria en las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en un entorno digital?

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar la transición hacia la producción del saber que los equipos docentes de las prácticas pre-profesionales de una tecnicatura universitaria proponen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en un entorno digital.

Por su parte, los objetivos específicos son:

Describir las cualidades distintivas del entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con la transición entre la información, el conocimiento y el saber.

Identificar las relaciones que originan las docentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el entorno digital considerando la triangulación entre “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”.

Distinguir y comprender las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se observan los movimientos, desplazamientos y prevalencias en torno al acceso a la información y a la construcción del conocimiento y el saber, propuestos a las estudiantes.

Antecedentes empíricos

Preliminarmente se realiza un rastreo de los estudios realizados en hispano-américa que presentan ciertos elementos comunes con el tema inicial planteado. Así es que aparecen investigaciones procedentes de disciplinas diversas, principalmente de las Ciencias de la Educación, que abordan la enseñanza y el aprendizaje en los entornos digitales, y sólo algunas de ellas se abocan al nivel universitario. Resulta necesario destacar que la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje virtuales se ha profundizado desde que la pandemia impuso una imprescindible mediación tecnológica, único lazo para la concreción de la educación en determinados períodos del aislamiento. Por lo tanto, recogiendo algunas de las investigaciones en las que se cimenta la definición del problema de esta tesina, se procede a detallar sus aportes más significativos.

Inicialmente, para situar la temática en un contexto amplio de sentido, se recurre a la investigación de Pastor Angulo (2005) quien se propone analizar la educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. Asimismo, realiza un rastreo histórico de sus antecedentes y de los motivos de su surgimiento en el mundo, ubicando el establecimiento de la Open University del Reino Unido en 1971 como la primera universidad a distancia de Occidente. Plantea que se le ha restado importancia a la discusión teórica y a la investigación sobre la educación a distancia, en parte esto lo explica a partir de la idea de una practicidad inmediata que se impone y avanza sobre el espacio educativo. Por otro lado, explica que los rápidos avances de la tecnología han hecho que éstos se utilicen compulsivamente sin haber investigado antes sus posibilidades, y sin haber probado sus resultados factibles en el campo de la educación a distancia. Asimismo, destaca que se sigue poniendo énfasis en el entrenamiento de capacidades, habilidades y destrezas tecnológicas pero poco se abordan las cuestiones curriculares, los modelos y las prácticas educativas, el sentido pedagógico del aprendizaje a distancia, las formas de retroalimentación y evaluación de los participantes. Añade que siguen existiendo dificultades en la educación a distancia para establecer un contacto

personal y permanente entre docentes y estudiantes. Para la superación de estos obstáculos propone no emplear la tecnología como una unidad adicional, ni extrapolar la enseñanza tradicional al nuevo entorno sino producir nuevos y fundamentales conceptos educativos. En pos de esta producción enuncia los conceptos de aprendizaje significativo, ambientes de aprendizaje y comunidad de aprendizaje para involucrarlos en la educación a distancia. Concluye que las tecnologías telemáticas (tecnologías electrónicas de la información y la comunicación y realidad virtual) no constituyen entonces, un recurso inapelablemente eficaz para el aprendizaje de los alumnos, sino que resulta necesario integrarlas en un programa educativo bien fundamentado para usarlas pedagógicamente.

Por su parte, Duarte-Herrera, Montalvo Apolín y Valdez Lozano (2019), realizan una indagación más específica e investigan las estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual y en el nivel universitario. Lo hacen a través de un enfoque cualitativo-fenomenológico utilizando como instrumentos el análisis de contenido en cuatro aulas virtuales y entrevistas semiestructuradas efectuadas a una docente y a cinco estudiantes de Psicología en modalidad a distancia de una institución universitaria en Colombia. El estudio surge de reconocer las dificultades para establecer una relación de aprendizaje efectiva docente-estudiante a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Desde la perspectiva teórica de esta investigación, las estrategias disposicionales son aquellas que permiten mantener el esfuerzo, el interés y/o la motivación del estudiantado a lo largo del proceso de ejecución de una tarea; mientras que el aprendizaje significativo es aquel que logra la conexión cognitiva y emocional entre los contenidos impartidos por el profesorado y la intención de aprendizaje y experiencia previa de cada aprendiz. En consecuencia, las investigadoras se preguntan si el cuerpo docente está preparado para adaptar sus propuestas pedagógicas con estrategias que motiven el interés del estudiantado y facilitar las conexiones necesarias para alcanzar un aprendizaje significativo. Los resultados de la investigación demuestran que (a) en algunos casos, se hace uso de estrategias disposicionales que promueven aprendizajes significativos

con los contenidos discursivos de las actividades y de las retroalimentaciones mediante la comunicación sincrónica y asincrónica; (b) las estrategias que utiliza el cuerpo docente para motivar a sus estudiantes, no son el resultado de un diseño previo e intencionado sino de un proceso intuitivo; (c) las estrategias motivacionales que el profesorado emplea implican el uso de frases o imágenes que motivan a trabajar en los contenidos temáticos.

En consonancia con la perspectiva teórica y metodológica que se plantea en la anterior investigación se rescata la de Obando-Correal, Palechor-Ocampo y Arana-Hernández (2018) que estudia la presencia docente en una asignatura universitaria con modalidad b-learning (modalidad mixta) también en Colombia. El estudio, con un enfoque interpretativo, integra un análisis estructural y de contenido para identificar el ejercicio efectivo de la presencia docente y el aporte de cada participante a la construcción del conocimiento; específicamente: las modalidades y grados de presencia docente desplegados por los participantes de una red asíncrona de aprendizaje desarrollada en un foro de discusión. Eligen una asignatura electiva de modalidad semipresencial desarrollada en la plataforma Moodle, que se ofrece a los diversos programas de licenciatura de la Universidad Tecnológica. El curso está conformado por 19 estudiantes (9 hombres y 10 mujeres) y una docente. La unidad de observación, análisis e interpretación corresponde a una secuencia didáctica completa, de 15 días de duración, desarrollada en una red asíncrona de aprendizaje, específicamente a través de un foro de debate sencillo. Definen a la presencia docente como el conjunto de acciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos. Eligen los foros virtuales académicos que se configuran en el marco de las redes de aprendizaje basadas en la comunicación asíncrona escrita, puesto que sostienen que estos espacios han adquirido un protagonismo destacado, y cada vez más se están configurando como una poderosa herramienta de comunicación y trabajo colaborativo en los ambientes virtuales de aprendizaje, sobre todo en el ámbito de la educación universitaria. Además, el uso de dichos

foros ofrece diferentes potencialidades al proporcionar la posibilidad de participación de una forma reflexiva, frente a otras herramientas de comunicación y trabajo de carácter sincrónico, donde la inmediatez supone un obstáculo a la reflexión y el análisis. Como conclusiones de la investigación identifican aspectos como la emisión de respuestas que evidencian que todos, excepto uno de los participantes, contribuyen en mayor o menor medida realizando al menos un aporte dirigido al grupo como respuesta o réplica, bien sea de la semilla de discusión o de otro comentario realizado por un participante. No obstante, aspectos como la reciprocidad no alcanzan los valores idóneos, puesto que no se establecen díadas recíprocas de manera significativa en los estudiantes; el único participante que lo logra es el profesor, que se convierte así en el centro de la red. Otro de los aspectos que se analiza y presenta en las conclusiones, a través del análisis de contenido, es la reflexión sobre las 70 contribuciones escritas realizadas por los 20 participantes. Atienden a la “gestión de significados” relativos a los contenidos entendiendo a ésta como la presentación, confrontación, negociación y construcción de significados compartidos sobre el contenido de aprendizaje. En este sentido identifican que el 85 % de los fragmentos categorizados corresponden a la gestión de significados y constituyen el eje central del proceso representando aspectos significativos en la apropiación de conocimiento, ya que aprender, implica fundamentalmente elaborar y reelaborar significados sobre aspectos o parcelas específicas de la realidad, y no simplemente reproducir de manera inmediata elementos de esa parcela de la realidad. Finalmente advierten que el gran potencial de colaboración entre estudiantes universitarios para mejorar los procesos de construcción de conocimiento puede verse aumentado cuando la colaboración está mediada por tecnologías digitales, especialmente por redes asíncronas. Sin embargo, concretar esas potencialidades no es tarea fácil, ya que no basta con poner a los estudiantes a trabajar en grupo, ni ofrecerles “tecnologías colaborativas potentes” para que emerjan los mecanismos y las pautas interactivas que explican la eficacia del aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores (2020) se dedican a investigar la producción de un recurso didáctico digital para los procesos educativos virtuales en un Instituto Superior de Educación en México. Consiste en una investigación aplicada en la que se desarrollan dos etapas: en la primera se lleva a cabo un análisis documental y bibliográfico sobre la temática y, en la segunda, se construye el recurso didáctico digital. Esta producción consiste en un “polilibro” para la unidad de aprendizaje de Administración de Proyectos del Instituto Politécnico Superior. Parten de considerar que las tecnologías de la información y la comunicación tienen un gran potencial pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cumplen un papel fundamental en la transformación del entorno de aprendizaje actual, principalmente centrado en el docente, a un entorno centrado en el alumno, donde el docente deja de ser la principal fuente de información y el principal transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, y donde el alumno ya no es más un receptor pasivo de información, sino que participa activamente en su propio aprendizaje. Para ello formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo generar ambientes de aprendizaje innovadores que fomenten el aprendizaje autónomo?, ¿cómo favorecer aprendizajes significativos? y ¿de qué manera crear espacios, en el aula, dedicados al trabajo colaborativo, a la argumentación, a la discusión y a la resolución creativa de problemas? Por lo tanto, las respuestas a estas preguntas se encauzan en la construcción del recurso didáctico digital atiende a estos propósitos. En consecuencia, la producción del “polilibro” conjuga tres tipos de conocimientos: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico. El primero se refiere a cuál es el aprendizaje esperado; el segundo hace alusión a cómo facilitar el aprendizaje, y el tercero busca responder a la pregunta de cuál es el recurso tecnológico que mejor responde a las necesidades educativas. Aunque Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores (2020) advierten que el diseño está basado en los aspectos técnico-pedagógicos para la elaboración y evaluación de recursos didácticos digitales de ese Instituto Politécnico Nacional, y probablemente no responda a los criterios establecidos por otras instituciones educativas de nivel

superior, el recurso puede ser consultado y utilizado como apoyo por estudiantes o profesores que tengan interés en temas relacionados con los proyectos de inversión.

Expresando el interés por la vinculación entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación, pero desde la perspectiva del/la estudiante, se recupera un estudio local. En la Argentina y en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Fernández Zalazar y Neri (2013) sondean el uso de las TICS en estudiantes universitarios y su relación con estrategias de aprendizaje y estudio. Parten de concebir a la tecnología como un instrumento semiótico que nos enlaza a un otro y a la cultura. No obstante, reconocen que el uso de las TICS se sigue enmarcando más en una faceta instrumental-mercantil que en facilitador de aprendizajes. Realizan un estudio exploratorio-descriptivo con una muestra intencional, no probabilística, de 300 estudiantes universitarios de distintas carreras de la UBA empleando la técnica del cuestionario. El objetivo es poner en relación las prácticas de uso de las TICS y las estrategias de estudio y aprendizaje. Reconocen que la mayoría de los jóvenes que ingresa a la educación superior lo hace con una serie de prácticas y modalidades vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo identifican que esas competencias no son aprovechadas ni trasladadas al campo del aprendizaje y de la construcción de conocimientos. El hecho de que no pueda representarse a la tecnología como favorecedora para las estrategias de aprendizaje, lo explican también por la concepción de educación desde una perspectiva tradicional. También comprueban que quienes tienen dificultades en la selección de información y preparación de los materiales y exámenes no aparecen beneficiados por ser usuarios de las TICS.

Bitti y Bressan (2018), en su tesina de grado, también analizan la relación entre el escenario educativo y las TICS. Examinan la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario. La investigación es de carácter cualitativo, con un alcance descriptivo-exploratorio y con una muestra no probabilística de 4 docentes de 2 instituciones educativas de la

ciudad de Rosario. Se realizan primeramente cuestionarios y luego entrevistas semiestructuradas para profundizar en la relación existente entre las estrategias didácticas y las tecnologías digitales. Se inicia con un análisis estadístico descriptivo de los cuestionarios y a continuación se prosigue con una análisis cualitativo de las entrevistas. Entre los resultados y conclusiones identifican que la inclusión de recursos tecnológicos en las clases no surge de una planificación previa que articule estos recursos con las concepciones pedagógicas de las docentes y las estrategias didácticas, que la infraestructura tecnológica disponible en las instituciones es condición pero no garantía de una propuesta de enseñanza que la integre y que la formación docente parece estar orientada al uso concreto de tecnologías específicas más que a los aspectos didácticos de su empleo en el aula. Finalmente, advierten que sigue siendo fundamental establecer una planificación educativa que incluya la reflexión sobre el uso de las tecnologías.

Volviendo a una mirada amplia e indispensable sobre la temática, desde el campo de la filosofía, Aras (2017) indaga los aprendizajes mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. Reconoce la necesaria intervención de múltiples disciplinas: la filosofía, las neurociencias, la psicología, la antropología y la sociología, además de la informática para pensar la educación en el contexto digital. Introduce cierta flexibilidad en los roles destacando que son los alumnos los usuarios expertos de la tecnología pues han nacido en un mundo mediatizado por ella, reservando para el profesor el rol de orientador y guía. Explica que el sujeto digital con esquemas de percepción y pensamiento diferentes del sujeto "gutembergiano" puede incurrir en una visión "infocéntrica" en la que se omiten los contextos y las instituciones que dan surgimiento al conocimiento. Estudia el fenómeno más allá del ámbito educativo pensando también el ámbito laboral y de los intercambios sociales en ese nuevo escenario digital. Presenta el fenómeno de la "exformación" como aquel que exige una respuesta casi inmediata para todos los intercambios sociales, una conducta instantánea que requiere devolverle a cada estímulo una respuesta similar. Advierte que la tarea pedagógica no puede consistir en un entrenamiento sobre dispositivos y

propuso que los investigadores y profesores podrían darse a la tarea de aportar a la comprensión del “sujeto digital” y a la búsqueda constante por adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la formación multidimensional, pero siempre humanista, que exige nuestra civilización posmoderna.

Por último y considerando algunas categorías fundantes para pensar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario se apela al estudio realizado por Ortiz Carrión (2012), aún cuando no se aboque a las propuestas digitales. Ésta investiga las prácticas docentes universitarias para comprender qué elementos son relevantes en la construcción de contextos para el aprendizaje. Define los contextos de aprendizaje como la construcción y gestión de una serie de condiciones y experiencias que facilitarían la interacción del alumno con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación. Se trata de un estudio observacional, exploratorio e interpretativo. Utiliza un método mixto de combinación paralela para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Realiza observaciones a cuatro maestros en el aula de cuatro carreras diferentes en una universidad de México, también efectúa cuatro grupos de conversación con estudiantes, entrevista a los maestros observados y consulta bases de datos cuantitativos acerca de la evaluación de estos docentes y alumnos. Identifica tres ejes analíticos que configuran el contexto para el aprendizaje: la actividad que se realiza en el aula, la interacción que se vive al interior de la misma y las estrategias que se utilizan para construir el significado del objeto de conocimiento. Las categorías de observación que construye la investigadora a partir de los tres ejes de análisis, de la revisión teórica y de lo observado en el campo fueron: La secuencia de clase como el conjunto de actividades dirigidas a un propósito. La estructura de la actividad como el conjunto de acciones que la conforman. Los tipos de actividad como sistemas de acciones que son ejecutadas por los alumnos. Las interacciones como las relaciones que se establecen al interior del aula en función ya sea del docente, de los alumnos o bien del objeto de conocimiento. El objeto es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y los propios participantes entre sí. Y las mediaciones en apoyo a la construcción de significado a partir de estrategias las cuales son operaciones

de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción de los estudiantes o los docentes. En consecuencia, en base a estas categorías presenta una descripción de las diversas situaciones áulicas observadas. En relación a la secuencia de las clases encuentra un repertorio que abarca desde las lineales centradas en el docente como mediador directo del objeto de conocimiento; las secuencias semicirculares que alternan entre la mediación docente y la grupal como puentes para acceder al objeto de conocimiento, involucrando los conocimientos previos de los y las estudiantes; las circulares basadas en la tarea profesional como objeto de conocimiento a través de distintos acercamientos como la resolución de problemas y por último, la difusa que tiene una débil referencia al objeto de conocimiento. Entre los resultados se destaca que el Contenido disciplinar y cómo se organizan los procesos del aula determinan los tipos de secuencia. Específicamente, la secuencia con un mayor alcance es la que incorpora estrategias que permiten el acercamiento al objeto de conocimiento a través de diversos medios y herramientas. Por ejemplo, la interacción docente alumno, la interacción entre pares y la resolución de problemas reales que reflejan el ejercicio de la profesión.

Los estudios que se relevan parten de considerar que la propuesta educativa debe implicar un/a docente como mediador y no como principal protagonista de la situación; una red de interacciones necesarias garantizadas por el/la docente entre estudiantes, objeto de conocimiento y profesores/as; y cierta actividad participativa y reflexiva demandada a los/las estudiantes dentro del proceso. Todas estos elementos comunes convergen en una serie de concepciones ligadas a la perspectiva constructivista del aprendizaje y al aprendizaje significativo. Entienden al aprendizaje en los entornos digitales como producto de un proceso de construcción personal de los y las estudiantes y de la dinámica del conjunto de relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo. Defienden la adquisición de conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidad de usarlos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones. Otro de los aspectos comunes en las investigaciones seleccionadas es el que destaca las potencialidades de la

tecnología para el desarrollo de una práctica educativa que atienda a estas intenciones. Adicionalmente, todos los estudios aún cuando fueron realizados en diferentes ámbitos y niveles educativos, coinciden en remarcar que para tales propósitos se requiere una reflexión que integre el conocimiento pedagógico, didáctico y tecnológico. Finalmente, la producción de esta tesina anclada en estos antecedentes introduce como elemento distintivo un recorte psicopedagógico ceñido a las categorías de información, conocimiento y saber como marco interpretativo para estas prácticas educativas.

Marco teórico

En la presente sección se desarrollan las bases teóricas que, al igual que los antecedentes empíricos, dan origen y sustento a esta tesina. No se trata de una revisión bibliográfica sino de un diálogo entre la teoría y la pregunta que es investigada. Se organiza en 4 apartados, 3 de ellos despliegan cada uno de los términos que conforman el problema de investigación. El primero proporciona un marco de referencia general, presenta principios y definiciones procedentes sustancialmente de la filosofía y de disciplinas como la sociología y la antropología, que permiten ubicar a la pregunta de investigación en un contexto amplio de sentido. Los restantes apartados exponen un marco teórico con elementos más específicos provenientes de la pedagogía, las ciencias de la educación, la didáctica e indefectiblemente, la psicopedagogía.

La universidad y la producción del saber

“Existe una reciprocidad entre el sujeto que percibe, piensa, siente y actúa, y el entorno que le permite existir, reconocerse, definirse, pensarse y pensar a su vez en el mundo objetivo”.
(Müller, 2010)

Se parte de conceptualizar a la universidad en su historia y en su actualidad. Las instituciones, según Müller (2010) “son los cuerpos

jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes, que determinan las formas del intercambio social” (p. 20). Constituyen marcos de referencia para las acciones humanas, dan continuidad a los hábitos y a los modos de comportamiento socialmente aceptables y han surgido como respuesta a las necesidades humanas. La universidad, en tanto organización en la que se concreta la institución educación, surge en América Latina en el siglo XVI, adquiere importancia para la formación entre los siglos XVIII y XIX y persiste en la actualidad del siglo XXI (De Sousa Santos, 2007, p. 11). Tiene por finalidad la transmisión, generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, preparando y capacitando científicos/as, profesionales y técnicos/as con capacidad crítica y reflexiva, responsabilidad, mentalidad creadora y sensibilidad social. Así lo expresa la Ley nacional de educación superior N° 24.521 (1995) que se halla vigente, al tiempo que destaca el doble lazo que establece la universidad: con el individuo/estudiante y con la sociedad, atendiendo a las necesidades de ambos. Partiendo de esta doble y vital vinculación y considerando las características de este tiempo es que se pueden comprender algunas de estas necesidades y sus contextos de producción. Según Bauman (2019, pp. 7-15) la vida actual soporta una transformación que implica un pasaje de la modernidad sólida a la líquida. En este sentido, las formas sociales (estructuras, instituciones, modelos de comportamiento) alcanzan escasa continuidad en el tiempo y por ende, el pensamiento, la planificación y la acción a largo plazo se ven debilitados. Conjuntamente, la globalización produce una sociedad que se expresa como una red de conexiones y desconexiones aleatorias en un espacio social global y extraterritorial y las autopistas de la información, como las llama el autor, contribuyen a diluir el espacio local y a exponer a los sujetos a multiplicidad de estímulos no siempre discriminables. El desafío, para la universidad en este caso, consiste en pensar, planificar, actuar y evaluar sus acciones en estas condiciones de cambios e incertidumbre. Asimismo, Follari en una de sus conferencias (2020, 30m25s), atendiendo al plano subjetivo e individual, intenta dilucidar cuáles son las formas de subjetividad producto de este tiempo. Manifiesta que el vértigo de la experiencia, sus cortes, fragmentación y la

hiperestimulación, no proporcionan la unidad suficiente ni la elaboración en el tiempo necesarias para dar soporte a los procesos humanos, entre ellos los educativos. Al mismo tiempo señala la función fundamental que las tecnologías de la información y de la comunicación tienen en estas configuraciones actuales. Sujetos-pantalla, producto de la existencia de este tiempo, así como la opinión y la sobreabundancia, fragmentación e inmediatez de la información, conspiran contra el conocimiento y el pensamiento argumentativo indispensable para la formación de profesionales críticos y reflexivos. ¿Cómo introducir una temporalidad necesaria para los procesos de pensamiento en el vértigo de lo efímero?, es una de las preguntas que se bosqueja en los escenarios actuales. La psicopedagogía requiere articular todas estas dimensiones intervinientes para pensar la pregunta de investigación y sus posibles respuestas, en este sentido Müller (2006) explica:

En esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural
Implica así una síntesis: los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos (p. 15).

En consecuencia, crear y difundir el conocimiento en todas sus formas sigue siendo la tarea fundante de la universidad y sigue siendo la educación universitaria una de las instituciones medulares en la construcción de la ingeniería social denominada modernidad, entonces es responsabilidad de sus actores pensarla en el contexto de los grandes cambios globales y también de las posibilidades que se abren a partir de ellos. Los esfuerzos en esta dirección tienden a re-crear y/o potenciar las condiciones y capacidades de la universidad para generar profesionales calificados y comprometidos con su tiempo histórico; pero también a producir conocimientos que nutran sus nuevas formas de interacción con la sociedad y con la realidad compleja de hoy. Estas son algunas de las afirmaciones de De Sousa Santos (2007, p. 11-12) desde el campo de la sociología.

Desde la década del 90, después del apogeo de los medios masivos unidireccionales de comunicación, la aparición de nuevas tecnologías electrónicas de la información y la comunicación (medios digitales, redes telemáticas y realidad virtual), interroga a las instituciones educativas como única fuente de información. Los medios telemáticos, a diferencia de sus antecesores mass-media, no operan sólo como vías de transmisión unidireccional y masiva, sino que llegan a tener capacidad de respuesta inmediata e individualizada, es decir, multidireccional. Hay quienes dan a llamar época de la post-información a este tiempo: de la era del átomo a la era del bit (Pastor Angulo, 2005, pp. 83-84). Los y las jóvenes pertenecientes a la civilización digital están en contacto permanente, desde cualquier sitio y mediante cualquier dispositivo electrónico, con un universo de informaciones. Aquello que antes se consideraba patrimonio de las instituciones educativas hoy se ofrece a los y las estudiantes a través de multiplicidad de redes. Esto obliga a la universidad a redefinir los modos en los que se propone enseñar y aprender. “Las prácticas de enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Tienen lugar en la realidad y no en una ficción académica inalterable” sostiene Maggio (2018, p. 21) y entiende, a su vez, que se trata de prácticas que mutan muy lentamente en relación a los cambios socioculturales:

Es bastante sencillo reconocer cuáles son los rasgos que no están cambiando. Recorro las aulas de las facultades de la universidad pública en la que enseño desde hace décadas y veo siempre la misma escena: docentes sentados o parados en el frente del aula que explican mientras son escuchados por estudiantes, sean pocos o muchos, que hasta hace unos años tomaban nota pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares (p. 21).

La sociedad de la información compele, necesariamente, a reperfilar el papel de los docentes bajo una relación diferente con el conocimiento. “Esto significa que el valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular” (Cobo, 2016, p. 19). La época compromete una resignificación de lo que implica ofrecer y recibir educación y todas las

posibilidades que se abren demandan un cambio de rol tanto de las personas como de las instituciones que tradicionalmente han administrado el conocimiento. Cattoni (2015, pp. 6-7), psicopedagoga y directora de esta tesina, explica que la universidad se encuentra asistiendo a un mundo cognitivamente distinto en el que las tecnologías impactan en la emergencia de nuevas configuraciones mentales y nuevos modos de relación con el otro y con la información. Esta situación de cambio que algunos/as dan a llamar la sociedad de la información se basa en el caudal de información, de avances científicos y tecnológicos, la especialización y la globalización de los recursos donde es la información la fuente fundamental de productividad y poder. Para profundizar, Cattoni expresa parafraseando a Eggen y Kauchak:

En esta dirección, las nuevas pedagogías privilegian el aprender a aprender, desplazando el papel de los docentes a provocadores de procesos de construcción del conocimiento, que desafían a sus alumnos a obtener información y valorarla, a recrear la cultura, a observar, a interpretar, elaborar hipótesis, analizar, sintetizar, resolver problemas, a relacionar contenidos, a aplicar nociones y procedimientos, a dar cuenta de los procesos llevados a cabo (2015, pp. 7-8).

Asimismo y recientemente, la pandemia provocada por el COVID-19 constituye un componente más en la configuración de este escenario de actuación, incierto y novedoso, que también interpela las propuestas educativas universitarias. Al respecto, Sibila (2020, 11m30s) expresa en una de sus conferencias que la pandemia anuda de modo ineludible la educación a la digitalización. Las tecnologías constituyen el lazo imprescindible para sostener las acciones educativas en tiempos de imposibilidad de acceder a las aulas. La situación epidemiológica pone en evidencia, nuevamente, la necesidad de pensar el rol docente. Prosigue Sibila en su conferencia, analizando la temática desde el terreno de la antropología: “Aquello que se pensaba como obsoleto mostró su relevancia: el encuentro y el docente como mediador. El aprender no se resuelve en el contacto con la pantalla. El docente, sin la sombra de la obsolescencia, recupera su valor” (2020, 23m10s). Sin embargo, es imperioso

que la universidad vuelva a preguntarse: ¿en qué sentido es importante el docente, por qué y haciendo qué? Las circunstancias originadas por la pandemia son la ocasión para volver a pensar los procesos educativos y en este sentido Sibila introduce algunas preguntas que comandan la reflexión: ¿qué faltó en estas prácticas educativas y hay que recuperar?, ¿qué no faltó pero se puede prescindir de ello?, ¿qué es lo que ya no se hacía por inercia y es esencial que se produzca? Para completar el análisis la autora añade que la mediación tecnológica no es sinónimo de una mala calidad en el vínculo entre docentes y estudiantes sin embargo, así como en las clases presenciales, tampoco es garantía de una experiencia vincular que sí se reconoce como condición para enseñar y aprender.

Por su parte, Filidoro (2020, 19m40s) también desarrolla en su conferencia la relación entre la situación de emergencia sanitaria y la educación. Parte de considerar la convergencia entre lo sociológico (lo sincrónico), lo histórico (lo diacrónico) y lo fisio-psicológico. Entiende que la conjunción de estas dimensiones involucra al conjunto de las relaciones sociales, conmociona a la totalidad de sus actores, instituciones y valores, y dentro de las instituciones se encuentra la educación. La autora remarca:

Esta situación hace acontecimiento y lo que hace acontecimiento no es un hecho importante sino algo que detiene el curso de la historia y produce cambios estructurales sustanciales. ¿Qué hace acontecimiento? No es lo sanitario sino la convergencia entre lo sanitario y la digitalización, esto es lo inédito. Si esto hubiese ocurrido hace 25 años atrás hubiese sido otra la situación, hoy se produce esta convergencia. La imposibilidad de trasladarse a la escuela introduce el intento de digitalizar la enseñanza (2020, 21m9s).

Filidoro reivindica, al igual que lo hace Sibila, a la escuela como lugar de encuentro, como espacio en el que lo individual y lo social existen y se definen en relación recíproca. La educación reúne una propuesta común con modos singulares de apropiación. “Los modos singulares de apropiación tienen que ver con la subjetivación de ese conocimiento. No me apropio de un bloque de conocimiento académico, me apropio del sentido de ese conocimiento. Ese

sentido es para mí y en ese punto es una subjetivación” (2020, 85m59s).

Esta dimensión, la de la apropiación de un contenido académico revestido de sentido, cobra un carácter particular si se considera que el problema de investigación analiza las propuestas de enseñanza-aprendizaje de prácticas pre-profesionales. En esta dirección, Schön (1992) se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje en la formación de profesionales reflexivos. Distingue dos perspectivas en la enseñanza de la práctica: la técnica y la artística. La primera implica que “el práctico puede resolver el problema mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados del tronco del conocimiento profesional” (p. 42). En cambio, la segunda y fundamental para el autor, se aparta de una posición aplicacionista y compromete una mirada reflexiva sobre las situaciones de la práctica que implica afrontar y clarificar zonas de incertidumbre, singularidad y conflicto. Se trata de mantener una conversación reflexiva entre el cuerpo de conocimientos disciplinares y los materiales de las situaciones propuestas, nutrida por el intercambio entre pares, docentes y tutores/as. Son docentes y tutores/as quienes dan énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de la situación. Para plantear la enseñanza y el aprendizaje en estos términos propone el concepto de prácticum:

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (Schön, 1992, p.45).

A su vez, Schön (1992, p.46) entiende que la perspectiva del trabajo que él propone en la formación de profesionales depende, en gran parte, de la concepción de los tipos de conocimiento esenciales para una competencia profesional. Por lo tanto, remarca que los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, que el conocimiento profesional existente no se acomoda a cada caso, ni cada problema tiene una respuesta correcta. Los y las estudiantes tienen que aprender un tipo de

reflexión que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Por consiguiente, quedan así expuestos en su relación los principales ejes teóricos de este apartado: la universidad como productora y transmisora de un saber, la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional, la modernidad líquida y la sociedad de la información como contextos que se encuentran en una relación de mutua modificación con la institución educación y la pandemia como circunstancia que anudó inexorablemente la universidad a la tecnología digital. A modo de cierre, resulta primordial aclarar que encontrar el sentido que reúne a la tecnología con la educación no es simplemente una cuestión técnica que se traduzca en solucionar temas de efectividad o buenas prácticas. “Por lo tanto, cualquier discusión debiera reconocer el carácter necesariamente político de la educación y la tecnología” (Cobo, 2016, p. 10). Se trata de entender al servicio de qué y de quiénes se emplean las tecnologías digitales en los entornos educativos. Consecuentemente, cómo proteger la naturaleza humana y humanitaria de la educación en la era digital es una pregunta de cariz político.

El entorno digital como escenario de enseñanza y aprendizaje

*“El nuevo escenario conmovió las relaciones pedagógicas,
los vínculos que las promueven y entranan,
así como también las formas de enseñar y aprender”.*
(Ferreira y Tenutto Soldevilla, 2020)

Resulta imperioso aclarar lo que ya fuera expresado en la introducción de esta tesina, la tecnología no está concebida aquí, solamente, como un medio o recurso educativo sino, también y fundamentalmente, como escenario del proceso. En palabras de Sibila (2020, 11m30s), se trata de una educación digital, es decir que se configura como una cualidad pero también como una condición para la concreción de la educación. Dussel (2011), desde el dominio

de las ciencias de la educación, propone conceptos y definiciones que aportan entendimiento en esta dirección. En virtud de ello distingue tres cambios que la cultura digital produce en las prácticas de enseñar y aprender: cambios en la organización pedagógica del aula, en la noción de cultura y conocimiento y en la forma de producir conocimientos o sistemas de autoría. En relación a los primeros declara que el aula es “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Dussel, 2011, p. 17). Lo material queda definido por su arquitectura, mobiliario, recursos y seres humanos que la habitan, y lo comunicacional por las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra, de acuerdo con las relaciones de saber y de poder establecidas entre docentes y estudiantes. Las nuevas tecnologías suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico:

Es difícil sostener la enseñanza frontal, simultánea y homogénea, en un contexto de tecnologías que proponen una fragmentación de la atención y recorridos más individualizados según el usuario. Lo concreto es que, como consecuencia de las nuevas tecnologías, el espacio del aula se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores (Dussel, 2011, p. 17).

En relación a los cambios en la noción de cultura y de conocimiento la autora expresa que la institución educativa basada históricamente en una organización del saber jerárquica y centralizada no puede permanecer incólume ante las mutaciones que propone la época. No se trata de un cambio de grados sino una reestructuración en la formas de producir y circular los conocimientos y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. “Hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (Dussel, 2011, p. 16). El entorno digital también introduce la posibilidad de que los contenidos educativos, a diferencia de la tradicional noción de conocimiento escolar, sean multimodales,

por lo que ofrecen la posibilidad de combinar textos, imágenes y sonidos de maneras novedosas (Dussel, 2011, p. 23). Con respecto al último cambio, el que se refiere a la forma de producción de los conocimientos y los nuevos sistemas de autoría, la autora señala que así como los contenidos pueden ser multimodales porque así lo son sus formas de realización y los soportes en los que se exhiben. Las tecnologías digitales permiten crear y comunicar, incluso en modos combinados, palabra/texto, imagen/video y sonido/audio. Asimismo añade:

El otro elemento novedoso es que permite de manera muy rápida y económica una autoría colectiva, no solo por la escritura con otros, sino por la posibilidad de retomar y reescribir muy fácilmente textos o sonidos producidos por otros, como sucede en las producciones musicales o en los videos que producen los jóvenes en los que “samplean” (recolectan y reubican) producciones ya existentes. Es importante marcar la distancia de estas formas de producción que se realizan fuera de la escuela y las que se reconocen como legítimas dentro de la institución escolar. La escuela todavía supone una cierta “función-autor”, tomando la idea de Foucault sobre esta forma moderna que otorga unidad a una obra por su hacedor, a quien se dota de una cierta historia y personalidad que explica sus sentidos (Dussel, 2011, p. 28).

Este conjunto de características que plantea Dussel ayuda a entender las potencialidades y límites que presenta este nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje. Cobo (2016, p. 28) advierte que la era digital ha inundado todos los circuitos de consumo de información y comunicación, y la educación también pareciera centrar su atención en el volumen de datos. Por lo tanto, la sobreabundancia de contenidos y el elevadísimo nivel de redundancia son dos rasgos que también parecieran haber impregnado el campo de la educación. Añade que la arquitectura de internet está pensada para facilitar el replicar y reenviar la información convirtiendo a los/las usuarios/as en pseudo antenas repetidoras: leo y replico o copio y pego. Es responsabilidad de los/las educadores/as fomentar instancias de producción, que el valor no esté puesto únicamente en el consumo de información sino también en la capacidad de

crear algo nuevo tanto individual como colectivamente (Cobo, 2016, pp. 33-34). En los entornos digitales, los espacios para la recepción y para la producción requieren de su alternancia, sobre todo si partimos de una concepción de aprendizaje que la requiere. En este punto, Cipriano (2006) explica que el aprendizaje es “el proceso que posibilita el acercamiento y la apropiación productiva de los objetos del mundo y la producción de conocimientos. Este proceso incluye tanto un movimiento de incorporación, haciendo propio algo que no lo era, como otro de creación, produciendo algo nuevo” (p. 131). Si bien existen momentos del proceso en que uno de esos movimientos tiene prevalencia sobre el otro, ambos deben garantizarse para que se produzca el aprendizaje; el estudiante como espectador o receptor no puede ser la única posición que se provoque en las aulas virtuales. Cobo (2016) insiste:

Aquí el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos. Estimular la exploración y la creatividad en el proceso formativo habrá de jugar un papel clave. Repensar el papel del aprendiz también significa ir más allá de simplemente acceder a recursos elaborados por terceros. Abrir espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo al sujeto que aprende, estimulando el pensamiento crítico y la experimentación (p. 35).

A su vez, Carlino (2019, pp.10-11) desde su análisis de las prácticas universitarias, repara en esta situación cuando expone que si los docentes conciben su rol como transmisores de información, recíprocamente, los/las estudiantes se ven como receptores de esos conocimientos. Adicionalmente, y deteniendo la mirada sobre el contenido educativo, Cobo (2016, p. 61) aclara que su repertorio es mucho más amplio que en el pasado, por lo tanto el valor ya no está en el acceso al corpus de contenidos educativos seleccionado por un grupo de expertos sino en la capacidad de conectarlos con otros conocimientos, con otras fuentes y visiones. Cobo (2016) avanza sobre esta idea y propone al programa curricular como un elemento más de análisis para las prácticas docentes:

Ello implica que tras el análisis crítico de la información, está la posibilidad de construir conexiones y significados entre diferentes contenidos, saberes y contextos. Es ahí donde está una de las más relevantes posibilidades de construir la ruta del aprendizaje. Es decir, el programa curricular ya no entendido como una guía de navegación con diferentes temas a repasar sino, más bien, como un punto de partida (p. 61).

A esta perspectiva se le imprime una particular mirada psicopedagógica que entiende que el exceso, la vertiginosidad y la fugacidad producto de este tiempo teletecnomediático modifican los modos de vinculación con el mundo. Por esta razón, Fernández (2007, A, p. 87) propone considerar los principios de permanencia y cambio que deben equilibrarse para poder aprender. La ocasión de encontrarse con lo mismo para descubrir lo diferente, como un desafío a conocer pero sin perder la posibilidad de establecer relaciones con lo antiguo; abrir un tiempo en el vértigo, preservar el proceso. “La instantaneidad, característica del mundo actual, nos puede colocar en un mundo de producciones descartables y adquiribles. El conocimiento no es ni lo uno ni lo otro” (Fernández, 2007, A, p. 82) y el paso del tiempo es necesario en el aprendizaje. Estos enunciados se expresan en las posibilidades de superar la fragmentación en los contenidos curriculares y propiciar ligaduras entre los contenidos, sostenidas en el tiempo, que otorguen unidad y permitan la elaboración de la información.

Ahora bien, recogiendo las características detalladas anteriormente que definen el entorno digital como escenario de enseñanza y aprendizaje, resulta imprescindible ponerlas a la luz del sentido de la educación. Para ello no hay que perder de vista que la clase tiene que ver con el encuentro colectivo y la conversación común; lugar de encuentro, intergeneracional, un lugar donde se construye conocimiento con una conversación comunitaria, esclarece Dussel (2020, 7m30s) en su charla. En esta misma línea, Filidoro (2020, 30m25s) destaca en su conferencia, que en tiempos de digitalización de la educación se deben preservar los procesos en términos de interacciones grupales y de construcción social del conocimiento, una propuesta común y modos singulares

de apropiación. Por ende, cuáles y cómo se dispone de los recursos digitales es parte de la labor docente para generar las condiciones que permitan el aprendizaje. En este sentido, Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2020, p. 100) observan que la reflexión sufre un necesario desplazamiento: de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC).

La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”

*“En la enseñanza se han olvidado de las preguntas,
tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y,
en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta.
Se inicia con lo que tú llamas curiosidad.
¡Pero la curiosidad es una pregunta!”
(Freire y Faundez, 2014)*

Las conceptualizaciones sobre aprendizaje sostienen la mirada, definen una posición y producen un recorte, esta lectura se obtiene a partir de los conocimientos, de su conjunción y de su reformulación al interior de la práctica psicopedagógica. Filidoro (2020, 16m01s), manifiesta en su conferencia, que “los datos no hablan por sí mismos, es la red de relaciones conceptuales en la que los inscribimos la que lo hace hablar”. En consecuencia, la autora y psicopedagoga, ofrece una conceptualización posible de aprendizaje:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en interacción social con pares en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Filidoro, 2009, p. 16).

Se retoman desde esta definición algunas de los elementos presentados en los apartados anteriores: la apropiación, en el sentido de tomar para sí algo que procede del otro; la construcción, en tanto actividad que el sujeto realiza

sobre el objeto en el dominio específico del conocimiento; la mediación, acción docente que se despliega entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende; y la interacción como condición de posibilidad para el aprendizaje, entre estudiante y docente y entre pares. Se identifican de este modo tres componentes de la situación de enseñanza y aprendizaje: quien conoce, quien puede conocer y el objeto de conocimiento. Fernández (2007, A, p. 75), también psicopedagoga, afirma que para que el aprendizaje se produzca se necesita de la presencia y la diferencia entre tres instancias: aprendiente, enseñante y conocimiento, atendiendo a las situaciones que no se circunscriben únicamente al ámbito escolar pero que lo contienen. Esta declaración habla de una situación de enseñanza-aprendizaje que se concibe como triádica. Iannantuoni (2019), en su conferencia, también aporta argumentos en esta dirección cuando sostiene que una situación que se configura como diádica constituye una dificultad para el aprendizaje. Quien enseña debe presentar el objeto de conocimiento y distanciarse de él lo suficiente para abrir un espacio en el que el/la aprendiente se acerque y lo explore, en interacción con pares y con el/la mismo/a enseñante. En ese espacio/tiempo que se intenta abrir entre los tres componentes de la situación es donde la psicopedagogía se autoriza a intervenir.

Poniendo estos enunciados en relación con el problema de investigación, Fernández (2007, A, p. 167) explica que en la actual era teletecnomediática la distancia necesaria para suscitar el aprendizaje tiende a suprimirse. Con la palabra teletecnomediático hace referencia a “los modos de comunicación en los que la imagen visual toma un papel preponderante y, a su vez, se extiende imponiendo nuevos modos de representación del cuerpo y el espacio (TV, Internet, etc)”. El enseñante y el conocimiento se superponen lo que le dificulta al aprendiente el encuentro con el objeto, asimismo aparece un exceso que no es de conocimientos sino de informaciones (p. 167). El exceso, la fragmentación y la exhibición de la información tapa, evita o hasta puede anular la posibilidad de conocer. Por lo tanto, en este contexto de actuación, docentes en su posición de enseñantes, deberán contrarrestar esta tendencia y abrir la distancia necesaria entre: quien enseña-quien aprende-el objeto de

conocimiento. Para la construcción de esta distancia se requiere que el/la docente recupere su función de mediación entre los/as estudiantes, en su posición de aprendientes, y el contenido a enseñar. Esta función puede concretarse a través de la generación de un espacio/tiempo emplazado en las preguntas o en las instancias de producción individuales y/o grupales, sincrónicas y/o asincrónicas.

Intentando esclarecer un diálogo posible entre el problema de investigación y el sustento teórico, entre la clase en la universidad y el contexto socio-cultural, en relación al lugar de la pregunta en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, Fernández (2007, A) aclara:

(...) las propuestas de la sociedad de consumo, con su ética del éxito, compelen a las respuestas rápidas. ("Compre ya", "No deje perder la oportunidad"). La propuesta es : "Elija entre estas respuestas que le ofrezco, no necesita preguntarse nada". La elección es falsa, ya que no hay elección posible sin conexión con la pregunta, es decir con el deseo.

Las respuestas se imponen como modo de obturar las preguntas. Las respuestas se compran. El exceso de respuestas posibles, y la no práctica de la reflexión, cubre o hace aparecer como innecesarias las preguntas (pp. 170-171).

Por lo tanto, en detrimento de la mera recolección y acumulación de información se revaloriza en las prácticas educativas el valor de la pregunta, no se niega la voz del/la docente pero esa voz carece de sentido si no se entrelaza con la de los/las estudiantes, preguntar no es una actitud sino un modo de pensar el encuentro pedagógico. (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 75). Al respecto, Anijovich y Mora (2009, pp. 36-43) desde las ciencias de la educación, ayudan a realizar precisiones en torno a este eje. Distinguen las preguntas al interior de una clase según sus propósitos, el nivel de pensamiento que intentan estimular y el grado de libertad y variedad de las respuestas. En relación a los propósitos, identifican preguntas cerradas para verificar un acuerdo y preguntas abiertas para contribuir a la indagación de saberes previos, la argumentación de ideas, el intercambio y la reflexión. Sobre

el nivel de pensamiento que se intenta estimular reconocen las preguntas sencillas, que requieren de respuestas breves y precisas que no alimentan el diálogo sino que tienden a la verificación; de comprensión que son las que estimulan el pensamiento a partir de relaciones, comparaciones o clasificaciones; las de orden cognitivo superior que exigen interpretar, predecir, evaluar; y las metacognitivas que implican analizar el propio pensamiento para comprender de qué modo accedieron a las respuestas, fortalezas y dificultades. Por último, según el grado de libertad y variedad de las respuestas, las hay con una única respuesta o con una multiplicidad de ellas. Destacan la importancia de guardar coherencia entre el tipo de pregunta que se formula y los propósitos e intenciones en los que se funda. Concomitantemente, las autoras señalan que entre las condiciones necesarias para promover el diálogo se encuentran la necesidad de guardar silencio y suspender la respuesta automática del/la docente para agudizar la escucha, terminar de oír y entender la lógica que guía la pregunta del/la estudiante y permitir que sus pares también puedan pensar en la respuesta.

En el marco de la clase como diálogo o como encuentro pedagógico se pueden analizar detalladamente la red de interacciones que se promueven y producen. Entre las relaciones que se establecen al interior del aula, en los espacios sincrónicos o asincrónicos, pueden discriminarse las que se plantean unilateralmente, del/la docente hacia los/las estudiantes; las bilaterales, que constituyen díadas de comunicación entre docente-estudiante sin participación ni intercambio entre pares; y las multilaterales o grupales que proponen una participación de todos/as los/las integrantes (Obando-Correal, Palechor-Ocampo y Arana-Hernández, 2018, p. 12). Adicionalmente, es significativo el aporte que realizan Brailovsky y Menchón (2014, p. 82) cuando señalan que hay un conjunto de gestos que preexisten a los sujetos singulares que ocupan el lugar de docente y de estudiante. Si preguntar y participar se presentan como gestos importantes y deseables, no reducibles al acto de atender, si levantar la mano para preguntar es una de las reglas gestuales de la clase, cabe atender a una nueva gestualidad posible en el entorno digital.

Finalmente, pero retornando a las formulaciones iniciales, entre las condiciones que permiten abrir una distancia entre los distintos componentes de la situación educativa se encuentran las instancias de producción individuales y/o grupales, sincrónicas y/o asincrónicas. Carlino (2019, p. 11) invita a pensar quién trabaja, y por tanto, quién se forma cuando en las clases es el profesor el que simplemente expone. Concluye que es el profesor el que más aprende porque la mayor parte de la actividad cognitiva está a su cargo y añade:

En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su exposición, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran tareas para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de la materia (Carlino, 2019, p. 11).

Si la mayor parte de la actividad intelectual la realiza el/la docente, el/la estudiante queda relegado/a al rol de espectador. Aquí se funda la necesidad de que los/las estudiantes “recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del parcial” (Carlino, 2019, p. 12). En este punto, Anijovich y Mora (2009) vuelven a ayudar con algunas especificaciones. Discriminan la clase puramente expositiva de la que involucra diálogo o discusión. Entienden que la exposición sigue siendo la estrategia de enseñanza que más se observa en las aulas y se basa en la presentación de información de parte del/la docente, en una estructura lógica y coherente, para que los/las estudiantes la comprendan (p. 47-51). Sin embargo, como forma superadora de la clase expositiva, magistral, las autoras proponen la exposición dialogada para superar la deficiencia de la comunicación en un solo sentido. “Proponen la alternancia de la exposición con preguntas, a partir de las cuales, los docentes no solo impulsan la participación de los alumnos sino que también monitorean el progreso en sus aprendizajes lo que posibilita a los docentes ajustar sus presentaciones en el caso de que fuera necesario” (p. 54). La discusión se vincula con una propuesta de enseñanza que pone el acento en la

reconstrucción del objeto de conocimiento a través de situaciones del ejercicio profesional o resolución de problemas que implican necesariamente la actividad de las estudiantes (Ortiz Carrión, 2012, p. 10). Esta actividad supone identificar la estructura de conceptos jerarquizada y relacionada de la asignatura, establecer relaciones que los conecten con los saberes previos y construir una red de conceptos que integre las nuevas significaciones (Anijovich y Mora, 2009, pp. 51-54). Por último, Fernández (2007, A, p. 82) realiza un aporte fundamental cuando ayuda a distinguir si la participación de los/las estudiantes se ofrece en la inmediatez del encuentro, y entonces la reflexión y el análisis adquieren formas limitadas; o si se abre un tiempo, diferido, para el pensamiento y se restituye la idea de proceso en desmedro de la instantaneidad, para que entonces el aprendizaje se verá favorecido.

Información, conocimiento y saber

*“Poder y saber se correlacionan.
Saber es saber hacer,
saber y práctica de saber están íntimamente ligados”.*
(Fernández, 2007)

La psicopedagogía dirige su mirar a la interrelación entre conocer y saber. Antes de avanzar es menester aclarar que docente/estudiante remiten a lugares objetivos dentro de un dispositivo pedagógico, mientras que enseñante/aprendiente refieren a posiciones subjetivas del análisis psicopedagógico, todas categorías que ya fueran empleadas en el apartado teórico anterior. No obstante, en el marco de esta investigación no se consideran categorías excluyentes sino convergentes, aunque distinguibles. Fernández (2007, A, p. 64), explica que “aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos”. En otro de sus libros declara que es preciso diferenciar los tres términos: información, conocer y saber, en sus relaciones con el aprender (Fernández, 2007, B, p. 77). En esa oportunidad emplea información como sustantivo y conocer y saber como verbos para dar mejor cuenta del proceso.

En una primera distinción se puede reconocer que la información es el dato frío, desconectado y final; el conocimiento es proceso, construcción objetivante y el saber, construcción subjetivante. Se habla de objetivante en tanto se pone el acento en la inteligencia, en las estructuras lógicas de pensamiento que permiten ordenar el mundo y comprenderlo, buscar generalidades, clasificar y hallar semejanzas para conceptualizar. En cambio, lo subjetivante hace referencia a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro (Fernández, 2002, pp. 78-83). “Mientras la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación, el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo” (Fernández, 2002, p. 84). La elaboración objetivante se va articulando con la subjetivante para poder aprender.

El conocimiento no se puede transmitir directamente en bloque sino que el enseñante transmite señales de ese conocimiento, es decir información. La información es un dato terminado, separable de la persona que lo produjo. El aprendiente, para producir conocimiento a partir de la información que le da el enseñante, necesita recurrir a su propio saber que será lo que le va a dar sentido a aquella información (Fernández, 2007, B, p. 94). El conocimiento es objetivable, factible de ser sistematizado, se enuncia a través de conceptos, puede diferenciarse de las personas que lo produjeron pero guarda relación con ellas, “el otro lo posee hasta el sujeto haga el proceso de apropiación (aprendizaje), procesándolo a través de sus estructuras y sus saber personal” (Fernández, 2022, B, p. 59). En cambio, el saber supone la originalidad del cuerpo y del deseo y la universalidad de la inteligencia. El saber implica apropiación y dominio del conocimiento, poder de uso. Aprender es poder hacer uso del saber.

Para que algo del orden del conocimiento y del saber sea posible el docente debe evitar en su transmisión el exceso de información, autorizarse y autorizar a dudar, suspender la exhibición de certezas. “Sólo si el enseñante simultáneamente muestra y guarda, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber” (Fernández, 2007,

A, p. 147). En este plano vuelven a cobrar importancia las propuestas de enseñanza y aprendizaje que superan la reproducción de información y se orientan hacia la comprensión, evitando las actividades fragmentadas, proponiendo los conceptos en la estructura de jerarquías y relaciones en las que se inscriben, estableciendo conexiones con los conocimientos y saberes previos y construyendo nuevos sentidos que superen la información dada (Ferreya y Tenutto Soldevilla, 2020, pp. 45-51). En consecuencia, se propician las preguntas o actividades que establecen ligaduras entre los conocimientos y saberes previos de los/las estudiantes y el contenido curricular, dotando al acto de enseñar y aprender de su dimensión temporal. Cobo (2016, p. 35) nota que en un contexto de hiperinformación puede llegar a ser difícil no verse influenciado por las creaciones de otros adoptando un rol de reproductores/as. Entonces propone:

La pretendida revolución digital no se remite solo al acceso a un mundo de información, sino que ha de concebirse a la luz de la creación y experimentación, asignando un especial valor al intercambio creativo de conocimientos que dan vida a nuevos aprendizajes. Esta posibilidad no se agota en el simple acceso y consumo de contenidos educativos ya que crece cuando lo creado y/o aprendido está a disposición de otros (Cobo, 2016, p. 93).

Adicionalmente, como sostienen Ferreya y Tenutto Soldevilla (2020, p. 45), en la conformación de la propuesta de enseñanza y aprendizaje inciden, entre otros factores, la naturaleza del contenido que se enseña, la experiencia del/la docente y sus concepciones y teorías implícitas. Por tanto, siendo las asignaturas correspondientes a prácticas pre-profesionales las comprometidas en esta investigación y retomando lo que fuera planteado en uno de los apartados teóricos previos, es importante señalar que su enseñanza y aprendizaje reviste características particulares. Schön (1992, p. 45) interpreta que la enseñanza de la práctica requiere el establecimiento de un diálogo entre el conjunto de contenidos disciplinares y los elementos de las situaciones de análisis propuestas, como fuera expresado anteriormente. Al respecto, Ferreya y Tenutto Soldevilla (2020, p. 45) presentan la resolución de problemas o el

análisis de casos como propuestas que privilegian la interacción grupal y donde el/la estudiante se vincula con una situación real o simulada y el material sistemáticamente preparado. En la resolución de problemas se ofrece una situación especialmente diseñada para ser analizada y resuelta entre pares, en pequeños grupos, con la cooperación del/la docente o tutor/a. La situación se orienta al ejercicio profesional, guarda coherencia con los propósitos de la asignatura y con los saberes previos de los/las estudiantes y tiene que ser capaz de despertar la curiosidad. No tiene una respuesta única sino que incluye múltiples aristas, requiere de la activación de los saberes previos, la discusión y quizás, de la búsqueda de más información (Ferreya y Tenutto Soldevilla, 2020, pp. 68-69). En el análisis o estudio de casos se trabaja con situaciones de la vida real y profesional que el/la docente presenta a través de una estructura narrativa (oral, escrita o audiovisual), los casos constituyen un tipo especial de problemas. También compromete un trabajo de reflexión y discusión en pequeños grupos que luego será favorecido y profundizado por la intervención docente. Al estudiante le exige clarificar los conceptos, ponerlos en relación con la situación y desarrollar fundamentos y argumentaciones para tomar una posición sobre la cuestión (Ferreya y Tenutto Soldevilla, 2020, pp. 74-76).

Finalmente, retomando las ideas de Fernández (2007, B, p. 82), “el saber nos permite percibir, organizar, recordar y usar el mundo. El saber no sólo intuye sino que también implica una organización y convoca recuerdos, dando poder de uso”. Se monta en la experiencia y está siempre en construcción. Es punto de llegada y punto de partida, porque desde el saber es también desde donde se pregunta.

CAPÍTULO II: La metodología de la investigación

Decisiones metodológicas

Las decisiones metodológicas van trazando el camino del pensamiento y la práctica ejercida en el abordaje de la realidad. “O sea, la metodología incluye simultáneamente la teoría de abordaje (el método), los instrumentos de operacionalización del conocimiento (las técnicas) y la creatividad del investigador (su experiencia, su capacidad personal y su sensibilidad)” (Souza Minayo, Ferreira Deslandes, y Gomes, 2012, p. 18). Por lo tanto, la metodología es mucho más que las técnicas; el enaltecimiento de las técnicas conduce a respuestas estereotipadas mientras que su subestimación acarrea especulaciones abstractas; en ambos casos las conclusiones resultan estériles. Se requiere una labor artesanal que teja un diálogo entre la teoría, la realidad empírica y los instrumentos operativos que permiten su abordaje; entre el tema de investigación, sus objetivos y las posibilidades del/la investigador/a. Según Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 53) la metodología exige una reflexión constante sobre el proceso, concomitantemente, se describen y argumentan a continuación las decisiones adoptadas.

Objetivos general y específicos

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar la transición hacia la producción del saber que los equipos docentes de las prácticas pre-profesionales de una tecnicatura universitaria proponen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en un entorno digital.

Por su parte, los objetivos específicos son:

Describir las cualidades distintivas del entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con la transición entre la información, el conocimiento y el saber.

Identificar las relaciones que originan las docentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el entorno digital considerando la triangulación entre “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”.

Distinguir y comprender las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se observan los movimientos, desplazamientos y prevalencias en torno al acceso a la información y a la construcción del conocimiento y el saber, propuestos a las estudiantes.

Enfoque metodológico

En ocasiones suele plantearse un conflicto metodológico cuando se produce una contraposición entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, Behan Rivero (2008) afirma:

En la actualidad, la polarización de la discusión en torno a la potencialidad de los enfoques cuantitativo y cualitativo para explicar y comprender los fenómenos sociales, va quedando superada por una tendencia a su integración en la práctica concreta de la investigación (p. 37).

Por su parte, Ander-Egg (2010, pp. 45-47) asevera en el mismo sentido que la distinción/contraposición cuantitativo/cualitativo que se hizo durante largo tiempo pierde vigencia. La perspectiva humanista/cualitativa pone el énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y en el punto de vista del actor. La perspectiva científicista/cuantitativa hace hincapié en la formalización de teorías, la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos. Hoy en día no son formas de investigación excluyentes sino que pueden ser complementarias y la elección de una u otra debe realizarse en función del objeto de estudio. Por ello, en el proceso de

delimitar conceptualmente el objeto de estudio, definir sus variables constitutivas, construir los indicadores para su abordaje y seleccionar las técnicas adecuadas, resulta ineludible considerar que el objeto de estudio de las ciencias sociales es histórico y posee conciencia histórica. Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2012, pp. 16-17) explican que es histórico en tanto se considera que cada sociedad humana desarrolla su existencia en un espacio determinado, con una forma peculiar de organización y en un tiempo particular que guarda relación con su pasado, aunque también comparte rasgos comunes con otras sociedades de su misma época. Por esta razón, lo que caracteriza a las cuestiones sociales es la provisoriedad, el dinamismo y la especificidad. Y como consecuencia de ello, el objeto de estudio de las ciencias sociales, posee conciencia histórica. Es decir, no es solo el investigador el que tiene la capacidad de dar sentido a su trabajo intelectual sino que los sujetos y los grupos también atribuyen significado a sus acciones.

En consecuencia, dadas las características del objeto de estudio se trata de una investigación preponderantemente cualitativa de tipo analítico-descriptiva que intenta abordar la realidad en su dinamismo, en la comprensión e interpretación de la experiencia y se realiza contemplando la perspectiva de los actores involucrados, integrando al análisis elementos subjetivos, contextuales y culturales. No obstante, también se obtienen ciertos datos cuantitativos que son complementarios de los cualitativos: además de analizar las características o cualidades que definen el fenómeno se observa su presencia o ausencia y la frecuencia de su aparición.

Diseño y alcance de la investigación

- Según el nivel de profundidad y en consecuencia, de las exigencias y dificultades metodológicas, esta investigación se considera descriptiva y corresponde a uno de los niveles de menor complejidad en el campo de la investigación según Ander-Egg (2010, pp. 29-30). Es descriptiva en tanto consiste en una aproximación a un aspecto de la realidad social

caracterizando el fenómeno a partir de sus rasgos más peculiares o distintivos y sus componentes.

- Conforme a su finalidad y a la forma en que se utilizarán los resultados, Behar Rivero (2008, pp. 19-20) y Ander-Egg (2010, pp. 40-41) indican que se trata de una investigación básica o pura ya que se realiza con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos de una determinada ciencia sin perseguir directamente como objetivo una posible aplicación práctica.
- Según el alcance temporal consiste en un estudio de tipo transversal o sincrónico ya que analiza el fenómeno o situación en un corte de tiempo dado y puede abarcar, como en este caso, varios grupos de personas.
- De acuerdo con los medios empleados para obtener los datos se entiende como una investigación de campo, no experimental, que Behar Rivero (2008, pp.20-21) define como aquella que no modifica la realidad con el afán de generar el fenómeno mismo que se indaga sino que observa los fenómenos tal y como ocurren en lo real sin intervenir en su desarrollo y se apoya en informaciones que provienen de entrevistas y observaciones, entre otras. Marradi, Archenti y Piovani (2007, pp. 71-72) advierten que este tipo de estudio es de carácter empírico ya que establece algún tipo de relación observacional con la situación de interés o con algunos aspectos de ésta, siendo la relación observacional no reducible a una técnica de observación en particular.

Participantes

En términos metodológicos existen desarrollos como los de Marradi, Archenti y Piovani (2007, pp. 88-89) que señalan que la población consiste en el conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar sus características, siendo la muestra el subconjunto de miembros de esa población. Mas, Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2020, p. 52) añaden que en las investigaciones de cuño cualitativo con frecuencia se emplea el término “sujetos incluidos en la investigación” o participantes, como

en este caso. En el marco de las categorías con las que se piensa y se define el subgrupo de la población que participa, se desprende que esta tesina trabaja con una muestra no probabilística. En este sentido, Behar Rivero (2008) explica que es la que se determina cuando “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (pp. 51-52). Tampoco es importante el tamaño de la muestra cuando la investigación es eminentemente cualitativa ya que el interés principal no es generalizar los resultados a una población más amplia. Por consiguiente, la muestra no será necesariamente representativa del conjunto de la población.

Para fundamentar los criterios de la selección de los y las participantes es menester aclarar que en las ciencias sociales existe una identidad entre sujeto y objeto. La investigación en esta área lidia con seres humanos que por diversos motivos tienen un sustrato común de identidad con quien investiga, tornándolos solidariamente entrelazados y comprometidos (Lévi-Strauss, 1975, citado por Souza Minayo, 2020, p. 17). Por estas razones, y por los criterios epistemológicos que se expresaron en la introducción acerca de que el problema de esta investigación está gestado en la práctica, en las preguntas y circunstancias socialmente condicionadas, es que la población participante es seleccionada entre los equipos docentes que comparten el trabajo y las inquietudes en relación al tema de la tesina

La investigación tiene como participantes a 4 docentes de la tecnicatura universitaria en cosmetología facial y corporal, de 3 años de duración en una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario. El grupo está compuesto por mujeres y se distribuyen de modo que cada equipo de cátedra cuenta con 2 docentes. Se caracterizan de la siguiente manera:

- Docente 1 (D1): 55 años, 2 años de ejercicio de la docencia, sin formación docente, técnica universitaria en ejercicio de su profesión.
- Docente 2 (D2): 25 años, 2 años de ejercicio de la docencia, sin formación docente, técnica universitaria en ejercicio de su profesión.

- Docente 3 (D3): 52 años, 14 años de ejercicio de la docencia, sin formación docente, técnica universitaria en ejercicio de su profesión.
- Docente 4 (D4): 56 años, 12 años de ejercicio de la docencia, sin formación docente, técnica universitaria en ejercicio de su profesión.

Las asignaturas que se escogen son las Prácticas Pre-Profesionales I y II, del 1° y 2° año respectivamente y se delimita la comisión A en cada una de ellas. Las asignaturas que se analizan son consecutivas y correlativas: Prácticas Pre-Profesionales I, comisión A, cursó en el 2° cuatrimestre del 2020 y Prácticas Pre-Profesionales II, comisión A, lo hizo en el 1° cuatrimestre del 2021, por lo tanto se trata del mismo grupo de estudiantes constituido por 30 mujeres.

Instrumentos de recolección de datos

En las investigaciones prevalentemente cualitativas autores y autoras como Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2020) afirman:

Más allá de que existan muchas formas y técnicas para realizar el trabajo de campo, los instrumentos principales de este tipo de trabajo son dos: la observación y la entrevista. Mientras la primera se realiza sobre todo aquello que no es dicho, sino que puede ser visto y captado por un observador atento y persistente, la segunda tiene como materia prima el habla de algunos interlocutores (p. 69).

Por consiguiente, la observación es una de las técnicas de recolección de datos que se emplea y consiste en la utilización de los sentidos para examinar un hecho o fenómeno, es intencionada porque se hace con un propósito determinado y es ilustrada porque está guiada por un cuerpo de conocimientos (Ander-Egg, 1995, pp. 197-198). Se trata de un procedimiento sistemático orientado teórica y metodológicamente. En este caso, y según las clasificaciones de Ander-Egg (1995, pp. 196-204) y Marradi, Archenti y Piovani (2007, pp. 191-198), las observaciones de esta investigación se enmarcan en:

- Observación documental: examina diversidad de documentos para obtener información.
- Observación no participante: se realiza sin interacción entre el/la observador/a y los/las sujetos observados.
- Observación estructurada: es sistemática y establece de antemano qué, cómo y cuándo se observa.
- Observación no controlada o de campo: se efectúa sobre un hecho producido espontáneamente y no provocado artificialmente.

Existen diversos instrumentos de los que se vale esta investigación para realizar una observación estructurada. Uno de ellos es el diario de campo como forma de registro de la información obtenida. En este caso se dispone de un archivo electrónico que almacena la información en dos niveles: un primer nivel descriptivo de lo observado con acento en lo que sucede, tal y como sucede y un segundo nivel analítico que atribuye sentido a la observación a través del marco teórico (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, pp. 201-202). A su vez, tanto la observación como el diario de campo se cimentan en una guía de observación conformada por indicadores que consisten en la operativización de cada uno de los términos que componen el problema de investigación y sus objetivos. Se trata de referentes empíricos, de indicios o señales que convierten a los términos del problema en algo manifiesto, observable y registrable (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, pp.79-82). También se utilizan dispositivos mecánicos de registro como la grabación de vídeo.

Como se consigna en el inicio de este apartado, otro de los instrumentos que se emplea es la entrevista. “En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 214). Según Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2020, pp. 70-71) y Marradi, Archenti y Piovani (2007, pp. 214-218) las entrevistas que se desarrollan en esta tesina se entienden de la siguiente manera:

- Según el tipo de contacto: Se trata de una entrevista virtual que se desarrolla en tiempo real y con contacto visual en la que se utiliza la videoconferencia como tecnología multimedia que involucra audio y video.
- Según el grado de espontaneidad: Es una entrevista semiestructurada que combina preguntas cerradas y abiertas en las que el/la entrevistado/a tiene la posibilidad de discurrir sobre el tema sin ajustarse estrictamente a las preguntas formuladas.
- Según la cantidad de entrevistados/as: Consiste en una entrevista grupal que se caracteriza por la presencia simultánea de varios/as entrevistados/as.

Por tratarse de entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de preguntas que orientan la conversación y que se desprenden de los mismos indicadores que corresponden a la observación. Asimismo se utilizan dispositivos mecánicos de registro de las entrevistas que consisten en las grabaciones de vídeo de cada una.

Por último, se acude también como técnica de recolección de datos a la lectura de documentos, documentos escritos y de imagen y sonido, en este caso. Tal como indica Ander-Egg (1995), consiste en un instrumento de investigación social “cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación en concreto” (p. 213).

Procedimientos de recolección de datos

Después de solicitar la autorización de la directora de la tecnicatura universitaria se retoma el contacto con las 4 docentes con quienes ya se había compartido un proceso de trabajo vinculado al tema de la investigación, se comunican los propósitos de la misma y se obtiene su consentimiento de participación. Seguidamente se delimita el campo de la investigación, es decir,

su referente empírico. En palabras de Guber (2005) el campo es “la porción de lo real que se desea conocer (...). Es un recorte de lo real que queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes” (p. 47). En este sentido, Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2020) entienden “el campo, en la investigación cualitativa, como el recorte espacial que se refiere al alcance, en términos empíricos, del recorte teórico correspondiente al objeto de la investigación” (p. 68). Por lo tanto, el campo de observación y análisis queda acotado del siguiente modo:

- Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las Prácticas Pre-Profesionales I desarrolladas en el entorno digital.
Comisión A (2 docentes y 30 estudiantes), 2° cuatrimestre del 2020.
Unidades temáticas: Introducción y Unidad I (El cosmetólogo facial y corporal).
Secuencias completas con inicio, desarrollo y cierre del tema. 3
Semanas de duración: del 17/08/2020 (inicio del cuatrimestre) al 07/09/2020.
- Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las Prácticas Pre-Profesionales II desarrolladas en el entorno digital.
Comisión A (2 docentes y 30 estudiantes), 1° cuatrimestre del 2021.
Unidades temáticas: Introducción, Repaso, Acné y Rosácea.
Secuencias completas con inicio, desarrollo y cierre del tema. 8
Semanas de duración: del 16/03/2021 (inicio del cuatrimestre) al 11/05/2021.

Se eligen dos materias consecutivas y correlativas que comparten la misma comisión de estudiantes para apuntalar el logro de los objetivos de la investigación atendiendo a la perspectiva del proceso.

En una primera etapa se realizan las observaciones sobre las propuestas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula virtual de

la universidad, correspondiente a la plataforma Moodle, y que consisten en instancias de trabajo asincrónico y sincrónico, estas últimas se vehiculizan mediante videoconferencias a través de la aplicación Meet. Entre los materiales y actividades de la red asincrónica de trabajo se encuentran: el programa de la asignatura, foros de intercambio, archivos de texto (word, power point y PDF), trabajos prácticos y material audiovisual (grabaciones de videos). En relación con las instancias sincrónicas, en la Práctica Pre-Profesional I se observan 3 videoconferencias de 1 hora de duración cada una, mientras que en la Práctica Pre-Profesional II se trata de 2 videoconferencias de 1 hora 20 minutos cada una. La observación se acompaña, necesariamente, de la lectura de documentos: 13 documentos escritos y 1 documento de imagen y sonido en la Práctica Pre-Profesional I y 14 documentos escritos y 11 de imagen y sonido en la Práctica Pre-Profesional II. Los documentos de imagen y sonido corresponden a grabaciones de video realizadas por los equipos docentes sobre los contenidos a desarrollar y cuyas duraciones oscilan entre los 2 y los 30 minutos. Se confecciona un diario de campo, en un primer nivel descriptivo, con el registro de las observaciones y lecturas de todos los materiales y actividades.

En una segunda etapa, durante el 2° cuatrimestre del 2021 se llevan adelante las entrevistas a los equipos docentes, 2 entrevistas grupales, una a cada equipo de asignatura. Se realiza desgrabación para posteriormente proceder al análisis.

Análisis de datos

Una vez finalizada la fase empírica de la investigación, la del trabajo de campo, momento relacional y práctico fundamental, se desarrolla la última etapa que corresponde al análisis y tratamiento del material. Según Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes (2020), esta fase “se refiere al conjunto de procedimientos para valorizar, comprender e interpretar los datos empíricos, articularlos con la teoría que fundamentó el proyecto o con otras lecturas teóricas e interpretativas cuya necesidad fue dada por el trabajo de campo” (p.

31). Empero, en la investigación no existen fronteras absolutamente nítidas entre la recolección de información y el inicio del proceso de análisis, ya que al recoger la información ya se compromete un esquema de análisis que denota cierta interpretación o bien, una vez arribada a la etapa final se puede volver a plantear un trabajo de campo para buscar más informaciones puntuales y específicas o sumar lecturas si las referencias teóricas no bastan para producir una interpretación de los datos (Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes, 2020, pp. 86-87). No obstante, en cada etapa prevalece un aspecto y por ende, en la fase analítica se prioriza: el ordenamiento de los datos, su clasificación y el análisis propiamente dicho.

Para tal fin, durante el 2° cuatrimestre académico del 2021 se efectúa el tratamiento del material a través del análisis de contenido. Este procedimiento consiste en una adaptación de la tradicional técnica que surgió en el ámbito de la investigación cuantitativa y hoy se aplica en la investigación cualitativa (Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes, 2020, pp. 87-88). Supone una mirada atenta sobre la presencia o ausencia de una cualidad o característica y la frecuencia de su aparición, implica ir más allá de las apariencias y los contenidos manifiestos y se aplica a diversos tipos de materiales: escrituras, imágenes, grabaciones, entrevistas, trabajos escolares o comunicaciones verbales. Tal como lo indican Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 292) el análisis de contenido adquiere sentido en el marco de la estrategia global de la investigación y no si se recurre a él con el sólo propósito de analizar un material. Se retoma así lo que fuera expresado en el enfoque metodológico acerca de la perspectiva eminentemente cualitativa de esta tesis pero con la inclusión de ciertos datos cuantitativos que cumplen una función complementaria en el análisis.

Para llevar adelante el análisis de contenido se parte de las observaciones, la lectura de documentos y las entrevistas, y emplean las categorías e indicadores de observación y análisis para la primera elaboración del material, el diario de campo en su nivel descriptivo. Posteriormente, se vuelven a emplear las categorías e indicadores para la construcción de los niveles: inferencial e interpretativo. La inferencia es la fase intermedia entre la

descripción y la interpretación; es un comienzo del análisis que implica la clasificación del material, la identificación de núcleos de sentido y el diálogo entre cada una de las partes encontradas para arribar luego a la síntesis interpretativa que incluye la perspectiva teórica (Souza Minayo, Ferreira Deslandes y Gomes, 2020, pp. 96-98). Por lo tanto, las categorías como elementos de ordenamiento, diferenciación y objetivación para el análisis, surgidas del cuerpo teórico pero también del encuentro con el campo, se emplean en el tratamiento del material de cada Práctica Pre-Profesional, articulándolas al interior de cada asignatura para, ulteriormente, establecer relaciones entre las dos prácticas y elaborar las explicaciones que aportan comprensión al fenómeno de estudio. A continuación se presenta la primera tabla que contiene las categorías y los indicadores con los que se lleva adelante el análisis. Los mismos mantienen una correspondencia con los objetivos específicos de la tesina y con los apartados que componen su cuerpo teórico.

Tabla 1. Descripción de las categorías de análisis.

Categorías	Indicadores	Descripción
El entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje	Tipos de recursos digitales	<ul style="list-style-type: none"> - sincrónicos y/o asincrónicos - relaciones unidireccionales, bidireccionales y/o pluridireccionales
El entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje	Contenidos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - multimodales y/o unimodales - abundancia y/o redundancia del material - fragmentación y/o unidad suficiente de los materiales - ligaduras entre los recursos en relación al tema
El entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje	Uso del aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> - repositorio de información y/o vehículo de actividades - espacio de recepción y/o producción - producción individual y/o colectiva

La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	Situación de aprendizaje diádica/triádica	<ul style="list-style-type: none"> - interacción docente - estudiantes - interacción docente - objeto de conocimiento - estudiantes - interacción pares - objeto de conocimiento
La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	Turnos de habla y protagonismos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿quién habla? - ¿de qué habla? - ¿a quién le habla? - ¿para qué le habla?
La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	La clase	<ul style="list-style-type: none"> - exposición: presentación docente - exposición dialogada: alternancia presentación/preguntas - discusión: resolución de problemas/análisis de casos
La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	Las preguntas de la docente	<ul style="list-style-type: none"> - preguntas abiertas y/o cerradas - preguntas sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior, metacognitivas - de respuesta única y/o de respuesta múltiple
La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	Después de la pregunta (de la docente o de la estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> - espacio de silencio y/o suspensión de la respuesta automática de la docente - responde siempre la docente o abre la respuesta a las pares
La triangulación: “quien conoce”, “quien puede conocer” y el “objeto de conocimiento”	Espacios de construcción y/o co-construcción de saberes	<ul style="list-style-type: none"> - individuales y/o grupales - sincrónicos y/o asincrónicos - tiempo y/o instantaneidad
La información, el conocimiento y el saber	Asunción de posiciones	<ul style="list-style-type: none"> - transmisor docente/receptor estudiante - docente provoca-dispone / estudiante produce
La información, el conocimiento y el saber	Transiciones	<ul style="list-style-type: none"> - la docente muestra y/o guarda - la docente articula el mostrar y el guardar - espacio para que las estudiantes muestren - espacio entre la certeza y la

		duda
La información, el conocimiento y el saber	Vínculos	<ul style="list-style-type: none"> - entre el contenido de la asignatura y asignaturas anteriores - entre la nueva información y los conocimientos previos - entre la información y la experiencia (de la docente y/o de las estudiantes)
La información, el conocimiento y el saber	Recreación del contenido	<ul style="list-style-type: none"> - resolución de situaciones - análisis de casos

CAPÍTULO III: El análisis y los resultados

Análisis y resultados

Como fuera expresado anteriormente, sobre la base del diario de campo en su nivel descriptivo, se van tramando los niveles más complejos que configuran el análisis. Para la producción de las inferencias e interpretaciones se emplean las categorías e indicadores como elementos de ordenamiento, diferenciación y objetivación. Se reportan a continuación los principales resultados empíricos del trabajo, en vinculación con el marco teórico y los antecedentes citados, y desde la óptica de los objetivos propuestos. Se presentan algunos datos cuantitativos que son complementarios de los cualitativos, ya que además de analizar las características o cualidades que definen el fenómeno se observa su presencia o ausencia y la frecuencia de su aparición. Asimismo, las elaboraciones se ciñen primeramente a cada uno de los indicadores y de las prácticas pre-profesionales indagadas para luego arribar a una síntesis interpretativa que las reúna.

El entorno digital: del repositorio y el consumo a la elaboración creativa

Tipos de recursos digitales

En primer lugar se identifican los recursos digitales comprometidos en las secuencias de enseñanza y aprendizaje, se especifican si son sincrónicos (en vivo, interacción en tiempo real) o asincrónicos (en diferido, no requiere interacción en tiempo real) y el tipo de relaciones que promueven (unidireccionales, bidireccionales o pluridireccionales). Se distingue que en la Práctica Pre-Profesional I (PPP I) las propuestas sincrónicas se vehiculizan a través de 3 videoconferencias de 1 hora de duración cada una. Como parte de las propuestas asincrónicas se emplea el recurso del archivo para 12 documentos escritos y 1 de imagen y sonido. También se crean espacios diferidos de comunicación, un foro y un aviso grupal, pero no se inauguran por

las docentes ni por las estudiantes. Se emplea el recurso de la elección de grupo para armar los equipos para el trabajo práctico y el buzón de entrega para su presentación, en este último se hace uso de los comentarios de retroalimentación para hacerles las devoluciones a las estudiantes. En la Práctica Pre-Profesional II (PPP II), dentro de la propuesta sincrónica se realizan 2 videoconferencias de 1 hora 20 minutos. Entre las estrategias asincrónicas se emplea el recurso del archivo con 13 documentos escritos y 11 de imagen y sonido y se crea un espacio de comunicación (avisos) entre docentes y estudiantes que no se utiliza. Al igual que en la PPP I se propone un trabajo práctico grupal al finalizar la secuencia.

Respecto de las relaciones que se promueven a partir de los recursos, tanto en las videoconferencias como en el trabajo grupal, se posibilitan relaciones pluridireccionales: docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes (sin presencia docente). El resto de los recursos empleados impulsa relaciones unidireccionales: de la docente hacia las estudiantes. La falta de uso de los foros y avisos, en ambas asignaturas, priva de la oportunidad de gestar otro espacio en el que la comunicación pueda ser bi o pluridireccional. De las entrevistas que se realizan se extrae la significación que las docentes atribuyen a sus decisiones. En este plano las docentes 1 y 2 (D1 y D2) valoran todos los recursos empleados en el entorno digital: *“Los power, los videos, las clases grabadas... todo sumó, todo fue valioso”. “Todos los recursos fueron buenos, y creo que debe haber un montón más que no los usamos porque éramos nuevas en esto de la virtualidad”*. En relación al empleo de los foros y avisos manifiestan que no los pensaron como espacios de comunicación ni intercambio: *“Los foros los dejamos nada más por si las alumnas querían preguntar algo pero no los pensamos como un foro de debate o de consulta, o de análisis de casos, no”*.

Contenidos educativos

Los 12 documentos escritos que corresponden a la PPP I consisten en:

- El programa de la asignatura (word) con los contenidos de cada unidad y 7 referencias bibliográficas para todas las unidades.
- Los requisitos de la práctica (word).
- 5 textos (word) que presentan los temas de la unidad y que son fichas de cátedra.
- 3 archivos (power point) que muestran el mismo contenido de los textos anteriores pero en una versión resumida e incluyen imágenes fotográficas ejemplificadoras.
- 2 modelos de anamnesis (word), que es uno de los contenidos desarrollados.

El documento de imagen y sonido se trata de un video que ha sido confeccionado por una de las docentes de la cátedra, de 3 minutos de duración, que aborda el tema de la ergonomía ejemplificando las posiciones adecuadas del profesional y del/la paciente en situación de trabajo.

Los 13 documentos escritos de la PPP II corresponden a:

- La presentación de la asignatura (word), en este caso no se ofreció el programa.
- Los requisitos de la práctica (el mismo archivo que se encontraba en la PPP I).
- Una ficha o modelo de anamnesis (word) replicada dos veces en el aula (también homóloga a la presentada en la asignatura anterior).
- 6 archivos de texto (word) que desarrollan los temas de la unidad y dos de los cuáles incluyen imágenes fotográficas ejemplificadoras. Uno de los textos también es coincidente en el contenido con el de la PPP I.
- 3 archivos (power point) que presentan otros contenidos de la unidad a través de ítems e imágenes fotográficas ejemplificadoras.

Así mismo, se exponen 11 documentos de imagen y sonido, 10 de ellos oscilan entre los 2 y los 10 minutos y son videos grabados por el equipo de cátedra que muestran los procedimientos y maniobras que se trabajan en los

textos y en las videoconferencias. Sólo uno de ellos es una grabación de 30 minutos de una exposición que realiza una de las docentes sobre uno de los contenidos, empleando como soporte de la exposición el archivo (power point) que es también material de lectura.

Si bien en la PPP I hay una prevalencia de los archivos de texto por sobre los otros tipos, en la PPP II se puede observar cierta configuración multimodal de los contenidos que apela al uso del texto, la imagen (fotografías) y el audiovisual. En este sentido una de las docentes de la PPP I explica en la entrevista: *“Una cámara que enfoque mejor, mostrar las situaciones ergonómicas delante de una cámara quizás hubiese sido mejor”*. No se constata abundancia en el material pero sí, en ambas asignaturas, se identifica cierta redundancia en los casos en el que los archivos elaborados en power point reiteran el contenido de los textos de word sólo que en una versión abreviada. Esta repetición se incrementa cuando, en las videoconferencias, la exposición de la docente se ajusta mayormente a reproducir el archivo (power point) que constituye también el material de lectura de las estudiantes sobre el tema. Ya que esta situación se produce en 4 de las 5 videoconferencias observadas se configura como una tendencia del accionar docente. Asimismo, en uno de los documentos de imagen y sonido de la PPP II se produce la misma situación, la docente se graba leyendo y explicando el mismo archivo (power point) que tienen las estudiantes en el aula. Otros niveles de redundancia se alcanzan con la reiteración de un mismo archivo de la PPP I en el aula de la PPP II.

Ahora bien, la videoconferencia se conforma como una instancia que brinda las ligaduras entre los distintos recursos en relación al tema, superando así la fragmentación entre los materiales. Esto se produce en tanto es en las videoconferencias donde, a través de las explicaciones de las docentes o de las preguntas de las estudiantes, se enlazan los distintos materiales ofrecidos en el aula virtual (textos y videos). También la instancia del trabajo práctico funciona en el mismo sentido sólo que de un modo más limitado dado que en ambas asignaturas se propone un solo trabajo práctico sobre el final de la secuencia y sobre uno sólo de los contenidos trabajados.

Uso del aula virtual

En relación al uso que se hace del aula virtual se identifica que la mayoría de los espacios propuestos funcionan como repositorios de información más que como vehículo de actividades. En la PPP I, 13 de los 17 recursos elegidos por las docentes son archivos de información y en la PPP II, son 24 de 27, lo que marca cierta propensión en la utilización del entorno digital. Por lo tanto, las propuestas de enseñanza y aprendizaje tienden más a la recepción que a la producción de las estudiantes. No obstante, se distinguen los 2 trabajos prácticos grupales como instancias de producción colectiva. No se genera ninguna instancia de producción individual pero las videoconferencias constituyen una ocasión para que las estudiantes planteen algunas dudas y de ese modo salgan de la exclusiva posición de espectadoras. El aula virtual, como espacio de producción de las estudiantes, también aparece problematizado en las entrevistas por las docentes. Reconocen no encontrar muchas formas de generarlo en lo virtual: *“Evaluar por ejemplo si las estudiantes estaban pudiendo diferenciar un acné de una rosácea fue complicado, más allá de que pudimos utilizar imágenes fue difícil. Lo más efectivo que usé fue la fotografía”* (D3). *“Lo difícil fue verlas a ellas, llevar a la virtualidad las prácticas fue complicado porque es una materia en la que tenés que ver cómo trabaja el alumno, para poder corregirlo, para poder indicarle, para poder ver cómo está haciendo una maniobra de masaje, si es correcta su postura. Este tipo de cuestiones en la virtualidad se dificultaron mucho”* (D2).

A partir del objetivo específico que procura “describir las cualidades distintivas del entorno digital como escenario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con la transición entre la información, el

conocimiento y el saber”, se elabora una interpretación integradora que recoge los aspectos anteriormente presentados:

En primer lugar, se identifican las características con las que las docentes eligen describir el entorno digital durante las entrevistas: *“Que el estudiante se conecte en cualquier lugar, en cualquier momento y esté en donde esté, eso trajo cierta agilidad”* (D1). *“La ventaja de la virtualidad es la comodidad que genera”* (D2). *“Es muy rica la parte virtual para la enseñanza y el aprendizaje porque puedo llegar a lugares que con la presencialidad no llegaba. Tengo alumnas de Ushuaia tomando clases con una de Jujuy, Salta y Corrientes. Las alumnas al principio no se conectaban y ahora se conectaban todas porque tienen esa facilidad de estar en su casa y conectarse”* (D4). Fernández Zalazar y Neri (2013), desde sus experiencias de investigación, explican que estos rasgos de lo digital: conexión en cualquier lugar, interacción todo el tiempo y que cualquier objeto conecte, no son en sí mismos una ventaja para la educación e incluso podrían entrar en tensión con ella. Al respecto, Pastor Angulo (2005, p. 81) añade que “el problema de la educación a distancia se ha vuelto complicado por culpa de la tácita presunción de que sabemos lo que es. La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo ha sido de tipo práctico, utilitario (...)”. Por lo tanto, estas características atribuidas a lo digital pueden obturar la reflexión acerca de las reales potencialidades y limitaciones que ofrece como escenario para la enseñanza y el aprendizaje. La ubicuidad, como capacidad de conexión, puede distraer de otros aspectos necesarios de considerar en las prácticas docentes.

En segundo lugar, sobre los recursos digitales, los contenidos educativos y el uso del aula, se observa cómo existe una tendencia a centrarse en el acceso a la información que se le propone a las estudiantes. Incluso se visualizan ciertos niveles de redundancia en el material que promueven posiciones de recepción en las estudiantes y se promueven interacciones pero que tienen mayormente sus bases en las docentes. La arquitectura de las aulas virtuales se presenta, principalmente, como depósito de información. Se expresa también en las entrevistas: *“El entorno digital dio mayor acceso al*

material, videos para ver y practicar de forma particular, las clases grabadas” (D3). “También facilitó que las clases queden grabadas, tener todo el material a disposición” (D1). La tecnología genera así, junto a los rasgos mencionados en el párrafo anterior, una idea de eficacia y accesibilidad que produce una lectura reduccionista de la educación (Sibilia, 2020, 45m25s).

Acerca de los espacios de producción para las estudiantes, todas las docentes manifiestan su dificultad para pensarlos en el entorno digital y ninguna reconoce espontáneamente el beneficio de los trabajos prácticos grupales en este sentido. Sin embargo, se configuran como instancias de elaboración en las que el valor se desplaza del consumo de información a la capacidad de producción, individual o colectiva (Cobo, 2016, p. 34). Los encuentros en las videoconferencias y los trabajos prácticos grupales ofrecen la alternancia entre los movimientos de incorporación y apropiación productiva que se requieren para aprender (Cipriano, 2006, p. 131).

Asimismo, surge del análisis de los datos del campo, como interpretación y como hallazgo, la identificación de la potencialidades que provee el entorno digital en tanto permite la utilización de recursos de diversa índole. La construcción de contenidos multimodales, en gran medida, en la PPP II es evidencia de ello. Una de las docentes reconoce en la entrevista: *“Pero a todas les va a llegar el mensaje de diferente manera, una capaz lo entendió mejor haciendo la actividad o mirando el video, otra lo entendió mejor en la clase. Me parece que en eso cuanto más variedad hay mejor” (D2).* Estas formulaciones docentes encuentran su afirmación en las que fueron expresadas por Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores (2020) a partir de sus investigaciones. El docente puede ser un “diseñador de medios y materiales adaptados a las características de sus estudiantes y a las potencialidades de la tecnología disponible para apoyar su práctica educativa” (p. 4). Por lo tanto y retomando las conceptualizaciones de Filidoro (2020) y Dussel (2020), si la educación persigue un encuentro colectivo, en un tema común, pero con modos singulares de apropiación, entonces el entorno digital como escenario para la enseñanza y el aprendizaje ofrecería algunas condiciones para el logro de este propósito.

La mediación docente: entre el contenido a enseñar y las estudiantes que aprenden

Situación de aprendizaje diádica/triádica

Atendiendo a la triangulación, quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento, se encuentra que ésta alcanza diferentes grados de realización en las situaciones propuestas. En el caso de las videoconferencias, se reconoce la presencia de los tres elementos pero cuando se analiza la necesaria diferencia entre ellos, la distancia se abrevia y tiende a distorsionar las situaciones. En algunas ocasiones, la situación triádica termina aproximándose a la diádica y esto se produce cuando se reducen las oportunidades para que las estudiantes interactúen con el objeto de conocimiento. La mayor parte del tiempo, de los 5 encuentros sincrónicos de las dos PPP, lo ocupa la exposición de la docente lo que restringe las posibilidades de interacción entre las estudiantes y el contenido. De igual modo, este tipo de exposiciones genera cierta superposición entre las docentes y el conocimiento porque tampoco contribuye a la distancia necesaria que debe abrirse entre ambos. Sin embargo, esta distancia se genera y toma lugar a través de las preguntas que formulan las estudiantes. Las docentes también destacan esta posibilidad de interacción en las entrevistas: *“A veces no preguntan porque piensan que es ridículo lo que van a preguntar, que no tiene importancia o que no saben. Pero no es así, es importante la interacción, para hacerlas pensar, para ubicarlas, para que busquen en sus conocimientos, para que ellas mismas traten de buscar la respuestas”* (D3). *“Además la duda de una puede haber sido la duda de otra y no se dio cuenta de preguntar”* (D4).

Las instancias de trabajos prácticos grupales vuelven a favorecer la triangulación, allí las estudiantes interactúan entre sí y en relación al objeto de conocimiento y la mediación docente se concreta en el diseño de la situación y de las consignas a resolver.

Turnos de habla y protagonismos

En la mayoría de las propuestas de enseñanza y aprendizaje que se analizan son las docentes quienes tienen el mayor protagonismo. Son quienes les hablan y les muestran (a través de los videos) a las estudiantes los contenidos curriculares con el propósito de que los aprendan. En las entrevistas también se evidencia una asociación entre las ideas de mostrar y explicar y aprender: *“Les damos todo... los power, los videos, las clases grabadas”* (D1). Dos de las videoconferencias de la PPP I transcurren sin preguntas y en la tercera las preguntas de las estudiantes se plantean sobre el final. En cambio, en las 2 videoconferencias la PPP II, se alcanza una mayor alternancia en los turnos de habla. Las estudiantes van tomando la palabra a través de comentarios o preguntas a lo largo de todo el desarrollo de la clase.

La clase

Las 5 clases, de las PPP I y II, planteadas mediante videoconferencias constituyen exposiciones. No obstante, las de la PPP II se acercan a una exposición dialogada aunque no hay preguntas específicas planteadas por las docentes algunas surgen espontáneamente de las estudiantes. En las 3 videoconferencias de las PPP II se alterna la exposición con las preguntas o comentarios de las estudiantes, por lo que las docentes detienen el desarrollo de sus presentaciones y una vez que ofrecen la respuesta, las retoman según el curso que tenían previsto. Entre las preguntas enunciadas por las estudiantes en las clases virtuales, aparecen las del siguiente tipo: *“¿El mask acné puede afectar toda la cara? ¿El acné cuando hay flequillo es del tipo mecánico? ¿Las pústulas se drenan de la misma manera que los comedones? ¿Las máscaras desincrustantes sirven? ¿El hipoglos sirve en los casos de acné? Porque mis amigas se lo ponían sobre los granitos para desinflamar. ¿Neutralizo de igual manera aunque tenga baja concentración? Con el tema de los masajes, ¿no hay que tener cuidado con la vasodilatación, tipo que*

aumente más? ¿Le puedo aplicar ácido mandélico a alguien que nunca se hizo un peeling?”

La discusión como propuesta de enseñanza y aprendizaje no se emplea aunque sí se recurre a la resolución de problemas en el trabajo práctico que solicita cada asignatura. En las entrevistas aparece una problematización incipiente sobre las propuestas expositivas, y dado que se trata de materias prácticas, las docentes alegan: *“Lo que yo veo es que incorporan el concepto pero a la hora de llevarlo a la práctica no lo hacen, una posición por ejemplo. Creo que a eso falta darle una vuelta, comprender el concepto y aplicarlo en tu día a día”* (D2). *“Ver algo del análisis, ver si evaluaban los tipos de piel fue complicado, no encontré una manera más que poniéndoles imágenes”* (D3).

Las preguntas de la docente

En las videoconferencias, gran parte de las preguntas que proponen las docentes son preguntas abiertas que permiten respuestas múltiples, formuladas para plantear dudas sobre la exposición:

- PPP I: *“¿Alguna pregunta o sigo? Quiero que me digan si tienen alguna duda, consulta, pregunta”.*

Las estudiantes permanecen en silencio ante estas preguntas.

- PPP II: *“¿Otra pregunta? ¿Quedó alguna duda? ¿Alguna duda sobre acné? ¿Algo que les haya quedado que quieran preguntar? ¿Alguna otra pregunta niñas? Bueno niñas, ¿preguntas? Muchas supongo”.*

Las estudiantes enuncian diversas inquietudes a través del micrófono o del chat.

En ocasiones se proponen preguntas cerradas para verificar si hay acuerdo:

- PPP I: *“¿Se va entendiendo hasta acá?”*
- PPP II: *“¿Seguimos?”*

En ninguno de los casos se obtienen respuestas de las estudiantes.

No hay preguntas específicas planificadas por las docentes, dentro de la estructura de la clase, que promuevan la recuperación de conocimientos previos y el establecimiento de relaciones, comparaciones, interpretaciones y/o argumentaciones más que las formuladas del modo descrito anteriormente. Las preguntas de comprensión o de orden cognitivo superior son las que las docentes comprometen en las consignas de los trabajos prácticos:

- Pregunta de comprensión (estimulan el pensamiento a partir de relaciones, comparaciones o clasificaciones) - PPP I: *“Según el grupo que integre describir la imagen correspondiente teniendo en cuenta las posiciones ergonómicas abordadas en clase. ¿Cuáles son las posiciones correctas, posiciones incorrectas, posiciones viciosas y las posibles complicaciones de esas posiciones incorrectas? Describir todas las características que observen”.*
- Pregunta de orden cognitivo superior (exigen interpretar, predecir, evaluar) - PPP II:
*“El trabajo debe contener la definición de la patología elegida y una descripción teórica (para ubicar al lector en la situación).
Plantear los objetivos del protocolo a realizar. Describir el protocolo. (cantidad de sesiones, cuántas veces por semana, etc.).
Principios activos utilizados. Justifique (¿por qué, cuál es el efecto, para qué sirven? etc.). Aparatología utilizada. Justifique (¿por qué, cuál es el efecto? etc.).
Apoyo domiciliario. Conclusión”.*

Después de la pregunta

(de la docente o de la estudiante)

No se producen espacios de silencio ni se suspenden las respuestas

inmediatas de las docentes sino que ante cada pregunta que formulan las estudiantes en las videoconferencias, a través del micrófono o del chat, las docentes responden instantáneamente. Incluso, la mayoría de las preguntas realizadas desde el chat, son respondidas sin leerlas en voz alta para el grupo. Por lo tanto, no se abre el espacio para que las pares puedan pensar o formular una respuesta posible. Sin embargo, en la PPP II, ante cada pregunta que plantean las estudiantes ambas docentes ofrecen sus perspectivas mostrando incluso sus diferencias: *“Yo lo hago así y ¿vos cómo lo hacés?”* (D3 y D4). Esta interacción que generan en relación con el contenido podría contribuir a abrir un espacio para que las estudiantes exploren el objeto de conocimiento poniendo en relación los argumentos y las posiciones diferentes que ofrecen las docentes.

Espacios de construcción y/o co-construcción de saberes

Los dos trabajos prácticos se constituyen espacios grupales de construcción y co-construcción de saberes. Ambos se proponen sobre el final de las secuencias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas lo que proporciona un tiempo de encuentro entre las estudiantes y el material, tiempo de posible lectura y reflexión, para abordar posteriormente las consignas a resolver. Se reitera en las entrevistas el poco valor atribuido al trabajo práctico: *“Tenemos que hacer el trabajo práctico porque no tenemos el paciente presente. La manera que encontramos fue esa...”* (D4). Sin embargo, esta escasa valoración contrasta con la dedicación y la planificación comprometidas en la confección de sus consignas y se evidencia en el tipo de preguntas formuladas, registradas anteriormente.

La formulación espontánea de preguntas que hacen las estudiantes en las videoconferencias, sobre todo en las PPP II, también se configura como una instancia de construcción sólo que con las restricciones que la inmediatez del encuentro le impone al pensamiento. Por otro lado, la mayor parte del trabajo de lectura y elaboración del material (resúmenes, relaciones, comparaciones, ejemplificaciones) lo realizan las docentes y se lo ofrecen a las

estudiantes como material de estudio en las aulas, de modo que la actividad reflexiva de la estudiante queda limitada.

En relación al objetivo específico que pretende “identificar las relaciones que originan las docentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el entorno digital considerando la triangulación entre quien conoce, quien puede conocer y el objeto de conocimiento”, se realiza una síntesis integradora que reúne las interpretaciones precedentes:

Se identifica cierto desplazamiento de la función de mediación de la docente hacia su propia actividad de pensamiento lo que introduce una distorsión en la necesaria triangulación que debe producirse. En las situaciones indagadas lo que aparece con preponderancia es el trabajo docente para preparar sus exposiciones: leer, investigar, reconstruir lo leído en función de los objetivos, conectar textos y autores/as, explicar a otras/as lo que se ha comprendido. Según Carlino (2019), “la organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo” (p. 11). La autora explica:

En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares - vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida - es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para salir airoso de los exámenes (Carlino, 2019, p. 11).

Esta tendencia se ve incrementada por el hecho de que todos los materiales de lectura son construcciones que las docentes hicieron sobre los textos fuente, es decir, fichas de cátedra y documentos (power point) que constituyen resúmenes en los que los conceptos ya aparecen seleccionados, jerarquizados y relacionados. No hay actividades propuestas, excepto la

instancia del trabajo práctico, en las que las estudiantes se encuentren en la situación de desarrollar alguna acción sobre el material. Si toda la actividad cognitiva está a cargo de las docentes, la función de mediación se ve debilitada y de este modo también se debilitan las posibilidades de aprendizaje de las estudiantes. Si se profundiza el análisis, en base a los indicadores que se trabajan, se puede interpretar que parece persistir en el entorno digital un modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional que “entiende la docencia como decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, aprender y de pensar en un área de estudio” (Carlino, 2019, p. 13).

A su vez, como expresa Fernández (2007 A, p. 167), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienden al desdibujamiento de la distancia y la diferencia entre los tres componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Cuando la tecnología constituye el soporte y escenario de las situaciones educativas puede identificarse cómo se concreta esta tendencia en la supresión de la distancia entre la docente y el conocimiento, superponiéndose ambos. Es decir, en las secuencias que se indagan se puede reconocer cómo las docentes exhiben un cúmulo de informaciones lo que dificulta que sean las estudiantes quienes se encuentren con el objeto de conocimiento. Sin embargo, Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores (2020) ofrecen antecedentes empíricos para entender que las TIC tienen un gran potencial pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que “pueden ampliar y enriquecer el aprendizaje; contribuir al desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior, entre ellas el análisis y la síntesis; fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar con independencia; la creatividad; la solución de problemas, y gestionar el propio aprendizaje (...)” (p. 4). En las secuencias analizadas se identifica cierta dificultad para que las docentes asuman la función de mediadoras en el aprendizaje, guías, orientadoras y facilitadoras de recursos y herramientas, sin reducirla a ser fuente de información o transmisoras de conocimiento (Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores, 2020, p. 4). En las explicaciones que se recogen de las entrevistas también se expresa la

dificultad: *“Se complica armar una estrategia teórica para que ellas puedan absorber un poco más”* (D2). *“En primer año somos nosotras las que hacemos el tratamiento, yo lo muestro porque no tienen idea ni siquiera de cómo van los pasos. A medida que vamos avanzando ya las dejamos un poco más pero lo que enseñamos de nuevo lo hacemos nosotras para que vean”* (D4).

No obstante, frente a las tendencias señaladas el análisis del material de campo ofrece una novedad. Aún ante la preeminencia de clases expositivas, la falta de uso de los foros de intercambio y la ausencia de actividades solicitadas a las estudiantes, se abre un espacio de presencia y diferencia entre: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento, que restituye la necesaria triangulación. Ese espacio se gesta a partir de las preguntas que las estudiantes instalan espontáneamente en el desarrollo de las presentaciones docentes, en las videoconferencias, especialmente en la PPP II. Las preguntas se realizan, desde sus inquietudes y sus experiencias previas sobre el tema, sobre los contenidos que van desplegando las docentes. Así se genera un espacio, una distancia en la que se introduce el pensamiento, en la que las estudiantes pueden acercarse y explorar el objeto de conocimiento, en interacción con la enseñante y con las compañeras (Fernández, 2007, A, pp. 75-76). Este espacio vuelve a replegarse cuando las docentes ofrecen todas las respuestas con prontitud, sin que medie el silencio, la posibilidad de enfatizar la escucha para entender la lógica que gobierna la pregunta de la estudiante y permitir que sus pares también puedan pensar en la respuesta. Se restringe de este modo la oportunidad de que las estudiantes interactúen entre sí y en torno al contenido y se obtura el proceso de construcción del conocimiento (Anijovich y Mora, 2009, p. 40).

En cambio, vuelven a delinearse espacios de construcción y co-construcción del conocimiento en la realización de los trabajos prácticos grupales. La resolución de problemas reales que reflejan el ejercicio de la profesión, a través de las consignas de los trabajos prácticos, constituye según Ortiz Carrión (2012, p. 10), una estrategia que implica necesariamente la actividad de las estudiantes y permite el acercamiento al contenido a aprender. Por otra parte, “el trabajo en equipo sin lugar a dudas es una estrategia que

propicia la construcción de significado, al permitir la interacción entre varias personas que desde sus propios puntos de partida, construyen, reconstruyen y de construyen el objeto de conocimiento” (p. 13). Este mismo sentido de incorporación y creación del conocimiento (Cipriano, 2006, p. 131) queda reafirmado por una de las docentes cuando expresa en la entrevista: *“Siempre tratamos de dar alguna consigna que no sea accesible de copiar y pegar. Preferimos dar uno o dos trabajos prácticos que de extensión tienen una carilla, que no sean ¿qué es una célula? Busco, voy, lo copio y lo pego. Por ahí se complica porque hay que pensar ese tipo de consignas en materias como esta, no querés que copien y peguen”* (D2).

Del acceso a la información a la producción de saber

Asunción de posiciones

En el análisis derivado de algunas de las categorías e indicadores precedentes ya se expresa la orientación hacia la ocupación de determinadas posiciones en las situaciones educativas. La mayor parte de los recursos digitales empleados como repositorios de información más que como vehículo de actividades, las clases expositivas y un claro protagonismo de las figuras docentes en la distribución de los turnos de habla, muestran que éstas ocupan, frecuentemente, el lugar de transmisoras mientras que las estudiantes quedan ubicadas como receptoras. En estos casos, la actividad principal de la estudiante queda circunscripta a tomar apuntes y mantener la atención en forma constante.

Por otra parte, una de las docentes expresa en la entrevista haber implementado una estrategia en una secuencia de enseñanza y aprendizaje, que si bien no está comprendida en el recorte analizado, marca una diferencia en su accionar: *“Yo les pedí a mis estudiantes que ellas se filmen, que me vayan contando, que me muestren”* (D4). Esta propuesta origina un desplazamiento en las estudiantes: de recibir a producir.

Transiciones

Se distingue una clara prevalencia de la operación de mostrar por sobre la de guardar. Las docentes apelan principalmente a la exhibición como modo de configurar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tanto en las videoconferencias como en los recursos digitales comprometidos en el aula virtual. Surge en las entrevistas la significación que las docentes atribuyen a sus acciones: *“Pienso que están aprendiendo porque les estamos presentando todo”* (D4).

El espacio para que las estudiantes muestren, transición entre lo que conocen y lo que pueden conocer, entre lo que recibieron como información y lo que son capaces de producir con ella, se abre en las instancias de trabajos prácticos y en las preguntas que formulan en las videoconferencias. Sobre todo en las clases de las PPP II se identifica una propensión de las estudiantes a suspender las exposiciones con la irrupción de sus preguntas, a través del micrófono o del chat del Meet. Sin embargo, el espacio abierto se abrevia con la pronta exhibición de la certeza de parte de las docentes. Asimismo, este espacio entre la certeza y la duda se desaprovecha en las cuantiosas ocasiones en las que las docentes no leen las preguntas del chat en voz alta sino que lo hacen rápida y silenciosamente, privando al grupo de la oportunidad de tomar contacto con ellas.

Vínculos

Acerca de las vinculaciones entre el contenido de la asignatura y las asignaturas anteriores, en las secuencias indagadas en las dos PPP, las docentes no promueven relaciones frecuentes. En algunos casos, en las PPP I, se produce alguna mención durante las videoconferencias: *“Vamos más rápido porque ya tuvieron el encuentro el cuatrimestre pasado cuando yo les hice la demostración”* (D2). *“Ver biotipo y fototipo, características de la piel y lesiones primarias y secundarias. Ya tuvieron un primer acercamiento a las lesiones.”*

(D2). En las PPP II no aparece ninguna referencia, por el contrario, se reiteran textos de la PPP I sin hacer alusión a ello.

Sobre las vinculaciones entre la nueva información y los conocimientos previos no se identifican claramente mediaciones para movilizar estos últimos, como ubicar el tema a tratar, aludir a contenidos antecedentes o interrogar a las estudiantes en las clases realizadas por videoconferencias. Sí se favorece la vinculación cuando las docentes ofrecen oportunidades para que se expresen las dudas. En este sentido las estudiantes de las PPP II preguntan durante las videoconferencias: *“¿Las pústulas se drenan de la misma manera que los comedones?”* *“¿Por qué el hipoglos no sirve para desinflamar el acné si tiene ácido bórico que es desinflamatorio?”* *“¿Cuál es la concentración de ácido recomendado en pieles sensibles?”* *“¿La sal es mala para la rosácea?”* *“En el caso de exfoliación, ¿se deja el mismo tiempo que si le hacemos un peeling?”*

En relación a las vinculaciones entre la información y la experiencia, las docentes dan a conocer situaciones y problemas de la práctica profesional, comparten anécdotas personales y profesionales, aportan ejemplos y establecen asociaciones con sucesos actuales de la vida real. Las docentes explican en las videoconferencias: *“También existen el acné neonatal y el infantil, por ejemplo el del recién nacido con los puntitos blancos, las pustulitas que pueden durar hasta los 3 meses”* (D3). *“Cuando nació mi hija tenía la carita llena de pústulas y yo me preocupé pero luego van desapareciendo”* (D4). *“Yo trabajé muchos años con médicos y siempre derivaba hasta que un día me dijeron que si tenía 1 o 2 pústulas que las drene pero que lo haga completamente, que no deje material purulento”* (D4). *“Con 2 o 3 pústulas no derivo al médico, trabajo yo y dreño las pústulas. En cambio, si el acné es inflamatorio y la piel está enrojecida y la paciente manifiesta sentir calor y que le molesta ahí derivo al médico que es el que va a prevenir la infección y quizás le de una medicación”* (D3). *“Les digo que ahora que están de moda los nutricosméticos, todo lo que sea vía oral no es nuestra incumbencia”* (D2). *“Te voy a decir algo que es un secreto a voces... los peeling que venden en los laboratorios actualmente están hechos a muy baja concentración y a un PH bastante alto”* (D4) *“Durante este tiempo de pandemia trabajé con*

videollamadas y para conocer el tipo de piel de la paciente iba haciéndole preguntas, íbamos probando los productos y viendo los resultados. ¡Lo nuestro es artesanal!” (D3).

De igual manera, en estas ocasiones las estudiantes vinculan espontáneamente la nueva información con su experiencia. Algunas generan preguntas desde las situaciones de la vida cotidiana y otras refieren a sus situaciones laborales (se trata de estudiantes que ya se encuentran desarrollando algún oficio ligado a la cosmetología). En las videoconferencias se expresan inquietudes como las siguientes: *“¿El hipoglos sirve en los casos de acné? Porque mis amigas se lo ponían sobre los granitos para desinflamar”. “Hay unas lentes de Good que traen diferentes aumentos”. “Yo tengo una Luz de Good y es muy cómoda, es la vincha”. “En la composición de estos maquillajes hay pigmentos verdes que no se ven a simple vista”. “Cuando dejé de comer carne me broté toda, no me gustó estar así brotada”.*

Recreación del contenido

Las clases, mediante videoconferencias, no comprometen análisis de casos ni resolución de situaciones. A pesar de ello, se emplean algunas fotografías que ejemplifican situaciones reales de trabajo vinculadas a las temáticas abordadas y que contienen preguntas destinadas a provocar la reflexión de las estudiantes: *“¿Qué tipo de lesiones observamos? ¿Qué tipo de acné estamos viendo? ¿Qué podemos nosotras hacer?” (PPP II). “¿Qué biotipo cutáneo observamos? ¿Qué tipo de lesiones observamos? ¿Qué tipo de rosácea es? ¿Qué podemos hacer nosotros?” (PPP II).* Estos interrogantes aparecen junto a las fotos ejemplificadoras en los archivos (power point). Sin embargo, se presentan las placas en pantalla y las preguntas son respondidas automáticamente por las docentes de modo que las estudiantes ven impedida la posibilidad de procesar la nueva información a través de sus estructuras y saber personal.

En cambio, el trabajo práctico solicitado por la PPP I se aproxima a la resolución de problemas como práctica de enseñanza basada en el

aprendizaje. La consigna presenta una situación orientada al ejercicio profesional y en consonancia con los objetivos de la asignatura, que es resuelta entre pares, en pequeños grupos. El trabajo práctico de la PPP II no es un análisis de casos pero sí solicita que sean las estudiantes quienes construyan el caso involucrando un trabajo de reflexión en pequeños grupos. Exige aclarar los conceptos, relacionarlos con una situación del quehacer profesional y elaborar razones y argumentaciones, todo ello andamiado a través de las consignas de trabajo. Si bien, en las entrevistas, el trabajo práctico no se presenta como un espacio explícitamente valorado una de las docentes manifiesta: *“La idea es que con el trabajo práctico ellas aprendan cómo desarrollar un tratamiento en el gabinete, tenemos que estar viéndolas a ellas con su paciente, con el diagnóstico que hicieron. Tiene que ser bastante descriptivo para ver, imaginarnos. Pueden ser imágenes reales o sacadas de internet. Es volcar en el papel el trabajo del consultorio”* (D3).

Estos dos trabajos, sobre todo el de la PPP II, en su propósito de favorecer el aprendizaje de una práctica proponen una conversación reflexiva entre el cuerpo de contenidos de la asignatura y los elementos de las situaciones propuestas (patología, tratamiento, protocolo, principios activos, aparatología, apoyo domiciliario), alimentada por el intercambio entre pares. A su vez, la mediación del tiempo permite que las estudiantes puedan recurrir a su propio saber para dotar de sentido a la nueva información, lo que las acercaría al plano del conocimiento. Una de las docentes, durante la entrevista, reivindica esta práctica: *“Y se puede ver el progreso de las chicas, al principio te miran como si estuvieras hablando chino básico y después te dicen, esto es así por tal cosa. Es como que van integrando todo eso y a eso apuntamos en una práctica. Y lo otro es razonar. Me pasó que les propusimos un trabajo, que elijan un tema y que hagan un abordaje, que nos presenten un caso clínico y que luego nos cuenten qué abordaje hacen. Y realmente, chicas que yo sé que saben, por meter cosas para decirle a la profe, no razonaron. Entonces, a los conocimientos que incorporaron de las otras materias, a la integración que hicieron con nuestra materia, le tienen que agregar ese razonamiento propio para poder cerrar el círculo”* (D4).

Con respecto al objetivo específico que tiende a “distinguir y comprender las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se observan los movimientos, desplazamientos y prevalencias en torno al acceso a la información y a la construcción del conocimiento y el saber, propuestos a las estudiantes”, se desarrolla el siguiente análisis globalizador:

Se distinguen las tendencias que fueron expresadas por algunos/as autores/as y algunos de los antecedentes de esta investigación: las docentes ocupan principalmente, en las situaciones educativas, la posición de transmisoras de información, aún cuando se trata de una asignatura práctica. Se reproducen de este modo los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje cimentados en la clase expositiva sólo que adaptados a las posibilidades que hoy ofrecen los entornos digitales. Se conjugan rasgos propios de la era digital con los de la educación, y las situaciones de enseñanza y aprendizaje quedan inundadas de circuitos de consumo de información corriendo el riesgo de convertir a las estudiantes pseudo antenas repetidoras (Cobo, 2016, p. 28). La mayor parte de la actividad demandada explícitamente a las estudiantes queda circunscripta a leer, escuchar y mantener la atención en forma constante, lo que ocasiona que las propuestas queden sustancialmente en el plano de la información. Las concepciones de las docentes sostienen estas tendencias ya que ubican el protagonismo de las estudiantes en actividades de ese tipo. Surge de las entrevistas: *“El alumno tiene el 80 % del protagonismo, si el alumno no se sienta, no mira, o presta atención, no agarra, nosotras no tenemos una forma de saber si entendió o si le faltó. En la virtualidad no me pasó de decir que estoy 100 % segura que realmente lo captaron, lo entendieron y lo adquirieron al conocimiento”* (D2).

Para que se produzca el pasaje del acceso a la información a la construcción del conocimiento y el saber, se requiere que las docentes suspendan la transmisión de información y la exhibición de certezas. Según

Fernández (2007, A, 147-149) para que el aprendiente pueda vincularse con su deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrá articular con su saber, el enseñante debe articular el mostrar y el guardar. Así es como en “el aprendiente podrán trabajar las preguntas” (p. 149). Cuando la actividad de la docente se concentra en exhibir un cúmulo de informaciones las posibilidades de que se produzcan movimientos hacia el conocimiento y el saber se reducen. Pese a ello, se originan situaciones que posibilitan este pasaje.

En primer lugar, se interpreta la apertura de un espacio para que las estudiantes muestren algo del orden de su conocimiento y de su saber que establezca un vínculo con la nueva información, a través de las dudas que las docentes les permiten plantear en las videoconferencias. En las PPP II, las preguntas de las estudiantes se abren lugar en las exposiciones docentes de modo reiterado y persistente. Aún cuando las docentes no programan estrategias de mediación que favorezcan la recuperación de conocimientos y saberes previos, surge del análisis del material de campo el descubrimiento acerca de esta actividad voluntaria de las estudiantes que facilita el proceso. Puede comprenderse cómo las estudiantes transforman la enseña, recorte o información en conocimiento cuando vinculan los datos que van aportando las docentes con otros conocimientos y saberes que poseen (Fernández, 2002, p.58). Se habla de conocimiento en tanto se comprueba que en las preguntas que realizan las estudiantes hacen uso de las categorías y conceptos, en su red de jerarquías y relaciones. Se identifica de este modo un movimiento objetivante, que se orienta hacia la construcción del conocimiento, que privilegia la inteligencia y las estructuras de pensamiento que permiten ordenar y comprender un aspecto de lo real.

A su vez, la transición hacia el conocimiento queda favorecida novedosamente en la indagación realizada ya que muchas de las preguntas que plantean las estudiantes se gestan en los saberes que poseen, a partir de vivencias que guardan relación con los contenidos presentados. Se trata de conocimientos que han sido singularizados en las experiencias y que conllevan un poder de uso, ya que “la apropiación del conocimiento implica el dominio

del objeto” (Fernández, 2002, p. 66). Es ésta una construcción subjetivante ya que se alude a la individuación, a la diferenciación y a lo singular de cada sujeto. Sobre todas estas interrelaciones planteadas, Fernández (2007, A) explica:

El aprendiente se sitúa en la articulación de la información, el conocer y el saber, pero particularmente entre el conocer y el saber.

Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cuál intervienen inteligencia y deseo (p. 64).

Nuevamente, se instala un espacio de novedad en el análisis cuando se interpretan algunas de transmisiones que realizan las docentes en las videoconferencias. Algunas dan a conocer los contenidos a partir de su experiencia: situaciones y problemas de la práctica profesional, anécdotas personales y profesionales, ejemplos y asociaciones con sucesos actuales de la vida real. Duarte-Herrera, M., Montalvo Apolín, D. y Valdes Lozano, D. (2019) expresan en su investigación las ventajas de acompañar el discurso docente con recursos de este orden. Adicionalmente, y siguiendo los desarrollos de Fernández (2002), esta característica del accionar docente permite que la información como dato frío, desconectado y final se aproxime al plano del conocimiento cuando las docentes lo inscriben en estas experiencias.

Obando-Correal , Palechor-Ocampo y Arana-Hernández (2018), desde el campo de la investigación, afirman que el uso de redes asincrónicas de aprendizaje (como los foros de debate) ofrecen la posibilidad de una participación reflexiva y una recuperación de conocimientos previos mientras que en las instancias sincrónicas (como las videoconferencias) la inmediatez supone un obstáculo. Recuperando los aportes de Fernández (2007, A) en este sentido, abrir un tiempo diferido permite reivindicar la idea de proceso, en el que se instala el pensamiento, en desmedro del privilegio de la inmediatez y del producto. Por lo tanto, a pesar de que no se emplearon los foros de debate en ninguna de las asignaturas, las instancias de trabajos prácticos grupales

solicitadas hacia el final de las secuencias temporales funcionaron en esa dirección, cooperando en el proceso de construcción del conocimiento y del saber de las estudiantes.

Por otro lado, Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2020, p. 45) recuerdan que la configuración de las propuestas de enseñanza y aprendizaje dependen, en parte, de la naturaleza del contenido a enseñar. Siendo estas asignaturas prácticas pre-profesionales las docentes, en las entrevistas, también señalan una diferencia: *“En 1° ven todas las materias y no las pueden unir, no las pueden integrar, lo que hacemos es mostrarle cómo pueden reunir esos conocimientos de anatomía, de química cosmética, de diferentes materias, en ese paciente que van a tener en la camilla. En 2° se los recordamos, todas las docentes se los recordamos... yo fui estudiante y es lo que cuesta. Por eso se los recordamos”* (D4) *“No es fácil enseñar una materia práctica en la virtualidad”* (D1) *“Es como que van integrando todo eso y a eso apuntamos en una práctica”* (D4). *“Es muy difícil que con un recurso virtual ellas capten lo que una está haciendo en esa práctica”* (D2). *“Hacemos mucho hincapié en que tengan los conocimientos de las materias anteriores. Sin esa base no saben reconocer lo que tienen adelante y no saben plantear un tratamiento o hacer un protocolo. En la práctica les hacemos reunir toda esa información para atender un paciente. ¿Qué observan? ¿A qué patología se refieren?”* (D3). Según Schön (1992, pp. 45-46) la enseñanza de la práctica exige que se produzca un diálogo entre el conjunto de conocimientos disciplinares y los materiales de las situaciones propuestas que se aproximan al mundo de la práctica, con el intercambio de pares y docentes. Demanda un tipo de reflexión que va más allá de las reglas conocidas e implica asumir la incertidumbre y el conflicto.

En consecuencia, se interpreta que las estrategias comprometidas en los dos trabajos prácticos (la resolución de problemas y el diseño de un caso) procuran ciertas condiciones que favorecen la construcción del conocimiento de una práctica. La construcción de las consignas de trabajo de parte de las docentes, que ya fueron analizadas en apartados anteriores, apuntala el aprendizaje de las estudiantes. De acuerdo con Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2020, pp. 45-51), estas propuestas exceden la reproducción de información y

propician la comprensión, superan la fragmentación de los contenidos ofreciendo relaciones entre ellos y con los conocimientos y saberes previos, y cooperan en la construcción de nuevos sentidos sobre la información dada. En estas instancias se revierte la tendencia explicada inicialmente en la que la mayor parte de la actividad cognitiva y reflexiva es realizada por las docentes desplazando a las estudiantes al rol de espectadoras.

CONCLUSIONES

“Para avanzar no hay que regodearse en la pregunta sino ir haciendo afirmaciones, aunque sean provisionarias...”

(Filidoro, 2020)

En este último trayecto del proceso se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo proponen la transición hacia la producción del saber los equipos docentes de las prácticas pre-profesionales de una tecnicatura universitaria en las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en un entorno digital?* Para ello, el capítulo se organizará en base a una síntesis del análisis realizado, atendiendo al problema de investigación y a su objetivo general, desarrollando los aportes más significativos en función de los resultados obtenidos y presentando las implicancias del estudio para la práctica psicopedagógica y la disciplina.

Inicialmente, se considera valioso aclarar que, tanto en el germen de la pregunta de investigación como en el análisis y en la elaboración de resultados, se intentó evitar los fanatismos, los reduccionismos y los enfoques apocalípticos que cercenen el pensamiento y la producción de conocimiento. En el escenario tecnológico de estos tiempos, y desde el campo de la educación, coexisten dos fenómenos: el tecno-escepticismo y el tecno-entusiasmo. Es decir, la tecnología como respuesta a todo, opacando incluso el debate sobre la educación en los entornos digitales o la desconfianza extrema y el descrédito al progreso tecnológico (Cobo, 2016, pp. 15-18). Intentando sortear las posiciones binarias y polarizadas es que se elaboran las siguientes conclusiones.

Como expresa Maggio (2018, pp. 21-22) las prácticas educativas mutan muy lentamente con relación a los cambios que propone el momento histórico y el contexto cultural. Asimismo, los cambios tecnológicos son definidos como una revolución ya que no se trata simplemente de un avance en los dispositivos, plataformas o canales de intercambio sino que consiste en una resignificación de sentido. Se trata de un elemento complejo de ser comprendido en el análisis porque es intangible, “los dispositivos son los que

se llevan buena parte de la atención en este tipo de discusiones, los cambios sustantivos son invisibles” (Cobo, 2016, pp. 18-19). Por otro lado, según Pastor Angulo (2005, p. 81), los rápidos avances de la tecnología han hecho que éstos se utilicen compulsivamente sin haber investigado antes sus posibilidades, y sin haber probado sus resultados factibles en el campo de la educación. En consonancia con estas ideas, surge como resultante del análisis que la mayoría de los rasgos que las docentes reconocen y destacan del entorno digital no se vinculan directamente con las condiciones más sustanciales para pensar la enseñanza y el aprendizaje. La posibilidad de tener conexión en cualquier lugar, interacción todo el tiempo, que cualquier objeto conecte y que las aulas virtuales funcionen como almacenes de información son las características más valoradas por las docentes. Sin embargo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el pasaje de la información al conocimiento y al saber, requieren de la definición de tiempos y espacios que superen la inmediatez e introduzcan una temporalidad que favorezca las construcciones y los procesos. Estas ideas de practicidad inmediata y de eficiencia con la que la tecnología seduce y que impregna las concepciones docentes, entra en tensión con las condiciones que se requieren para aprender.

Adicionalmente, Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2013) plantean que “el uso de las TICS se enmarca más en una faceta instrumental-mercantil que en una interiorización donde se configure en una facilitación para el aprendizaje” (p. 154). Por lo tanto, se desprende del análisis cierta mirada utilitaria sobre los entornos digitales como escenarios de la educación y un empleo de los recursos que no se articula con la reflexión pedagógica y didáctica. Esta falta de articulación queda expresada en el uso que las docentes hacen de los recursos digitales, uso en el que predominan las relaciones unidireccionales o bidireccionales, los repositorios de información y los espacios de recepción más que de producción, para las estudiantes. A su vez, estas prácticas quedan interpeladas por el contexto ya que en la era de la información, del conocimiento o de la post-información, según sea el ángulo teórico desde el que se mire, el rol de los y las docentes necesariamente debe redefinirse; en la actualidad, ser fuente de información ya no es privativo de las instituciones

educativas. Por lo tanto, como desarrolla Cattoni (2015, pp. 7-8), la función docente debe orientarse a la mediación en los procesos de construcción del conocimiento, provocando las condiciones para que los/las estudiantes seleccionen y jerarquicen la información, observen, interpreten, elaboren hipótesis, relacionen contenidos, analicen, sintetizen y den cuenta de los procesos llevados a cabo. Por consiguiente, se requiere de una reflexión sobre la práctica docente que conjugue los tres componentes: pedagógico, didáctico y tecnológico. En este sentido, Dussel (2001, p. 16) afirma que es indispensable conocer las potencialidades y limitaciones que ofrecen los entornos digitales para reorganizar la enseñanza y el aprendizaje. Rasgos como la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad que podrían cooperar en la producción de conocimientos y saberes quedan desaprovechados si todas las propuestas se fundan en comunicaciones e interacciones unidireccionales (de la docente a las estudiantes), como arrojan los resultados de este estudio.

Esta función de mediación, sustancial para que se produzca la triangulación en las situaciones de aprendizaje entre: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento, queda distorsionada. Esto se produce, no sólo por las tendencias anteriormente desarrolladas, sino también por la apelación a los modelos clásicos de enseñanza y aprendizaje que encuentran su expresión en las aulas virtuales. Se recoge del análisis que todas las clases realizadas mediante videoconferencias constituyen exposiciones, siendo la explicación docente su elemento central (Maggio, 2018, p. 22). El tiempo de la explicación es el que domina los sucesos de las aulas, la figura docente es la que protagoniza las situaciones y el tiempo dedicado al uso de la palabra se destina, mayormente, a las exposiciones más que a las interacciones entre docentes y estudiantes o entre estudiantes. Estas condiciones no favorecen el pasaje de la información a la construcción de conocimientos y producción de saber, la propuesta queda en el plano de la información hasta tanto no provoquen en las estudiantes un proceso de apropiación que permita procesar los datos a través de sus estructuras y su saber personal (Fernández, 2002, p. 59). Así mismo, como explican Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2020, p. 56), otro

de los problemas que genera este tipo de propuestas es que las docentes se anotician del aprendizaje de las estudiantes recién en la instancia de evaluación.

Si se reducen las conclusiones a las tendencias señaladas se podría interpretar que las situaciones de enseñanza y aprendizaje analizadas no favorecen la transición del acceso a la información a la producción de saber. Sin embargo, el establecimiento de un diálogo entre la realidad y los conceptos, en una labor, artesanal y meticulosa, teórica y práctica, flexible y rigurosa, provoca algunos hallazgos (Freire y Faundez, 1985, p. 94) . Es así como se identifica un tiempo que deja de ser gobernado por las exposiciones docentes y es conquistado por las preguntas de las estudiantes. Mayormente en la asignatura de Prácticas Pre-Profesionales II, que corresponde al 2° año de la tecnicatura universitaria, las estudiantes instalan sus preguntas durante las videoconferencias pausando las presentaciones docentes. Esto origina un desplazamiento en el que las docentes dejan de mostrar lo que saben para que las estudiantes muestren lo que conocen y saben, a partir de los interrogantes que formulan. Cuando las docentes suspenden la transmisión de información se abre una distancia que posibilita que las estudiantes entren en contacto con el objeto de conocimiento, se aproximen y lo exploren (Fernández, 2007, A, p. 167). Asimismo, se comprende a partir del tipo de preguntas que realizan, que constituye la ocasión para establecer relaciones con sus conocimientos previos y saberes. Por un lado, expresan preguntas ancladas en conceptos anteriores con los que las estudiantes establecen asociaciones, comparaciones y jerarquías de categorías y subcategorías, lo que permite asociar la nueva información con el plano del conocimiento. Por otro lado, realizan preguntas desde un lugar de saber cuando apelan a su experiencia, en la que los conocimientos adquirieron poder de uso. Fernández (2007, A) explica este movimiento cuando afirma que “aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cuál intervienen inteligencia y deseo” (p. 64).

Cuando las docentes ofrecen inmediatamente todas las respuestas vuelve a replegarse el espacio de interacción abierto entre las estudiantes y el

objeto de conocimiento, entre pares y entre la nueva información y los saberes previos. Las docentes vuelven al lugar de transmisoras y las estudiantes el de receptoras. Como un elemento más que profundiza el análisis se añade el hecho de que muchas de las preguntas que se formulan por el chat de la aplicación de las videoconferencias no son leídas en voz alta y son respondidas con celeridad por las docentes. Al respecto, Brailovsky y Menchón (2014, p. 82) señalan que hay un conjunto de gestos que preexisten a los sujetos singulares que ocupan el lugar de docente y de estudiante. Si preguntar y participar se presentan como gestos importantes y deseables, no reducibles al acto de atender, si levantar la mano para preguntar es una de las reglas gestuales de la clase, cabe atender a una nueva gestualidad posible en el entorno digital. Aún así, nuevamente se delinea la necesaria triangulación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje cuando las docentes dejan de superponerse con el conocimiento. Esto se origina en los momentos en que, frente a las preguntas de las estudiantes, brindan respuestas diversas cimentadas en sus perspectivas teóricas y experiencias profesionales. Esta separación que se produce abre una distancia que permite a las estudiantes invertir a la información de mayor o menor credibilidad en base al conocimiento que se tiene del enseñante.

En otro orden, si bien la mayor parte de los textos ofrecidos constituyen elaboraciones de las docentes que se encuentran al servicio de consolidar sus explicaciones (Maggio, 2018, p. 23) se proponen algunas instancias que permiten “guiar y facilitar los aprendizajes al ayudar a los estudiantes a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y a aplicarlos en contextos determinados” (Hernández Jaime, Jiménez Galán, Rodríguez Flores, 2020). Estas instancias se ofrecen a través de los trabajos prácticos, comprometiendo las estrategias de resolución de problemas y construcción de un caso como prácticas de enseñanza basadas en el aprendizaje (Ferreira y Tenutto Soldevilla, 2020, p. 66). Aunque las docentes no terminan de identificar, en sus manifestaciones durante las entrevistas, el valor que tienen estas instancias, en la práctica se configuran como espacios de producción para las estudiantes que favorecen las

transiciones. En primer lugar, instalan un tiempo entre la transmisión docente y las consignas de trabajo que permite que las estudiantes se acerquen al material en forma individual y grupal, propician un proceso que opera detrimento de la inmediatez dado que es la única de las actividades propuestas que se realiza en un tiempo diferido. En segundo lugar, se facilita el pasaje de la incorporación a la apropiación productiva a través de las consignas que exigen aclarar los conceptos, relacionarlos con una situación del quehacer profesional y elaborar fundamentos y argumentos. Según Cipriano, (2006, p. 131) se trata de introducir un movimiento que tienda a la creación con aquello que les es dado, para que puedan hacer propio algo que no lo era.

Ahora bien, la producción de saber en las estudiantes queda aún en el terreno de lo incierto. “Saber algo, no es poseer algo: es poder hacer... La realidad de los saberes es la de un proceso y no la de los resultados y los productos” (Fernández, 2007, B, p. 84). El saber implica un dominio y un poder de uso que no queda necesariamente garantizado por las propuestas de trabajos prácticos que ofrecen las docentes para aprender una práctica profesional. Las revisiones que las docentes realizan de su labor también se alinean con estas conclusiones: *“Ahora para explicar una materia práctica no es lo mismo por más de que yo trate de mostrarte o buscar cosas similares. Faltó que las chicas agarren, toquen las pieles, miren”*.

Para finalizar, es preciso distinguir que existe un aporte sustancial de la psicopedagogía en el estudio de estas temáticas ya que permite observar y explicar el espacio de relaciones y producciones que se genera entre quien enseña y quien aprende. Incluir la perspectiva del estudiante para pensar los procesos educativos universitarios es una necesidad: si la enseñanza en la universidad sigue pensada y planteada para que sea el docente quien más se forma o para que sea el estudiante que ya estaba capacitado para hacerlo por su cuenta quien más aprende, entonces sigue siendo un debate pendiente (Carlino, 2019, p. 11). Es allí donde la psicopedagogía se autoriza a intervenir ya que ubica su mirada en “la articulación entre la información, el conocer y el saber pero particularmente entre el conocer y el saber” (Fernández, 2007, A, p. 64). Como disciplina que se encuentra “la confluencia de lo psicológico, la

subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural” (Müller, 2006, p. 15), asume en la coyuntura actual el desafío de dialogar, desde la educación, con la cultura digital y tomarla como objeto de estudio y de discusión.

*“Desde el principio de la transición,
la educación revolucionaria, para desempeñar su cometido,
no puede sufrir adecuaciones puramente metodológicas
o tan sólo renovar materiales didácticos de enseñanza
-usando, por ejemplo, más proyectores que pizarrones-.
La transición exige que la educación se revolucione,
se reinvente, en lugar de simplemente reformarse”.*

Freire, P. y Faundez, A. (2014, p. 131)

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2010). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigación* (3° reimp.). Grupo Editorial Lumen.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24° ed.). Grupo Editorial Lumen.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bauman, Z. (2019). Introducción y La vida líquida moderna y sus miedos. En *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (1° ed., 2° reimp., pp. 7-42). Tusquets Editores.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones Shalom.
- Bitti Echeveste, L. y Bressan, C. (2018). *La incorporación de las TICs dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario* (Tesina de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario.
- Brailovsky, D. y Menchón A. (2014). El lugar de las preguntas en la clase. En *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica* (1° ed. 8° reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Cattoni, M. S. (2015). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Perfiles cognitivo-motivacionales en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario (Tesina de

grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín.

Cipriano, M. (2006). Sobre la especificidad clínica de las dificultades de aprendizaje. En Schlemenson (comp.) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (1° ed. 3° reimp.). Paidós.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. (4° ed.). CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

Duarte-Herrera, M., Montalvo Apolín, D. y Valdes Lozano, D. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Educación*, vol. 43 (2).
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34038>

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: enseñar y aprender en la cultura digital*. Santillana.

Dussel, I. [Instituto Nacional de Formación Docente] (2020, Julio 31). *Potencialidades y límites de las tecnologías digitales* [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/WOdlbD8OW1Q>

Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada* (1° ed. 13° reimp.). Nueva Visión.

- Fernández, A. (2005). Cuerpo, aprendizaje y creatividad en los tiempos de la informática y la telemática. En *Psicopedagogía en psicodrama: habitando el jugar* (1° ed., 1° reimp., pp. 225-261). Nueva Visión.
- Fernández, A. (2007, A) *Los idiomas del aprendiente* (1° ed. 3° reimp.). Nueva Visión.
- Fernández, A. (2007, B) *Poner en juego el saber* (1° ed. 3° reimp.). Nueva Visión.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, vol. XX, pp. 153-158.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949048>
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2013). Universitarios y TICS. Un recorrido a través de seis años de investigación. VI Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XXI Jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-035/383>
- Ferreya y Tenutto Soldevilla (comps.) (2020). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Noveduc.
- Filidoro, N. (2009). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En *Psicopedagogía. Conceptos y problemas* (3° ed.) Biblos.
- Filidoro, N. [Universidad del Gran Rosario] (2020, Octubre 1). *Nuevos modos de aprender en los contextos actuales* [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=skVJC6KHo08>

- Follari, R. [Facultad Psicología UNR] (2020, Octubre 13). *La interdisciplina ante las nuevas formas de subjetividad* [Archivo de video]. Conferencia realizada en IX Jornadas de Investigación en Psicología 2020: "Investigar en Psicología, diálogos de época entre saberes y prácticas" Youtube. https://youtu.be/VIF3Q9_DC2g
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas inexistentes* (1° ed. especial). Siglo Veintiuno Editores.
- García Sánchez, M., Reyes Añorve, J. y Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6 (12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954320013>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1° ed. 1° reimp.). Paidós.
- Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y., Rodríguez Flores, E. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>
- Iannantuoni, S. (2019, 24 de septiembre). La especificidad del diagnóstico psicopedagógico [sesión de conferencia]. Jornada anual de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario., Rosario.

Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 de 1995. 7 de agosto de 1995.

D.O. Nro. 28.204. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf>

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

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador* (1° ed. 5° reimp.). Laertes.

Müller, M. (2006). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser* (5° ed., pp. 15-28). Bonum.

Müller, M. (2010). *Formación docente y psicopedagógica* (4° ed.). Bonum.

Ortiz Carrión, M del R. (2012). Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje. *Nova scientia*, 4 (7).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000100010

Pastor Angulo, M. (2005). La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, vol. XXXIV (4), No. 136, pp. 77-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60413606.pdf>

Schön, D. (1992). El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales. En *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 15-48) . Paidós

Sibila, P. [Aula Abierta] (2020, Agosto) *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de pandemia* [Archivo de video]. Youtube.
<https://youtu.be/LMnmRgHoNGo>

Souza Minayo, M. C. (org.), Ferreira Deslandes, S. y Gomes R. (2020).
Investigación social. Teoría, método y creatividad (2° ed. 2° reimp.).
Lugar Editorial.

Universidad del Gran Rosario (2020). Programa de asignatura de la Práctica pre-profesional I de la Tecnicatura universitaria en cosmetología facial y corporal.

Universidad del Gran Rosario (2020). Programa de asignatura de la Práctica pre-profesional II de la Tecnicatura universitaria en cosmetología facial y corporal.

APÉNDICE

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo....., DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Proyecto de Tesina



Instituto Universitario Del Gran Rosario
Institución Universitaria autorizada provisoriamente
por Decreto del P.E.N. N° 549/2006

Licenciatura en Psicopedagogía
Ciclo de Complementación Curricular

Cátedra: Seminario de Tesina

Proyecto de Tesina

Consideraciones acerca de la producción de un conocimiento psicopedagógico contextualizado de parte de los y las practicantes de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía en el trayecto de las Prácticas Pre-Profesionales III, a partir de la articulación reflexiva entre teoría y práctica y desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica.

Docente: Jimena Rodriguez

Alumna: Magalí Giurlani / Legajo N° 26.389.492

Rosario, 2018

INTRODUCCIÓN

Ander-Egg (1995, p. 20) postula que “La producción de conocimiento está históricamente condicionada (...) El conocimiento no es algo existente en sí mismo ni puede desarrollarse escindido de las condiciones materiales de existencia”. ¿Qué quiero decir con esto? Que aquello que me acerco a conocer, que me propongo conocer, se vincula indefectiblemente a mis circunstancias, mi historia y mi práctica docente y psicopedagógica. El interrogante construido emerge de mis experiencias y de un determinado cuerpo teórico que me permite problematizar ese aspecto de la realidad. Soy psicopedagoga y docente y es éste mi sexto año de desempeño como profesora en las Prácticas Pre-Profesionales III de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario. Consecuentemente, son este escenario y esta trayectoria los que me permitieron y me impulsaron a preguntarme, teórica, epistemológica y filosóficamente, por los y las estudiantes/practicantes en situación de práctica. Muchos de los interrogantes han sido construidos en el debate constante con mis compañeros y compañeras de trabajo en el seno de la asignatura. En esta ocasión, me encuentro y me enfrento a la posibilidad de organizar y sistematizar las inquietudes de modo de abordar un proceso de exploración e investigación que pretende ensayar e intentar algún tipo de respuesta sobre esta área de conocimiento.

Considero que esta área de indagación que he abierto posee una doble pertinencia para nuestro campo disciplinar. Por un lado, se trata de investigar el aprendizaje de aquellos y aquellas que están finalizando su formación como psicopedagogos y psicopedagogas, el aprendizaje en tanto acto singular emergente de determinada situación, con sus condiciones, posibilidades y limitaciones, tensiones y progresos. Y por otro lado, y simultáneamente, se trata de investigar la posible producción de un conocimiento psicopedagógico, como oportunidad de originar y sistematizar saberes que alimenten nuestro campo, estableciendo una articulación crítica y necesaria entre los marcos

teóricos referenciales y preexistentes y lo inédito de las situaciones de la práctica pre-profesional.

Müller (1993, p. 5) explica que, desde la Psicopedagogía Clínica concebida como enfoque, se trata “(...) de describir y analizar la situación de aprendizaje de los sujetos individualmente o en grupo, y en la estructura de una institución (...)” en el sentido particular que toman sus características y según las circunstancias propias de su historia y su ubicación en el mundo socio-cultural. De modo que, el quehacer psicopedagógico, en tanto acervo teórico, experiencia y re-construcciones teóricas explicativas a partir de la experiencia, se configura como una labor artesanal, creativa y crítica, rigurosa y flexible a la vez. Por lo tanto, la práctica psicopedagógica no puede reducirse a la aplicación mecánica del cúmulo de conocimientos aprendidos al campo, ni a la búsqueda de regularidades estadísticas, ni a la tarea de escuchar u observar las situaciones de trabajo desde “una mal supuesta espontaneidad” (Filidoro, 2002, p. 24). Mi intento es el de analizar cómo las categorías teóricas son especificadas y resignificadas por los y las practicantes en el campo, cómo los contextos reales de la práctica pre-profesional promueven ese diálogo vivo en el que la teoría interpela a la práctica y la práctica interpela a la teoría. Es por tanto, que el problema de investigación que formulo deviene de los interrogantes surgidos en el contexto de acompañamiento de las Prácticas Pre-Profesionales III de la Licenciatura en Psicopedagogía a lo largo de estos años: ¿Cuáles son las tensiones que se presentan en los y las practicantes en su proceso de aprendizaje al momento de articular la teoría con el campo singular de sus prácticas? ¿Cómo resuelven estas tensiones? ¿Cuáles son los momentos de mayor disociación y de mayor integración en el recorrido? ¿Cuáles son las condiciones que inciden en la producción de la relación teoría-práctica para procurar la generación del conocimiento y la intervención psicopedagógica de parte de los y las practicantes de 5° año?

Consecuentemente, la pregunta que orientará la investigación será:

¿Cómo producen un conocimiento psicopedagógico contextualizado los y las practicantes de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía en el trayecto de las Prácticas Pre-Profesionales III a partir de la articulación reflexiva entre teoría y práctica?

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar el proceso que llevan adelante los y las practicantes de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía en la producción de un conocimiento psicopedagógico a partir de la articulación reflexiva entre teoría y práctica, durante el trayecto de sus Prácticas Pre-Profesionales III, y desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica.

Por su parte, los objetivos específicos son:

Caracterizar los modos de producción de un conocimiento disciplinar contextualizado en función de la vinculación lograda entre las problemáticas identificadas en el campo, las herramientas conceptuales seleccionadas y los dispositivos o intervenciones psicopedagógicas contruidos de parte de los y las practicantes.

Explorar la articulación reflexiva alcanzada entre la teoría y la práctica a partir de la pertinencia y especificidad de las intervenciones generadas y en función de los requerimientos de las problemáticas identificadas.

Describir las condiciones, dificultades y posibilidades que se presentan en la trayectoria académica de los y las practicantes durante las Prácticas Pre-Profesionales III y que inciden en la producción de un conocimiento psicopedagógico en la situación de práctica.

MARCO TEÓRICO

*...movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo
y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes culturales,
incorpore los saberes construidos para responderlos,
y los subvierta con respuestas propias,
con esperanzas de rechazar algo más decididamente
lo que perjudica a la humanidad.*
(Meirieu, 1998)

Por un lado tenemos un sujeto en situación de práctica pre-profesional, un sujeto/observador/conceptuador de una realidad, y por el otro lado, tenemos el objeto/observado/conceptuado, aunque no necesariamente enfrentados o polarizados. Un sujeto, estudiante/practicante, portador de una historia personal, de recuerdos, fantasías, temores, motivaciones e identificaciones. Y de una historia académica, en su formación como psicopedagogos y psicopedagogas, con un acervo distintivo de experiencias: qué aprendió, dónde, cómo, para qué, de quiénes y con quiénes. Por lo tanto, y según las conceptualizaciones de Müller (1993, p. 25), "Lo que cada profesional es como persona será el punto de partida clínico, la herramienta inicial." Es decir, son los psicopedagogos y psicopedagogas investigadores operativos comprometidos en su indagación.

Pero ese sujeto en situación de aprendizaje pre-profesional está inmerso en un escenario educativo, en la etapa de educación universitaria, en una asignatura particular que posee determinadas condiciones para transitar el recorrido académico. Al tiempo que está en contacto, comunicación y potencial construcción con un territorio "real" de práctica, con sujetos, grupos e instituciones de la comunidad con necesidades específicas, en un proceso complejo que lo demanda en su formación y en su posibilidad de generar un

conocimiento psicopedagógico que dé respuestas a las necesidades y problemáticas de esos sujetos/grupos/instituciones. Asimismo, también se halla sumido en una trama de relaciones y tensiones, por momentos contradictorias, entre los marcos teóricos apriorísticos y la originalidad del campo que lo impulsan a efectuar articulaciones necesarias, creativas y rigurosas, entre la teoría y la práctica.

Es en el complejo entrecruzamiento de todas estas esferas y elementos en dónde se sitúa el foco y sentido de esta investigación. La múltiple lectura de esta realidad se realizará desde un enfoque singular, la Psicopedagogía clínica será el modo que configurará el acercamiento a este recorte de lo real. Consecuentemente, no se orientará a decifrar semejanzas para establecer regularidades estadísticas sino a describir, analizar y comprender la original tensión y articulación que se produce entre todas las variables mencionadas en pos de la producción de un conocimiento psicopedagógico contextualizado de parte de los y las estudiantes. Entendiendo a la producción dialéctica de este saber como parte necesaria y resultante de sus procesos de aprendizaje.

Esta última afirmación se cimenta, parcialmente, en la convicción de que las respuestas a las problemáticas psicopedagógicas que nos convocan e interpelan en los escenarios de práctica no pueden hallarse totalmente en la realidad concreta en la que se está actuando, ni tampoco en las conceptualizaciones provenientes de los marcos teóricos referenciales. Freire y Faundez (1985, p. 94) nos explican que se debe partir de la realidad, utilizar el concepto como mediador para retornar a la realidad y, en ese ciclo realidad-concepto-realidad, el concepto puede y debe ser transformado para entregarnos la realidad en su fenómeno y en su esencia. Esta necesaria labor, artesanal y meticulosa, teórica y práctica, flexible y rigurosa, nos acercará al aprendizaje y conocimiento de lo real. Lo real queda definido en este plano y en esta investigación como cada una de las problemáticas y necesidades emergentes y reconocidas en los escenarios de práctica vinculadas al quehacer psicopedagógico. Por consiguiente, este planteo entrará en diálogo con los procesos de aprendizaje, vitales y potenciales, que los y las practicantes de 5° año llevarán adelante a lo largo de su trayectoria académica

de modo de analizar cómo se singulariza en la experiencia este ciclo de producción del conocimiento.

Finalmente, aunque no a modo de cierre sino de necesaria apertura, retomo las formulaciones de Filidoro (2002) quien expresa que el aprender es un proceso de construcción, de transformaciones, de creación de novedades, de complejización de conocimientos y de apropiación de esos conocimientos.

DISEÑO METODOLÓGICO

Participantes

Los y las participantes de la presente investigación serán 6 estudiantes/practicantes de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario que se encuentren cursando las Prácticas Pre-Profesionales III en el 2° cuatrimestre del ciclo lectivo 2018. Los y las participantes serán quienes desarrollarán sus prácticas en dos de los espacios cuyo acompañamiento en territorio estará a mi cargo.

Diseño

Dadas las características del objeto de estudio se tratará de una investigación cualitativa de tipo analítico-descriptiva que tendrá en cuenta la realidad construida socialmente, la comprensión de las experiencias, el reconocimiento de los significados que dan los actores según su contexto, la interacción entre el sujeto cognoscente y lo investigado, y la influencia mutua de los fenómenos.

Retomando la clasificación ofrecida por Ander-Egg (2010, p. 26), y según el nivel de profundidad, esta investigación se considerará descriptiva y de acuerdo a los métodos empleados se considerará cualitativa. Será descriptiva en tanto consistirá en una aproximación a un aspecto de la realidad social caracterizando el fenómeno a partir de sus rasgos más peculiares y distintivos. Su metodología será cualitativa ya que intentará abordar la realidad en su dinamismo, la comprensión e interpretación de la experiencia se realizará contemplando la perspectiva de los actores involucrados, integrando al análisis elementos subjetivos, contextuales y culturales. Conforme a su finalidad se tratará de una investigación básica o pura ya que se realizará con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos de una determinada ciencia sin perseguir directamente como objetivo una posible aplicación práctica.

Instrumentos de recolección de datos

Uno de los instrumentos de recolección de datos que se empleará será la observación en sus dos formas, participante y no participante, y tendrá lugar en los tres espacios pensados para la investigación en los que se despliegan y articulan las variables que hacen al objeto de estudio: las clases teóricas de las Prácticas Pre-Profesionales III, el ámbito de las covisiones y el trabajo en los dispositivos en las instituciones del territorio. Otra de las técnicas a utilizar será la entrevista semi-estructurada con los y las estudiantes-practicantes que forman parte de la muestra seleccionada. Asimismo se usará como técnica la lectura de documentos: documentos escritos (informes, documentos institucionales y planillas de territorio de cada alumno y alumna practicante) y documentos de imagen y sonido (fotografías, grabaciones). Igualmente se utilizará como instrumento de recolección de datos, y sobre el final del proceso del trabajo de campo previo al desarrollo de la fase de análisis, el grupo de discusión o entrevista de grupo focalizada en el que se reunirán todos los y las participantes de la investigación para obtener y contrastar información al tiempo que se profundizarán algunos aspectos como consecuencia del intercambio que se genera en la dinámica grupal de la reunión.

Procedimiento

En primer lugar se realizará la selección de la muestra que devendrá en participantes de la investigación. Para tal fin será requisito que los 6 alumnos/as invitados a participar sean practicantes cuyo espacio de práctica esté bajo mi acompañamiento. Por lo tanto, 3 de los practicantes corresponderán a uno de los centros de práctica (Centro de Convivencia Barrial) y 3 al otro (Centro de Salud), ya que acompañaré dos territorios distintos durante el 2° cuatrimestre del ciclo lectivo 2018. Las observaciones participantes y no participantes se desarrollarán principalmente en dos de los ámbitos en los que se desplegará la investigación: la clase teórica de la Práctica Pre-Profesional III y el escenario de práctica en el territorio correspondiente, las mismas tendrán una frecuencia de 1 vez a la semana cada una. Las observaciones incluirán un registro escrito que pondrá en

evidencia las variables que se consideran intervinientes en el proceso. Asimismo, las entrevistas semi-estructuradas tendrán su desarrollo en el marco de las covisiones, dispositivo de trabajo creado dentro de las Prácticas Pre-Profesionales III y que constituirán el tercero de los ámbitos en los que se desenvolverá la presente investigación. En este caso se tratará de dos covisiones diferentes ya que se organizan en base a la práctica territorial. Esta actividad también tendrá una frecuencia semanal. Ambas técnicas, observación y entrevista, quedarán sujetas al calendario académico de cursado, por lo tanto su duración será equivalente al tiempo establecido para el cursado y la permanencia en el territorio.

En segundo lugar, y simultáneamente a las técnicas referidas con anterioridad, se realizará la lectura de documentos: planillas de territorio a cargo de los y las practicantes, informes, trabajos prácticos solicitados desde la propuesta de cátedra, documentos institucionales (de las instituciones que se configuran como centros de práctica) y documentos de imagen y sonido derivados de los dispositivos de práctica. El eje de la lectura de estos documentos mencionados consistirá en analizar la situación de los y las alumnos/as-practicantes en su proceso de aprendizaje y en sus posibilidades de establecer articulaciones entre las distintas dimensiones: su hacer contextualizado, sus lecturas teóricas y sus reflexiones/reconstrucciones/resignificaciones de la experiencia. Esta fase excederá el tiempo de cursado.

Por último, se organizarán tres grupos de discusión o entrevistas grupales focalizadas en tres momentos estratégicos del proceso: el inicio, mediados de su desarrollo y el cierre. La intención será indagar, comunicar, intercambiar y enriquecer las propias representaciones, elaboraciones y construcciones que los mismos practicantes van realizando sobre su proceso de aprendizaje. Este instrumento pretenderá investigar e indagar al mismo tiempo que promover una toma de conciencia y un aprendizaje en los y las participantes.

Análisis de los datos

Se utilizará como técnica el análisis de contenido cualitativo, haciendo énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y en la toma del punto de vista del actor. El conjunto de métodos a emplear, observaciones, entrevistas, lectura de documentos y grupos de discusión, se enmarcará en esta perspectiva analítico-interpretativa

Se procederá al análisis interpretativo del material durante la fase empírica que se desarrollará desde agosto a setiembre de 2018 para culminar en la fase de elaboración de datos propiamente dicha, que abarcará el análisis y la interpretación de los mismos para la posterior elaboración de los resultados de la investigación, durante los meses de enero y febrero de 2019.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

<div> <div>Tiempo</div> <div>Tareas</div> </div>	<u>Agosto</u>	<u>Setiembre</u>	<u>Octubre</u>	<u>Noviembre</u>	<u>Diciembre</u>	<u>Enero</u>	<u>Febrero</u>
Observación en las clases teóricas	X	X	X	X			
Observación en el territorio	X	X	X	X	X		
Observación y entrevista en el espacio de covisión	X	X	X	X	X		
Lectura de documentos	X	X	X	X	X	X	
Grupo de discusión	X		X		X		
Análisis e interpretación de los datos	X	X	X	X	X	X	
Elaboración de conclusiones						X	X

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2010). *Métodos y técnicas de investigación social III*. Buenos Aires: Lumen.
- Dabas, E. comp (1998). *Los contextos de aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lores Arnaiz, M. del R. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Belgrano.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Müller, M. (1993). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires: Bonum.

Curriculum Vitae de la autora

Datos personales

Apellido y nombre: Giurlani Magalí

Nacionalidad: Argentina

Fecha de nacimiento: 25 de enero de 1978

DNI: 26.389.492 / CUIL: 27 - 26389942 -3

Estado civil: Soltera. Dos hijos. - Edad: 44 años.

Correo electrónico: giurlanim@gmail.com

Domicilio: Perez Bulnes 7259. Rosario. Santa Fe.

Teléfono: 341 6524360

Formación Académica

Nivel terciario:

- Profesora de Nivel Primario. Instituto Superior del Profesorado Particular Incorporado N° 4008.
- Técnica Superior en Familia y Minoridad. Instituto Superior de Ciencias Humanas Particular Incorporado N° 4025.

Nivel universitario:

- Psicopedagoga. Universidad Nacional de General San Martín

Experiencia laboral

- Me desempeñé como docente de nivel primario, principalmente el primer ciclo en tareas de alfabetización lingüística y matemática, durante 13 años.
- Trabajé en un centro educativo terapéutico, en la coordinación de un grupo de adolescentes con problemáticas de la salud mental, durante un año.
- Coordiné un taller de arte y juego infantil durante tres años.
- Trabajé en el abordaje clínico de problemáticas del aprendizaje de modo individual, durante un año.
- Formé parte de la comisión que creó la asociación de Técnicos/as en Familia y Niñez
- Acompañé un espacio de educación no formal para la primera infancia durante un año.
- Me desempeño como docente universitaria desde hace 9 años.
- Formo parte de un equipo de tutorías universitarias desde hace 3 años.