



# IV CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

**Modalidad Virtual - 26 y 27 de Septiembre de 2024**

Declarado de Interés Educativo por Resolución Ministerial 092/24

Secretaría de  
Planeamiento Educativo y  
Desarrollo Profesional Docente

**Ministerio de  
Educación, Cultura,  
Ciencia y Tecnología**



**SALTA**  
G O B I E R N O

## **Autoridades**

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología  
**Dra. María Cristina del Valle Fiore Viñuales**

Secretaria de Gestión Educativa  
**Prof. María Estrella Villarreal**

Secretaria de Planeamiento Educativo y Desarrollo  
Profesional Docente  
**Prof. Analía Guardo Gallardo**

Subsecretaría de Gestión Educativa  
**Prof. María de los Ángeles Denis**

Subsecretaria de Desarrollo Curricular e Innovación  
Pedagógica  
**Prof. Mariel Diaz Ruiz**

Directora General de Desarrollo Profesional Docente  
**Lic. Claudia Patricia Taritolay**

## **Organismo responsable-editor:**

Subsecretaría de Desarrollo Curricular e  
Innovación Pedagógica

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta

Localización: Calle Catamarca N° 70 - C.P.: 4400 - Provincia de Salta

## **Comisión Organizadora del IV Congreso Provincial de Educación Dirección General de Desarrollo Profesional Docente - Dirección de Formación Docente Continua – Dirección de Educación a Distancia**

Lic. Patricia Taritolay

Prof. Danila Pesce

Prof. Sandra Miranda

Prof. Gabriela Sandoval

### **Comisión Académica**

Mg. Mónica Tolaba (UNSa)

Mg. Elizabeth Carrizo (UNSa)

Esp. Prof. Mónica Fernández (UCASAL)

Prof. Luciana Saldaño (UCASAL)

Lic. Mónica Soto (Ministerio de Educación)

Prof. Gabriela Tejerina (Ministerio de Educación)

## **Coordinación general de revisión de trabajos**

Prof. Dulce Colque

### **Diseño gráfico y edición**

Lic. Santiago Acosta

### **Corrección de trabajos**

Prof. Carmen Soledad Zuñiga

Prof. Camila Giselle Astigueta

Prof. Sergio Andres Acuña

Prof. Marina Giselle Maturano

Prof. Silvana Aixa Hnilitze

Prof. Juan Emilio Ortega Risso

Prof. Carolina Elizabeth Siales

Prof. Rocío Marina Linares

Prof. Daiana Estefania Flores

## Conferencistas



**Emilio Tenti Fanfani**

**“La formación docente  
frente a los desafíos del  
presente”**



**Roberto Gerardo Bianchetti**

**“La formación docente  
frente a los desafíos del  
presente”**



**Dra. Teresa Artieda**

**La interculturalidad en  
educación ¿un enfoque  
necesario o una moda  
pasajera?**



**Prof. Lea F. Vezub**

**Desarrollo profesional  
Docente. Estado de  
situación**

## Presentación

Por cuarto año consecutivo el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta, a través de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, organiza el Congreso Provincial de Educación con el propósito de generar e institucionalizar espacios de encuentro, diálogo y reflexión académica, entre diferentes actores del campo educativo y comunitario y referentes de la educación a nivel local y nacional.

La formación permanente es un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes:

1. Las políticas de perfeccionamiento - capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.
2. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas —con diverso grado de sistematización— por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.
3. La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (Vezub, 2009)

El Congreso propone revisar la profesionalización docente y recuperar algunos datos que permitan analizar cómo se ubican los profesores frente a su formación, cuáles son sus expectativas e intereses.

Cada enfoque de la formación expresa de una manera particular el desarrollo profesional de los docentes. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes.

Se invita a la comunidad educativa al IV Congreso Provincial de Educación **“Mirar las huellas, dar nuevos pasos”** a desarrollarse los días 26 y 27 de septiembre y ser partícipes de un espacio de reflexión e intercambios para la mejora de la educación provincial.

## Propósitos

- Generar espacios para la reflexión sobre las tensiones, necesidades y oportunidades que se vislumbran en el campo de la formación docente, la profesión y las prácticas de enseñanza.
- Generar espacios de encuentro y diálogo académico que posibiliten la discusión sobre desafíos actuales de la profesionalización docente, en el marco del fortalecimiento de la política educativa provincial.
- Propiciar el intercambio de experiencias significativas en las voces de docentes con diferentes trayectorias formativas.
- Impulsar el diálogo reflexivo sobre la incidencia de las experiencias formativas y las prácticas de enseñanza en las distintas modalidades.

## Ejes temáticos

- Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.
- 1.1- El perfil docente desde las miradas de distintas ofertas formativas en función de las capacidades profesionales.
- 1.2- La construcción del rol docente desde los distintos espacios de formación. Vinculación de la formación docente inicial con los niveles y modalidades para los que se forma.
- 1.3- Las distintas profesiones en el ejercicio de la docencia. La construcción del rol. De la experticia de los saberes específicos al dominio de los saberes pedagógicos.
- 1.4- El valor/ reconocimiento del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia.
- 1.5- El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.
  
- Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.
- 2.1- Los sentidos e incidencias de la Formación Continua en las prácticas de enseñanza. La búsqueda de ampliación, actualización, y/o profundización de saberes. Diversidad de trayectorias formativas. La cultura formativa como cultura institucional.
- 2.2- El desarrollo de capacidades docentes para el ejercicio desde un enfoque inclusivo. Atención a la diversidad desde abordajes institucionales. Acuerdos pedagógicos entre equipos docentes y de conducción.
- 2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.
- 2.4- Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## Destinatarios

Podrán participar del Congreso docentes de diferentes niveles educativos y disciplinas, equipos de gestión, equipos técnicos, preceptores, psicólogos, psicopedagogos y profesionales campo educativo, estudiantes del último año de nivel superior. Actores de organizaciones civiles con finalidades educativas.

## Jornadas del Congreso

### Presentación:

[https://drive.google.com/drive/folders/1V9oGxfwiygSe4i7Ing8RKjovcf0sEOLk?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1V9oGxfwiygSe4i7Ing8RKjovcf0sEOLk?usp=drive_link)

### Primer día:

<https://youtube.com/live/ju2XxORrdZw>

### Segundo día:

<https://youtube.com/live/QnUwhQaMNjM>



# ÍNDICE

## PONENCIAS

Alfabetización digital: Desafíos de la EaD en contextos de ruralidad.....	14
“Aprendo para hacer y hago para aprender” .....	22
“Conocer para poder intervenir – nivel inicial” .....	27
“Crossover literario: cruce de géneros en la escritura de textos” .....	35
Cuando la escuela se atreve a imaginar .....	44
“Desafíos de la implementación de políticas públicas en materia de ESI en la provincia de salta” .....	53
“Desafíos de los escenarios virtuales en pandemia” .....	77
Desafíos en la formación y prácticas educativas en los profesorados.	
Experiencia APE (apoyo pedagógico a escuelas): “propuestas para una escuela abierta a la diversidad en el nivel inicial” .....	85
Desafíos y oportunidades del uso de Inteligencia Artificial en la docencia: el Chatgpt como asistente educativo .....	95
Docentes y estudiantes en escenarios contemporáneos: desafíos y oportunidades en la era digital. ....	99
“Docentes investigadores: un camino que se inicia desde la escuela para la escuela” .....	104
“El agujero negro en la adquisición de la lectoescritura. Hacía una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje” .....	112
El camino de la fluidez lectora .....	118
“El Desarrollo de la Alfabetización Visual en futuros docentes de Inglés: una experiencia de investigación - acción” .....	124
El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje.....	131
“El otro corazón” experiencias escolares en la ruralidad del departamento Gral. Güemes (salta) desde el pensar/hacer investigativo .....	140
Experiencia de formación a partir de la residencia.....	149
“Fracciones y proporciones a través de la representación teatral” una experiencia desafiante en secundaria .....	159
Formación docente en tiempos de cambio: ¿“SCHOLA QUO VADIS”? .....	165
Hábitos posturales y Biomecánica aplicada a la Educación física .....	174
Innovación en la formación docente: sobre el ciclo de capacitación virtual 2024 – Buenas prácticas en el aula virtual de la Universidad Católica de Salta.....	179

Integración de prácticas musicales étnicas en la educación Superior: perspectivas y desafíos desde la escuela superior de Música “José Lo Giudice” n° 6003 en Salta, Argentina.....	187
La alfabetización en la EPJA: diferencias y similitudes con la escuela primaria .....	200
La evaluación de los aprendizajes como proceso formativo de estudiantes en las instituciones asociadas de nazareno. ....	208
La incidencia del rol del tutor virtual en la formación docente continua durante el período 2022 - 2023.....	214
La práctica y la formación docente: convergencias, vinculaciones y emociones como una paleta de colores.....	222
Las prácticas profesionalizantes como espacio de ampliación de saberes pedagógicos .....	228
Las salas híbridas y de videoconferencias en el ámbito universitario .....	237
“Likes, follows y el derrumbe de la escuela: ¿adiós a la educación tradicional?” .....	245
Los ABP y el trabajo interdisciplinario. Una experiencia en nivel secundario. ....	256
Mira Literatura .....	264
“Nos emprendemos con ABP: aprendizaje basado en proyecto” .....	269
Núcleos de accesibilidad e inclusión en el nivel superior .....	279
Prácticas de enseñanza y estereotipos de género en escuelas rurales.....	290
Repensar la matemática.....	299
Salta digital: Una mirada crítica a la Educación Digital en Salta .....	308
Ucasal x Educación Digital - cápsulas multimediales mediadas por IA, el aprendizaje basada en video en el aula moodle.....	315
Uso de la IA en Cartillas pedagógicas para personas con discapacidad intelectual .....	323

## TALLERES

Reconociendo el conocimiento pedagógico: clave para una docencia eficaz.....	335
Desarrollando habilidades críticas: alfabetización mediática en el aula.....	340
“El que parte y reparte se lleva la mejor parte”, recursos para abordar fracciones.....	344

Emociones y aprendizaje: dos caras de una misma moneda .....	350
Estrategias de enseñanza en ciencias: de la indagación experimental al descubrimiento .....	354
Evaluación de secuencias didácticas para la clase de inglés mediante rúbricas digitales .....	360
“IA en la educación: la clave de la intervención docente” .....	364
Integrando las TIC al desarrollo de competencias para un aprendizaje significativo del inglés .....	369
La educación mediática en la formación docente 3.0 .....	373
“La lectura en voz alta: una estrategia de mediación y un espacio para la búsqueda de sentidos” .....	379
La práctica educativa como una paleta de colores: Entre aromas, recuerdos y proyecciones .....	382
La transmedia hace eco en mi aula .....	386
Mirar, leer, escribir .....	392
“Posters científicos en las escuelas” .....	395
¿Por qué 1:2 es mejor que 1:10? La escala: un sentido de la proporcionalidad	399
“Semillas de conocimiento: la práctica inicial como motor de cambio” .....	403
Unión de saberes: de primaria a secundaria en la olimpiada matemática Argentina .....	409
Yachayninchej: lineamientos curriculares para la revitalización de saberes, cultura y cosmovisiones del pueblo indígena kolla en la provincia de Salta ..	413
Voces de los estudiantes .....	417
A modo de cierre.....	418

# PONENCIAS

**Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.**

**Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.**



**IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

# Alfabetización digital: Desafíos de la EaD en contextos de ruralidad.

Carolina Elizabeth Siares  
Prof. de Educación Secundaria en Lengua  
y Literatura  
carolinasiares95@gmail.com

Camila Giselle Astigueta  
Prof. de Educación Secundaria en Psico-  
logía  
camilagiselle10@gmail.com

Daiana Estefania Flores  
Prof. de Educación Inicial  
daianafloresfv@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.4-Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## RESUMEN

Esta ponencia pretende evidenciar la importancia de la tarea de los tutores virtuales en el proceso de acompañamiento en las distintas acciones de capacitación docente a distancia, especialmente cuando hablamos de acompañar a educadores que se desempeñan en áreas rurales donde los desafíos son aún mayores debido a la limitada conectividad y accesibilidad a los recursos tecnológicos.

La Dirección de Educación a Distancia, al enfrentar estos obstáculos, ha desarrollado a lo largo de los últimos años, distintas estrategias para asegurar que los docentes rurales no solo accedan a las ofertas educativas, sino que también reciban un acompañamiento tutorial efectivo, flexible y empático, que los lleve a culminar exitosamente las mismas.

Este acompañamiento del docente tutor, a las trayectorias educativas de los cursantes, va más allá de proporcionar conocimientos técnicos y de acercar las herramientas digitales. Es en este contexto, cuando “la alfabetización digital emerge como un pilar clave, siendo un vehículo para la inclusión y la equidad educativa” (El País, 2021). Se trata, en otras palabras, de empoderar al docente, asistiendo en el desarrollo de habilidades críticas y digitales



que les brinde la seguridad de comprender cómo integrar la tecnología de manera efectiva en el proceso educativo de acuerdo con el contexto que lo rodea.

Al fomentar el desarrollo de estas habilidades, los educadores están mejor preparados para superar las barreras tecnológicas y contextuales para así, adaptar sus prácticas áulicas de manera efectiva e innovar pedagógicamente mejorando la calidad educativa.

### **Palabras Clave**

Alfabetización digital, educación a distancia, desafíos, ruralidad, estudios de caso

## **INTRODUCCIÓN**

La alfabetización digital se ha convertido en una competencia esencial en el mundo contemporáneo, influyendo en la forma en que las personas acceden a la información, se comunican y participan en la sociedad. En el contexto de la Educación a Distancia (EaD), la importancia de desarrollar habilidades digitales se multiplica, ya que esta modalidad de enseñanza depende en gran medida del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, el acceso y la apropiación de estas herramientas presentan desafíos significativos, especialmente en áreas rurales donde las infraestructuras tecnológicas y las oportunidades educativas pueden ser limitadas.

Esta problemática está muy presente en las diversas propuestas de formación docente de modalidad virtual que se dictan en la provincia de Salta, es por eso por lo que en esta ponencia tenemos como objetivo explorar los obstáculos y desafíos

que enfrentan estas capacitaciones donde la infraestructura tecnológica, el acceso a internet, y la preparación previa de los educadores son factores críticos. Como también la importancia que cumple el rol tutor para lograr la alfabetización digital en estos contextos y contribuir a una cursada exitosa que prevalece ante los desafíos.

Para abordar este asunto, nos planteamos varias preguntas fundamentales: ¿Cómo afectan las brechas tecnológicas a la efectividad de la EaD en áreas rurales? ¿Cuáles son las principales limitaciones que impide que haya una alfabetización digital en la ruralidad? ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar la alfabetización digital en estos contextos? ¿Qué papel cumplen los tutores para lograr una alfabetización digital? Y, finalmente, ¿cómo se pueden adaptar los modelos de EaD para ser más inclusivos y accesibles en estos contextos?

En este trabajo primero conceptualizamos a la alfabetización digital en el contexto educativo, luego exponemos la importancia del rol tutor en la alfabetización digital, seguidamente abordamos la problemática sobre la brecha Digital en Zonas Rurales, por último, damos a conocer algunas estrategias y metodologías empleadas por los tutores virtuales para resolver los desafíos de alfabetización digital en contextos rurales.

## **DESARROLLO**

### **Concepto de alfabetización digital en el contexto educativo**

La alfabetización digital se refiere a

la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva y crítica para acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar y evaluar información en un entorno digital. En el contexto educativo, la alfabetización digital va más allá del mero conocimiento técnico de las herramientas digitales; implica una serie de habilidades y competencias que permiten a los estudiantes y educadores desenvolverse en un entorno de aprendizaje digital. Algunos de los componentes clave de la alfabetización digital incluyen:

- **Acceso a la Información:** La habilidad de localizar y recuperar información de manera eficiente utilizando diferentes plataformas digitales como internet, bases de datos y bibliotecas digitales.

- **Evaluación Crítica:** La capacidad de analizar y evaluar la calidad, relevancia, y veracidad de la información digital. Esto incluye discernir entre fuentes confiables y aquellas que no lo son, y entender el contexto en el que la información fue creada.

- **Comunicación y Colaboración:** El uso de herramientas digitales para interactuar, compartir información y colaborar con otros de manera efectiva. Esto incluye la participación en redes sociales, foros de discusión, y el uso de aplicaciones de colaboración en línea.

- **Creación de Contenidos:** La capacidad de generar, editar y compartir contenidos digitales de manera ética y creativa, utilizando herramientas multimedia y de edición digital.

- **Seguridad Digital:** La comprensión y aplicación de prácticas seguras y responsables en el uso de tecnologías digitales, incluyendo la protección de datos

personales, la privacidad, y el comportamiento ético en línea.

- **Resolución de Problemas:** La habilidad de utilizar herramientas digitales para resolver problemas de manera innovadora y eficiente, adaptándose a nuevos desafíos tecnológicos.

En el siglo XXI, la alfabetización digital se ha convertido en una competencia esencial para el éxito académico y profesional. En un mundo cada vez más dominado por la tecnología, la capacidad de navegar en entornos digitales de manera efectiva es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Para los educadores, la alfabetización digital es igualmente crucial, ya que les permite integrar de manera efectiva las TIC en su práctica docente, diseñar experiencias de aprendizaje enriquecidas, y apoyar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes. Además, les capacita para enfrentar los desafíos de la enseñanza en un entorno digital, incluyendo la educación a distancia y la personalización del aprendizaje.

## **Importancia del rol tutor en la alfabetización digital**

El tutor virtual desempeña un papel fundamental en la formación de docentes, especialmente en lo que respecta a la alfabetización digital. A medida que la tecnología se convierte en un componente integral de la enseñanza y el aprendizaje,

el tutor virtual se posiciona no sólo como un guía académico, sino también como un facilitador que capacita a los docentes para que desarrollen las com-

petencias digitales necesarias para el siglo XXI.

El tutor virtual actúa como un alfabetizador digital en varios niveles. Su función no se limita a impartir conocimientos sobre el uso de herramientas tecnológicas, sino que también incluye el desarrollo de habilidades críticas, éticas y colaborativas que los docentes necesitan para integrarse eficazmente en entornos educativos digitales.

- **Guía en el uso de herramientas digitales:** El tutor virtual introduce y familiariza a los docentes con diversas plataformas y recursos digitales, como sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), software de creación de contenidos, herramientas de colaboración en línea, y aplicaciones para la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. Esta guía práctica es esencial para que los docentes se sientan cómodos y competentes en su uso.

- **Promotor del pensamiento crítico y la evaluación de la información:** El tutor virtual enseña a los docentes a evaluar críticamente la información disponible en línea, seleccionando recursos educativos de calidad y evitando la desinformación. Este aspecto es crucial en la alfabetización digital, ya que ayuda a los docentes a formar un criterio sólido que pueden transferir a sus estudiantes.

- **Facilitador de la comunicación y colaboración en entornos digitales:** En la EaD, la comunicación asertiva es clave. El tutor virtual fomenta un ambiente de colaboración entre los docentes en formación, basado en el respeto y la comunicación empática, utilizando herramientas como foros, chats, videoconferencias y redes sociales. Esta interacción no solo mejora

las competencias digitales, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje a través del intercambio de ideas y experiencias.

- **Impulsor de la innovación y la creatividad digital:** El tutor virtual incentiva a los docentes a explorar y utilizar tecnologías emergentes para diseñar actividades didácticas innovadoras. Esto incluye el uso de multimedia, simuladores, y otras herramientas que pueden transformar las experiencias de aprendizaje, tanto para ellos como para sus futuros estudiantes.

- **Orientador en la seguridad digital y la ética en línea:** Un aspecto crucial de la alfabetización digital es la formación en prácticas seguras y éticas en el uso de las TIC. El tutor virtual instruye a los docentes sobre la importancia de la privacidad, la protección de datos y el comportamiento responsable en línea, preparando a los educadores para guiar a sus alumnos en estos mismos principios.

## **Desafíos de alfabetización digital en los contextos rurales**

El tutor virtual enfrenta varios desafíos al actuar como alfabetizador digital en la formación docente, especialmente en contextos de ruralidad o en comunidades con acceso limitado a la tecnología. A continuación, presentamos algunos:

### **La brecha digital**

La brecha digital es un desafío significativo en la alfabetización digital, especialmente en zonas rurales. Esta desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) afecta profundamente la capacidad de los



docentes rurales para participar en cursos de formación continua, limitando así su desarrollo profesional y su capacidad para integrar las TIC en la enseñanza. Seguidamente, examinamos los principales factores que contribuyen a esta brecha digital en contextos rurales y cómo impactan en la formación docente.

- **Acceso Limitado a Dispositivos Tecnológicos**

Uno de los principales desafíos en zonas rurales es el acceso limitado a dispositivos tecnológicos, como computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes. A diferencia de las zonas urbanas, donde los docentes suelen tener acceso a una gama más amplia de dispositivos, en las áreas rurales muchos educadores dependen de recursos compartidos o de dispositivos obsoletos que no son adecuados para las demandas de la educación digital moderna.

Esta limitación impide que los docentes participen de manera efectiva en los cursos de formación, que a menudo requieren acceso a plataformas en línea y la realización de actividades prácticas con dispositivos específicos. Además, la falta de acceso a estos dispositivos dificulta la continuidad del aprendizaje fuera del horario laboral, restringiendo aún más el desarrollo de habilidades digitales.

- **Problemas de Conectividad y Acceso a Internet de Calidad**

Otro factor crítico que amplía la brecha digital en zonas rurales es la conectividad limitada y la baja calidad del acceso a internet. En muchas áreas rurales, la infraestructura de telecomunicaciones es deficiente, lo que resulta en conexiones de

internet lentas, inestables o incluso inexistentes. Esto se traduce en dificultades para acceder a recursos en línea, participar en videoconferencias, y utilizar herramientas de aprendizaje basadas en la nube.

La falta de conectividad fiable no solo afecta la participación en los cursos de formación docente, sino que también limita la capacidad de los educadores para aplicar lo aprendido en su práctica diaria. Sin acceso a internet de calidad, los docentes rurales se ven restringidos en su capacidad para investigar, compartir materiales educativos, y colaborar con colegas de otras regiones, lo que los aísla aún más y refuerza la disparidad con sus contrapartes urbanas.

### **Diferencias en Habilidades Digitales entre Docentes de Zonas Urbanas y Rurales**

Las diferencias en habilidades digitales entre los docentes de zonas urbanas y rurales representan un desafío adicional para la alfabetización digital. Los docentes rurales, que a menudo tienen menos oportunidades de capacitación y menor exposición a tecnologías avanzadas, tienden a poseer niveles más bajos de competencia digital en comparación con sus colegas urbanos. Esta brecha en habilidades se ve exacerbada por la falta de apoyo técnico y la menor frecuencia de talleres y programas de formación en áreas rurales.

La disparidad en habilidades digitales significa que los docentes rurales pueden tener dificultades para seguir el ritmo de los cursos de formación diseñados para desarrollar competencias avanzadas. Esto crea un ciclo en el que la falta de habilida-



des iniciales impide la participación efectiva en la formación, lo que a su vez perpetúa la brecha digital. Sin una intervención específica que aborde estas diferencias, los docentes rurales corren el riesgo de quedar rezagados en un mundo educativo cada vez más digitalizado.

### **Experiencias y buenas prácticas: estrategias y metodologías empleadas por los tutores virtuales para resolver los desafíos de alfabetización digital en contextos rurales**

Como observamos, la alfabetización digital en contextos rurales presenta desafíos únicos que requieren enfoques creativos y adaptativos por parte de los tutores virtuales. Para superar estas barreras, los tutores virtuales deben implementar estrategias y metodologías diseñadas específicamente para las realidades de las zonas rurales y acompañar a docentes en contextos de ruralidad.

Durante un año de trabajo en la educación a distancia aplicada en la formación docente desde la ruralidad, nos hemos enfrentado a diversos desafíos. Sin embargo, el mayor obstáculo que hemos encontrado de manera constante es la conectividad limitada en las zonas donde se encuentran los docentes que reciben la formación.

Esta falta de conectividad tiene un impacto significativo en la calidad de la formación docente. Los docentes rurales se enfrentan a dificultades para acceder a los materiales de estudio en línea, lo que limita su capacidad para adquirir nuevos conocimientos y enriquecer su práctica pedagógica. Además, la comunicación con los formadores y compañeros se ve obstaculizada, lo que reduce las oportunidades de

colaboración, discusión y retroalimentación personalizada.

La conectividad limitada también afecta la motivación y la participación de los docentes en la formación. La frustración y el desánimo pueden surgir cuando los docentes no pueden acceder a los recursos necesarios, lo que puede conducir a una disminución en el compromiso y la perseverancia.

A pesar de estos desafíos, hemos implementado diversas estrategias para superar la falta de conectividad. Hemos buscado alternativas como el uso de materiales en formato offline, la promoción de espacios de interacción y colaboración en momentos de mejor conexión.

Estrategias empleadas:

- Recursos offline: Dado que la conectividad puede ser limitada, es recomendable desarrollar y utilizar plataformas educativas que permitan la descarga de materiales y actividades para su uso offline. De esta manera, los docentes y estudiantes podrán acceder al contenido sin depender de una conexión constante a internet. La plataforma Moodle facilitada desde el ministerio de educación de la provincia de Salta, el Campus Virtual EduSalta, resultó ser la mejor aliada para acercarle a los docentes cursantes todo el material de estudio de las distintas propuestas de capacitación.

- Sistemas de tutoría virtual: Establecer un sistema de tutoría virtual brinda a los docentes en formación un apoyo continuo durante el proceso de educación a distancia. Los tutores virtuales pueden proporcionar orientación personalizada, responder preguntas, ofrecer retroalimentación y motivar a los docentes en su desarrollo profesional. Esta estrategia permite



que los cursantes se sientan respaldados y guiados a lo largo de su formación, incluso a distancia.

- **Llamadas telefónicas:** Las llamadas telefónicas se convierten en una herramienta efectiva para mantener una comunicación directa con los docentes en áreas rurales donde la conectividad de internet es limitada. El equipo de tutores virtuales de la dirección de educación a distancia implementó un programa de llamadas regulares para brindar la oportunidad de resolver dudas, recibir orientación y retroalimentación, y mantener una conexión cercana con los formadores y los docentes cursantes. Esta estrategia garantiza una comunicación fluida y accesible para los docentes que pueden tener dificultades con la conexión a internet.

- **Flexibilidad en el plazo de presentación de actividades:** Reconociendo las limitaciones y desafíos que enfrentan los docentes en áreas rurales, es importante ofrecer flexibilidad en los plazos de entrega de actividades. Establecer fechas límites amplias y permitir la entrega escalonada de tareas brinda a los docentes más margen de tiempo para completar sus actividades, teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con la conectividad, responsabilidades adicionales y otras limitaciones propias de la ruralidad.

- **Periodos de recuperación:** Es esencial establecer periodos de recuperación para aquellos docentes que no logren cumplir con los plazos establecidos. Estos periodos adicionales permiten a los participantes tener una segunda oportunidad para completar y entregar las actividades pendientes. Estas instancias ayudan a mitigar el estrés y la presión asociados con el cumplimiento de plazos e incentivan la

participación y el compromiso continuo.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos que, para abordar los desafíos de la alfabetización digital en contextos rurales, los tutores virtuales deben ser innovadores, flexibles y profundamente conscientes de las limitaciones y necesidades de sus estudiantes tutorizados. Para esto se tendrá en cuenta las estrategias que se adoptarán a la hora de brindar ayuda, aportar sugerencias y sobre todo acompañar a los cursantes en el trayecto de formación, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades detectadas en el contexto donde se desempeñan y la realidad circundante que hace particular la experiencia de cada educador.

Los tutores virtuales pueden empoderar a los docentes rurales para que adquieran las competencias necesarias para integrar las TIC en su práctica educativa. Al hacerlo, contribuyen no solo al desarrollo profesional de los educadores, sino también al cierre de la brecha digital y a la mejora de la calidad educativa tanto en áreas urbanas como en las rurales.

A pesar de que el papel del tutor es fundamental, insistimos en que se requiere una acción más amplia para abordar este obstáculo de manera efectiva buscando soluciones creativas y colaborativas que involucren a las comunidades, las instituciones educativas y los gobiernos para superar este desafío y permitir que los docentes rurales reciban una formación de calidad que fortalezca su labor docente en pos de una equidad educativa.

Sosteniendo lo que afirma Barroso



y Cabero (2011) “Es necesaria la capacidad de incorporación de tecnología a la mayor parte de las actividades sociales del ser humano, pues ocupa un importante espacio en la comunicación del individuo y de éste con su contexto, dado que una persona alfabetizada digitalmente posee la capacitación imprescindible para sobrevivir en la sociedad de la información y poder actuar críticamente sobre ella; es decir, es partícipe de la transformación social, en un sentido más amplio, de esta manera se establece que la incorporación de las Tics, como parte fundamental de la alfabetización digital, no debería ser solamente una herramienta o un recurso enfocado en la pedagogía, sino un contexto en el cual se debe educar a las nuevas generaciones (Matamala, 2018).

Finalmente rescatamos que la sociedad digital está atravesada por nuevas formas de relaciones sociales, de producción y circulación de saberes que dan lugar a que los alumnos participen activamente, abiertos al diálogo social y a las oportunidades de aprendizaje permanente aun en contextos de ruralidad donde son mayores las barreras que hay que superar, pero que tampoco son un imposible que impidan hacer efectiva la calidad educativa.

## REFERENCIAS

Poggi, M., & Carreras Doallo, X. (2021). Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: Repensar el espacio desde la virtualidad. Buenos Aires: Teseo.

Torres, M. (2012) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

Bautista, G. (2022). Competencias de los

profesores tutores en la educación virtual. García Aretio, L. (1999). Función del profesor tutor en educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*. Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26.

Plan Nacional de Orientación Digital. (2017). Orientaciones para la educación digital en Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/orientaciones-05.pdf>

Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/rie-js2020.9.3.004>

Gálvez-Palomeque, K. E., Feijoó-Correa, E. P., Lazo-Serrano, L. I., & Benítez-Luzuriaga, K. (2023). Educomunicación y alfabetización digital en comunidades rurales: estudio de caso en Machala. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 842-865. [https://www.researchgate.net/publication/376451472\\_Educomunicacion\\_y\\_alfabetizacion\\_digital\\_en\\_comunidades\\_rurales\\_estudio\\_de\\_caso\\_en\\_Machala](https://www.researchgate.net/publication/376451472_Educomunicacion_y_alfabetizacion_digital_en_comunidades_rurales_estudio_de_caso_en_Machala)

Ortiz, C. (2021). El futuro de la cooperación pasa por el reto de la alfabetización digital. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-07-20/el-futuro-de-la-cooperacion-pasa-por-el-reto-de-la-alfabetizacion-digital.html>

# “Aprendo para hacer y hago para aprender”

**María Elena Checa**  
Prof. de Enseñanza Primaria – Lic. en  
Tecnologías Digitales para la Educación  
chip8203@gmail.com

## **Eje temático del Congreso:**

**Eje 2:** Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional

2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## **RESUMEN**

Esta secuencia pedagógica ambiciosa que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, que desarrollen habilidades y destrezas que se conviertan en competencias para la vida entendiendo que la educación tiene un efecto liberador, emancipador, que transforma a las personas y a la sociedad en algo distinto, produciendo ciudadanos con capacidad de actuar, tal como expresa Habermas en su Filosofía Emancipadora, pretendiendo que los estudiantes sean capaces de modificar su destino y de ser actores de su historia y de la de sus pueblos, como dice Axel Rivas.

Por lo que es nuestro desafío brindar las herramientas y estrategias idóneas para que los estudiantes se conviertan en

motor de cambio en esta sociedad multidimensional en que están insertos. Por eso el “Aprender para hacer y hago para Aprender” es significativo, equitativo e inclusivo, los estudiantes apropian su aprendizaje desde la práctica porque piensan, diagraman, diseñan, construyen, crean y producen lineados en el proceso productivo de un determinado producto o servicio para luego promocionar en una Feria de emprendimientos escolar con la participación de la familia y la comunidad. De esta manera, a través del ABP, apostamos a que si los estudiantes no aprenden como le enseñamos, les enseñemos como lo necesitan, tal como lo expresa Paulo Friere y sintiendo siempre que para llegar al cerebro primero debemos pasar por el corazón.

## **Palabras Clave**

Innovación – trabajo colaborativo – visión – equidad – emprendedurismo – circuitos productivos

## **INTRODUCCIÓN**

Entendiendo que si nuestros estudiantes no aprenden como le enseñamos, debemos enseñarles como lo necesitan, tal como lo expresa Paulo Friere, es que apostamos a este tipo de secuencia para bajar en el aula, una práctica educativa di-

ferente. La idea es que cada estudiante sea arquitecto de su aprendizaje, entendiendo que el trabajo colaborativo es el camino para que se apropie el Aprender para hacer y hago para aprender.

Esta propuesta cumplimenta estos objetivos:

- Participar activamente en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes y poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes.
- Desarrollar una actitud proactiva basada en la creatividad y la curiosidad.
- Potenciar el trabajo colaborativo aplicando el aprender a aprender.
- Fortalecer la autonomía, la empatía, el pensamiento crítico y analítico y el trabajo en equipo.
- Desarrollar competencia comunicativa y alfabetización en ciencia y tecnología, primando en lo digital.

Esta práctica, luego de conocer los resultados de las pruebas Aprender 2021, que arrojaron como resultados estar en el nivel básico y pos de la mejora continua de los aprendizajes, se aplica en la escuela XXX, que alberga a una población escolar vulnerable procedente de numerosos barrios del norte de la ciudad y otros aledaños a su edificio, de la ciudad de Rosario de la Frontera. La Institución tiene la modalidad de Jornada Extendida (Ley Nacional de Educación N° 26.206 – Res CFE N° 134/11), y pretende, no solo contar con más tiempo para enseñar y aprender, sino desarrollar una propuesta pedagógica de

para al Siglo XXI, siendo su tarea central desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada estudiante, vivir una experiencia educativa de carácter integral, significativo, inclusivo, equitativo y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario, sustantivo y profundo que busca dar respuesta a las distintas realidades que vivencian nuestros estudiantes.

La misión de esta escuela es la educación integral de sus alumnos, cuidando y favoreciendo trayectorias escolares exitosas a través de una genuina atención a la diversidad, con inclusión cuidada y trabajando de manera sostenida en la mejora continua de los aprendizajes. Considera también, la creación de ámbitos de personalización, socialización y maduración, enmarcados en políticas y programas diseñados por el Estado, asumiendo un compromiso con la justicia, la verdad y la paz, desde la vivencia de una espiritualidad y valores fundamentales mientras que la visión anhela a ser una institución de referencia pedagógico-cultural-social, que desde un permanente dialogo entre la tradición y la innovación, promueva y ejecute procesos de enseñanza- aprendizaje que permitan desarrollar y fortalecer conocimientos significativos, a través del desarrollo de capacidades y competencias que permitan a los

alumnos formarse como personas comprometidas en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa para vivir en una cultura cambiante y fluctuante permanentemente.

## DESARROLLO

En esta propuesta se abordará el



contenido circuito productivo, apropiando cada una de sus fases con hechos concretos, por eso cada estudiante luego de haber apropiado el tema, deberá crear, diseñar y materializar un producto o servicio, siguiendo correspondientes, que será expuesto con Stand, en una feria de emprendimientos en el local escolar con la participación de la familia.

En el stand se debe observar:

- Registro del proceso de cada etapa trabajada (papelotes).
- Producto o servicio para presentar.
- Video o presentación publicitaria.
- Mercadeo (registro del trabajo recorrido en el barrio).
- Folletos.
- Carpeta con los pasos apropiados.
- Expositores predispuestos, convincentes, preciso y concisos.

## Objetivo General

Contribuir a la formación integral, con perspectiva humanista, de los niños, de manera que puedan desarrollarse armónicamente y poder acreditar el pasaje al siguiente nivel educativo, cuidando y promoviendo trayectorias escolares exitosas.

## Objetivos de la Secuencia:

- Participar activamente en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes y poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes.
- Desarrollar una actitud proacti-

va basada en la creatividad y la curiosidad.

- Potenciar el trabajo colaborativo aplicando el aprender a aprender.
- Fortalecer la autonomía, la empatía, el pensamiento crítico y analítico y el trabajo en equipo.
- Desarrollar competencia comunicativa y alfabetización en ciencia y tecnología.

## Estrategias metodológicas:

- La lluvia de ideas.
  - Los mapas conceptuales.
  - Actividades autónomas - tutorías.
  - La construcción de cuadros.
  - Los juegos de simulación.
  - Las estrategias metacognitivas, para aprender a aprender.
  - El método de proyectos.
- Criterios de evaluación
- Participar activamente en el proceso de aprendizaje para tomar decisiones, indagar en diversas fuentes y poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes.

• Desarrollar una actitud proactiva basada en la creatividad y la curiosidad para denotar la apropiación de los contenidos.

- Desarrollar el trabajo colaborativo aplicando el aprender a aprender para aprender haciendo y hacer aprendiendo.
- Potenciar la autonomía, la empatía, el pensamiento crítico y analítico y el trabajo en equipo para desarrollar capacidades que faciliten el aprendizaje a largo plazo.



## Evaluación formativa

1 – Ingresar a <https://es.padlet.com/esc4694/c3s2bodtpay4> para postear mediante un video o exposición en vivo la presentación de tu proyecto.

2 – Leer y analizar el formulario enviado por WhatsApp para evaluar el desempeño de tu facilitadora/docente.

<https://forms.gle/LUTgkDZxmYXEa3ns5>

## Instrumentos de evaluación

La evaluación se centra en la recolección, sistematización y análisis de la información obtenida de diversas fuentes, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.

- Padlet.
- Formulario.

## Recursos

- Estudiantes, Familias, Docente, Equipo de Gestión.
- Personajes destacados de la ciudad.
- Grupo de WP
- G. Meet
- Portales online.
- Tik Tok – Instagram – videos – audios -



<https://www.eltribuno.com/salta/nota/2021-9-5-0-0-0-alumnos-de-7-grado-realizaron-una-feria-de-emprendimientos>

Se adjunta foto y enlace de la Nota realizada en el Diario Provincial, también recibió una asidua visita de la comunidad y los medios televisivos de nuestra ciudad, hasta la fecha se continúa trabajando de esta manera porque el resultado denota la optimización del proceso enseñanza aprendizaje.

## Análisis y evaluación: reflexión sobre los resultados obtenidos y evaluación de la efectividad de la práctica educativa innovadora.

El impacto causado por esta práctica educativa es extraordinario, ver a los estudiantes empoderados explicando sobre como apropiaron los contenidos para preparar sus emprendimientos, el apoyo incondicional de las familias y de la comunidad, nos indica que es el camino ´para la mejora continua de los aprendizajes y para que la escuela se posicione como la única institución capaz de transformar la sociedad, empezando en las aulas con los semilleros.

La Idea es que todos creamos firmemente en el potencial infinito de los estudiantes y en que podemos ayudarlos a llevar su aprendizaje a niveles impensados, ya que actualmente el tránsito de algunos niños y jóvenes por el sistema educativo está marcado por un círculo vicioso de frustración/baja autoestima lo que refleja bajo esfuerzo y baja motivación llevándolos muchas veces al fracaso escolar. Ante esta situación se propone un proyecto de



escuela basado en altas expectativas, donde cada intervención, cada pregunta, cada respuesta, cada evaluación y cada clase sea una oportunidad nueva para que cada alumno despliegue al máximo su potencial y su entusiasmo por aprender, tal como lo manifiestan Carriego, Mezzadra y Sánchez en *Aprender de las escuelas – Caja de Herramientas*”.

## CONCLUSIONES

Se busca que la escuela sea inolvidable, sea la que cambia la vida, para ello se prestan lecciones inspiradoras como ¿Qué deben enseñar las aulas?; a esto se responde desde la práctica áulica mediante el desarrollo de “Capacidades de actuar, conjuntos de saberes, habilidades, destrezas” que permitan a los estudiantes responder al mundo, que les den mejores vidas, que los hagan fuertes y sensibles a la vez.

Esto viene de trabajar por proyectos, de investigar, de indagar junto a los demás, de transformar las aulas como dice Axel Rivas, y hoy, podemos decir que estamos encaminados en el logro de estudiantes autónomos, resilientes, reflexivos, críticos, empáticos, solidarios y promotores del trabajo en equipo, porque esta secuencia reflejó y a la fecha, de acuerdo al seguimiento realizado a ese grupo de estudiantes con el que iniciamos, que actualmente cursan el 2do año de Educación Secundaria con resultados altamente positivos en su trayectoria escolar.

## REFERENCIAS

- Cristina Carriego, Florencia Mezzadra y Belén Sánchez; (Año 2017)

“Aprender de las escuelas, una caja de herramientas para directivos y docentes”.,

- Axel Rivas. Libro “Revivir las Aulas” – Editorial: Debate; (Año: 2014)
- Marta Palomo. “ABP Re-creando nuestras prácticas con estrategias didácticas” – Editorial Cuatro Vientos – (Año 2021)
- Autores Varios. “Aprender Jugando: Propuestas Didácticas para nivel Primario” Editorial Océano. (Año 2017).
- Jenkins, Henry. “La Cultura de la Convergencia” (2008)
- - Pérez Zorrilla, María Jesús (2005) “Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones”.
- Mena, M. (página de consulta 27 de octubre del 2016), “procesos metodológico del diseño del proyecto, diseño de evaluación”. [Online], dirección URL: [www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/.../distanci.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/.../distanci.pdf)

## Páginas

<https://fernandodelvecchio.com/Eduteka> (icesi.edu.co)

## Anexos:

Se adjunta enlace para ver secuencia mencionada como ponencia

[https://docs.google.com/document/d/1Gu\\_5b6GHBbXH-\\_IVsXlhOpW-2Q1dxBB49/edit?usp=sharing&ouid=104759001778223270181&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Gu_5b6GHBbXH-_IVsXlhOpW-2Q1dxBB49/edit?usp=sharing&ouid=104759001778223270181&rtpof=true&sd=true)

# “Conocer para poder intervenir – nivel inicial”

**Adriana Noemí Caro**  
**Profesora de Jardín de Infantes.**  
**Profesora de Educación Física.**  
**Licenciada en Educación.**

## **Eje temático del Congreso:**

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.1-Los sentidos e incidencias de la Formación Continua en las prácticas de enseñanza. La búsqueda de ampliación, actualización, y/o profundización de saberes. Diversidad de trayectorias formativas. La cultura formativa como cultura institucional.

## **RESUMEN**

La profesión docente requiere de un espíritu de constante búsqueda, de abrir la mirada permanentemente a lo que nos depara un mundo cambiante e incierto, cuando no, muy inseguro. Estar preparados para intervenir en él requiere de herramientas adecuadas. El saber y el conocimiento son herramientas válidas, que de la mano de la realidad permiten definir el camino a recorrer. Es decir, formarnos para intervenir.

Hoy son muchas las prácticas delictivas que se ciernen sobre las infancias, entre ellas, la Trata de Personas, por ello el Nivel Inicial, y todos en realidad, debemos

prepararnos para aportar desde nuestro rol al cuidado y protección de quienes pueden llegar a ser víctimas. Identificar caminos didácticos posibles, estrategias, recursos, formas de transposición eficaces, es lo que permitirá abordar apropiadamente esta dura y dolorosa temática.

Revertir situaciones complejas es difícil pero no por ello imposible. La prevención en todos los ámbitos es necesaria y posible. ¡Es hora de actuar!

## **Palabras Clave**

Formación – Intervención – Prevención – Trata de Personas

## **INTRODUCCIÓN**

¿Cómo hacer para vivir el mundo del SXXI? ¿Cómo preparar a nuestros niños para vivir su propio futuro? La realidad es cruel y dolorosa, ¿Debemos mostrárselas? ¿Cómo lo hacemos? ¿La escuela es responsable de esta tarea?

Vivir la sociedad actual es un desafío cotidiano. Muchas son las causas, las problemáticas, los cambios que se producen en la vida de niños y adolescentes, amenazando desarrollos plenos y libres. Y aunque dolorosa, no podemos cerrar los ojos a esa realidad que se nos hace presente.



Cada contexto presenta particulares formas de organización y de vida, atravesadas por la cultura y la idiosincrasia asumen múltiples caras. Son esas particularidades contextuales las que se entrelazan a costumbres y tradiciones instalándose en las comunidades y llegan a naturalizar situaciones y hechos explicados desde expresiones como: “es común aquí” “siempre se hizo así” “se acostumbra en este pueblo”, etc.

La vida alejada de las grandes urbes plantea condiciones diferentes. También la vida en las zonas urbanas. La vida en zonas de frontera. La vida a la vera de las rutas. Es decir, no hay un único lugar, una única forma de identidad social. En este punto radica también la posibilidad de tomar partido responsablemente. Desde el conocimiento del contexto, de la realidad cercana, de los saberes populares.

Entre las competencias del docente del SXXI podemos considerar la formación de los profesores/as para afrontar las nuevas expectativas y problemáticas sociales. No porque deban resolverlas, sino porque deben conocerlas. En este sentido la Formación continua es la herramienta propicia pues permite ampliar y actualizar saberes, incorporar aquello que aún falta, cerrar vacíos dejados por la formación inicial, tal vez por falta de relevancia en determinado momento.

Ampliar los horizontes culturales, apropiarse de nuevos saberes y competencias provocará un impacto directo en las aulas, en cada estudiante, elevando la calidad de educación que recibe al definir prácticas de enseñanza actualizadas, diversas, necesarias y útiles para la vida.

El problema que hoy, más que nunca, reclama atención es La Trata de Personas. No sólo un problema, es UN DELITO que destruye, que desvaloriza, que mata. No es nuevo, lo sabemos todos, pero cierta conjunción de hechos, espacio y tiempo lo pusieron frente a los ojos del mundo. Por un niño y por todos los que dolorosamente sucumbieron a este delito, miles de personas se sensibilizaron, quisieron saber, pidieron respuestas, se preguntaron y repreguntaron, unieron fuerzas en deseos, en oraciones, pero la realidad no cambia, cada día una nueva noticia vuelve a poner en “tapas” la dura verdad: siguen ocurriendo desapariciones, seguimos perdiendo chicos.

La escuela como transmisora de saberes y formadora de personas socialmente activas y útiles tiene un rol protagónico que cumplir. Está llamada a intervenir y actuar desde la pedagogía del cuidado. Está llamada a intervenir y actuar en la protección de niños, niñas y adolescentes. Por ello el Nivel Inicial de la Provincia de Salta, recoge el desafío y a través de la Dirección General de Educación Inicial, del MECCs y T de la provincia abre un espacio de tratamiento del tema con sus docentes.

Es necesario visibilizar la contribución que puede hacer la educación, desde su lugar e incumbencia a la construcción de historias de vida menos dolorosas, con derechos ejercidos y respetados y de este modo a la consecución de vidas plenas.

¿Qué objetivos se plantea la presente ponencia? Simplemente aportar un granito de arena a una construcción necesaria. Es momento de sensibilizar y concientizar



en torno a la presencia de este delito en nuestros pueblos, el peligro latente a que están expuestos nuestros niños, la necesidad de cuidado y protección, no desde una intención omnipresente sino desde el trabajo firme de difusión y prevención con miras a un futuro diferente.

Habrá que pensar recorridos didácticos, estrategias, palabras, formas de llevar esta compleja problemática a las aulas para generar el impacto buscado directamente en quienes corren peligro cada vez que un tratante pone los ojos sobre ellos.

Del mismo modo reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales e institucionales, analizar qué estamos haciendo, porqué, para qué. Parafraseando a la Lic. Laura Pitluk, tenemos que pensar “¿estamos haciendo lo verdaderamente importante?”.

## DESARROLLO

Solo a modo informativo debemos conceptualizar el objeto de conocimiento que hoy abordamos. La Trata de Personas. Según la Ley 26.364. Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. 2008

Artículo 2º: Se entiende por trata de personas el ofrecimiento, la captación, el traslado, la recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional, como desde o hacia otros países.

A los fines de esta ley se entiende por explotación la configuración de cualquiera de los siguientes supuestos, sin

perjuicio de que constituyan delitos autónomos respecto del delito de trata de personas:

- a) Cuando se redujere o mantuviere a una persona en condición de esclavitud o servidumbre, bajo cualquier modalidad;
- b) Cuando se obligare a una persona a realizar trabajos o servicios forzados;
- c) Cuando se promoviere, facilitare o comercializare la prostitución ajena o cualquier otra forma de oferta de servicios sexuales ajenos;
- d) Cuando se promoviere, facilitare o comercializare la pornografía infantil o la realización de cualquier tipo de representación o espectáculo con dicho contenido;
- e) Cuando se forzare a una persona al matrimonio o a cualquier tipo de unión de hecho;
- f) Cuando se promoviere, facilitare o comercializare la extracción forzosa o ilegítima de órganos, fluidos o tejidos humanos.

El consentimiento dado por la víctima de la trata y explotación de personas no constituirá en ningún caso causal de eximición de responsabilidad penal, civil o administrativa de los autores, partícipes, cooperadores o instigadores.

En relación a la Escuela será necesario reflexionar permanentemente sobre el



deber de protección de la niñez que como extensión del Estado tiene. La legislación a través de la Ley N° 26.061, DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, en su

“ARTICULO 1° – OBJETO. Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.”

Lo que se reafirma en la Ley provincial 7970 “PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES”.

Es sobre un marco normativo que la escuela se organiza, se define y se concreta. Pero en su andar se van marcando huellas que sólo quedan marcadas por los pasos que damos. La Prof. Carina Kaplan (2021) hace referencia a la “Pedagogía del Cuidado” como una forma de vivir el interior de la institución escolar, aprender a cuidar de sí mismos y aprender a cuidar de los demás; para ello hay que trabajar la sensibilidad, la empatía, la preocupación de qué le pasa a mi semejante...qué puedo ofrecer para aliviar su dolor o angustia o temor. Nos constituimos en personas al estar con otros, al vivir con otros y aprender a cuidar de todos.

“La pedagogía del cuidado es un marco conceptual para pensar las prácti-

cas educativas que sostiene que educar es cuidar y cuidar es educar. Estos dos términos son indisolubles ya que la escuela es responsable de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Este enfoque permite pensar tanto el quehacer cotidiano en las escuelas como el abordaje de situaciones complejas desde una mirada específicamente pedagógica. Es una forma de concebir a las personas, los vínculos, los cuidados, a la salud mental y el rol de la escuela.”

Si la escuela logra actuar anticipadamente, desde la prevención, la realidad podría comenzar a cambiar. No siempre será desde el deber y la obligación, también debe ser desde el deseo y el compromiso. “Valorar la afectividad se entrelaza con la esperanza comprometida y activa, en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía. La pedagogía del cuidado implica la formación de la sensibilidad hacia los demás; esto es: formar para poder sentir reciprocidad por el dolor humano. Se trata de educar con vistas a aprender a cuidar de sí y cooperar al cuidado de los demás.” .

Es cierto, la Escuela debe ser el ámbito del cuidado y la protección, sin olvidar su finalidad educativa, la conjunción de ambas facetas es condición para la vida del aula. Esto es el Currículum en acción. Currículum como construcción social, situada.

¿Es posible, en una clase, unir estos puntos? Reflexionemos nuestras propias prácticas, cada uno de nuestros actos, para los cuales no hay una receta, pero, que nos permiten ensayar fórmulas. Una medida de normas, un poco de razón, cantidad nece-



saría de corazón y el ingrediente secreto... un saber.

¿Qué saber? Nuestra ayuda está escrita, recurramos a la Resolución Ministerial N° 5788, que aprueba el DCJ de Educación Inicial para la Provincia de Salta y la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

Específicamente el DCJ de NI (2011) incluye en el Área Formación Personal Social y Moral, como Propósito: “Promover hábitos de cuidado, conocimiento y respeto del cuerpo propio y ajeno, con sus cambios y continuidades tanto en sus aspectos físicos como en sus necesidades, emociones, sentimientos y modos de expresión; favoreciendo aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos, maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.”

Es decir, el Nivel Inicial incluye entre sus contenidos curriculares estas complejas problemáticas, aportando las orientaciones didácticas. Será menester intensificar el trabajo sobre los ejes de

\_Identificación de situaciones de peligro (superando lo obvio) y

\_Desarrollo de conductas de auto-protección (contextualizadas).

La presente mención es sólo un ejemplo de lo que el documento curricular aporta. Es al concretarlo que pueden multiplicarse las posibilidades.

Es en este punto que surge nuevamente el concepto de Formación Continua, en ella radica la posibilidad de vislumbrar nuevos caminos a recorrer, la seguridad para intervenir desde nuevos saberes, la búsqueda de nuevas estrategias que respondan a la identidad propia del nivel en que se interviene y de las normas que lo regulan.

Las prácticas de enseñanza asumirán la forma propia del nivel. En este caso hablamos del Nivel Inicial, nivel sentido, amado por sus jardineros, valorado por sus jardineras, histórico, resiliente, innovador, protector, valiente... y mucho más.

Sus estrategias están planteadas y abiertas a toda mejora. Sus pilares Alfabetización, Socialización y Juego invitan a infinitas combinaciones, entre ellas habrá una, la más acertada según la situación. Asumir el compromiso de educar no implica una tarea solitaria, es responsabilidad compartida por todos quienes tienen el deber de protección del niño. Como lo expresa el DCJ: el trabajo de consideración y promoción de los valores se sustenta en la necesidad de reflexionar sobre manifestaciones de la conducta humana que se manifiestan como naturalizadas y esconden prejuicios, maltrato, violencia.

El aula con o sin muros, será el espacio de encuentro, donde todos deberán tomarse las manos para construir en torno a pequeños “sujetos de derecho”, respetando su capacidad de hacer y aprender según su estadio de desarrollo y según lo que otros ayuden a hacer y aprender.

La Lic. Laura Pitluk (2020) cita del



Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires, el siguiente párrafo: “La Educación Inicial concibe al niño con su historia, su cultura, sus redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo. Es un niño, hijo de una familia-que tiene determinada inserción social-y como tal es portavoz de ella. Por lo tanto, si el nivel se propone dar protagonismo a la infancia, debe necesariamente integrar a la familia y a la comunidad. Integración que implica la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y singular para cada institución, que se articule con las peculiaridades del contexto social” (Diseño Curricular, DCJM, 1981).”

Es este párrafo lo que da pie a la última reflexión: ¿Qué lugar ocupa en este proceso la comunidad? Podemos decir con toda seguridad que uno muy importante. La riqueza está en aunar esfuerzos, iniciativas, propuestas. Multiplicar espacios de atención y cuidado, de escucha atenta, espacios donde las personas puedan encontrarse con otras personas para ser respetadas, cuidadas, valoradas. Una pieza de significativo valor son las Redes comunitarias.

## CONCLUSIONES

Este trabajo es parte de una experiencia aún en desarrollo, gestada y llevada a cabo desde la Dirección General de Educación Inicial de la Provincia de Salta, ojalá siga en ese estado por mucho tiempo, ya que lo que necesitamos es gente preguntando, docentes queriendo saber, personas voluntariosas deseando enseñar y comunidades procurando hacer. Es este el caso en que, si una llama se enciende deberemos

protegerla y no dejar que se apague, todo lo contrario, procuremos que se sumen pequeñas llamas a este desafío.

Como Dirección General, la propuesta surge en el marco de la corresponsabilidad a nivel de los organismos estatales relacionados directamente con el cuidado del niño y la problemática específica de la vulneración de derechos.

La confluencia de intenciones y acciones permitió definir un espacio de capacitación específico para el personal del nivel, en un primer momento, posteriormente se extendería a otros niveles.

Con el objetivo de sensibilizar y concientizar sobre la presencia de la Trata de Personas en el contexto provincial se desarrollaron Jornadas Interministeriales de abordaje del tema. Participaron Dirección General de Educación Inicial, Ministerio Público Fiscal de la Nación, Secretaría de Mujeres, Género y Diversidad-Dirección de Asistencia a Víctimas de Trata de Personas, Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Equipo Pastoral Orán de Prevención de Trata de Personas. Estos encuentros fueron un espacio de difusión de información, socialización e intercambio de experiencias y saberes, orientación sobre protocolos y recursos disponibles y asesoramiento general.

Con el aporte de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica se dio continuidad al trabajo con docentes a través de una capacitación con puntaje, la cual cerró con trabajo directo en las aulas de Nivel Inicial, donde se gestaron intervenciones didácticas que permitieron

el aprendizaje.

Las docentes participantes de la capacitación llevaron la temática al trabajo con los niños donde pusieron en juego las estrategias propias del nivel, principalmente el juego, para poder abordar un tema tan complejo. Posterior a las actividades áulicas, los estudiantes difundieron en sus comunidades próximas lo aprendido, a través de campañas de difusión, distribución de folletería, pegatina de carteles, etc. Del mismo modo se extendió la iniciativa a los padres a través de talleres y charlas varias con espacios de información y reflexión acerca del cuidado de los niños y las situaciones de peligro y vulneración de derechos a que están expuestos.

Las conclusiones muy sencillas se pueden expresar en esta serie de ideas síntesis:

\_La Trata de personas como delito existe en nuestras comunidades. Afecta a personas de todas las edades, sin distinción alguna pero la población más vulnerable son los niños.

\_La legislación vigente, amplia, numerosa, se orienta al cuidado y protección de niños, niñas y adolescentes, como así también a penar y erradicar el delito de Trata.

\_La Escuela como extensión del Estado tiene el deber de cuidado y protección.

\_El docente como agente del Estado debe concretar ese cuidado y protección, a la vez que como profesional de la Edu-

cación debe orientar sus acciones a través del cumplimiento de su tarea específica: la enseñanza.

\_La Pedagogía del Cuidado, la Didáctica propia del Nivel Inicial y su identidad son una luz de esperanza ante una realidad compleja y dolorosa para los niños.

\_Los documentos curriculares incluyen las problemáticas mencionadas, por ende, es deber concretar ese curriculum.

\_Corresponsabilidad:

Escuela-Familia-Organizaciones Intermedias-Organismos Gubernamentales.

Todos deben sumar para combatir este delito.

## Referencias

Se enlistan los documentos que se revisaron para sustentar el trabajo. Libro impreso:

## Documentos en línea:

- Honorable Congreso de la Nación Argentina. 2008. Ley N° 26364. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26364-140100/actualizacion>
- 
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2005) Ley N° 26.061. Pag. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/actualizacion>



- Kaplan Carina. (2021) “La justicia afectiva en la escuela como horizonte”. En Puerta Abierta. Educación en movimiento. Segunda época. Número 4.
- Ministerio de Educación de la Nación. “Pensar la Escuela desde la Pedagogía del Cuidado”. Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Cuadernillo para docentes. [https://backend.educ.ar/refactor\\_resource/get-attachment/50170?disposition=inline](https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/50170?disposition=inline)

### **Documentos Papel:**

- Pitluk Laura (2020). Las prácticas actuales en la Educación Inicial. Santa Fé. Homo Sapiens Ediciones.
- Resolución N° 5788. Diseño Curricular para la Educación Inicial (2010). Ministerio de Educación. Salta. Pag. 89

# “Crossover literario: cruce de géneros en la escritura de textos”

Mirta Liliana Tejerina  
Prof. de Enseñanza Básica

## Eje temático del Congreso:

2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## Resumen

Trabajar jugando con los géneros en ese cruce de personajes o acciones, en ese tránsito maravilloso el de la ciencia ficción, permite la invención-acción en la escritura de cuentos más comprometidos y significativos. La producción literaria de los alumnos (sus propios libros de cuentos) muestra un trabajo creativo y analítico sobre la base del estudio de los géneros narrativos. Enunciado y enunciación se elaboran críticamente a partir del análisis de diferentes producciones, sean de escritores expertos o novatos. Los métodos de enseñanza son:

1) inductivo, al reconocer personajes, fórmulas de inicio, mundo mágico en los cuentos maravillosos desde los que se parten para realizar el “cruce de géneros”

2) deductivo, al dar las reglas generales para que un cuento sea de ciencia

ficción;

3) comparativo y cooperativo, cuando las producciones se pasan de celular a celular y se revisan, corrigen y reescriben sin perder de vista la consigna dada;

4) intuitivo, al acercar la creatividad del niño en cuanto a sus experiencias con la ciencia-ficción y las ocurrencias individuales y grupales. Todo esto, permite ahondar en el estudio del interaccionismo socio-discursivo en el marco de las ciencias del lenguaje y la práctica.

**Palabras clave:** Crossover, Invención, Intertextualidad, Géneros narrativos.

## Introducción

El presente trabajo radica, básicamente, en colocar al niño en una situación de escritura que parte de la lectura de un fragmento de texto que evoca a algún cuento maravilloso conocido; tarea donde éste pondrá en funcionamiento todos los conocimientos previos que posee sobre las características de este género, para –finalmente- producir un texto de ciencia-ficción atendiendo a lo que implica realizar un cruce de géneros en la escritura. Por esta razón, el título de la investigación es “Crossover literario”.



Este trabajo, nos brindará un arsenal de conocimientos y herramientas para acercarnos a las problemáticas que enfrentan los alumnos, a la hora de escribir un texto literario en forma consciente y comprometida.

Por todo esto, diremos que el sustrato de esta propuesta descansa en el hecho mismo de escribir a partir del reconocimiento y análisis de las particularidades de cada género; es en este punto dónde se hace necesario buscar analogías y diferencias mediante la comparación de las características sustanciales de cada tipología textual.

Dicho de otra manera, vemos en la escritura de los niños problemas en cuanto a cómo debería escribirse tal cuento y cómo no se debería hacerlo; qué elementos -como los personajes- aparecen en un tipo genérico y en otro no (ya que son propios de un género, como las hadas para el cuento maravilloso y los androides para los de ciencia ficción); cómo es el manejo del espacio y del tiempo en un texto y en otro; qué tan real o irreal es o puede ser una historia comparada con la realidad; qué elementos pueden o no aparecen en un género sin perder su predominio científico, fantástico, mágico, entre otros.

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos viene aparejados al cruce de géneros que existen en la literatura o en la cinematografía. Un ejemplo vívido es la película "Star Wars", obra donde aparecen viajes espaciales en mundos llenos de fantasía, donde los alumnos y las alumnas no pueden resolver si es un relato de ciencia ficción o maravilloso. Otro inconveniente,

se asienta en las lecturas acrílicas realizadas por la comunidad estudiantil, que no analizan el cómo se ponen en funcionamiento los elementos constitutivos de un género para crear verosimilitud. A todo esto, le sumamos problemas irresueltos en cuanto a la construcción de un texto coherente y cohesivo a partir de las reescrituras en borradores y las relecturas desde diferentes lectores (creemos que el "yo" que lee en un momento, no es el mismo que vuelve hacia su texto en diferentes espacios de tiempo que van agregando representaciones y nuevos aprendizajes-erróneos o no- en el trabajo de escritura individual y/o conjunta).

Por todo lo expresado, pensamos que partir de la experiencia de escritura con borradores para producir libros que todos releen y reescriban, se presenta como una tarea desafiante y muy motivadora.

El trabajo de cruzar los géneros en la producción escrita es arduo y lleva mucho tiempo; pero en este proceso, los niños aprenderán que al escribir siempre se vuelve al texto y; que siempre se planifica, se escribe, se usan borradores de escritura, se revisa, se lee, se vuelve a escribir, se tacha, se borra, se vuelve a leer, se vuelve a planificar, etc. Son miles de manifestaciones del quehacer del escritor y miles los aprendizajes obtenidos.

Utilizar algunos recursos (como celulares y computadoras) con los que los niños están familiarizados en su mundo tecno-activo a la hora de escribir mensajes, es fuente vital e imprescindible para lograr un trabajo más motivador y significativo. Las actividades áulicas no pueden desco-



nectarse del uso de los artefactos tecnológicos con los que los aprendices pasan tantas horas de su vida; como no se puede negar la actitud creadora que hay en esas producciones efímeras.

Sólo de esta manera se da valor a la lecto-escritura y al conocimiento en ese espacio de encuentro entre los seres pensantes y la extensión en sus diferentes manifestaciones.

El desarrollo del trabajo nos brindó material para analizar cómo piensan los niños a la hora de escribir, cuáles son sus dudas y sus errores más frecuentes, qué conocimientos han debido tener presente y apropiarse para poder resolver un problema, qué es esto del cruce de géneros y cómo lo resuelven en sus escrituras, entre otros interrogantes que se van develando en las producciones finales.

## DESARROLLO

En primer lugar, el método utilizado para iniciar la propuesta de trabajo es el inductivo; porque parte de la lectura de un fragmento de texto -que se le repartió a cada niño/a- perteneciente a algún cuento maravilloso, y que el alumnado debía reconocer o recordar la historia, contarla oralmente primero y, luego, por escrito en forma individual. Esta primera actividad dejó en manos de los estudiantes no sólo la capacidad de recordar y reproducir el cuento; sino también, en base a su análisis, captar las características del género (por ejemplo: personajes destacados como hadas, ogros, magos; elementos de los personajes singulares como las varitas mágicas o un sombrero; la indeterminación del tiempo y del espacio en las rutinas tan usadas

como el “había una vez”, “érase una vez”, “en un país muy lejano”; entre otros).

Entonces, se partió desde diferentes textos llenos de magia y fantasía para llegar a definir y describir el género maravilloso. Estas descripciones se recogieron en apuntes, como los primeros datos de la investigación.

En esta instancia, pudimos visualizar que reescribir los cuentos a los que aludían los fragmentos que les haya tocado a quien fuere, no presentó muchos problemas en cuanto al qué escribir y cómo hacerlo, pues, en ese primer análisis literario dieron el punta pie con las plantillas de producción del cuento maravilloso; sólo hubo mayores problemas relacionados con la ortografía y la cohesión, la abundancia de repeticiones en las escrituras, falta del uso o abuso de conjunciones, sinónimos, pronombres personales y adverbios temporales que fueran organizando la información (el uso desmesurado de la “y” o del “entonces”, “después”, etc.); además, de la ausencia de los signos de puntuación y entonación.

Dijimos que esta primera escritura no presentó muchos problemas, porque los problemas reales se dieron cuando se debía pensar en el “cómo escribir un cuento de ciencia ficción, tomando como referencia algún elemento del cuento maravilloso; sin perder las características del primero y haciendo el cruce de un género a otro con todos los cambios necesarios para ajustarse a la consigna”. Además, no nos olvidemos que el “qué escribir” toma su tiempo y genera sus interrogantes.

Para escribir el texto solicitado se utilizó el



método deductivo, pues, a partir de saberes previos se presentó las características generales del cuento de ciencia ficción y se recordó su definición, al igual que los textos del género leídos en otras instancias educativas. Allí, se remarcó los elementos y temas más destacados propios de esta tipología textual para tener presente en la conversión o cruce. Lo que surgió, en este momento, fue el hecho de tener en claro no sólo el “cómo escribir un texto de ciencia-ficción”; sino también, cuestiones relacionadas al “cómo no escribir este texto” porque no respeta las características genéricas, o “qué puede aparecer o qué temáticas debe tocar” para que este texto logre pertenecer a este género y no a otro.

Es aquí dónde radica lo intuitivo; pues, los niños hacían presupuestos antes de escribir, como cuando decían: “un hada nunca podría aparecer en un viaje a las estrellas, porque no usaría una nave espacial sino su varita mágica”, “un androide no es igual al Pinocho que se vuelve niño con la magia”, “si Dorita tuviera una nave o máquina del tiempo, qué necesidad tendría de buscar al Mago de Oz”... La intensidad de estos presupuestos dio una multitud de herramientas a la hora de escribir. Luego, pensemos que los problemas de ortografía y cohesión se debieron agravar en esta instancia educativa.

Aun así, a pesar de la complejidad del trabajo se pudo visualizar que, ante una dificultad, es la capacidad del docente en su papel de orientador y facilitador en el trabajo escolar, lo que nos lleva al logro del éxito.

No es inocente la selección de estos tipos genéricos para la realización de la

propuesta educativa; puesto que ambos presentan más diferencias que similitudes en cuanto a su definición y caracterización.

Los ejemplos más sobresalientes, están dados en el uso de las fórmulas de inicio, muy reconocidas en el cuento maravilloso y que jamás podrían usarse en los textos de ciencia-ficción (donde se ve la necesidad de iniciar el texto de una forma más real y convencer al lector sobre su verdad); por otro lado, el tratamiento del espacio y del tiempo dónde la indeterminación en el mundo mágico es rasgo esencial, en contraste con el mundo de la ciencia-ficción donde se aprecia la necesidad del tratamiento del tiempo y el espacio con mayor precisión (aunque aún se pueden leer huellas de la indeterminación del espacio como el caso del uso del “hace mucho tiempo...”, “en un pueblo muy lejano...” ), por esto, la verosimilitud con lo real es más buscada o elaborada; también, elementos como los personajes generalizados y enfrentados por polos opuestos en cuanto a su descripción en un cuento maravilloso, aparecen con nombre y apellido en uno de ciencia ficción (como los personajes “Javier Vélez y Santiago Bronzkonsky”, que aparecieron en algunas producciones) o los temas son identitarios en cada género y hasta muy contrastantes en cuanto a su arquetipo (en un tipo textual nos encontramos con magos, brujas, hadas, duendes, oposición tajante entre lo bueno y lo malo, entre otros; y en el otro, nos topamos con robot, androides, viajes en el espacio y en el tiempo, etc.).

La ubicación temporal en un futuro lejano, los avances científicos y tecnológicos, sistemas computarizados en el cuerpo de



un robot, extraterrestres buenos y malos, que invaden o son invadidos se pueden ver retratados en esos cuentos cuyos géneros han sido moldeados a fin de crear algo nuevo y singular.

Hasta aquí, podríamos llegar a pensar que hemos planteado una actividad difícil de superar; pero, como las estrategias y recursos son la base para que todo plan sea ejecutable y viable; sugerimos que no existe mejor forma de enseñar a escribir que escribiendo.

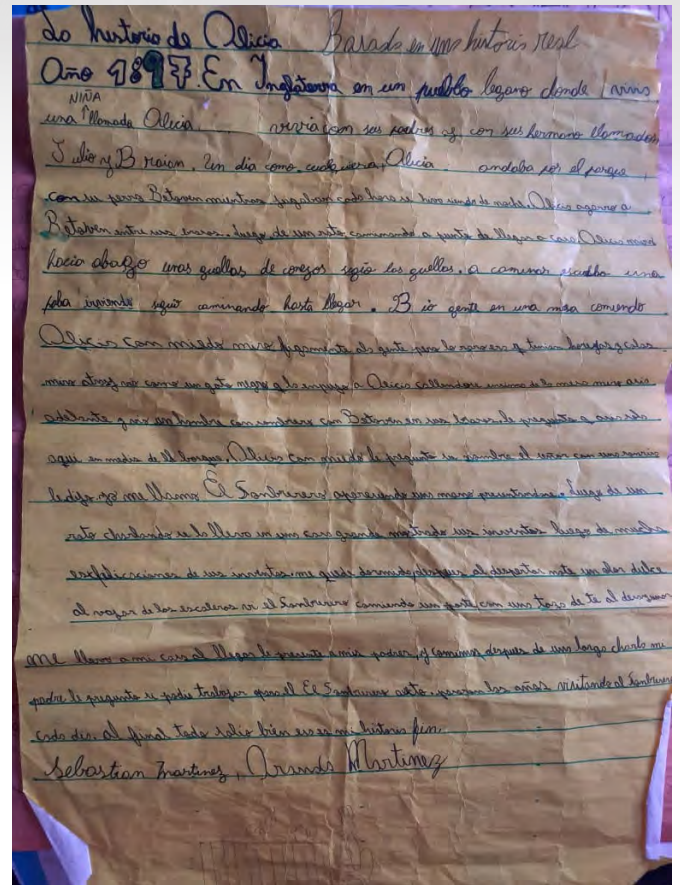
Los borradores, con las revisiones y correcciones individual y grupalmente fueron los hacedores de que este trabajo haya resultado tan gratificante. Los textos de ciencia ficción realizados individualmente fueron leídos en forma grupal, entre los cuáles se seleccionó uno o se ensamblaron varias partes para armar el nuevo texto con el que debía trabajar el grupo. La consigna fue seleccionar un cuento o armar uno de las lecturas que hicieron tus compañeros de grupo. Luego, se les pidió usar borradores para escribir ese cuento en forma individual y ver en forma grupal las correcciones y revisiones; con la tarea final de escribir esa “prematura” versión final en un afiche para su exposición en clase y debate sobre la coherencia y cohesión del texto presentado (“prematura” porque se harán muchas revisiones y correcciones posteriores).

Más tarde, se arman grupos de WhatsApp y se copia el texto del afiche para revisión y corrección de todos y cada uno de los integrantes del grupo. Se plantea también, la elección de un título que atraiga al lector. El texto final se transcribe en

las computadoras de la escuela, bajo el formato del Word que luego se imprimen. Finalmente, se diseñan las tapas y se arman y presentan los libros. Éstos circulan por todos los grupos y se dialoga sobre cuál les gustó más, cuál estuvo mejor escrito o con mejores dibujos, qué tapa o título les atrajo la atención, etc.

Haciendo una retrospectiva confín de análisis, dijimos que los alumnos debían pensar en escribir un texto a partir del análisis de otro; pero también dijimos, que esto no descansaba en algo tan simple, pues, se parte de un género para cruzar a otro totalmente diferente, y es allí donde todo se complicaba aún más.

Comenzamos la propuesta áulica con los alumnos contando oralmente y, luego, escribiendo el cuento al que aludía el fragmento que les había tocado. Después, definieron y caracterizaron el género maravilloso; tomando nota de ello en una recogida de datos. Más tarde, el docente, partiendo de los saberes previos, define y caracteriza el género de ciencia ficción y les da la consigna de hacer la conversión o cruce en un texto nuevo de un género a otro. Es, en este momento, en que comienza a darse lo sustancial de la investigación. Es allí, dónde podemos analizar desde dónde se parte y a dónde se llega, mediante el uso de borradores, correcciones y revisiones varias, en forma individual y grupal.



**Figura 3: Afiche producido por los estudiantes**  
Fuente(s): Escuela N°4012 “Julio Argentino Roca”, 2019



**Figura 1 y 2:**  
**Libros producidos por los estudiantes**  
Fuente(s):  
Escuela N°4012  
“Julio Argentino Roca”, 2019.

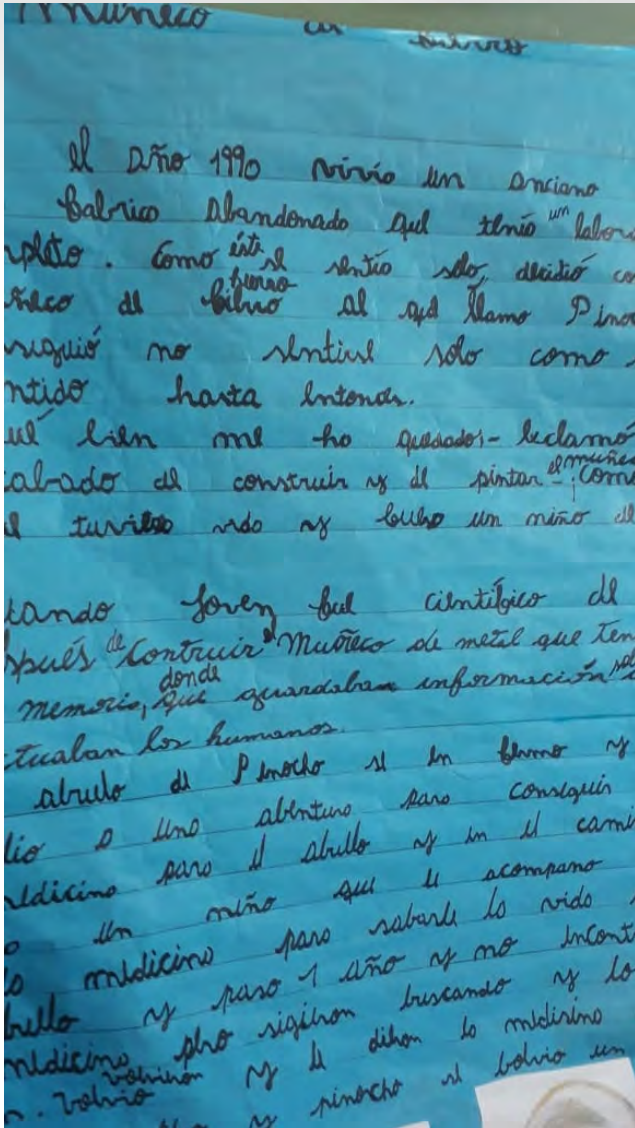


Figura 4: Afiche producido por los estudiantes  
Fuente(s): Escuela N°4012 "Julio Argentino  
Roca", 2019.

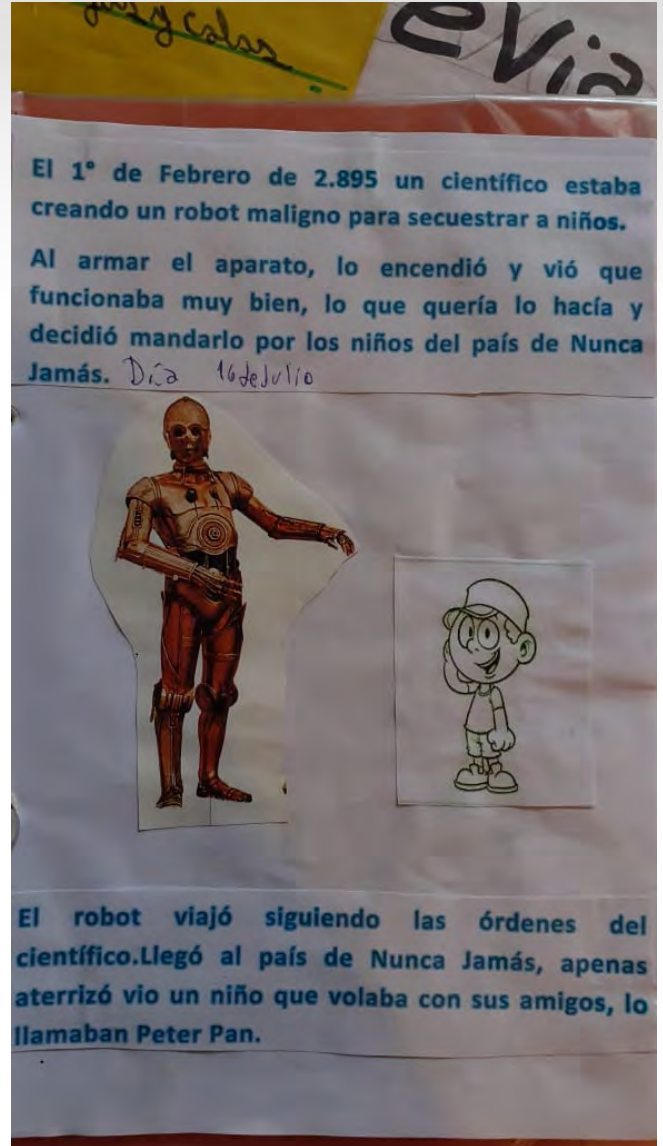


Figura 5: Cuento "El robot maldito".  
Fuente(s): Escuela N°4012 "Julio Argentino  
Roca", 2019



## CONCLUSIONES

Escribir para otros es la meta primera; pero, escribir para uno es lo sustancial. Los niños escriben para aprender a escribir, para sentirse escritores, para mostrar sus potencialidades, para crear e innovar, para descubrirse mediante la escritura.

La extensión del ser está dada en el momento en que piensan en sus escritos y la organización de sus ideas, en el conocimiento que descubren en sus lecturas y en las ideas que producen cada vez que toman el lápiz y vuelven a escribir una y otra vez.

Trabajar jugando con los géneros en ese cruce de personajes o acciones, en ese tránsito del género maravilloso al de ciencia ficción; permite la invención-acción en la escritura de cuentos más comprometidos y, emotivamente, más significativos a la hora de ser en el contexto escolar. La producción literaria de los alumnos (sus propios libros de cuentos) muestra un trabajo creativo y analítico sobre la base del estudio de los géneros narrativos. Enunciado y enunciación se elaboran, críticamente, a partir del análisis de diferentes producciones, sean de escritores expertos o novatos.

Esto permite ahondar en el estudio del Interaccionismo socio-discursivo en el marco de las Ciencias del lenguaje y la Práctica Pedagógica (Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales); pues, se visualiza al lenguaje como un acto de creación, donde el uso de recursos tecnológicos como celulares y computadoras forman parte de la actividad discursiva de



**Figura 6: Un robot de metal**  
**Fuente(s): Escuela N°4012 “Julio Argentino Roca”, 2019**



los alumnos.

## REFERENCIAS

- Asimov, Isaac. Sobre la Ciencia Ficción. Buenos Aires. Sudamericana, 1982.
- Gandolfo, Elvio. «Estudio preliminar». En Gandolfo, Elvio (comp.) Cuentos de Ciencia Ficción. Tomo I: Precursores. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1981, pp. I-X.
- González Vargas, Benedicto. «Hacia una definición del género de la Ciencia Ficción». Puerto de Escape N°5. Septiembre de 2006.
- Propp, Vladimir: “Morfología del cuento” Ed. Fundamentos, Madrid, 1977.

# Cuando la escuela se atreve a imaginar

Silvana Karina Romero Garcia  
Dra. En Ciencias Sociales. Profesora de  
Ciencia Política  
Mail: silvanaromero\_10@hotmail.com.ar

Mariela Rosana Figueroa  
Lic. Prof. De Historia  
Mail: fmariela2009@yahoo.com.ar

Mirta Susana Aquino  
Profesora de Psicología y Psicopedagoga  
Mail: mirsu.aquino@gmail.com.ar

**Eje temático del Congreso:** Eje II – Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario-Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Educación socioemocional-Lectura y escritura social.

## Resumen

En un contexto de pandemia e insondable desolación se pensó y escribió el proyecto “Palabras que sueñan” y comenzó un camino que abre nuevas respuestas innovadoras y creativas dentro de la escuela. Atendiendo a las posibilidades educativas y las necesidades de sostener los vínculos pedagógicos en el Colegio N° 5020 “Néstor Oscar Palacios”, se desarrolló este proyecto interdisciplinario, que abarca la pandemia, pos pandemia y este tiempo de cambio cultural, abarcando el periodo

que va del 2020 al año 2.024. El proyecto se basó en el desarrollo de una escritura íntima vinculada a lo social y la crítica ante lo que los y las estudiantes sentían como injusto; en esas narrativas se exteriorizan las emociones, sentimientos y sueños que tienen los adolescentes de nuestra comunidad educativa.

Las disciplinas involucradas fueron Lengua y Literatura de 5to y 4to año, Ciencia política, Problemática social contemporánea, Formación Ética y Ciudadana de 5to año y Psicología, que desde sus espacios orientaban sobre las temáticas a desarrollar en los escritos estudiantiles, finalizando con la compilación en un Libro titulado “Cuando la escuela se atreve a imaginar”  
Palabras claves: Proyecto- vínculo pedagógico- narrativas estudiantiles

## INTRODUCCIÓN

Poner en palabras escritas nuestras vivencias es un desafío, por que tratamos de mostrarnos tal cual somos, con la alegría y la tristeza que llevamos en el corazón. De esta forma, nos mostramos con la esperanza en que puedan aprendernos y comprender mejor las relaciones que se entablan en el colegio, en el barrio, en las familias y tratar de mejorar cada día. Este proyecto nace en épocas de Pandemia, donde el ASPO nos invitó a recorrer otros caminos pocos visitados por la vo-



rágine de las obligaciones cotidianas, es así como inspirados en la lectura del libro “Escritores de la calle” (1999) cuya autora es la docente Erín Grunwel, que plasmo en palabras su experiencia en un colegio de California, se dio forma al Proyecto interdisciplinario “Palabras que sueñan” que habilita espacios centrados en la palabra y la importancia de reflexionar constantemente sobre las diferentes circunstancias de nuestra vida y la posibilidad de elegir, lo que queremos y lo que nos parece correcto.

El disparador principal de este proyecto fue sostener los vínculos pedagógicos y por eso fue pensado para ser trabajado por un equipo de docentes comprometidos con la educación, de manera interdisciplinaria.

## OBJETIVOS

General:

\*Fortalecer la inteligencia emocional a través de la lectura y escritura social y crítica.

Específicos:

\* Empoderarse desde la palabra escrita y oral favoreciendo las capacidades comunicativas

\*Fortalecer las competencias comunicativas

\*Desarrollar la empatía y la sensibilidad ante situaciones que se nos presenten como injustas.

\*Valora la importancia de la escritura para el desarrollo cognitivo, social y emocional

\*Poner en práctica metodologías que fomenten y desarrollen la creatividad, en los borradores y versión final de sus escritos.

\*Comprender la importancia del

respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias, discapacidad u otras características individuales o sociales

Implicancias pedagógicas

\*Formación integral de nuestros estudiantes.

\* Desarrollo de las competencias comunicativas, trabajo en equipo, resolución de problemas y competencias digitales

\* Fortalecer el sentimiento de pertenencia con la Institución.

\* Potenciar el trabajo pedagógico por proyecto.

Producto concreto: impresión de un libro de narrativas de los y las estudiantes y de profesores que quieran participar con sus escritos.

## DESARROLLO

¿Qué es atreverse? Según la RAE significa “Determinarse a algún hecho”, así a una persona que se atreve se le dice audaz, insolente, desvergonzado; y por el contrario una persona que no se atreve, según la RAE, es incapaz, inepto y un incompetente. Si trazamos un paralelismo y reflexionamos como es una escuela que se atreve pensaríamos en una escuela insolente, impertinente, audaz, orgullosa. Una escuela se atreve cuando es capaz, cuando se aventura, cuando se decide, cuando es una comunidad emprendedora y es entonces cuando decidimos no ser moderados y atrevernos.

Una escuela que se atreve a imaginar es una escuela que abraza, contiene y abre sus puertas para ser habitada, donde se brinda hospitalidad y donde se habilitan



caminos creativos para diseñar proyectos de vida saludables y que propicien una ciudadanía participativa.

Una escuela pública de gestión estatal de Salta capital se animó a plasmar este sueño nacido del dolor de una pandemia y así se le dio forma al proyecto “Palabras que sueñan” pero ¿qué es un proyecto? : Tomando como base los aportes de Ezequiel Ander Egg (2005) definimos un proyecto como a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

A su vez la elaboración de proyectos es, sin duda, uno de los procedimientos de programación/planificaciones más útiles para los docentes y todas aquellas personas implicadas en el ámbito de la intervención socio-educativa. Por este motivo, la principal y más urgente preocupación de todo educador, en lo referente a la utilización de técnicas de planificación, ha de ser la de aprender a elaborar proyectos.

Es así como se establecen pautas y lineamientos generales que se han de utilizar para:

- Concretar y precisar lo que se quiere realizar: detallar, describir, definir serían acciones que clarifiquen sobre las acciones a desarrollar
- Hacer efectivas las decisiones tomadas, esto quiere decir poner en acto lo planeado.
- Seguir cursos de acción que conduzcan a la obtención de determinados resultados, que ya fueron planteados en los objetivos

del proyecto.

Según González Pinzón, “los proyectos son una forma de trabajo cooperativo que implica la elaboración de un cronograma, distribución y evaluación de tareas”.

- Los proyectos hacen posible la integración del aula con el entorno: Las escuelas son instituciones de existencia como lo afirma Enriquez y esto supone comprender que son construcciones humanas cuya finalidad es formar y cuidar a los sujetos sociales. En este caso, en el año 2020 y 2021 ese cuidado se dio a través de la contención, las clases y encuentros virtuales; además de darnos permiso para asumarnos indefensos ante tamaño sufrimiento, por el encierro para preservar la vida.
- Los proyectos favorecen la interdisciplinariedad o conexiones entre las áreas del conocimiento: En el origen del este proyecto se lo pensó como un trabajo interdisciplinario, asumiendo la interdisciplinariedad como “una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (Van der Linde Mejía, 2007).

De esta manera, uno de los criterios que se tuvo para conformar el equipo de trabajo fue el conocimiento que se tenía sobre la forma de trabajar de los docentes, otro fue la afinidad de las materias y contenidos de las mismas y por supuesto el compromiso y responsabilidad para darle continuidad, al trabajo pedagógico.

Las materias involucradas para el desarrollo del proyecto fueron: Ciencia Política, Problemática social contemporánea, Psicología, Formación Ética y Ciudadana.



Lengua y Literatura y Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria.

- Es importante finalizar un proyecto con un producto, en este caso el producto tangible es un libro de narrativas adolescentes, con distintas temáticas vinculadas a la vida personal, la escuela, los lazos familiares, las pérdidas de seres amados, etc.

- También sabemos que los proyectos exigen evaluar el trabajo realizado con el proyectado: Esto quiere decir que debe tener en cuenta un seguimiento sobre la marcha de lo planificado para poder redirigir, profundizar o mejorar las decisiones que se toman y así llegar a nuestra meta. Para ello es menester tener una ficha de monitoreo con las observaciones pertinentes.

- Los proyectos conllevan una duración más prolongada que las actividades de clase, por supuesto esto implica mucho tiempo de trabajo docente y de los estudiantes.

Finalmente, como ya se expresó, uno de los objetivos del proyecto era el desarrollo de habilidades para la vida siempre siguiendo con la idea de la OMS, y ampliando más el espectro de su significación, se define que las Habilidades para la Vida son: “Destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus posibilidades sociales y culturales; y un eslabón o puente entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores y el comportamiento o estilo de vida saludable” (Mantilla, 2003).

## Gestión y proyectos escolares

Expresa Ruth Harf que Gestionar una institución supone un saber, pero no un saber meramente técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. La calidad de la gestión se evalúa por la capacidad de crear condiciones para que algo inédito suceda, a partir de la percepción de las situaciones conflictivas cotidianas y no cotidianas.

Es así que los directivos/as en ejercicio siempre están considerando diversas problemáticas de su tarea y se enfatiza que el directivo que desea hacer de su trabajo una actividad profesional intenta que las bases de su accionar se apoyen cada vez más en fundamentos científicos. Apelar a la experiencia acumulada, al sentido común, a las comparaciones y contrastaciones, al traslado crítico de experiencias de un campo o contexto a otro es igualmente válido.

A su vez Laura Lewin expresa que la labor de un directivo debería ser la de conducir a sus docentes para que se logren un alto nivel de satisfacción profesional y así generar una mejor experiencia para los y las estudiantes. Para esta autora un buen directivo:

- \*Evalúa recursos: justamente si no contamos con los recursos económicos necesarios, deberá planificar, en equipo, las maneras de gestionarlos. En el caso que estamos describiendo realizamos una Rifa solidaria involucrando a todos los estudiantes y profesores, en pos del logro del objetivo

- \*Encuentra alternativas para dar solución a los desafíos que se presentan en el desarrollo de las acciones escolares y esto implica la toma de decisiones asertivas y la delegación de tareas al personal idóneo.



\*Ve lo invisible, pensando en qué transformaciones quiere en la escuela, es decir plantea una visión viable y en base al contexto, luego esa idea es comunicada y “contagiada” a los colegas y así entre todos vamos mejorando índices, reconocemos y asumimos el desafío de revertir “trayectorias no encauzadas” pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingente” (Terigi, p.4) por eso es necesario asumir que las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; muchas veces no se corresponden con la realidad.

Otro desafío para el Equipo directivo y los docentes (no decimos “equipo de docentes” porque implica demasiados compromisos que, muchas veces, no se desean asumir, además de roles y espacios de discusión que, muchos, no están dispuestos a dar) es reconocer que muchos de nuestros estudiantes entablan relaciones de baja intensidad con la escuela.

Al respecto, Kessler (2.004) describe las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día, pero no tiene la menor idea de lo que pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Justamente este proyecto genera vínculos de mayor intensidad con la escuela, porque las escuelas no se quedan quietas, aglutinan, brindan hospitalidad, invitan y fortalecen vínculos.

En este sentido es de fundamental importancia tener presente que “cuando

el escenario social sea difícil y hostil, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo para los niños y adolescentes” (Serra y Canciano, 2006: 26), es decir un lugar que genere sosiego especialmente en aquellos acostumbrados a ambientes tormentosos.

\* Un buen Equipo de Directivos, ayuda a los que trabajan de forma correcta a seguir trabajando bien. Y a aquellos que trabajan bien, a trabajar mejor. ¡Siguiendo la máxima japonesa si está muy bien...mejorémoslo!; Para ello es necesario generar equipos de trabajo (no solo grupos de trabajo esporádicos que se disuelven al terminar una acción); Y juntos pensar propuestas pedagógicas que “habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia” (INFOD, 2016:4)

No obstante, pensar en nuevas propuestas pedagógicas requiere una vigilancia permanente respecto al ejercicio de nuestro rol docente, siendo conscientes que la posición que ocupamos es de un co-constructor de “...una construcción histórico contextual que enlaza las aspiraciones colectivas con las posibilidades de esos mismos colectivos mediando entre lo que se tiene y lo que desea alcanzar” (Escudero y Díaz, 2015: 9).

\*Un equipo de gestión analiza la viabilidad de las acciones a desarrollar: En este sentido hacer viable, un proyecto específico o institucional requiere tener en cuenta varios factores que pueden operar como obstáculos o facilitadores para la acción:

\*Factores técnicos: contar con las tecnolo-



gías requeridas.

\*Factores organizacionales: madurez colectiva institucional para llevar a cabo el proyecto.

\*Factores económicos: necesarios para concretar el proyecto.

\*Factores políticos: tiene que ver con la voluntad, apoyo o resistencia de los miembros internos o colaboradores externos.

Contextualizando, este proyecto “Palabras que sueñan”, nació en el año 2.020, es sabido que, durante ese año, los equipos de gestión contuvieron y atendieron diferentes problemáticas producto de la situación planteada por la Pandemia. A la vez las normativas necesarias que se presentaron para dar marcos legales a las acciones, que desde la virtualidad y el encierro se desarrollaban, fueron muy esperadas en las instituciones, que de forma desigual debieron enfrentar las dificultades ocasionadas por esta crisis sanitaria y educativa; pero sin embargo se tomaron decisiones de emergencia tratando de transformar o afrontar los desafíos de mantener el vínculo pedagógico y esas nuevas formas de trabajo que trastocaron las rutinas y ofrecieron oportunidades para la innovación.

Se analizaron opciones para repensar la enseñanza, poniendo el foco en la construcción de un sentimiento de comunidad diferente a los años anteriores, pero comunidad al fin. Para ello, fue menester tener disposición para la búsqueda de soluciones y el ofrecimiento de apoyo, basándose en la responsabilidad y la perseverancia en el trabajo institucional, centrándose en la necesidad de generar estrategias apoyadas en tecnologías digitales.

El acompañamiento se cimentó en ese momento de crisis, sobre las rupturas de estructuras rígidas de organización del tiempo, lugares y agrupamientos. Incrementando las obligaciones y responsabilidades del equipo de gestión, ya que a las habituales se sumarian las de tejer las redes de comunicación y sostén con los docentes, a la vez que se fueron habilitando espacios para interrogarse sobre la diversidad, la singularidad y la heterogeneidad, así como las relaciones con el saber, pensar, sentir y hacer.

En este sentido y dada la importancia de las vinculaciones pedagógicas trastocadas, Díaz (2.018:6), afirma que: El vínculo educativo se plantea muchas veces como facilitador para la educación del alumno, ubicando al docente como agente que transmite recursos culturales con valor social. Para que esto suceda, el vínculo entre alumnos y profesores, debe sustentarse en el respeto mutuo, pero fundamentalmente en la escucha y en las cualidades profesionales, sociales y académicas de las y los profesores.

En continuidad con las ideas precedentes, al profundizar en el análisis de Pichón Riviere sobre el proceso educativo, se observa que “se debe pensar al sujeto de conocimiento, como sujeto social, dado que la producción de conocimiento no es parte de la conciencia singular, sino de una práctica social”. Este análisis, permite conceptualizar, que el conocimiento implica un proceso de producción que se da de manera colectiva. Es decir, “aprender nunca es un fenómeno pasivo y nunca es totalmente individual”, según lo explica Ernesto Gore (2.003:1)



Justamente el proyecto desarrollado tiene que ver con esas búsquedas de los docentes para fortalecer los vínculos pedagógicos habilitando la alegría de estar en la escuela, parafraseando a J. Masschelein (2.023) que sostiene que la alegría de estar en la escuela tiene que ver con el encuentro, que no es un encuentro personal, sino con los mundos: el profesor tiene que hacer hablar a los mundos para que se produzca el encuentro. Por eso es importante el valor del habla, el hablar de los profesores. Estamos hablando de un amor, un amor pedagógico.

Finaliza su idea expresando que “una escuela es linda cuando es verdaderamente una escuela, cuando muestra su esplendor, y en ese esplendor están también sus fracasos”.

Todo eso se visibiliza a través de este proyecto.

## CONCLUSIONES

Poner en palabras escritas nuestras vivencias es un desafío, por que tratamos de mostrarnos tal cual somos, con la alegría y la tristeza que llevamos en el corazón. De esta forma, nos presentamos con las esperanzas puestas en que puedan aprender y comprender mejor las relaciones que se entablan en el colegio, en el barrio, en las familias, para posibilitar ese diálogo que tanto hace falta hoy.

Este proyecto nació en épocas de Pandemia, donde el ASPO nos invitó a recorrer otros caminos pocos visitados por la vorágine de las obligaciones cotidianas, es así que tomamos como inspiración la pe-

lícula Escritores de la libertad que plantea algunas problemáticas comunes a muchas comunidades educativas, como ser la falta de un trabajo de acompañamiento con las familias, las violencias, la falta de diálogo sobre las emociones o la afectividad, los vicios, el suicidio adolescente, la pobreza y todo lo que ella implica; las familias y sus conflictos, etc.

El eje principal de este proyecto educativo interdisciplinario fue el aprendizaje relacionado al reconocimiento y la gestión de las emociones y con esto fuimos logrando que los alumnos estén más motivados y esto colaboró positivamente en su desarrollo intelectual, se fortalecieron vínculos pedagógicos y relaciones entre pares y, por consiguiente, se crearon puentes para vivenciar con alegría los espacios escolares y ser más felices; Porque la educación en gestión de las emociones es un proceso educativo, continuo y permanente, que ayuda a potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial de una formación integral. Las emociones influyen en la atención, la memoria y en el razonamiento lógico, de forma que, bien gestionadas, nos ayudan a prestar atención a lo que es realmente importante.

Otro de los ejes de este proyecto fue el desarrollo de las competencias comunicativas, que según Pulido y Pérez (2.004) implican las habilidades de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso comunicativo para establecer las relaciones sociales con sus semejantes, donde se integran la correcta escucha, lectura, y expresión oral y escrita.

Generalmente, los alumnos terminan



la etapa de educación primaria sabiendo leer y escribir. Sin embargo, parte de ellos, que creen dominar dicha habilidad y competencias comunicativas, encuentran grandes dificultades para expresarse de forma escrita, en la escuela media. Esto tiene que ver con el modo en que se concibe la lectura y la escritura en las escuelas. En este sentido, Raquel Arroyo, investigadora educativa expresa que concebir la escritura como un medio de creación, supone prestar mayor atención a la capacidad de invención del alumnado y para desarrollar esta capacidad de invención a la hora de escribir, es imprescindible fomentar la creatividad en el aula.

En el desarrollo del proyecto, los desafíos que se fueron presentando, referidos al equipo de docentes, principalmente tuvieron que ver con ese recurso tan deseado...el tiempo, ya que las diferentes obligaciones familiares o profesionales impedían destinar un tiempo semanal para poder corregir, guiar, orientar a nuestros estudiantes sobre las mejoras necesarias en las narrativas presentadas, en los diferentes estadios de producción. Cientos de borradores reescritos... borrar y volver a dar forma a lo que se quiere comunicar, dar coherencia a los escritos, mejorar puntuación, etc. y llegar a concluir sus textos como ellos querían mostrarse.

Las fortalezas son innumerables, desde personales hasta grupales, se fortaleció la escritura creativa presentando y potenciando un conjunto de recursos y técnicas que ayudaron a los y las escritoras a poner en orden sus ideas para poder expresarse de forma escrita gracias a un elemento muy importante: la creatividad. Se mejoro

la oralidad en el aula y ésto, como un huracán que arrasa, fue empoderando a nuestros estudiantes a partir de percibirse portadores de sentido, de sueños, de alegrías, nostalgias, desgano y tristezas; porque todo es válido de ser expresado.

Las potencialidades e implicancias pedagógicas son enormes, desde empezar a conformar equipos de trabajo que se fortalezcan con el tiempo y tengan continuidad, hasta diseñar nuevos formatos pedagógicos y evaluativos desde las diferentes disciplinas.

## BIBLIOGRAFÍA

- \* Alarcón, C. (2003): Cuando me muera, quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros. Buenos Aires: Norma.
- \*Cruces, F. (Dir.) (2017) Cómo leemos en la sociedad digital. Lectores, booktubers y prosumidores. Barcelona: Ariel. Madrid. Fundación Telefónica.
- \*García Canclini, N. y otros (2015). Hacia una antropología de los lectores. Capítulos 5 y 6. Fundación Telefónica/UAM I. Madrid.
- \*Grunwel, E (1999) El diario de los Escritores libres. California, EEUU.
- \*Ferreiro, E (2013) El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Edit.: Siglo XXI. España
- \* Harf, R. (2017) Educar con coraje. CABA. Centro de publicaciones educativas. Edit.: Noveduc/ perfiles.



- \*Lewin, L. (2020) Gestión educativa en acción. Como desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente. 9na reimpresión. CABA. Edit.: Noveduc. 340/18
- \* Masschelein, J. (2017) Defensa de la escuela: Una cuestión pública. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- \*McLuhan, M. (1993): La galaxia Gutenberg: génesis del "homo typographicus. Barcelona, Círculo de Lectores.
- \*Meireiu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica, conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.
- \* Patiño, R. (2015) Aprendizaje y vinculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Riviere y Paulo Freire. UBA.
- \*Serres, M. (2012) Pulgarcita, Buenos Aires, Gedisa.
- \*Van der Linde Mejía, G (2007) Porque es importante la interdisciplinariedad en Educación superior. República Dominicana. PUCMM.
- \*Virdó, E. (2011, enero 8). Los neo nativos digitales navegan desde los 4 años. La voz del interior.
- \*Winocur, R. (2018) "Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura mediadas por TIC". CEA, UNC. Córdoba, del 28 al 30 de noviembre de 2018.
- \*Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. (Resolución CFE N° 93/09)
- \* Coordinación de Programas para la construcción de ciudadanía en las escuelas: Aportes de la tutoría a la convivencia escolar
- \*Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas - Documentos de trabajo:
- (2015) Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes. - Argentina
- (2007) Educar para la convivencia: experiencias en el aula de las autoras Mara Brawer, Mariana Moragues y Silvina Gvirtz
- (2006) El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.
- \* UNESCO -OEI Metas educativas para el 2021. (2006) La educación que queremos para las generaciones del Bicentenario. Documento para el debate.

## Documentos

- \*Resolución Consejo Federal de Educación:

# “Desafíos de la implementación de políticas públicas en materia de ESI en la provincia de salta”

Carolina Córdoba  
Mg. En Derechos Humanos y De-  
mocratización, Lic. y Prof. En  
Relaciones Internacionales  
carocordb@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

## Resumen

Esta ponencia presenta los hallazgos principales de una investigación exhaustiva sobre la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Salta, Argentina. El estudio se centró en analizar los factores culturales e institucionales que han influido en la aplicación de esta política pública desde su sanción en 2006 hasta 2022. La investigación posiciona a la ESI como un derecho humano fundamental, vinculado a otros derechos como la educación, la salud y la igualdad de género. Al explorar el contexto argentino, se identificaron diversos factores que han impactado en la implementación de la ESI, como las particularidades del federalismo, la relación entre el Estado y la Iglesia Católica, y las controversias en torno a la perspectiva de género. Los resultados de este trabajo contribuyen a comprender los desafíos y oportunidades en la implementación de políticas públicas de ESI en un

contexto sociocultural específico, y resaltan la importancia de considerar los factores culturales e institucionales para garantizar el efectivo ejercicio de este derecho.

En resumen, esta investigación revela la complejidad de implementar la ESI en un contexto como el de Salta, donde confluyen diversos factores culturales, institucionales y políticos. Los resultados obtenidos ofrecen valiosas insights para diseñar estrategias más efectivas para la implementación de políticas públicas de ESI en otros contextos similares, y subrayan la necesidad de abordar los desafíos desde una perspectiva integral que considere tanto los aspectos legales como los socioculturales.

## Palabras Clave

Educación Sexual Integral, Derechos Humanos, Políticas Públicas

## INTRODUCCIÓN

El reconocimiento y la garantía de la Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina como derecho se gestó a lo largo de un extenso y dinámico proceso; la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 en 2006 marcó un hito en este camino. Los Lineamientos Curriculares de la ESI, aprobados por el Consejo Federal de Educación, delinearon los núcleos de aprendizaje esenciales que

subrayan que la ESI va más allá de incluir contenidos en las materias y conlleva una reconfiguración de la institución escolar.

La investigación, que obra como insumo de esta propuesta, se fundamentó en la afirmación de que la ley de ESI es un compromiso con la ampliación de derechos basado en principios de igualdad y no discriminación consagrados en la Constitución Nacional Argentina y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH). En línea con recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño, la ley busca fortalecer las capacidades de niños, niñas y adolescentes (NyA) para abrazar una vida plena.

La ESI se presenta, entonces, como una plataforma para que tanto las escuelas como las instituciones que gestionan políticas públicas en materia educativa aborden eficazmente situaciones de vulneración de derechos. Además, ofrece la posibilidad de implementar medidas de protección y reparación para hacer frente a situaciones de vulneración de derechos (Faur, 2016).

La implementación de la ESI, sin embargo, no ha sido sencilla. Diversos sectores de la sociedad (incluso docentes) han mostrado resistencias, reflejadas en discursos que persisten en distintos contextos sociopolíticos y regionales. Así se expresa en documentos de la Universidad Nacional de Salta, tales como el “Informe de acciones de capacitación del programa nacional de ESI implementado en el 2015 en provincias como Chubut, Salta y Chaco” que evidencia la complejidad en la administración del Programa Nacional de ESI en diversos aspectos.

La tarea de construir un sistema educativo verdaderamente igualitario y transformador implica un compromiso colectivo y una visión compartida de la educación como un derecho fundamental y una herramienta para la emancipación y el desarrollo humano integral. En este sentido, se debe reflexionar sobre cuáles son las prácticas producto de la experiencia, la investigación y el consenso, que han llevado (y siguen llevando) hacia la implementación de políticas educativas que no solo contemplen la transmisión de conocimientos académicos - teóricos, sino que también promuevan otras áreas del ser humano incluida la promoción de valores de equidad, inclusión y respeto por la diversidad.

La ESI se presenta como ese elemento de controversia que pone en jaque a los modos de ser y estar en el mundo ya que su enfoque cuestiona las estructuras de poder y lo concebido como privado. A su vez, enfatiza la importancia de ampliar la justicia de género y de reposicionar la ciudadanía sexual como un eje central en este proceso. Esta impronta de la ESI no ha sido recibida de igual manera por los distintos sectores de la sociedad, por lo que el debate en torno a ella pone de manifiesto cosmovisiones antagónicas que permean las instituciones de la sociedad (familia, escuela, gobierno). La ESI se presenta como una estrategia esencial con potencial transformador para fortalecer modelos inclusivos y promover una cultura de igualdad, ciudadanía y respeto por las decisiones de niños, niñas y adolescentes.

En Salta, tal como muestra Mariel Vera (2022) al reflexionar sobre la implemen-

tación de políticas educativas de ESI en la provincia, la resistencia se manifiesta en disputas entre actores institucionales, alimentadas por sectores conservadores que desafían la implementación de la ESI.

Grupos como #conmishijosnotemetas han liderado manifestaciones en contra de la implementación de la ESI en las escuelas. Sus objeciones se basan en la libertad de conciencia y temores sobre lo que llaman ideología de género. En este contexto, el papel del Estado provincial emerge como crucial para fortalecer equipos y garantizar una efectiva implementación de la ESI en las escuelas en el territorio federal. Es así como la implementación de ESI se da en un escenario complejo, donde avances y resistencias se entrelazan en la tarea de garantizar un derecho fundamental para NyA.

La ESI se aborda como un fenómeno complejo que involucra tanto aspectos normativos y legales como procesos sociales, culturales e institucionales. La investigación se centró en comprender cómo se lleva a cabo la ESI en el contexto salteño, considerando desafíos y resistencias que se presentan al momento de diseñar y aplicar propuestas de abordaje de esta temática.

La investigación indagó en las interpretaciones sobre esa realidad en Salta con el propósito de que sus hallazgos nutran a los sujetos que toman decisiones en materia de política educativa en la provincia. Para esto, se plantean las siguientes preguntas de investigación, delimitan y orientan la argumentación de esta tesis:

- ¿Cuáles son los factores culturales e institucionales que han influido en la implementación de políticas públicas

sobre ESI en la provincia de Salta?

- ¿Cómo se reflejan las representaciones culturales en la prensa escrita de mayor tirada local y cuál es su impacto en la implementación de la ley?

- ¿Cuál es el papel de las instituciones gubernamentales y educativas en la implementación de políticas públicas de ESI en la provincia?

- ¿Qué contribuciones o desafíos pueden observarse como resultado de la implementación de proyectos específicos en materia de ESI y la evolución en el tiempo de esta política pública?

Estas interrogantes son abordadas desde una concepción de la ESI que la entiende no sólo como un elemento pedagógico dentro de instituciones educativas, sino como un derecho humano que cobra vida a través de políticas públicas. Este enfoque expansivo busca explorar la ESI más allá de la simple implementación de programas educativos en escuelas, en tanto pone atención a los factores institucionales que influyen en la aplicación de políticas públicas sobre ESI en la Provincia de Salta.

En este orden de ideas, la ponencia busca exponer los principales hallazgos de la investigación que se presenta como un cuerpo de 200 páginas y cuyo objetivo general fue "analizar los factores culturales e institucionales que han influido en la implementación de políticas públicas sobre ESI en la provincia de Salta desde la sanción de la Ley 26.150 hasta el año 2022". Además, como objetivos específicos se planteó:

- Explorar las representaciones culturales presentes en la prensa escrita de

mayor tirada local para reconocer las narrativas y su impacto en la implementación de la ley de Educación Sexual Integral en Salta.

- Indagar sobre el papel de las instituciones gubernamentales y educativas en la implementación de políticas públicas en materia de ESI en la provincia estudiada.
- Examinar contribuciones y desafíos de diferentes programas y proyectos sobre ESI en la evolución de la implementación de políticas públicas en la materia en la provincia de Salta.

La singularidad de este estudio residió en su atención tanto a los aspectos normativos y legales como a la comprensión de cómo estas directrices se traducen y aplican en contextos locales y regionales. Desde un enfoque de derechos, no se limita a la mera revisión de leyes, normativas o reglamentos. En lugar de ello, analiza la intersección entre las directrices normativas internacionales y nacionales, y cómo estas se manifiestan y se implementan en la realidad local, en interacción con factores culturales intrínsecos a los entramados sociales. Esta mirada permite una comprensión más completa de la dinámica entre las políticas educativas, las comunidades locales y la diversidad cultural, arrojando luz sobre la implementación efectiva de la ESI en Salta.

El recorte temporal, marcado por hitos relevantes, no sigue una línea de tiempo convencional, sino que se estructura alrededor de eventos clave que han configurado el desarrollo de la ESI en Argentina, y en Salta particularmente. En el recorrido se identifica una suerte de intermitencia

en el debate, que revive la discusión sobre ESI cuando se tocan temas de interés público que le son transversales. Estos eventos incluyen la sanción de la ley en el año 2006, la formulación de los Lineamientos Curriculares en 2008, la consolidación del equipo Jurisdiccional de ESI en Salta (2012), la reactivación del debate público sobre ESI por la sanción de la Ley de Identidad de Género (2012), la Ley 27.234 en 2016 que incorpora la Jornada Educar en Igualdad, Inicio del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) en 2017, la definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2018) y la implementación de los Diseños Curriculares Provinciales (2019). A lo anterior se suma la nueva reactivación del debate sobre ESI en 2018 y 2020 por el tratamiento de la Ley IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo) en el Congreso de la Nación. Además, se incorpora el periodo entre 2019 y 2022, marcado por el Proyecto Spotlight, que añade un componente significativo al panorama de la ESI en Salta.

Este enfoque no lineal en el tiempo busca capturar la complejidad y la evolución de la implementación de políticas de ESI en la provincia.

Las fuentes documentales analizadas fueron diversas: leyes nacionales y provinciales sobre educación sexual, decretos y protocolos provinciales diseñados para dar cumplimiento a la ley 26.150, lineamientos curriculares nacionales y su respectiva adecuación provincial, programas derivados de políticas públicas nacionales, informes de organismos internacionales y material pedagógico distribuido por el Estado nacional y provincial. El análisis de estos documen-



tos se complementó con la información oficial disponible en los portales oficiales del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta. Adicionalmente, se consultaron, como fuentes secundarias para nutrir el análisis de estos documentos, investigaciones previas en materia de ESI.

Otro aspecto importante de la metodología es la revisión de artículos periodísticos que han contribuido a construir el marco valorativo en torno a la Educación Sexual Integral (ESI). Este enfoque metodológico permitió una exploración detallada de las representaciones culturales presentes en la prensa escrita local. Se adhiere a la afirmación de que los medios de comunicación operan como la caja de resonancia de la opinión pública. La revisión de diarios y revistas se realizó de manera selectiva, y se creó un corpus dividido entre las publicaciones del diario hegemónico de la provincia y aquellas de diarios de menor alcance. Así mismo, se evita la dispersión de recursos y se deja abierta la posibilidad de métodos adicionales para investigaciones futuras (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Esta trabajo aborda la ESI desde múltiples perspectivas para profundizar en su complejidad como política pública. La estrategia de analizar la ESI desde diferentes ángulos permite desentrañar sus aristas y comprender su funcionamiento en el contexto de Salta. Cada capítulo explora temas similares desde ópticas y profundidades distintas, para lograr un conocimiento integral de su implementación en la provincia.

La complejidad de la ESI radica en la intersección de múltiples factores, como actores, cosmovisiones y estructuras, lo que justifica una división temática para enfocar aspectos específicos y construir un entendimiento profundo y contextualizado.

La investigación de base para la presente propuesta abordó las bases teóricas que sustentan el análisis de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Salta, Argentina. Se realizó un análisis del marco jurídico internacional y nacional que ampara la ESI como un derecho humano en el ámbito de la educación.

Se exploraron conceptos clave como cuerpo sexuado y género como categorías relevantes para comprender las complejidades de la inclusión de la ESI en las escuelas.

Asimismo, se realizó un análisis histórico de la matriz sociocultural de Argentina, destacando la influencia de la Iglesia Católica y su relación con la moral y la educación. Finalmente, se identificaron tres actores clave en la implementación de la ESI: el Estado, la sociedad civil y la Iglesia Católica, y se expone cómo su influencia impacta en el alcance y efectividad de ESI materializada en políticas públicas que tienen su fundamento en la Ley 26.150.

En segundo lugar, se identificó a la prensa como una caja de resonancia social que refleja, construye y amplifica los imaginarios sociales en torno a la ESI. Se observó cómo los factores culturales pueden potenciar, limitar o impedir la implementación efectiva de la ESI en la provincia. Un



aspecto central de este análisis es la fuerte tradición y cultura salteña arraigada a su herencia colonial, donde se entrelazan los principios y la moral de la Iglesia Católica con la cultura local, basada en el mito del culto al Señor y la Virgen del Milagro.

En tercer lugar, se indagó sobre el papel de las instituciones gubernamentales y el sistema educativo argentino en general, con un foco especial en la provincia de Salta. Se analizaron cómo los factores institucionales, tales como normas, instituciones y procesos, impactan en la implementación de la ESI. Se destaca la lógica pendular histórica del sistema educativo argentino, que ha oscilado entre modelos de gestión centralizados y descentralizados, lo que ha generado límites difusos en las competencias provinciales y nacionales, generando dificultades en el proceso decisional sobre educación en general y ESI en particular.

En cuarto lugar, se examinaron contribuciones y desafíos de diferentes programas y proyectos sobre ESI en la evolución de la implementación de políticas públicas en la materia en la provincia de Salta. Se presta especial atención a la cooperación internacional y se toma como punto de referencia el año 2022, que marca el final de la Iniciativa Spotlight de Naciones Unidas y la Unión Europea en la provincia. Salta fue seleccionada como provincia clave para la implementación de esta Iniciativa debido a sus altos índices de violencia y femicidios. Se identifica en la cooperación internacional una oportunidad para la sociedad salteña. Al respecto, la iniciativa, además de brindar financiamiento, puso en agenda la necesidad de trabajar en la ESI para disminuir estos índices y comprometió al Estado

provincial a participar activamente en esta tarea. En este contexto, se reconoció el valor y el potencial transformador de la ESI desde un enfoque de derechos humanos y de género.

Se exploraron también otras leyes y acciones que la complementan y fortalecen su implementación, como las Jornadas de Educar en Igualdad, el Plan ENIA, la AUH y Conectar Igualdad. Además, se indagó sobre las acciones que se llevan a cabo desde el Estado nacional y provincial para garantizar la implementación efectiva de la ESI. Esto incluye conocer el presupuesto y financiamiento asignado a la ESI, así como la puesta en marcha de sistemas de monitoreo y evaluación que permitan medir su impacto y realizar ajustes necesarios en los ciclos de las políticas públicas.

A través de la implementación efectiva de la ESI, las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas sobre su propio cuerpo y su sexualidad, ejerciendo así su autonomía y construyendo relaciones sanas y respetuosas. En suma, la ESI se convierte en un instrumento fundamental para la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva, donde todos los derechos humanos sean plenamente reconocidos y respetados.

Más allá de las conclusiones específicas de la investigación, este trabajo invita a reflexionar sobre la importancia de la ESI como herramienta para la transformación social. La educación sexual integral es un pilar fundamental para construir un futuro más justo y equitativo para todas las personas.



## DESARROLLO

Para contextualizar adecuadamente la investigación sobre la que se basa esta propuesta, se parte de la premisa de que la ESI es un derecho humano fundamental, lo que implica no sólo su reconocimiento en términos legales, sino también su implementación efectiva a través de políticas públicas que aseguren su acceso para todas las personas. Los derechos humanos son la afirmación positiva de la dignidad humana. Esta idea permite ir más allá del reconocimiento o la declaración, puesto que implica una responsabilidad de acción concreta y la obligación de crear un entorno que permita a todas las personas gozar de su dignidad. Es así como, al hablar de derechos humanos, se hace referencia al Estado de derecho y a la ciudadanía, que son condiciones para que estos derechos sean efectivos, pero no su causa o fundamento.

La educación aparece en el universo de los derechos económicos, sociales y culturales como una “obligación de hacer”. Es decir, la prestación estatal es esencial para asegurar que este derecho se cumpla. Esta noción es básica a la hora de orientar a la política estatal.

[E]l Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para acentuar la importancia del derecho a la educación, determinó que “la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos

y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (Portero, 2007).

Frente a esta lógica, es indudable que la educación aparece como la puerta de entrada hacia otros derechos. Sin educación, el desarrollo individual y la participación social se ven seriamente limitados. La falta de acceso a la educación perpetúa ciclos de pobreza y desigualdad, excluyendo a las personas de oportunidades y dificultando su integración social. Sin embargo, la educación no está exenta de debates y controversias. Más allá de su dimensión pedagógica, en el ámbito de la educación existen dimensiones políticas y técnicas que la atraviesan y la convierten en un campo en constante diálogo y cuestionamiento.

La llegada de la ESI a las escuelas es un claro ejemplo de los debates que atraviesan a las sociedades. La ESI se constituye en los esquemas educativos como ese espacio de resistencia surgido como respuesta al pensamiento y las realidades impuestas. Es en esta esencia de ESI donde confluyen las resistencias creadoras de barreras. Los imaginarios sociales producto de una historia cultural en conexión con tradiciones religiosas, relaciones y dinámicas de poder, e incluso las corporalidades hegemónicas son elementos de una ten-



sión constante que crean narrativas antagónicas de difícil articulación para crear consensos sociales.

La potencialidad transformadora de la Educación Sexual Integral se explica en un entramado complejo que fusiona los derechos humanos con las necesidades sociales y la realidad educativa de las personas. De acuerdo con Sánchez Rubio (2018), los derechos humanos no pueden ser reducidos a una dimensión normativa y formal, sino que también se nutren de las relaciones humanas, las dinámicas sociales y las luchas de resistencia por la justicia y la equidad.

En este trabajo se reconocen tres actores claves en el diseño e implementación de ESI como una política pública. El entendimiento de sus roles y poder de incidencia en la gesta e implementación de la ESI funciona como hilo conductor para el trabajo de análisis que proponen los capítulos que siguen.

El primero de estos actores es la sociedad civil, que instaló el tema de la ESI en la agenda pública y motorizó las acciones necesarias para la sanción de la ley. Cabe mencionar que la sociedad civil no solo es promotora, sino también receptora de la política pública: es el grupo beneficiario de la ley que busca garantizar sus derechos y el bienestar de sus integrantes. Paralelamente, dentro de la sociedad civil existen grupos que, por diversos motivos, no aceptan o no están a favor de lo que se propone en la ESI. Estos grupos más conservadores se convierten en opositores a la ley.

El segundo actor identificado es el Estado argentino. Su rol ha experimentado cambios a lo largo del tiempo, moldeado por las corrientes de pensamiento y las necesidades sociales de cada época. El cambio pendular entre la centralización - descentralización del modelo educativo ha transformado su vínculo y su función con otros actores y los marcos normativos e institucionales. No obstante, impulsado por los compromisos internacionales asumidos y la incorporación de los tratados de Derechos Humanos a su bloque de constitucionalidad, el Estado argentino asume un rol protagónico en la garantía de los derechos educativos de sus habitantes. Esto implica no sólo la obligación de hacer, sino también una participación activa en el proceso educativo de la sociedad desde un enfoque de derechos humanos.

Finalmente, la Iglesia Católica, que ha tenido una relación compleja con el Estado a lo largo de la historia. En el tema de la ESI, se ha generado una polarización debido a la influencia de la Iglesia en la sociedad y su discrepancia con los principios de la ley.

En este triángulo de actores, la sociedad civil presiona al Estado para que implemente la ESI, mientras que la Iglesia Católica, junto a diferentes grupos sociales, ejerce su influencia para limitar su alcance. El Estado, como garante de la ley, debe equilibrar las demandas de todos los actores y navegar por las tensiones y controversias que genera ESI.

A través del análisis de los medios de comunicación se identificaron factores culturales que permean la sociedad. Como se señaló, los factores culturales son comple-



jos y multidimensionales y se refieren a los elementos no materiales que conforman la identidad y el comportamiento de una sociedad. Estos se pueden dividir en cuatro principales: a) El deber ser en la esfera individual y colectiva arraigada a parámetros de la tradición católica; b) la moral católica como principio universal; c) la resistencia a la desprivatización de la intimidad; y, d) la noción de ESI como herramienta preventiva. Los tres primeros factores culturales limitan y obstaculizan la implementación de políticas públicas en materia de ESI mientras que la última, promueve su aplicación.

Se destaca el enfrentamiento de dos grupos antagónicos. Estos grupos se caracterizan por modos de ser y actuar completamente diferentes y opuestos, con visiones dispares sobre la sexualidad y su abordaje en el ámbito educativo. El presente análisis parece indagar únicamente en uno de los sectores de la sociedad en su objetivo de desentrañar los factores culturales que permean la sociedad salteña. En este sentido, resulta importante señalar que el análisis se centra en los factores que impactan en la implementación de la ESI, y en este sentido, las posturas que entran en conflicto, por un disenso parcial o total, permiten vislumbrar los principales problemas que enfrenta su puesta en práctica.

A la vez, la postura que discute a la ESI es quien representa al discurso hegemónico. Esta hegemonía no necesariamente se asocia a la cantidad de personas en términos numéricos, sino que describe la capacidad de un grupo o sector social para dominar la construcción del significado (Foucault, 2002). En esta lógica argumental, la discusión reiterada sobre la “nula o

deficiente implementación de la ESI” evidencia la existencia de un grupo hegemónico que, si bien no necesariamente representa a la mayoría de la población, impone su visión sobre el tema a través de diversos mecanismos. Esto también se pudo evidenciar en la normativa de la provincia, incluida la Constitución Provincial y la Ley Provincial de Educación. El fallo de la CSJN es otro testimonio de esta relación de hegemonía que se plasma en las decisiones del poder judicial provincial.

Todo este recorrido, junto con las investigaciones exploradas y expuestas, proporciona un antecedente directo que permite partir de un piso sólido sobre los imaginarios sociales de la provincia y cómo estos se plasman en factores culturales que se materializan en sus sistemas de organización social, como en este caso, el sistema educativo.

La investigación realizó un análisis del papel de las instituciones gubernamentales y la implementación de políticas públicas en materia de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina. Para ello, se realizó un recorrido exploratorio que ha abarcado desde la evolución del sistema educativo argentino en general hasta el marco normativo específico de la ESI, pasando por la comprensión del modelo de gobierno multinivel que caracteriza al sistema educativo federal argentino. A lo largo de este análisis, se han puesto de manifiesto diversas complejidades que inciden en la implementación de la ESI. En primer lugar, se ha destacado la difusa distribución de competencias entre los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y escolar), lo que genera desafíos en términos de coor-



dinación y articulación efectiva de las políticas públicas. Esta situación se ve agravada por un sistema de gestión educativa que se enmarca en el modelo de gobierno multinivel (Gvirtz y Torre, 2015) que ha experimentado cambios pendulares entre modelos centralizados y descentralizados a lo largo de su historia.

En segundo lugar, se ha evidenciado la necesidad de una clara definición de las competencias y atribuciones de cada actor involucrado en la implementación de la ESI. Esto implica que las instituciones gubernamentales, tanto a nivel nacional como provincial y escolar, deben tener un conocimiento preciso de sus responsabilidades y las tareas que les corresponden en el marco del modelo de autoridad vigente. Se observó que en el transcurso del tiempo se fueron introduciendo modificaciones que buscan mejorar la implementación de la ESI, un ejemplo de ello es el establecimiento de un espacio específico de ESI en todas las escuelas de la provincia, sean de gestión pública o privada.

En tercer lugar, se ha observado la interacción entre el marco normativo de la ESI a nivel nacional y provincial, y su impacto en la aplicación institucional en las escuelas. Esta interacción, si bien necesaria, no siempre es fluida ni eficiente, lo que puede generar dificultades en la implementación de la ley en las aulas.

En conjunto, estas reflexiones permiten inferir que la complejidad del sistema educativo argentino, en general, y su expresión en el ámbito provincial e institucional, genera desafíos. La difusividad de las competencias, la necesidad de una clara

definición de roles y la interacción compleja del marco normativo son algunos de los factores que inciden en esta situación. Es importante destacar que estas complejidades no son exclusivas de la ESI, sino que se manifiestan en la implementación de cualquier política educativa. Sin embargo, en el caso de la ESI, estas dificultades se ven agravadas por la sensibilidad y el carácter controversial de la temática, lo que requiere un abordaje aún más cuidadoso y articulado.

Gracias al recorrido hecho durante de la investigación de base, se puede afirmar que la implementación de la ESI en Argentina requiere de un esfuerzo sostenido por parte de todos los actores involucrados, desde el Estado nacional hasta las instituciones educativas, pasando por las diferentes provincias y las comunidades locales. La creación de un Observatorio Federal de ESI puede ser visto como un esfuerzo en la gestión de las deficiencias en la aplicación de ESI, pero su falta de continuidad y priorización en la puesta en marcha pone de manifiesto un territorio vacante en la supervisión de la concreción de medidas que aseguren una implementación efectiva de la ley.

La realidad institucional compleja y difusa, sumada a los factores culturales analizados en el capítulo anterior, conforman un escenario que se podría denominar un caldo de cultivo para las dificultades y deficiencias en la implementación de la ESI. Esta combinación, caracterizada por la difusividad de competencias, la descentralización del sistema educativo y la existencia de normativas con tendencias centralizadoras genera una serie de vacíos y lagunas



que desorientan a los actores involucrados. Esta desorientación institucional se ve agravada por la influencia de los imaginarios sociales y los factores culturales que inciden en la percepción y abordaje de la ESI. La carga de estos elementos culturales genera resistencias y obstáculos a la implementación efectiva de la ley.

En este contexto, la combinación de complejidad institucional y factores culturales se convierte en un desafío adicional para garantizar el derecho a la ESI. La superación de estos obstáculos requiere de un trabajo sostenido que aborde tanto las dimensiones institucionales como las culturales, promoviendo la construcción de consensos, la capacitación de los actores involucrados y la generación de espacios de diálogo y reflexión que permitan avanzar hacia una implementación efectiva de la ESI en todo el territorio argentino. Este esfuerzo debe basarse en la búsqueda de mecanismos de coordinación y articulación efectivos, en la clara definición de roles y responsabilidades, y en la construcción de consensos en torno a la importancia de la ESI para el desarrollo integral de las y los estudiantes.

El reconocimiento de la ESI como una política pública prioritaria por parte del Estado provincial ha creado un entorno favorable para la adopción de acciones concretas. La Iniciativa Spotlight emerge como un ejemplo paradigmático de cómo la cooperación internacional puede abrir espacios propicios para la efectiva implementación de políticas públicas en el ámbito de los derechos humanos.

La Agenda 2030, y dentro de ella, la

Iniciativa Spotlight, subraya la importancia de su enfoque transversal, que ha facilitado la articulación entre distintos ministerios y áreas del gobierno salteño. Spotlight no solo se destaca por su financiamiento, sino también por legitimar problemáticas sociales e integrar a la ESI como una herramienta preventiva. A la vez, la Iniciativa Spotlight legitima la necesidad de políticas concatenadas. La iniciativa insta a la promoción de políticas de carácter transversal, lo que ha motorizado la articulación de distintos ministerios y áreas del gobierno de Salta. Finalmente, Spotlight legitima el contenido de los materiales que financia a través de la autoridad de organismos internacionales. En este sentido, Spotlight jugó un papel estratégico al permitir la validación simbólica de contenidos alineados al enfoque de género y estándares de derechos humanos.

Aun cuando la implementación de políticas públicas en materia de ESI en Salta ha transitado un camino complejo, acciones como la Jornada Educar en Igualdad y el Plan ENIA, junto con otros programas como Conectar Igualdad y la AUH, y los protocolos provinciales 546D/19 y 635/21 han permitido su progresiva evolución. A la vez, se identificó como imprescindible contemplar al financiamiento y a la estrategia de monitoreo y evaluación en los análisis sobre la implementación de ESI.

Respecto al financiamiento de la educación en Salta, en este apartado se expuso una preocupante carencia de información oficial completa y actualizada sobre el presupuesto educativo. Esta falta de datos impide una evaluación adecuada del gasto y la transparencia en la asignación de



recursos, dificultando tanto la labor investigativa como la capacidad de la sociedad civil para ejercer control sobre la gestión pública y exigir rendición de cuentas. La ausencia de información podría deberse a una decisión deliberada de las autoridades para ocultar datos sensibles, evidenciada por la lentitud en las respuestas a los pedidos de información pública y la carencia de un equipo estadístico eficiente.

Con respecto a la evaluación, se expuso que la fragmentación actual de la información complica la comprensión del impacto general de las políticas y limita la capacidad para identificar áreas que requieren mejoras. Es imperativo fomentar una cultura de monitoreo y evaluación en Salta para superar estos desafíos. La progresividad de los derechos en la ESI requiere políticas y programas bien diseñados, con dispositivos que aseguren el monitoreo y evaluación constantes y periódicas. A su vez, se requiere seguir trabajando en la formación y sensibilización de los y las docentes. La capacitación docente debe ser un proceso continuo y progresivo puesto que son responsables de llevar a ESI a las aulas.

## CONCLUSIONES

*Así como el mundo entero es una escuela para toda la especie humana, desde su origen hasta el fin de los tiempos, de igual modo la vida es una escuela para cada quien, desde la cuna hasta la tumba. No basta con declarar como Séneca “no hay edad para comenzar a aprender”. Debemos sostener que cada edad está destinada al aprendizaje, ya que no existe otra finalidad para cada ser, que no sea aprender a vivir en cuanto se vive.*

*COMENIUS, Pampaedia.*

La agudización de las desigualdades sociales actuales es un fenómeno multifacético que trasciende las tradicionales dimensiones económicas, políticas y sociales, intensificándose con la emergencia de nuevas formas de exclusión cultural y en la construcción de identidades. Estas desigualdades afectan la capacidad de los individuos y grupos sociales para formar horizontes comunes y visiones compartidas del futuro, lo que debilita la cohesión social, erosiona el vínculo solidario y crea un contexto de inseguridad y violencia.

En el ámbito educativo, se observa una compleja convergencia de tendencias contrapuestas: mientras la fragmentación y la desigualdad social dificultan la consecución de una educación de calidad, las metas educativas demandan mayores condiciones de bienestar y desarrollo social. Esto obliga a reconsiderar el papel de la educación en la integración social y el desarrollo, no como un elemento aislado, sino como parte de un conjunto de políticas públicas que aborden las causas profundas de la fragmentación y la desigualdad.

En este contexto, la Educación Sexual Integral (ESI) emerge como una herramienta con un potencial transformador de las dinámicas sociales. La ESI permite erradicar relaciones basadas en el poder y la opresión, contribuyendo a la eliminación de la violencia de género y promoviendo la comprensión de la diversidad sexual y de género. Además, facilita el cuestionamiento de estructuras patriarcales y de la masculinidad hegemónica, lo que refuerza su valor como una política pública crucial en



la construcción de una sociedad más equitativa.

El análisis histórico y normativo de la ESI en Argentina, desde su incorporación en 2006 con la Ley Nacional N° 26.150, subraya su rol como un derecho fundamental que actúa como puerta de entrada a otros derechos humanos. El marco normativo internacional y su implementación estatal reflejan la responsabilidad de los Estados en garantizar y materializar estos derechos a través de políticas públicas efectivas.

Sin embargo, la implementación de la ESI en Salta ha enfrentado desafíos particulares debido a factores culturales y resistencias institucionales, especialmente influenciados por la presencia histórica y política de la Iglesia Católica. La polarización en el debate público, reflejada en la prensa local, muestra cómo las narrativas tradicionales arraigadas en la moral católica y la resistencia a la desprivatización de la intimidad obstaculizan su aplicación efectiva.

Pese a estos desafíos, se han identificado contribuciones significativas de programas y proyectos, como la Jornada Educar en Igualdad y la Iniciativa Spotlight, que han promovido avances en la implementación de la ESI en Salta. No obstante, la falta de financiamiento adecuado y la fragmentación de la información limitan la capacidad de evaluar el impacto de estas políticas y de identificar áreas que requieran mejoras.

A lo largo de esta investigación, se ha observado que la ESI, aunque con dificul-

tades, ha contribuido a la construcción de sociedades más informadas, inclusivas y libres de violencia. Sin embargo, su implementación en Salta revela la persistencia de patrones culturales que segregan a la población y reproducen estructuras de poder, lo que plantea interrogantes sobre la capacidad de la educación para transformar realmente la sociedad.

Finalmente, el avance de las derechas y el desmantelamiento de estructuras estatales comprometidas con la igualdad de género y los derechos humanos representan un retroceso en los logros alcanzados. La eliminación de programas y líneas de acción, así como la prohibición del lenguaje inclusivo en la comunicación oficial, refleja una batalla cultural que amenaza con revertir el progreso hacia una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

Este panorama exige una reflexión profunda sobre el pacto social en Argentina y el lugar que ocupan los derechos humanos en él, así como sobre la necesidad de articular estrategias que permitan una implementación efectiva de políticas como la ESI, que son esenciales para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

## REFERENCIAS

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista CEPAL*, 88, 35-50. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/11102-aproximacion-al-enfoque-derechos-estrategias-politicas-desarrollo>

Abramovich, V. (2017). Poderes regulato-



rios estatales en el pluralismo jurídico global. *Global Campus Human Rights Journal* (1), 141 - 164.

Aguilar Gutiérrez, A. (2022). Análisis de la iniciativa Spotlight: cooperación internacional para la protección de los Derechos Humanos de las mujeres en México ante el feminicidio (2019 - 2020) (Tesis de Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Recuperada de: <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/b65ec143-3c95-47f8-810b-521dfca2c948/content>

Aguilar Villanueva, L. (1993). *La implementación de las Políticas*. México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

Aisenstein, A., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (3a ed.). Prometeo Libros. Almada, M.; Cardarelli, R.; Mc Lean, C. (2006). *Educación para todos, todos para la educación*. Buenos Aires: DUNKEN.

Alonso, J.; Glennie, J. (2015) ¿Qué es la cooperación para el desarrollo? Informes de política para el Foro sobre Cooperación para el Desarrollo de 2016 (ECOSOC, 2015/1). Recuperado de: <http://archive.ipu.org/splz-e/nairobi16/policy-brief-sp.pdf>

AMNISTÍA INTERNACIONAL (2021). Guía informativa sobre Educación Sexual Integral. Buenos Aires. Recuperado de: [https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2021/10/1020\\_GUIA-ESI.pdf](https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2021/10/1020_GUIA-ESI.pdf)

Amnistía Internacional (2022/23). *Situación de los Derechos Humanos en el mundo*.

Ansolabehere, K.; Valdés-Ugalde, F.; Vázquez, D. (eds.). (2015). *Entre el pesimismo y la esperanza: los derechos en América Latina. Metodología para su estudio y medición*. México: FLACSO.

Ansolabehere, Karina, Valdés Ugalde, Francisco, Vázquez, Daniel (Eds.) (2015) *Entre el pesimismo y la esperanza: los derechos en América Latina. Metodología para su estudio y medición*. México, FLACSO. Recuperado de: <https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5995/2/Entre%20el%20pesimismo%20y%20la%20esperanza.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Báez, J.; Faindson, P. (agosto, 2018). ¡Que sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI). Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed) - FFyL-UBA. Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/BaezFainsod.pdf>

Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Documento de trabajo/ Informes. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/>



[becas/20150825093603/politicaseducativas\\_educacionsexual\\_2015.pdf](https://www.becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf) poder de la autora.

Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (junio de 2014). ¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo? Documento de Políticas Públicas / Análisis N°135. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1331.pdf>

Bianco, M.; Re, M.; Marino, A. (2008). Docentes y educación sexual integral. Un papel en constante construcción. Buenos Aires: FEIM. [https://feim.org.ar/pdf/publicaciones/cartilla\\_docentes\\_VIH\\_Practica.pdf](https://feim.org.ar/pdf/publicaciones/cartilla_docentes_VIH_Practica.pdf)

Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (Eds.). (2012). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales (Colección Debate y Reflexión). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. Recuperado de: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf\\_1307.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf)

Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. En B. Pierre, La dominación masculina. Barcelona: ANAGRAMA, S.A.

Brichetti, Florencia Mariana (2024). La protección internacional de los derechos humanos. En La protección multinivel de derechos humanos relativos a la interrupción del embarazo en Argentina: diálogos inter-jurisprudenciales desde una perspectiva de género. Manuscrito inédito en

Brígido, A. (2004). El sistema educativo argentino: elementos metodológicos, conceptuales y empíricos. Córdoba: Brujas.  
Carrique, V.; Aguilar Peñalba, M.; Llanos, M. (2015) (coordinadoras). Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-informe-unsal-final.pdf>  
Castellanos, G. (2006). Sexualidad, justicia y otredad. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 1(1), 1-8.

Chaile, T. (2011). Devociones religiosas, procesos de identidad y relaciones de poder en Salta: desde la colonia hasta principios del siglo XX. Fundación CAPACIT-AR del NOA.

CIDH (14 de noviembre, 2019). Violencia y Discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>

CIDH (3 de noviembre, 2011). El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: la ruta hacia la igualdad en garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>

CIDH (7 de agosto, 2020). Informe sobre



Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>

CIDH (7 de diciembre de 2018). Avances y Desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>

CIDH (agosto, 2016). Los principios de Universalidad, Interdependencia, Indivisibilidad y Progresividad de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37023.pdf>

CIDH, “Políticas Públicas con enfoque de Derechos Humanos”, 2018. Disponible en: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/informes/tematicos.asp>  
CIPPEC. (2020, 20 de noviembre). 40 años menos de vida: el precio de ser una misma. <https://cuidateplus.marca.com/bienestar/2018/03/20/pasaras-crisis-40-162181.html>.

Colectivo Mariposas Mirabal. (2018, octubre). Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd). <http://iice.institutos.filo.uba.ar/doce-a%C3%B1os-de-la-ley-de-educaci%C3%B3n-sexual-integral-las-pol%C3%A9ticas-el-movimiento-pedag%C3%B3gico-y-el>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018), Políticas públicas con enfoque de derechos humanos, OEA/Ser. L/V/II. Doc. 191. 15 septiembre 2018, disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PolíticasPublicasDDHH.pdf>  
Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2018). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. Informe 122/18. <https://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/informes/tematicos.asp>

Comisión Internacional de Juristas. (2022). Principios de Yogyakarta +10: Una década de avance en los derechos humanos de las personas LGBTI. <https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2022/02/021522-Principios-de-Yogyakarta-mas-10.pdf>

Consejo de Europa. (2011, 11 de mayo). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul). <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/council-of-europe-convention-on-preventing-and-combating-violence-against-women-and-domestic-violence>.

Corti, Delfina. (2020) “Cómo evolucionó la inversión en ESI durante las presidencias de CFK, Macri y Fernández”, Chequeado, 23 de diciembre. Disponible en: <https://chequeado.com/el-explicador/como-evoluciono-la-inversion-en-esi-durante-las-presidencias-de-cfk-macri-y-fernandez/>

Declaración y Programa de Acción de Viena. (1993, 25 de junio). Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/Documents/>



[Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](#)

Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). En Cuadernos de Educación, Año X (Nro. 10), pp. 1-12. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4517/4324>

Esquivel, J. (2013). Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131122034410/JCESquivel.pdf>

Esquivel, J. C. (2011, 1 de marzo). El entreviro político-religioso en torno a la educación sexual. Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 1.

Esquivel, J. C. (2013). Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática (1a ed.). Buenos Aires: CLACSO

Estupiñán Serrano, M. (noviembre, 2011). De La Pedagogía Cívico-Sexual al Gobierno de los Cuerpos Revista Noma días noviembre 2011, (14), pp. 79 - 97.

Faur, E. (2008) Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. Buenos Aires, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Faur, E. (2018). El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. UNFPA. Recuperado de: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci>

ci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. Debate, 25(227-234).

Faur, E. (2022). Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina. LASA Forum, 51(2), 60.

Faur, E. (Coordinadora) (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8220158.pdf>

FERNÁNDEZ HASAN, V.; GIL, A. (2016). La comunicación con enfoque de género, herramienta teórica y acción política. Medios, agenda feminista y prácticas comunicacionales. El caso de Argentina. En La Ventana, México, N°43, pp. 246-280. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/48683>

FLACSO; UNFPA. (2021). Estado del arte de la Educación Sexual Integral en América Latina. Camacho Hübner, A. (Ed.). FLACSO-Argentina. Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas (2015). La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento. UNFPA: Nueva York.



Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2015). La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento. UNFPA. Recuperado de: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation\\_ES.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation_ES.pdf)

Foucault, M. (2002). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, (36), pp. 31 - 50. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/36/articles/nancy-fraser-reinventar-la-justicia-en-un-mundo-globalizado.pdf>

Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, N° 36, pp. 31-50. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/36/articles/nancy-fraser-reinventar-la-justicia-en-un-mundo-globalizado.pdf>

FUNDACIÓN MAREA (2022). Guía de acompañamiento a infancias y adolescencias LGBTI+. Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Salta. Disponible en: <https://www.salta.gob.ar/public/images/banners/guia-acompanamiento-LGBT.pdf>

FUSA AC, IMPACTO DIGITAL. (2021) *Hacia una Educación Sexual, integral, efectiva y no adultocéntrica. Voces, perspectivas y recomendaciones de adolescentes y jóvenes de Argentina*. Buenos Aires: UNFPA. Gallardo, H. (mayo - diciembre, 2007). Sobre el fundamento de los derechos humanos. *Revista de Filosofía de la Universidad*

de Costa Rica. XLV (115/116), 9 - 24. Garde, Lucia. (2021). "ESI y salud sexual: cómo está evolucionando la inversión durante el gobierno de Alberto Fernández", *Chequeado*, 9 de agosto. Disponible en: <https://chequeado.com/el-explicador/esi-y-salud-sexual-como-esta-evolucionando-la-inversion-durante-el-gobierno-de-alberto-fernandez/>

Gómez, M. A., & Sanahuja, C. E. (1999). El sistema internacional de cooperación al desarrollo: Una aproximación a sus actores e instrumentos. CIDEAL.

Guevara Rosas, E. (26 de abril, 2021). Américas: garantizar el derecho a la educación sexual integral salva vidas. Amnistía Internacional. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/latest/press-release/2021/04/americas-garantizar-derecho-educacion-sexual-integral-salva-vidas/> IPAS (2023). *Falsos pretextos: la agenda contra la educación integral en sexualidad convierte en arma los derechos humanos*. Ipas: Chapel Hill, Carolina del Norte. Recuperado de: [https://www.ipas.org/wp-content/uploads/2023/03/Falsos-pretextos-la-agenda-contra-la-educacion-integral-en-sexualidad-convierte-en-arma-los-derechos-humanos\\_OPPCES23.pdf](https://www.ipas.org/wp-content/uploads/2023/03/Falsos-pretextos-la-agenda-contra-la-educacion-integral-en-sexualidad-convierte-en-arma-los-derechos-humanos_OPPCES23.pdf)

Kabazakal Arat, Z. (2008) *Human Rights Ideology and Dimensions of Power: A Radical Approach to the State, Property, and Discrimination*. *Human Rights Quarterly*, The Johns Hopkins University Press (30). 906-932.

Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de

Judith Butler. Revista de Psicología (12), 127 – 144. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf)

Martínez, L. (2023, abril 24). Por séptimo año consecutivo disminuyen los embarazos adolescentes. Chequeado. Ver: <https://chequeado.com/el-explicador/por-septimo-ano-consecutivo-disminuyeron-los-embarazos-adolescentes/>  
Mendez, L.; Zampa, S. (2022). Los orígenes de la Educación Sexual en la Argentina (1910 - 1945). Saberes y prácticas, (7), 1 -13. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/5347/4904>

Mesa de Jóvenes #EsConESI. (2021). Este material fue elaborado en el marco del proyecto #EsConESI una iniciativa de FUSA AC e Impacto Digital, impulsada por UNFPA, que busca promover y fortalecer la Educación Sexual Integral (ESI/EIS). Recuperado de: <https://esconesi.com/iniciativas/mesa-de-jovenes/>

Mijatović, D. (21 de julio, 2020). Una educación sexual integral protege a los niños y a las niñas y ayuda a construir una sociedad más segura e inclusiva. Estrasburgo: Council of Europe. Recuperado de: <https://www.coe.int/es/web/commissioner/-/comprehensive-sexuality-education-protects-children-and-helps-build-a-safer-inclusive-society>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). Educación Sexual Integral, 2da ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov>

<ar/giga1/documentos/EL008173.pdf>  
Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (2017). Orientaciones Jornada Nacional Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: Ley No 27.234: orientaciones para las instituciones educativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade, G. (coord.), Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (2014). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. En S. Poggio & M. A. Viteri (Comps.), Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas = Bodies, education and political leadership: una mirada desde el género y los estudios feministas = a gender and feminist perspective (pp. 215-239). Quito.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

Naciones Unidas. (1994). Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. [https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD\\_programme\\_of\\_action\\_es.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf)

Naciones Unidas (1966, 16 de diciembre). Pacto Internacional de Derechos Económi-



- cos, Sociales y Culturales. Resolución 2200 A (XXI), Asamblea General. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet16rev.1en.pdf>
- Nava, D. (2019). Los rostros del poder: Identidades, jerarquías y representaciones sociales en el caso del culto del Milagro en Salta-Argentina. *Punto Cero*, 24(38), 33-44. Universidad Católica Boliviana "San Pablo" Cochabamba. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v24n38/v24n38\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v24n38/v24n38_a04.pdf)
- Navarro, M.; Sánchez, L. (enero de 2015). Educación pública y religiosa: debate jurídico, la escena en los medios de comunicación. *La Trama de la Comunicación* (19), 165 - 175. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10832>
- Ontiveros, F. (2021). Eso también es la ESI. Una etnografía educativa sobre las experiencias docentes en una escuela media artística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Organización de los Estados Americanos (1969, 22 de noviembre). Convención Americana sobre Derechos Humanos. [https://www.oas.org/dil/esp/1969\\_Convenci%C3%B3n\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)
- Pagni, A. (2015). Medios y mediaciones en la cultura argentina contemporánea. *Iberoamericana*, XV. (58). 83-85. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/17753/CONICET\\_Digital\\_Nro.19785.pdf?sequence=1](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/17753/CONICET_Digital_Nro.19785.pdf?sequence=1)
- Pautassi, L. (2015). Los derechos en las políticas sociales: Desafíos teóricos y opciones estratégicas. *Debate público*, 5(10), 43-59. Disponible en [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/07\\_Pautasi.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/07_Pautasi.pdf)
- Rosemberg, D. (Compilador) [Herrera, D., & Rosemberg, D.] (2012). El desafío de la educación sexual [Cuadernos de discusión, No. 4]. UNIPE: Editorial Universitaria La Plata.
- Sanchez, B.; Claus, A, (febrero, 2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de Trabajo N° 178. CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo....pdf>
- Sánchez Rubio, D. (2018). Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y para su estudio y medición. (pp. 40 – 54). México: FLACSO.
- Santos, Hilda (2007). "Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual", En Clement, Ana: Educación Sexual en la Escuela, Perspectivas y Reflexiones, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 5 - 22. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/una-escuela-inclusiva-de-la-sexualidad.-greco.pdf>
- Scioscioli, S. (2013). La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal (Tesis doctoral). Universidad Nacional



de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/94868>

Tedesco, J. (Compilador). (2015). *La Educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo* (1ª ed.). Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural [Sex Education in Dispute: School Challenges in a Scene of Social and Cultural Transformation]. *Educación, Formación e Investigación*, 10(2), 1-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126299>

Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral [En línea]. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 4(4). Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4774/pr.4774.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4774/pr.4774.pdf)

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Unesco publishing. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>

UNESCO (2021). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación del mundo*. Unesco publishing. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa)

UNFPA (2019). *Se puso en marcha la Iniciativa Spotlight en Salta para contribuir a poner fin a los femicidios*, 28 de mayo. Recuperado de: <https://www.undp.org/es/argentina/comunicados-de-prensa/se-pu>

*so-en-marcha-la-iniciativa-spotlight-en-salta-para-contribuir-poner-fin-los-femicidios*  
Vaggione, J. (2014). *La politización de la sexualidad y los sentidos de lo religioso. Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, XXIV. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387239045010>

Vaggione, J. (comp.) (2008) *Diversidad Sexual y Religión*. Argentina, Ferreyra Editor.  
Vera, M. (2022). *Implementación de la política educativa de Educación Sexual Integral en Salta: disputas y acuerdos para garantizar la ESI*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/210.pdf>

Wainerman, C.; Chami, N. (2014). *Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles*. *Revista de Políticas Educativas/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (45), pp. 128 - 152. Recuperado de: <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1981/sexualidad-escuela-perspectivas-programaticas-posibles>

## **Normativa nacional**

Ley 25.195 (1993). *Ley Federal de Educación*. Honorable Congreso de la Nación Argentina (29 de abril de 1993). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley 26.206 (2006). *Ley Nacional de Educación*. *Hacia una educación de calidad*

para una sociedad más justa. Congreso de la Nación Argentina (27 de diciembre del 2006). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Ley 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual. Establecimientos públicos de gestión pública y privada. Boletín Nacional (4 de octubre del 2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Resolución CFE 45/08 del CFE “Lineamientos Curriculares para la ESI” CFE/RES/45 (26 DE mayo de 2008) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>

Resolución CFE 322/17 del CFE “Campaña ‘Nacional: “Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia” CFE/RES/322 (21 de junio de 2017) Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-n-322-17-596786adaaad.pdf>

Resolución 340/18 del CFE “Asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo” CFE/RES/340 (22 de mayo de 2018) Disponible en: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_340-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf)

Ley Nacional N° 26.061 (2005). de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ministerio de Justicia de la Nación. (21 de octubre de 2005) Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane->

[xos/110000-114999/110778/norma.htm](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf)

Ley Nacional N° 26.743 (2012). Identidad de género. Congreso de la Nación. (23 de mayo de 2012). Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero_0.pdf)

Ley Nacional N° 27.234 (2015) Educar en Igualdad: Jornadas de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Congreso de la Nación. (30 de diciembre de 2015). Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/255000-259999/257439/norma.htm>

## Normativa provincial

Ley Provincial 8.171 (2019) Ley de Gobernador, Vicegobernador, ministros y secretario general de la gobernación, secretarios de Estado y Subsecretarios de Estado. Boletín Oficial, (9 de diciembre de 2019). Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/8171-local-salta-ley-gobernador-vicegobernador-ministros-secretario-general-gobernacion-secretarios-estado-subsecretarios-estado-lpa0008171-20-19-12-05/123456789-0abc-defg-171-8000avorpyel>

Decreto N° 123 (2020). Aprueba la estructura orgánica del ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Boletín Oficial N° 20673, (28 de enero de 2020). Disponible en [https://boletinoficialsalta.gob.ar/Imprimir\\_doc.php?cXdlcnR5dGFib-GE9RHwxMjMvMjBxd2VydHk=](https://boletinoficialsalta.gob.ar/Imprimir_doc.php?cXdlcnR5dGFib-GE9RHwxMjMvMjBxd2VydHk=)

Ley Provincial 7.546 (2009). Ley de Educación de la Provincia de Salta, Edusalta, (18 de mayo del 2009) Disponible en: <https://>



[www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/leyes-provinciales/59-ley-7-546-de-educacion-de-la-provincia](http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/leyes-provinciales/59-ley-7-546-de-educacion-de-la-provincia)

Resolución Ministerial 1004/19 sobre la aprobación del espacio específico de ESI y Anexos I y II sobre lineamientos curriculares, RES/1004 (18 de febrero). Disponible en: <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/4809-resolucion-1004-19>

Resolución Ministerial 546D/19 “Protocolo de intervención ante situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y violencia de género en el espacio educativo” RES/546D (19 de octubre de 2019) Disponible en: <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/institucional/dir-gral-de-educacion-primaria/2-marco-normativo-educacion-primaria/03-esi-protocolos-de-intervencion/5958-res-min-n-546d-19-protocolos-de-intervencion-ante-situaciones-de-maltrato-infantil-abuso-sexual-y-violencia-de-genero-en-espacios-educativos>

Resolución Ministerial 635/21 “Protocolo para el registro del cambio de identidad de género que realicen los /las estudiantes de los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de todos los niveles y modalidades educativas, dependientes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, en el marco de lo dispuesto por la Ley 26743” RES/635 (diciembre de 2021) Disponible en: <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/institucional/dir-gral-de-educacion-primaria/2-marco-normativo-educacion-primaria/03-esi-protocolos-de-interven->

[cion/6075-res-min-n-635-21](https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/leyes-provinciales/59-ley-7-546-de-educacion-de-la-provincia)

### **Páginas de consulta:**

Datos de Argentina:

<https://www.datos.gov.ar/>

Indicadores Educativos:

<https://www.argentina.gov.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Programa Conectar Igualdad:

<https://conectarigualdad.edu.ar/inicio>

Portal Educ.Ar

<https://www.educ.ar/conectar-igualdad>

Gobierno de la Provincia de Salta:

<https://www.salta.gob.ar/>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

<https://www.edusalta.gov.ar/>

Consejo Federal de Inversiones

<https://cfi.org.ar/>

Ministerio de Economía/Presupuesto:

<https://www.argentina.gov.ar/economia/transparencia/presupuesto>

Asociación Argentina de Presupuesto y Administración Financiera Pública

<https://asap.org.ar/>

ANSES

<https://www.anses.gov.ar/>

Boletín AUH, Anses.

<https://www.anses.gov.ar/observatorio/historial-de-publicaciones/boletin-auh>



IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

Espacio digital - Iniciativa Spotlight  
<https://sinviolenciasdegenero.ar/>

# “Desafíos de los escenarios virtuales en pandemia”

Edith de los Angeles Macleiff  
Lic y Prof. Cs de la educación  
edithmacleiff@hotmail.com

## Eje temático del Congreso:

Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## RESUMEN

El objetivo general de la tesis, es comprender como los profesores en tiempos de pandemia utilizan escenarios formativos mediados por TIC en el área de formación pedagógica y de Campo de la Formación en la Práctica Profesional del Profesorado de Inglés del Instituto Franklin N° 8195, en el año 2020. Mientras que los objetivos específicos, parten de indagar cómo los docentes utilizan en la intervención didáctica el recurso de las nuevas tecnológicas; describir las estrategias didácticas mediadas por TIC en las prácticas de la enseñanza del área de la formación pedagógica; analizar los recursos implementados en la práctica docente (plataformas virtuales).

En cuanto a la metodología de investigación desarrollada fue de cohorte

cuantitativa, la muestra estuvo compuesta por tres docentes y la coordinadora. Los docentes pertenecían al área de la formación general y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Los criterios de selección de la muestra fueron intencionales, por ello, los participantes debían tener más de una materia a su cargo, y una antigüedad superior a cuatro años en la institución. También, participó la coordinadora del Profesorado de Inglés del Instituto Franklin N° 8195.

## Palabras Clave

Investigación- escenarios virtuales

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca conocer los escenarios formativos en TIC de los profesores en ejercicios en tiempo de pandemia en el Nivel Superior, en el Instituto Franklin N° 8195 de gestión Privada de la Provincia de Salta. Esta institución se caracteriza por ser un Instituto de Inglés a la vanguardia de los avances tecnológicos que enseña inglés en área formal y no formal. Particularmente se destaca que las tecnologías de información y comunicación (TIC) están transformando la vida profesional y su impacto en las aulas. Específicamente, están cambiando las formas de

acceso al conocimiento y de aprendizaje, los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, a tal punto, que la generación, procesamiento y transmisión de información se está convirtiendo en factor de poder. Castells (1999) señala que la sociedad informacional está impactando en el trabajo docente.

En este contexto de pandemia, fue necesario repensar los escenarios formativos, la gestión, los contenidos curriculares, el rol de docentes y estudiantes, las estrategias didácticas, para definir la organización del espacio y el tiempo.

Para delimitar el trabajo en el nuevo escenario formativo, fue preciso conocer los marcos políticos e institucionales que estaban en vigencia, crear un nuevo esquema para enseñar y aprender en diferentes situaciones, tanto en línea como fuera de línea. Las prácticas de las enseñanzas emergentes en esta pandemia, junto con sus fases y aspectos didácticos, indican una evolución cultural y social que destaca condiciones institucionales como el currículo, el tiempo, el espacio, la infraestructura y la conexión con las autoridades. Parafraseando a Lion y Maggio (2019), estas prácticas se manifiestan de formas que trascienden el aula física y se extienden más allá de sus límites tradicionales para llegar a la esfera pública, pero su impacto no se limita a instituciones específicas. El campus virtual o la reunión sincrónica programada es el lugar ideal para la discusión.

## DESARROLLO

### Problema de la Investigación

Frente a este contexto mundial, e imposibilidad de acceder a las instituciones, y los desafíos que implicaba acceder al dictado de clases en un escenario diferente al presencial. Por esto, era necesario tratar de comprender como los profesores en tiempos de pandemia utilizan escenarios formativos mediados por TIC en el área de formación pedagógica y del campo de Campo de la Formación en la Práctica Profesional del Profesorado de Inglés del Instituto Franklin N° 8195, en el año 2020.

Para lo cual, se indaga cómo los docentes utilizan en la intervención didáctica el recurso de las nuevas tecnológicas, los dispositivos tecnológicos, aula virtual entre otros. También se busca describir las estrategias didácticas mediadas por TIC en las prácticas de la enseñanza del área de la formación pedagógica, como analizar los recursos implementados en la práctica docente (plataformas virtuales).

### Contexto de la Investigación

El Instituto Franklin N° 8195 se localiza en el centro de la Ciudad de Salta, hace más de 50 años que se especializa en la enseñanza de la lengua extranjera inglés, conviven dentro tanto el nivel formal como el nivel no formal.

De este modo, el Instituto Franklin se especializa en la enseñanza del inglés para todas las edades desde 1963, inglés para niños, adultos, se encuentra acreditado desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología según Disposición Ministerial N° 18/18 para el dictado de Cursos de Capacitación en inglés. Los certificados que se otorgan poseen validez nacional.



Además, cuenta con la carrera de Profesorado de Inglés Resolución Ministerial N° 1219 /19, la habilitación del título se enmarca para Inicial, Primario y Secundario, se distingue por sus plataformas, dictados presenciales, virtuales, híbridos contando con tecno aulas.

La institución está dirigida por una Rectora, y cuenta también con un equipo de coordinadoras. Cuenta además con un staff de alrededor de 30 docentes los cuales buscan implementar sistemas novedosos para la enseñanza del inglés buscando facilitar herramientas útiles para mejorar al aprendizaje.

## Justificación del Tema

Pensar las prácticas docentes, nos lleva a repensar saberes que éstos adquieren en situaciones prácticas, en el intercambio directo con los estudiantes y el contexto donde se insertan. El oficio del docente se construye en estas prácticas, en estos contextos y en estas situaciones, tal como lo señalan Alluid & Antelo (2014).

Como docente investigadora, se considera interesante analizar cuáles fueron los escenarios formativos de los docentes del área pedagógico y Campo de la Formación en la Práctica Profesional en relación al uso y apropiación de las TIC en el contexto de la pandemia de Covid 19, que viven los docentes del área de la formación general y Campo de la Formación en la Práctica Profesional dado que el tiempo de pandemia “obligó” a muchos/as docentes a utilizar de modo activo las TIC para el desarrollo de sus clases en el contexto de aislamiento. De este modo, la

investigación pretende explorar como se configuraron los escenarios formativos y como se desarrollaron estrategias y dinámicas didácticas para el desarrollo de las clases en el contexto de las aulas virtuales del profesorado de Inglés.

Es importante tener en cuenta que en el año 2020 los docentes se vieron obligados a migrar a nuevos escenarios formativos, esta situación exigió el análisis y el desarrollo de estrategias didácticas y la implementación de nuevos recursos, que en la práctica presencial no se usaban habitualmente.

En el caso de los docentes del área de formación general del profesorado de Inglés del Instituto Franklin N° 8195, los mismos, cuentan con sólidos conocimientos de su área, pero con una escasa de formación en lo que respecta a las TIC. De este modo, los/as docentes presentan dificultades para incorporar las TIC en sus prácticas y las clases híbridas.

Por lo expuesto anteriormente, la intención de esta investigación es comprender como los profesores en tiempos de pandemia utilizaron escenarios formativos mediados por TIC en el área de Formación Pedagógica del Profesorado de Inglés del Instituto Franklin N° 8195, en el año 2020.

Entre los Objetivos de la investigación se puede nombrar:

## Objetivos General

- Comprender como los profesores en tiempos de pandemia utilizan escenarios

formativos mediados por TIC en el área de formación pedagógica y del campo de Campo de la Formación en la Práctica Profesional del Profesorado de Inglés del Instituto Franklin N ° 8195, en el año 2020.

### Objetivos específicos

- Indagar como los docentes utilizan en la intervención didáctica el recurso de las nuevas tecnológicas.
- Describir las estrategias didácticas mediadas por TIC en las prácticas de la enseñanza del área de la formación pedagógica.

### Muestra de la Investigación

En cuanto a la lógica del muestreo en la investigación cualitativa Flick (2015), sostiene que la misma es flexible y que permite entre diferentes alternativas. Dado el tema a investigar, se opta por una muestra no representativa de tipo intencional en donde se prevé trabajar con los docentes de Formación Pedagógica y del Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Constituyen la muestra de esta investigación los siguientes participantes, de la formación general del Profesorado de Inglés.

Muestra de docentes del área de Formación General y de la Práctica Profesional, los espacios curriculares están a cargo de la misma docente, el área de Formación General docente cuenta con tres profesores, y los cuales tienen más de dos materias, tal como se evidencia a continuación:

- Docente 1: Practica Educativa I, Ética y Deontología profesional, Lectura y escritura académica, Historia Argentina y Latinoamericana
- Docente 2: Pedagogía, Psicología, Sociología de la Educación y ESI
- Docente 3: Didáctica General, Practica Educativa II, Sujeto de la Educación y Filosofía.

En cuanto a lo metodológico de esta investigación, se tomaron muestras intencionales, a continuación, se desarrollan:

### Tipo de muestreo:

Siguiendo a Yuni & Urbano ( 2014), se tomará un muestreo no probabilístico intencional (tiene un alcance más limitado, su finalidad es comparar los datos con otros casos similares y traducir en generalizaciones los descubrimientos realizados en base a la muestra, pero no permiten la generalización de los datos ni de sus conclusiones), conformado por unos pocos casos seleccionados como punto de partida para trabajo en terreno Selección de las Unidades de Observación, tal como se puede observar en esta investigación, se seleccionó a tres docentes a cargo de varios espacios curriculares y a una coordinadora del Profesorado de Inglés.

Las unidades de estudio en la investigación son determinadas como unidades de observación en el sentido que Yuni & Urbano, ( 2014), plantea “como aquellas entidades en las cuales el investigador va a poder obtener la información relativa a sus variables o categorías de análisis, en

ellas se encontrarán los atributos o características empíricas relativas a los conceptos estudiados”.

Las unidades de observación de análisis de la investigación son:

- Docentes de la formación general y del Campo de la Formación en la Práctica Profesional del Profesorado de Inglés, correspondiente al primer, segundo año, tercer año, cuarto año del Instituto N° 8195 “Franklin”.

### **Criterio de selección de la muestra**

El criterio de selección de muestra tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- Docentes que pertenecen a la institución con más de 4 años.
- Docentes que tienen sus horas estables
- Docentes que poseen más de una materia.
- Docentes que estuvieron desarrollando sus clases en contexto de pandemia.

### **Criterios de selección de coordinadora:**

- Antigüedad en la institución más de 4 años
- Cargo fijo en la institución con horas estables
- Ejercicio real como coordinadora en el contexto de pandemia.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:

Yuni. J & Urbano C., (2014), plantean que las técnicas aluden a los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos.

Técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la investigación fueron la entrevista semi estructurada a los docentes del campo de la Formación General y Campo de la Formación en la Práctica Profesional y a la coordinadora. Se adjunta en anexo el guion de entrevista.

### **Entrevista**

Para Pollit y Hungler, citado en Yuni . J & Urbano C. ( 2014), Las entrevistas en la investigación cualitativa permiten tener acceso directo a los significados que los sujetos le otorgan a su propia realidad. La vía más directa para saber lo que piensan, sienten o creen las personas es preguntándoselo.

Yuni & Urbano (2014), plantean que en la entrevista semi - estructurada se parte de un guion (un listado tentativo de temas y preguntas que deben iluminar a los objetivos) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes. Fairchild referida por los autores Yuni y Urbano (2014), define la entrevista como “la obtención de información mediante una



conversación de naturaleza profesional”. La entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, se encuadran dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las res-puestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa Yuni . J & Urbano C. (2014, pág. 81)

## Análisis de documentos

Uno de los procedimientos utilizados para la recolección de información fue efectuar un análisis documental que permitió obtener y procesar una gran cantidad de datos institucionales que luego constituyeron una referencia para buscar las relaciones existentes entre la estructura, ocurrencia y distribución de los eventos a lo largo del tiempo.

Sin duda, los documentos son una pieza esencial en cualquier investigación. Parafraseando a los autores Yuni . J & Urbano C., (2014) la investigación documental sirve para realizar una revisión de antecedentes de un objeto de estudio para reconstruirlo conceptualmente. A su vez nos permite volver a un tiempo pasado para comprender e interpretar una realidad actual.

Continuando con los aportes brindados por Yuni ,J & Urbano, C ( 2006) según su materialidad, los documentos se clasifican en: Escritos: suponen narraciones que expresan situaciones, acontecimientos y procesos; dentro de ellos se encuentra la prensa escrita, cartas, cuadernos de notas, archivos, censos, etc.

## Validez y Confiabilidad del Instrumento de Medición.

Parafraseando a los autores Yuni. J & Urbano C. 2014, la validez se refiere a la adecuación entre el modelo teórico construido en la investigación con la realidad empírica. La validez se instruye de los instrumentos y los resultados, mientras que la confiabilidad lo hace de los procedimientos para la recogida de datos: “La confiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar los estudios que otros investigadores siguiendo los mismos procedimientos en contextos similares deberían observar más o menos lo mismo”. Yuni & Urbano (2014).

En esta investigación se analizará los siguientes documentos:

- PEI del instituto Franklin
- Informe Pedagógico 2020
- Aula Virtual de las unidades de análisis (Pedagogía Didáctica general Sociología de la educación, Psicología Educativa, Sujeto del aprendizaje, Historia Argentina y Latinoamericana, Filosofía, ESI, Práctica Educativa 1, contexto, Escuela y Comunidad, Práctica Educativa 2: Gestión institucional y organizado entre otras).

## CONCLUSIONES

Al finalizar el análisis de los datos, se puede destacar que los escenarios formativos que utilizan los docentes del área de formación general y de Práctica fueron intervenidos por las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), TAC (Tecno-



logías del Aprendizaje y el Conocimiento) pero generando TEP (Tecnología de empoderamiento de los estudiantes), buscando a través de las diferentes estrategias didácticas aplicadas por los docentes mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En pandemia, se implementó plataforma Neomls articulando los escenarios virtuales, sincrónicos con actividades asincrónicas.

En tal sentido, este objetivo general, fue alcanzado ya que permitió además indagar como los docentes utilizan en la intervención didáctica los recursos y las estrategias tecnológicas para reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto virtual. De los datos, emergen categorías, tales como, La Enseñanza en tiempos de pandemia: sub.1) Problemáticas de la enseñanza en tiempos de pandemia, y sub.2) Potencialidades de la enseñanza, Los retos del aprendizaje en la enseñanza en los nuevos escenarios virtuales, Estrategias y recursos de enseñanza en los nuevos escenarios virtuales, La organización curricular en los nuevos escenarios formativos y Seguimiento y acompañamiento de la enseñanza desde la gestión (Coordinación)

## Referencias

Boletín oficial de la República Argentina. (15 de marzo de 2020). Ministerio de Educación Resolución 108/20. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/prime-ira/226752/20200316>

Canales Reyes, Roberto; Silva Quirós, Juan. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea

en tiempos de Covid-19. Cultura digital y Educación.

Carvajal, J. F. (2019). ¿Transformación del conocimiento o evolución del aprendizaje? Lasallista de Investigación. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492019000100035](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492019000100035)

Casablanco, S. (2014). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto piloto. Educar.

Castells, M. (1999). La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad. Sao Paulo: Sao Paulo: Paz e Terra.

Castells, Manuel. (1999). La era de la información, 3 tomos. México: Siglo XXI.: Siglo veintiuno editores, s.a de Cv.

CEPAL, UNESO. (2020). La educación en tiempos de pandemia Covid-19 . Informe COVID-19 CEPAL - UNESCO, 6.

Consejo Federal de Educación. (1 de septiembre de 2020). Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/158171/marco-federal-para-la-gestion-de-la-ensenanza-resol-367/download/inline>

Davini, M. C. (2005). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. In: La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1a ed.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs As. Paidós.



Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020, (20 de marzo de 2020). [argentina.gob.ar](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>

Disposición del Poder ejecutivo. (12 de 03 de 2020). Obtenido de Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/actualizacion>

Disposición Ministerial N° 296/05. (2005). Instituto Franklin N° 8195. Obtenido de Instituto Franklin N °8195: <https://institutofranklinprofesorado.neolms.com/>

Disposición Ministerial N ° 18/18. (2018). Salta: Instituto Franklin N° 8195. Obtenido de <https://www.institutofranklin.com.ar>

Disposición N° 18/18. (s.f.). Obtenido de <https://institutofranklinprofesorado.neolms.com/> Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. (Vol. 1). Morata.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1993). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Bs. As.: Troquel Educación.

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativo. Medellín: Universidad Eafit. Simons, H. (2011). El estudio de caso. Teoría y Práctica. Madrid: Morata.

Strauss Anselm & Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría

fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor & Bodgan. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona, España: Paidós.

# Desafíos en la formación y prácticas educativas en los profesorados. Experiencia APE (apoyo pedagógico a escuelas): “propuestas para una escuela abierta a la diversidad en el nivel inicial”

Miriam Flores  
Licenciada en Educación Inicial  
miflordesalta2010@gmail.com

Carlos Tumburú  
Licenciado en Psicopedagogía  
carlostumburu@gmail.com

Nancy Vega  
Prof. en Ciencias de la Educación  
nancyvega07@gmail.com

Cintia Magno  
Prof. en Ciencias de la Educación  
cintiamagno2023@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1.2- La construcción del rol docente desde los distintos espacios de formación. Vinculación de la formación docente inicial con los niveles y modalidades para los que se forma.

## Resumen

La siguiente experiencia se enmarca en el proyecto “Propuestas para una escuela abierta a la diversidad en el nivel inicial”, en el marco de Apoyo Pedagógico a las Escuelas (APE) que proponía el fortalecimiento de la tarea docente, el mejoramiento y renovación de las prácticas de

la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas; la formación de las y los docentes en ejercicio y el fortalecimiento de la formación inicial de las y los profesores en formación, con perspectiva de inclusión educativa.

La acción fue desarrollada durante el 2023 en el Departamento de Chicoana, en el que hubo un trabajo colaborativo colectivo de talleres entre profesores y estudiantes del I.E.S. N° 6012 y docentes de nivel inicial de la zona. En el que se pudo reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que tienen los docentes y las instituciones educativas, en relación con la inclusión escolar.

El proyecto se ubica dentro de la categoría sobre procesos de planificación y evaluación de la enseñanza, el cual busca trabajar en las propuestas de enseñanza que contribuyan a la reestructuración de las prácticas que contemplen la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes. Desde su inicio se pensó como un espacio de orientación ofrecido a los docentes a través de acciones de acompañamiento y colaboración para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

## Palabras Clave

Apoyo pedagógico - Nivel inicial -Prácticas



educativas - Diversidad

experiencias formativas en las/os futuras/os docentes.

## INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Nacional N° 26206 establece para los Institutos de Formación Docente cuatro funciones para el sistema formador: formación inicial, formación continua, investigación y apoyo pedagógico a escuelas (art. 75 Ley 26.206/06).

Siendo el apoyo pedagógico a las escuelas, una de las funciones de extensión que es necesario fomentar hacia nuestras escuelas asociadas. El Instituto Nacional de Formación Docente, posibilitó con el llamado a convocatoria de proyectos financiados que se pueda pensar una propuesta concreta a llevar con las escuelas del contexto próximo.

El apoyo pedagógico a escuelas tiene como propósito poner a disposición un conjunto de orientaciones, sentidos y criterios que colaboren en la institucionalización, desarrollo y sostenimiento de esta función tomando como referencia las acciones desarrolladas por el INFD y las experiencias que las Direcciones de Nivel Superior y los institutos superiores de formación docente (ISFD) de cada jurisdicción del país.

La función de apoyo a escuelas busca conocer, pensar y asumir procesos de trabajo institucional compartidos entre los ISFD y las escuelas como una continua reflexión sobre las prácticas de enseñanza con el fin de colaborar con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de la escuela y, a la vez, de generar modificaciones en la manera de desarrollar

El proyecto “Propuestas para una escuela abierta a la diversidad en el nivel inicial”, desarrollado en el Departamento de Chicoana, ha logrado desarrollar experiencias de trabajo colaborativo colectivo entre pares sobre prácticas educativas entre profesores y estudiantes del Profesorado de Educación Inicial del I.E.S. N° 6012 y docentes de nivel inicial de la zona.

El proyecto se ubica dentro de la categoría “talleres” sobre procesos de planificación y evaluación de la enseñanza y busca trabajar en las propuestas de enseñanza que contribuyan a la reestructuración de las prácticas que contemplen la heterogeneidad y diversidad de los niños y niñas. Desde su inicio se pensó como un espacio de orientación ofrecido a los docentes a través de acciones de acompañamiento y colaboración para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre los objetivos se buscó generar espacios de trabajo colectivo que permitan la mejora de las propuestas de enseñanza en el marco de la implementación de la educación inclusiva en el nivel inicial como así también ofrecer oportunidades de reflexión y construcción colaborativa de herramientas de enseñanza para la innovación de las prácticas educativas. También desde una propuesta artística generar espacios de expresión y bienestar. Pues es imposible dar a otros lo que se carece, favoreciendo el bienestar emocional de los docentes. Se propuso de esta manera favorecer el rediseño de propuestas de enseñanzas que respondan a la diversidad



de niños y niñas del nivel inicial.

Los destinatarios fueron docentes de las instituciones de nivel inicial del departamento de Chicoana. Se trabajó con tres núcleos de Nivel inicial y un agrupamiento total de 10 escuelas.

La propuesta surge considerando que es menester trabajar sobre la planificación desde una perspectiva inclusiva, por parte de docentes respecto de dicha temática teniendo en cuenta que el marco normativo establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, siguiendo las ideas de Martinelli (1998) sostenemos que trabajar en la producción de una educación inclusiva no se resuelve con presiones burocráticas ni en el reciclado de docentes mediante cursos y jornadas. Es necesario cambiar la mirada, buscar nuevas perspectivas que permitan producir otros sentidos a las prácticas y formas de ser docente.

En la actualidad existe un incremento en la demanda de escolaridad de niños y niñas con discapacidad en escuelas de educación común, como así también escasez de designaciones de profesionales que apoyen la inclusión en dichas instituciones.

Es en el nivel inicial (como primer eslabón del sistema educativo), donde se torna necesario afianzar los procesos inclusivos que permitan albergar a todos los niños y niñas en el aula común. En este nivel, como primer espacio institucional, los estudiantes son evaluados desde una dimensión integral, y -en muchos casos- se detectan posibles discapacidades. Aquí, se inicia un proceso llamado “respuesta a la

intervención” para ayudar a los especialistas que necesitan pruebas especiales para hacer un diagnóstico.

A su vez, con la participación de los padres en el desarrollo educativo de sus hijos, muchas veces se hace evidente cómo estos se resisten a aceptar que sus niños están presentando dificultades en la apropiación de los diferentes contenidos escolares, así como en la socialización y relacionamiento con sus demás compañeros de estudio.

Desde esta realidad, la proclamación de la educación para todos está inscrita por un lado en el reto de acoger a toda la población sin discriminación en condiciones de calidad y accesibilidad, y por el otro responder a los permanentes cambios orientados por las nuevas tecnologías, las políticas, las exigencias de la era global, y los cambios sociales que representan un desafío para la práctica educativa del docente, quien desde su accionar y saber debe orientar o movilizar experiencias que favorezcan la participación, el reconocimiento, y el desarrollo cognitivo, emocional y social de los educandos (Caballero, Ocampo y Restrepo, 2018). Sin embargo, encontramos que las propuestas de enseñanza continúan siendo percibidas desde una mirada rígida y homogénea por lo que se considera importante el trabajo en la construcción de nuevos formatos.

## DESARROLLO

En un primer lugar, se realizaron visitas a las diferentes instituciones en donde se realizaron entrevistas a las docentes de cada núcleo de Nivel Inicial. Allí se pudo



ampliar la información sobre el estado de situación en relación con la problemática de la inclusión escolar en el nivel inicial. Los docentes expresaron entre otras cuestiones la “(...)necesidad de herramientas que les permitan manejar las situaciones que viven con sus alumnos y que escapan a los aspectos que obtuvieron en su formación y experiencia (conductas disruptivas, fugas, agresiones, falta de atención, negación por parte de los padres de aceptar la condición de sus hijos y de asistir a las citaciones realizadas desde la institución) (...)”, también remarcaron el interés de conocer el marco normativo sobre los procesos de inclusión, y un mayor acompañamiento en las problemáticas planteadas.

En esta instancia se identificaron diversos desafíos relacionados con la gestión directiva y la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes. Se observó la necesidad de abordar no solo la enseñanza sino toda la cultura institucional desde un enfoque inclusivo, especialmente en los niños y niñas que aún no poseen un diagnóstico, pero presentan ciertas dificultades en el aprendizaje.

En segundo lugar, y este fue un aspecto principal del proyecto, se desarrollaron una serie de talleres que tenían el objetivo de generar un espacio de participación de todos los profesores y estudiantes del I.E.S. N°6012 El Carril implicados en el proyecto. Las temáticas giraron en torno a la planificación y la construcción de propuestas áulicas diversas y heterogéneas como también en brindar apoyo en la gestión de las propias emociones de las docentes que permitieron brindar momentos de expresión y “liberación” de sentires. Se

acompañaron los encuentros con entrega de material elaborado por los capacitadores y se buscó que las docentes se transformen en promotores de “prácticas inclusivas” frente al ejercicio dentro del aula.

### **Entre experiencias, voces y miradas...**

Como lo expresan Caballero, Ocampo y Restrepo (2018) la atención educativa a la diversidad es una de las demandas contemporáneas, que exige cambios en los procesos educativos, las constantes desigualdades en las oportunidades y en el acceso al aprendizaje para los grupos que han sido proclives de marginación como la población con discapacidad, los grupos étnicos, la población rural, son algunos de los retos para configurar una sociedad justa, equitativa, en igualdad de condiciones.

De las voces de los docentes de nivel inicial, en los diferentes encuentros se escucharon opiniones, tales como “no estamos preparadas para esto”, “no tenemos respuestas para saber qué hacer”, “nadie nos ayuda para las planificaciones con niños y niñas incluidos”, “los padres nos rotulan de discriminadores si pedimos estudios médicos”, “tengo 22 niños en la sala, entre ellos dos incluidos”, entre otros.

Consideramos oportuno, hacer un paréntesis para reflexionar sobre ello, que puede quedar en lo cotidiano. Como sostiene Carlos Skliar (2017) la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, revela la posición de quién mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar y en qué lugar deja o ubica a quién es mirado. Sabemos que en las instituciones educativas se



toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada, más allá de los legajos e historiales, más allá de las evaluaciones y diagnósticos, notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender dependen mucho más que un juego de miradas.

Carlos Skliar sostiene que las miradas tienen que ver con el poder y la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas. Reflexionamos como docentes de un Instituto de Formación que ineludiblemente la formación docente tiene que ver con ese “educar la mirada”: como mirar la infancia, cómo mirar a las familias, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos “ópticos” del acto de educar.

Observamos que hay una confusión habitual en los escenarios educativos, querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias, se hacen presentes y son nombradas.

Diálogo en un taller:

Tallerista: Se dirige a una docente de nivel inicial ¿cuántos alumnos tiene en su sala?

Docente de nivel inicial: Tengo 22 niños y 2 incluidos (...)

Ocurre que, en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los “diferentes”, haciendo alusión a todos aquellos niños y niñas que no pueden ser vistos, ni pen-

sados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa percepción de lo homogéneo (homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas entre otros). En suma: lo que hay por lo general dentro de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes.

Consideramos urgente y necesario preguntarnos: ¿qué es la diferencia? Aparece así... la respuesta “son los diferentes”. Alfredo Veiga Neto (2009) da a entender que cualquier pregunta “directa” sobre la diferencia es mucho menos interesante de lo que aparenta ser. Tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades (cosas, fenómenos, conceptos, etc.) en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí.

### **Los talleres y algo más...**

El desarrollo de los talleres implicó contemplar las siguientes dimensiones de trabajo cooperativo:

Asegurar instancias de escucha sobre lo que es importante para la comunidad educativa.

Definir en consenso lo que se espera alcanzar con la implementación de APE.

Promover espacios de participación y reflexión acerca de las prácticas con los colegas de las escuelas asociadas.

Realizar instancias de sensibilización



con la comunidad educativa sobre la importancia de evaluar las prácticas de diseño de la enseñanza.

Los talleres planificados se centraron en:

Arte, docencia y salud emocional.

Experiencias pedagógicas. Hacia una escuela abierta a la diversidad.

Educación inclusiva. Aspectos teórico-normativos.

Signos e indicadores de alerta en el desarrollo de niños y niñas en el nivel inicial. Pautas de observación e intervención del docente.

Estrategias didácticas para una planificación abierta a la diversidad

Entre los puntos centrales del trabajo y la experiencia, podemos destacar:

### **De prácticas, emociones y algo más...**

Se identificó que el grupo de docentes participantes de nivel inicial valoró principalmente las actividades que brindan pautas concretas que pueden aplicar en sus salas, herramientas que permiten un uso específico en la elaboración de informes, actividades, adaptaciones en proyectos áulicos, etc. A su vez, también demandaron material propio, lo que demuestra la necesidad de apoyo y orientaciones que puedan volcar en su trabajo diario.

De la misma manera es importante remarcar la aceptación y participación de

las actividades, que denota cierto “disfrute” de las docentes, que les permitieron poner de manifiesto las “emociones y sentimientos” en relación con la tarea docente. Realizando una “descarga de las tensiones” que enfrentan a diario ante determinados casos de inclusión poniendo de manifiesto las carencias, las faltas de herramientas, el escaso material con el que cuentan y los pocos recursos institucionales. Se percibió que salir de una actividad puramente teórica facilita ampliamente que las docentes pongan de manifiesto sus “malestares”. Los espacios lúdicos y dramáticos que se desarrollaron les permitieron contar con una mirada introspectiva y externa que les permitió compartir experiencias y sentir el acompañamiento de los docentes del I.E.S. N° 6012, como así también de sus colegas que comparten las mismas problemáticas y situaciones.

Un elemento constante que afloró en los talleres es “la impotencia del no saber qué hacer y cómo actuar frente a situaciones conflictivas con los niños y niñas en el aula y con los padres y madres fuera del aula”. Los intercambios permitieron calmar, sosegar ansiedades y brindar elementos concretos que promuevan un ejercicio armónico del “ser docente” hoy.

Otro aspecto valioso, es que se trabajó no solo en aspectos teóricos, sino que el apoyo también se centró en un espacio de escucha y acompañamiento a las diferentes situaciones que atraviesan las docentes en la escuela. Se priorizó la reflexión del rol docente, sus situaciones concretas en el desempeño del rol, sus límites y posibilidades, sus angustias y malestares como así también sus logros y



satisfacciones.

De ello se desprende, en concordancia con los estudios de Caballero, Ocampo y Restrepo (2018), la necesidad de pensar en las complejidades que se presentan en los escenarios educativos, gracias a las múltiples características que conforman los grupos: grupos heterogéneos caracterizados por múltiples intersecciones entre la pobreza, situación económica, la discapacidad, las alteraciones en el aprendizaje, y las familias disfuncionales entre otros, lo que sin duda pone en emergencia la forma de acompañamiento que se lleva a cabo para lograr la participación activa de los educandos, su inclusión y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **A.P.E. y el Instituto de Formación Docente...cambios urgentes y necesarios...: trabajo en red**

Ahora bien, como docentes del I.E.S. N° 6012 El Carril, igualmente nos vimos enriquecidos con las experiencias de las docentes de nivel inicial. Lo que nos permite analizar, reflexionar y favorecer las prácticas de enseñanza en la formación inicial. Obtuvimos una retroalimentación que va de la realidad a la formación, es decir, llevar lo que los docentes en ejercicio nos muestran a las aulas del profesorado. Y así poder cuestionar, analizar y repensar los contenidos que se abordar con los estudiantes y replantear-los y “replantear-nos”, el enfoque, las demandas y así brindarles herramientas en esta instancia de formación.

Como bien expresan Vélez-Calvo y otros (2016, p. 76) “Uno de los aspectos clave para llevar a cabo los principios

de inclusión educativa es una adecuada formación inicial del profesorado. En esta etapa de formación inicial se forjan muchas de las actitudes, creencias y concepciones sobre la educación, que posteriormente constituirán parte del bagaje que guiará en su desempeño a los maestros de nuestras escuelas. Por ello, es imprescindible analizar cómo se está abordando la inclusión educativa desde los centros de formación del profesorado, para averiguar hasta qué punto los futuros maestros y maestras conocen y llevan a la práctica en sus aulas la filosofía inclusiva”.

Un punto interesante a tener en cuenta, es que se detectó la necesidad de articular con otras instituciones y ampliar estrategias colaborativas de trabajo, es decir, promover comunidades de aprendizaje. Advertimos, por ejemplo, que la importancia y el alcance de articular estos espacios con la Escuela de Educación Especial de la zona, a fin de favorecer un trabajo en red en la comunidad. También la necesidad de mayor intervención de los jerárquicos desde la conducción de los proyectos institucionales inclusivos requiere concientización y profundización del cambio paradigmático hacia el reconocimiento de las diversidades como eje estructurante de gestión (Sánchez y Zorzoli, 2022)

Una cuestión que surgió en el desarrollo de los talleres es la ausencia de recursos teóricos y prácticos con los que cuentan los docentes para el trabajo con padres lo que se manifiesta como un obstáculo con el cual no se sabe cómo abordar. Cuestión que seguramente abrirá un nuevo espacio de trabajo a futuro (la necesidad de empoderamiento en el rol docen-



te ante el avasallamiento de los padres o tutores), ya que en el presente proyecto se abordó de manera acotada este emergente. Ello va en concordancia con los planteamientos de Nasqui, S.; Curay, E.; Trelles, H. (2018) quienes plantean que uno de los aspectos para el éxito de los procesos inclusivos va a depender en gran medida de las oportunidades que tenga y de los apoyos que reciba. Pero a su vez proponen que la actitud del docente es de primordial importancia para llevar procesos de inclusión en educación a todo nivel, pero con mayor énfasis en la educación infantil por las características de la población.

### **Adultos disponibles...**

Cabe destacar un aspecto que surgió fuertemente, es el lugar de los “adultos hoy en la escena educativa”. Allí se plantearon dificultades en torno a ubicarse como aquel que es responsable de la sala, más allá de las dificultades que se planteen destacando que son los docentes de nivel inicial quienes intervienen tempranamente en los procesos de inclusión y aprendizaje. Aunque existen leyes y otras iniciativas gubernamentales que sostienen como desafío político y educativo la educación inicial en clave de derecho, también sabemos que la escuela, tiene mucha resistencia para avanzar en dichas transformaciones.

Los “adultos hoy” en la escuela y la irrupción de lo inesperado nos revelan una oportunidad para revisar, mezclar y dar de vuelta en muchísimos aspectos de la práctica docente. En primer lugar, y aludiendo a este aporte conceptual de Carballeda, “la irrupción de un sujeto inesperado” revela quizás la transformación más importante

de este mundo dentro del universo escolar. De esa manera, el sujeto que se presenta en las instituciones, demandando, transiéndolas, puede generar una distancia, que se transforma en sensación de extrañeza, azoramiento y sospecha, convirtiéndose en un “otro” que suele ser visibilizado desde el temor.

Es un sujeto que tampoco coincide con los mandatos fundacionales de las instituciones y es contradictorio con la idea de sujeto de intervención que estas generaron. En otras palabras, una subjetividad que se funda desde la exclusión, dentro de trayectorias fragmentadas, marcadas por la pérdida de derechos y la incertidumbre.

Pensamos que entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno. Esa ajenidad se transforma en una forma de temor que paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como “incapacidad”. Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar. Paradojalmente, se invierte el sentido; quién debe ser cuidado, alojado, produce muchas veces una acción inversa que se puede sintetizar en cuidarse de quienes deben cuidarlo.

La irrupción de nuevos sujetos, de nuevas tecnologías (como lo experimentamos en la pandemia) nos interpela como escuela, en la relación entre generaciones,



en nuestra posición de adultos escolares, en los modos de construir autoridad, enseñanza, aprendizajes y convivencias.

## CONCLUSIONES

Para concluir, creemos que se lograron los objetivos planteados, pero también surgieron nuevos desafíos. Dada la distancia que a veces se produce entre lo que el profesorado ofrece y las realidades que nos devuelven las instituciones educativas. Un camino necesario de recorrer y articular en donde la formación inicial se vea enriquecida con las experiencias concretas y en donde los docentes del I.E.S. en función se enriquezcan con propuestas innovadoras que se trabajan hoy en día en la formación. Sabemos que es posible transitar los caminos recorridos que llevan a transformaciones. Tal vez desde allí se puedan generar nuevas formas de institucionalidad que den cuenta de lo heterogéneo, de las posibilidades de acompañar y cobijar que siguen latentes y presentes en nuestras prácticas.

La relevancia académica de este proyecto radica en su potencial para contribuir al avance del conocimiento y la práctica en este campo. Algunos aspectos que destacan su relevancia son:

**Mejora de la práctica educativa:** Se visibilizaron las problemáticas que tienen los docentes de nivel inicial, al no contar aún con diagnósticos definitivos de sus estudiantes con posibles discapacidades. Los hallazgos pudieron informar y mejorar las estrategias de enseñanza para una educación más inclusiva. Se contribuyó con herramientas para los docentes al momento

de planificar frente a una diversidad de estudiantes, que no cuentan con un diagnóstico definido. Se logró diseñar propuestas que respondan a esta realidad educativa, teniendo en cuenta el Enfoque Globalizador, específico de este nivel, como así también los tres tipos de planificaciones que se realizan en dicho Nivel.

**Impacto social:** El proyecto pudo influir en prácticas educativas, promoviendo una comunicación entre diversas instituciones que atienden la inclusión, promoviendo hacia una sociedad más equitativa e inclusiva. Desde este aspecto se fortalecieron los roles que les competen a cada uno, desde una responsabilidad compartida, generando un impacto positivo en la educación y la comunidad en general.

**Avance del conocimiento:** Se pudo identificar brechas en el proyecto y sentar las bases para futuras acciones. Entre las variables que fueron surgiendo a propósito del proyecto, un punto clave es el abordaje de la corresponsabilidad entre familia y escuela, en términos de lograr la inclusión educativa.

**Involucrar a los estudiantes de nivel superior** en acciones que van más allá del trabajo en las aulas del IES, lo que brindó a los estudiantes la oportunidad de aprender más sobre la carrera que están estudiando, desarrollando sus habilidades de pensamiento crítico y permitiendo obtener una comprensión más profunda del contexto que los rodea.

**Profundizar en temáticas específicas** es clave no solo en el aula, sino también fuera de ella, ya que permite descubrir



soluciones nuevas y creativas, ayudando a resolver problemas del mundo real.

de Educación Inicial con Inclusión Educativa. *Yachana Revista Científica*, 7(3), 56-69.

## REFERENCIAS

Angelino, M. y Almeida, M. (comp.) (2012) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina - 1a ed.* - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER.

Borzi, S. y Sánchez Vázquez, M. (2022) El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el Nivel Inicial. En: *Educación Inclusiva para niños y niñas con discapacidades*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Caballero, L., Ocampo, K., y Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Revista Palobra*, 18, 156-173. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2169>

Carballeda, Alfredo J.M. (2017) La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. Disponible en <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/>

Martinelli, M (1998). Escuela inclusiva y la invención de otros modos de sentir, pensar y hacer. en Belgich, H. (comp.) *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

Nasqui Fajardo, S. M., Curay Bane-gas, E. R., & Trelles Astudillo, H. J. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes

Oros, L. y Richaud de Minzi, M.C. (2011) *Como inspirar emociones positivas en los niños. Una guía para la escuela y la familia*; Asociación Casa Editora Sudamericana- Universidad Adventista del Plata

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M.I. y Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 75-94.

Veiga-Neto, A. (2009). Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Revista Mutatis Mutandis*. 2(1), 122-133.

Sevilla Santo, D., Pavón, Martín, M. y Jenaro, C. (2018) Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2022) *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios*, Buenos Aires, Noveduc.

Skljar, Carlos (2017) *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Bs. As.

# Desafíos y oportunidades del uso de Inteligencia Artificial en la docencia: el Chatgpt como asistente educativo

Ricardo Jesús Félix Escobar  
Profesor de Informática  
edudigital.secundaria@edusalta.gov.ar

Cristina del Carmen Villagra  
Profesora de Inglés  
edudigital.primaria@edusalta.gov.ar

Alejandra Susana Mücher  
Profesora de Educación Inicial  
edudigital.inicial@edusalta.gov.ar

## Eje temático del Congreso:

Eje 2. Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. Sub-eje 2.4: Desafíos de la Educación Digital en la provincia.

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo analizar y dar a conocer la experiencia de uso de la Inteligencia Artificial (IA), específicamente de la herramienta ChatGPT, como asistente para los docentes que se desempeñan en los distintos niveles educativos de la provincia.

A través de un enfoque teórico y práctico, durante el taller realizado en el año 2023, en el marco de este Congreso, se analizaron los usos del chat para la selección y secuenciación de contenidos, la planificación, la optimización del tiempo

docente y la mejora de la interacción entre profesores y estudiantes. Se presentaron casos prácticos para los diferentes niveles, demostrando los beneficios y desafíos asociados con la implementación de esta tecnología en el aula. Las conclusiones resaltan la necesidad de adoptar una perspectiva ética y bien fundamentada en la integración de IA en la educación.

En resumen, ChatGPT puede ser una herramienta poderosa para apoyar a los docentes en diversas tareas y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es crucial utilizarlo de manera consciente, asegurándose de equilibrar sus beneficios con la supervisión y el juicio profesional para minimizar los riesgos asociados.

## Palabras Clave

Inteligencia Artificial, Chat GPT, Asistente Docente, Innovación Educativa

## INTRODUCCIÓN

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en diversas áreas ha planteado nuevos desafíos en el ámbito educativo. En particular, el uso de ChatGPT como asistente docente, se presenta como una herramienta innovadora con el potencial de transformar los procesos de enseñanza



y aprendizaje desde el nivel inicial hasta el superior.

El futuro de la IA en la educación promete avances significativos en la personalización del aprendizaje, la automatización de procesos educativos y la expansión del acceso a recursos de calidad. Sin embargo, su implementación efectiva requerirá un enfoque cuidadoso que equilibre los beneficios tecnológicos con consideraciones éticas y humanas, asegurando que la educación siga siendo inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

## DESARROLLO

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación está revolucionando los procesos educativos, así como también la capacidad de la IA para procesar grandes cantidades de datos y realizar tareas cognitivas complejas. A su vez, podemos identificar también que se está promoviendo en general la transformación de diversos aspectos del sistema educativo. A partir de esto, entendemos que la IA representa un gran desafío para los múltiples y variados campos de la educación, como el currículum, la evaluación, la didáctica y para aquello que en la actualidad resulta relevante de trabajar en las aulas.

Esta ponencia tiene como objetivo compartir la experiencia sobre el uso del ChatGPT para asistir a los docentes en la planificación, selección y secuenciación de contenidos, mejora de la interacción en el aula, y optimización del tiempo dedicado a la preparación de clases, adaptándose a las necesidades y características propias de

cada nivel educativo. La IA es sin dudas, una herramienta con el potencial de transformar las prácticas educativas de manera significativa.

La hipótesis central fue que la integración de ChatGPT en el entorno educativo puede mejorar la eficiencia y efectividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a una experiencia educativa efectiva y personalizada para los estudiantes de todos los niveles.

En el taller desarrollado, se abordó cómo la aplicación ChatGPT puede facilitar la gestión de la diversidad en el aula, permitiendo a los docentes adaptar los materiales y métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, desde los más pequeños en el nivel inicial hasta los adultos en la educación superior. Esta contribución se centró en la aplicación práctica de la IA en la educación, ofreciendo una perspectiva crítica y reflexiva sobre su uso y limitaciones, considerando las particularidades de cada nivel educativo y la necesidad de un enfoque ético en su implementación.

Es necesario destacar, en relación con la IA, que el uso de la tecnología y particularmente del internet resultan de relevancia para el mundo educativo actual. Por ello, la experiencia de este taller resulta sumamente significativa, debido a que permitió la interacción de los participantes con la herramienta mencionada anteriormente. Habilitando de esta manera un espacio en el que pudieron reflexionar de manera crítica las ventajas y oportunidades que nos presenta actualmente la inteligencia artificial para el quehacer educativo, la cual



sin dudas representa una disrupción en las prácticas más tradicionales de la educación y nos invita a innovar en el marco de las propuestas pedagógicas.

Tal como plantea Sebastián Novomisky (2020) es importante empezar a hablar de la “digitalización de la cultura”, con ello se refiere a que hay una modificación entre lo analógico y lo digital, entendiendo que esto produce una transformación y una nueva forma de estructurar las relaciones y los procesos de comunicación entre las personas. Asimismo, en este proceso las identidades se irán reconfigurando, al igual que las formas en las que nos vinculamos con el mundo que nos rodea.

En el marco de esta experiencia resulta indispensable poder pensar en abordar las implicaciones éticas del uso de la IA, en relación con poner el foco en aquellos puntos en los que su uso implica algún riesgo tanto para docentes como para estudiantes. Es necesario destacar que utilizar la IA nos enfrenta a sesgos que promoverán determinar la fiabilidad de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que muchas de las respuestas que nos brinda esta herramienta precisan de una revisión y comprobación en torno a lo que necesita quien la está usando.

Otra reflexión a la que pudimos arribar después de este taller es que el uso de las herramientas de IA, necesitan que las personas puedan tomar decisiones y adoptar posturas críticas respecto a las respuestas recibidas, especialmente en lo que respecta a las características y el contexto de cada nivel e institución educativa. Sabemos que formar parte de la cultura

digital implica tanto a la comunidad educativa como a las familias de esa comunidad, poner en marcha prácticas que conllevan nuevas responsabilidades, así como también el desarrollo de competencias digitales que durante mucho tiempo no han sido consideradas por los enfoques educativos más tradicionales.

El uso del ChatGPT ocupa un lugar cada vez más relevante al momento de suministrar y estructurar información en torno a cuestiones educativas, por lo que se hace preciso el análisis de la complejidad de su uso. Por supuesto que el uso de la IA tendrá beneficios tanto individuales como colectivos, pero también implica riesgos que deberán atenuarse a medida que se vayan presentando. Para ello se requiere del docente en este caso, desarrollar el pensamiento crítico, según corresponda.

Durante esta experiencia se destaca que la IA no es neutral, sino que existen sesgos y errores, es allí en donde la intervención del docente o de quien esté haciendo uso de las herramientas IA, se hace sumamente indispensable para la selección. Es innegable que para interactuar con la IA necesitamos tener habilidades creativas, así como también de comunicación y de colaboración, permitiéndonos de esta manera analizar, pensar y decidir en torno a los resultados.

Durante el taller los docentes se mostraron entusiasmados y motivados por aprender a usar esta nueva herramienta, especialmente porque como asistente, posibilita seguir trabajando en la misma línea que uno desea, pero sobre todo, permite personalizar las búsquedas según la nece-

sidad del momento. Así como también, el uso permitirá que quien lo necesite adapte la búsqueda a determinados criterios, de esta manera se empezará a promover el autoaprendizaje en tanto a sus diferentes usos.

La IA permite a los docentes generar contenido interactivo, planificar, acceder a recursos pedagógicos, así como también a encontrar una diversidad de bibliografía útil, entre otros beneficios educativos útiles.

## CONCLUSIONES

La IA también está cambiando el rol de los docentes, quienes deben adaptarse a nuevas formas de enseñar y aprender. Lejos de reemplazar a los educadores, la IA puede convertirse en una herramienta poderosa que amplía sus competencias y les permite enfocarse más en las interacciones con los estudiantes, colegas, familias que son esenciales para una educación completa y enriquecedora. Así como también, les permitirá optimizar el tiempo de planificación por ejemplo y posibilitará poner el énfasis en la práctica. Asimismo, el uso por parte de los docentes permitirá que estos promuevan en los estudiantes el desarrollo competencias digitales, por medio de la integración de actividades en las que también se pueda usar la IA, dependiendo el Nivel educativo.

En conclusión, el uso de la IA en la educación promueve la transformación del panorama educativo, mejorando las experiencias educativas, tanto las que implican a las tareas de los docentes, así como también a las que implican el trabajo de los

estudiantes. Sin embargo, es importante no dejar de considerar que su uso conlleva el análisis de los desafíos éticos, técnicos y pedagógicos para asegurar que esta tecnología beneficie a todos de manera equitativa y efectiva.

## Referencias

González, N.; Milillo, C.; Tarasow, F.; (2024). La escalera de la inteligencia artificial en educación: orientaciones para la incorporación de IA en la tarea docente.

Novomisky, S. (2020). La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Editorial de Periodismo y Comunicación (EPC). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120967>

Documentos en línea:

UNESCO (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)

UNESCO (2023). Currículos de IA para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria : un mapeo de los currículos de IA aprobados por los gobiernos. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_spa)

# Docentes y estudiantes en escenarios contemporáneos: desafíos y oportunidades en la era digital.

María Esther Lara  
Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación  
lara.mariaesther7@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

**Eje 2:** Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

El trabajo explora el impacto de las tecnologías digitales en un contexto vertiginoso, enfocándose en la relación entre docentes y estudiantes dentro de escenarios educativos contemporáneos. Se reflexiona sobre cómo las transformaciones tecnológicas, culturales y sociales del siglo XXI desafían y reconfiguran las prácticas educativas. Las instituciones educativas, ante la velocidad del cambio tecnológico, deben adaptarse para mantenerse relevantes, superando la lógica tradicional del aula y promoviendo entornos de aprendizaje más interactivos y centrados en el estudiante, denominados millennials y post-millennials. Se destaca la necesidad de que los docentes rediseñen sus prácticas pedagógicas para conectarse mejor con los estudiantes, quienes están inmersos en una cultura digital. Los conceptos de “transeúntes digitales” y “cruzadores de fronteras” se utilizan para describir a los docentes que navegan entre

las nuevas tecnologías y las prácticas tradicionales, buscando fomentar aprendizajes significativos. Finalmente, se subraya la importancia de crear escenarios educativos que promuevan cambios en los modelos pedagógicos, considerando los conocimientos y experiencias de los estudiantes del siglo XXI.

Palabras Clave

Escenarios educativos contemporáneos- transeúntes digitales- millennials y post-millennials

## INTRODUCCIÓN

### Era digital y escenarios educativos contemporáneos

La presente ponencia da cuenta de un trabajo de reflexión teórica referido a los escenarios contemporáneos, su cultura digital y escolar y los actores educativos que allí habitan. Conforman un trabajo conceptual y analítico respecto a la incidencia que tienen las tecnologías digitales en las instituciones educativas y, particularmente en la relación docentes y estudiantes en un contexto vertiginoso como el que vivimos. Interesa comprender, analizar, valorar a los espacios educativos actuales entendidos como escenarios dinámicos donde suceden las prácticas educativas en contexto digital. Además, rescatar categorías analíticas



respecto a los sujetos que configuran la escena educativa. Dentro de esos escenarios habitan actores que dan sentido y significado al acto pedagógico. Docentes y estudiantes juntos en una trama dinámica en donde las tecnologías tradicionales y actuales tienen también su lugar y configuran prácticas inéditas.

En este sentido, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué problemáticas se plantean en los vínculos entre los sujetos de la educación que habitan los escenarios contemporáneos escolares? ¿Qué características son propias de los sujetos que habitan las instituciones educativas y que saberes ponen en juego? ¿Cuál es el rol de la comunidad docente frente a este desafío de época?

Cabe destacar la necesidad de abordar el estudio de los saberes tecnosociales que circulan por fuera de las instituciones y que dejan marcas en la subjetividad de los sujetos de la educación. Son saberes resultantes de las experiencias colectivas en un contexto de avance tecnológico, nunca antes visto y que presentan un gran valor personal y social para los sujetos digitales. Ahondar en esta problemática, requiere un cambio en los modelos y prácticas educativas hoy vigentes.

## DESARROLLO

### La era digital y los escenarios educativos emergentes

Somos testigos en esta primera parte del siglo XXI de las transformaciones tecnológicas, culturales y sociales de gran incidencia en la sociedad y particularmente en los procesos educativos. Se trata de cambios estructurales que tensionan la forma es-

colar e impulsan su reinvenición (Abrate, 2020). Las actuales condiciones de época los sitúa en receptores y generadores de demandas y desafíos sociales y educativos diversos.

Este escenario reclama lecturas multirreferenciales de la realidad para promover la especificidad educativa en dicha complejidad. El desafío es entender la educación desde estos parámetros, percibir las problemáticas que emergen en el aquí y ahora histórico, económico, antropológico, filosófico y cultural. En otras palabras, la ponencia busca divisar que se necesita saber para poder operar en este mundo digital, cambiante y contradictorio y que escenarios serían potentes para los nuevos y viejos actores educativos (Casablanca, 2014).

La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación en las prácticas educativas es, al decir de Brito (2021), uno de los acontecimientos más vigente en la historia de un cambio proclamado como imperativo por hacer las instituciones educativas un espacio acorde a los cambios y transformaciones actuales. No se trata de adaptar las TIC a los medios y procedimientos tradicionales, sino más bien se trata de comprender y aceptar la penetración multimodal producto de la virtualización y la aceleración tecnosocial y que existe un desajuste entre la lógica que organiza el aula y la lógica social (Peirone, 2019).

Abordar el estudio de los escenarios contemporáneos, cultura digital y escolar, permite situar la relevancia del rol de especialistas en tecnologías educativas. El contexto actual coloca a la escuela como institución, aquella “que produce infinidad



de relaciones” (Arata, 2020, citado por Casablancas, 2021), en el centro del debate y al aula como escenario y objeto de análisis. Y es que referir al aula, es entender al microespacio escolar donde intervienen una combinación de tecnologías artefactuales, simbólicas, biotecnológicas y organizativas (Álvarez Revilla y Méndez Stingl, 1996) que responden a épocas pasadas y actuales.

El contexto actual, caracterizado por su vertiginosidad, complejidad y rapidez, tracciona a las instituciones educativas a revisar las formas en cómo ellas cumplen su contrato fundacional. En este sentido, Salinas evidencia una tensión entre la tradición didáctica y la necesidad de adaptarse a la actualidad, particularmente por las características tecnológicas de los entornos de comunicación donde se pone en práctica el acto educativo (2016, p. 2). Es allí donde, se toma a los escenarios de aprendizaje como objeto de indagación. De esta manera, “un escenario viene a ser la descripción de lo que estamos concibiendo o imaginando, y de lo que significaría, llevado a la realidad, para un grupo o situación particular” (p. 8).

Frente a este contexto de aceleración tecnosocial, las instituciones educativas reconocen que la mutación cultural determina las prácticas sociales, particularmente las prácticas educativas y que no cuentan con instrumentos y herramientas para adecuarse al ritmo desenfrenado de estos tiempos. Al mismo tiempo, los entornos que implementan actualmente no colocan al sujeto que aprende en el centro de la escena. En ese sentido, un entorno es un espacio predeterminado, rígido, centrado en la administración del curso antes que la

interacción entre docentes y estudiantes. Asimismo, sigue la lógica de la enseñanza tradicional, dado que se prioriza el diseño del contenido por sobre el proceso de aprendizaje (Salinas, 2016, p. 11).

Por el contrario, hablar de ambientes de aprendizajes, a diferencia del entorno de aprendizaje, tiene implicancias subjetivas, sobre el mismo y su accionar. Dicha categoría alude a un espacio provocador de aprendizajes, diseñado y compuesto con herramientas culturales epocales, y una diversidad de tecnologías tradicionales y contemporáneas (Casablancas, 2021), permeable a cualquier gramática educativa y por la cual atravesamos forzosamente luego de marzo de 2020 (Ambrosio, 2021).

En los escenarios educativos, aparecen dos actores que en un proceso de encuentro/desencuentro, buscan sobrellevar su propia convivencia. Referimos, por un lado, a los estudiantes, una comunidad de sujetos de la educación con características peculiares: inmersos en tecnologías digitales, navegadores y exploradores de la lógica operativa de las tecnologías interactivas a través de streams, redes sociales, juegos, e intercambio inter e intrageneracional. Por el otro lado, los docentes, generación adulta sujeta a los efectos de una modernidad inercial (Giddens, 2010)

La emergencia, la urgencia y la premura en un contexto de época tan vertiginoso como el que vivimos, interpeló el protagonismo docente en la escena áulica y centró la mirada en el sujeto que aprende. Un sujeto, al decir de García Canclini con un password distinto al docente, un sujeto que configura “su capital cultural fuera de



la escuela” (2006, p. 2). Lejos y atrás quedó la categorización de nativos e inmigrantes digitales en el escenario educativo (Prensky, 2001, citado por Casablanca, 2012). En vez de ello, Peirone refiere a una cohorte demográfica denominada millennials y post-millennials que crecieron a la par de la aceleración tecnosocial a la vez que “socializaron al ritmo de los dispositivos digitales” (2019, p.3).

Frente a los post-millennials, emerge una categoría para referir al oficio docente en el escenario contemporáneo. Esto es, el docente como “transeúnte digital” (Casablanca, 2021, p. 44), o bien como lo expresa García Canclini al referirse a la comunidad docente como “cruzadores de fronteras” (2006, p. 3). Ambas categorías armonizan en la caracterización de aquel docente que replantea, rediseña su práctica pedagógica para fomentar aprendizajes con sentido en sus estudiantes millennials y post-millennials, todo ello en un escenario atravesado por la digitalización de lo cotidiano.

## Un final abierto

Los saberes tecnosociales ameritan una discusión profunda y resulta un tema urgente y necesario en la agenda educativa actual. La construcción de escenarios mediados por tecnologías busca responder a las necesidades de época y a considerar los efectos que inciden en los actores involucrados –docentes y estudiantes– y su relación con el conocimiento. En este sentido, el escenario de aprendizaje ha mutado (Casablanca, 2017, p. 24), y ello redirige la mirada hacia la forma en cómo analizamos

las tecnologías educativas y su vinculación con el aprendizaje y el conocimiento, es decir, considerar aspectos educativos sustanciales como el aprendizaje y el conocimiento centrado en estudiantes que están aprendiendo con tecnologías (Casablanca, 2014)

En este sentido, las instituciones educativas deben ser un lugar de intersección entre los diversos caudales de saberes, experiencias y modo de adquirirlas. En definitiva, en el proceso de análisis crítico de los escenarios educativos y de propuestas innovadoras no es conveniente, en palabras de Salinas (2016, p. 9), “ignorar las nuevas posibilidades y aportaciones tecnológicas, como tampoco olvidarse de la tradición y del saber pedagógico desarrollado durante el siglo pasado.”

## CONCLUSIÓN

En base a esta síntesis abordada, como educadora queda reflexionar sobre las propuestas didácticas puestas en escena por los transeúntes digitales y diseñadas entre bambalinas para estos sujetos de la educación. Porque, en definitiva, las tecnologías educativas adquieren sentido y significado en el acto mismo de enseñar y aprender (Casablanca, 2014). Queda, en clave epocal, proponer escenarios que promuevan cambios en los modelos pedagógicos vigentes, abiertos a la cultura, códigos y, al decir de García Canclini (2006), *password* propios de los estudiantes que actualmente transitan las aulas del siglo XIX buscando algún horizonte para afrontar el contexto del siglo XXI.



## Referencias

- ✓ Abrate, Liliana (2020) Formación docente: revisiones, desafíos y apuestas. Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Álvarez Revilla, A. y Méndez Stingl, R. (1996) Cultura Tecnológica y Educación. En Sancho, J. M. y Millán, L. M. (comps.) Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. CABA. UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, Libro digital, PDF – (Políticas educativas; 7). [https://drive.google.com/file/d/11oumLylUp2L\\_HMFTXJr4RlzhYZfkhRF/view](https://drive.google.com/file/d/11oumLylUp2L_HMFTXJr4RlzhYZfkhRF/view)
- ✓ Ambrosino, A. (2021) Aulas expandidas: la hibridación como práctica pedagógica emergente, UNL virtual. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-mawOitmqBRM>
- ✓ García Canclini, N. ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. Seminario internacional “La formación docente en los actuales escenarios, desafíos, debates, perspectivas.” 19 de abril de 2006. Universidad de La Matanza. Bs. As. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001354.pdf>
- ✓ Brito, A. “Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC”. Propuesta Educativa, vol. 2, núm. 56, pp. 40-56, 2021. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- ✓ Casablanca, S. (2021) “Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia.” En: Correa, Luna, Tarasow (Coords.) De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina. Astra ediciones. México. <https://www.silvinacasablanca.com/wp-content/uploads/2022/04/Cap-2-Tecnologias-urgentes.pdf>
- ✓ Casablanca, S. (2017) “No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital.” En: Sevilla, H., Tarasow, F. y Luna, M. (Coords.) Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje. Ed. Pandora. México. [http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar\\_en\\_la\\_era\\_digital.pdf](http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf)
- ✓ Casablanca, S. (2014) Las TIC y las TAC. Tecnologías para generar conocimiento. Cap. 2. En: Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. 1º ed. Estación Mandioca. Bs. As. <https://www.silvinacasablanca.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablanca.pdf>
- ✓ Casablanca, S. (2012) Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales. En: Revista Laberintos N° 22, pp. 20-23. Bs. As. Argentina. [http://www.revistalaberintos.com/?page\\_id=2](http://www.revistalaberintos.com/?page_id=2)
- ✓ Peirone, F (2019) El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 10- Número 18. ISSN: 1853-6530. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23043>
- ✓ Salinas, J. (2016) La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. Revista de educación a Distancia. Número 32. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54746291014.pdf>

# “Docentes investigadores: un camino que se inicia desde la escuela para la escuela”

Mariana Rita Comba  
Licenciada en Educación Inicial  
Prof. de Nivel Inicial  
marianacomba11@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

1-5. El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## Resumen:

Los docentes, en la constante búsqueda de respuestas a interrogantes vinculados a la realidad educativa, cuentan con diferentes modos de investigar dentro del aula. Frente a estos modos de hacer podemos preguntarnos si es viable crear una cultura docente investigativa, reflexiva y crítica, que nos permitan generar procesos de transformación con el objetivo de producir y enriquecer el saber pedagógico.

El presente trabajo pone sobre la mesa la necesidad de repensar qué significa ser un docente investigador, qué y cómo puede investigar y cuál es la finalidad de las investigaciones que puede llevar adelante.

Nuestra práctica necesita que generemos espacios de diálogo en torno la investigación, las experiencias educativas y el saber pedagógico, necesitamos pensar

cómo concebimos el acto de investigar en la escuela y cómo podemos hacer de ésta un ejercicio reflexivo, crítico, sistemático, riguroso e innovador que permita al docente desempeñar un papel clave como investigador, constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones.

## Palabras claves:

Investigación educativa, investigación pedagógica, docente investigador.

## INTRODUCCIÓN

El propósito principal de esta ponencia consiste en invitar a docentes y estudiantes a pensar en la investigación pedagógica y el rol del docente como un encuentro donde se elaboren herramientas para:

- Realizar un análisis crítico sobre la práctica docente.
- Establecer planes de actuación con la intención de mejorarla.
- Poner en marcha planes de acción.
- Realizar un ejercicio de reflexión–acción permanente.
- Reflexionar y comunicar los resultados obtenidos.



## ¿Cómo se concibe el acto de investigar?

La razón de ser de la investigación hace a la emergencia de situaciones que se consideran susceptibles de constituirse en objeto de análisis sistemático. El momento de la problematización, en tanto que reconocimiento que los conocimientos y saberes que se poseen, pueden o deben ser contruidos a la luz de nuevas situaciones, es el principal movilizador de una investigación. La sociedad evoluciona mediante procesos continuos de transformación en los que participan individuos como sujetos que investigan y evalúan por medio de acciones colectivas.

La palabra que mejor describe a la investigación es la idea de aprendizaje, investigar se explica por el acto de aprender.

## Investigación sobre la educación

La investigación es una actividad importante y necesaria en el campo educativo. El enfoque acerca de la investigación sobre la educación indaga desde una perspectiva externa, en la cual un investigador parte de una interpretación de la realidad educativa. Dentro de la misma, profesores y alumnos son considerados objetos de estudio. Los datos, recogidos desde afuera, son analizados para llegar a generalizar hipótesis, teorías de forma científica, pero sin apoyarse en la experiencia docente. La investigación sobre la educación tiende a desarrollar una teoría formal, los conceptos de la investigación sobre la educación son a priori, desde un criterio más amplio. Involucra diversas disciplinas para entender y analizar el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas. Puede incluir enfo-

ques sociológicos, económicos, psicológicos, políticos, entre otros. El investigador no interviene en el grupo social, hecho o fenómeno investigado.

## Investigación educativa

La investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa, indaga desde una perspectiva interna, es decir, parte de la propia práctica docente, los docentes y alumnos son participantes activos del proceso, los datos que recoge son cualitativos, explorando desde dentro, y la validez de sus resultados determinan los propios protagonistas en función de su experiencia directa. Se centra en los aspectos más prácticos y directos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Plantea una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica, se concibe a la investigación como un medio permanente de autorreflexión.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo.

Según posturas más recientes, la investigación educativa asume el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa. Se trata de una indagación sistemática, planificada y autocrítica, sometida a crítica pública y a la comprobación empírica (Stenhouse, 1984), y de reflexión diagnóstica sobre la propia práctica (Elliott, 1994). Su finalidad se centra en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, pretende construir, explicar o com-



prender el fenómeno educativo.

Los acontecimientos educativos resultan complejos, singulares, desordenados, ambiguos, irrepitibles y atravesados por aspectos no observables, como las creencias, los valores, los significados, lo que implica la necesidad de un pensamiento múltiple y diverso, por lo que su abordaje plantea una mayor complejidad epistemológica propia del campo del conocimiento científico social.

Asimismo, la investigación puede realizarse desde múltiples paradigmas o enfoques epistemológicos, desde múltiples métodos y desde múltiples disciplinas. Estas posibilidades otorgan a investigación educativa un carácter pluri paradigmático, pluri metodológico y multidisciplinar.

La formación investigativa, desde lo ontológico, se reconoce como un proceso consciente y creativo fundamentado en la posibilidad de desarrollar en los seres humanos, habilidades y valores que le permitan interrogar la realidad. La comunicación de resultados y conclusiones investigativas es de vital importancia para revivir la práctica cotidiana de los docentes y retroalimentar la enseñanza.

## Investigación pedagógica

La investigación pedagógica es el proceso sistemático de indagación y análisis sobre prácticas educativas, teorías del aprendizaje, metodologías de enseñanza, y otros aspectos relacionados con la educación. Su propósito principal es mejorar la calidad de la educación, entender los fenómenos educativos, y desarrollar nuevas

teorías y prácticas que puedan ser aplicadas en contextos reales de enseñanza.

Ejemplos de Investigación Pedagógica:

- **Investigación sobre la eficacia de métodos de enseñanza**

**Ejemplo:** Un estudio que compara el impacto de la enseñanza tradicional frente a métodos activos (como el aprendizaje basado en proyectos) en el rendimiento académico de los estudiantes.

**Alcances:** Los resultados pueden influir en la adopción de nuevas metodologías en las escuelas y en la formación docente.

- **Investigación-acción**

**Ejemplo:** Un grupo de docentes de una escuela rural investiga las causas del bajo rendimiento en lectura de sus estudiantes, implementa estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura, y evalúa los resultados para ajustar sus prácticas.

**Alcances:** Este tipo de investigación permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica y realizar cambios inmediatos y basados en evidencia.

- **Investigación sobre la inclusión educativa**

**Ejemplo:** Un estudio que analiza cómo las escuelas están implementando políticas de inclusión para estudiantes con discapacidades y qué impacto tiene en su integración y aprendizaje.

**Alcances:** Los hallazgos pueden guiar políticas educativas y formación docente para mejorar la inclusión y equidad en el sistema educativo.

- **Evaluación de programas educativos**

**Ejemplo:** La evaluación de un programa de educación sexual integral en una provincia, midiendo su impacto en el conocimiento y las actitudes de los estudiantes respecto a temas de sexualidad y género.

**Alcances:** Esta investigación puede proporcionar evidencia para la expansión o modificación del programa a otras regiones o en una escala más amplia.

- **Investigación sobre el uso de tecnologías en el aula**

**Ejemplo:** Un estudio que explora cómo el uso de tablets y aplicaciones educativas afecta la motivación y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas.

**Alcances:** Los resultados pueden orientar la inversión en tecnología educativa y la capacitación docente en el uso efectivo de estas herramientas.

La investigación pedagógica abre un abanico de preguntas de parte del docente quien, al reflexionar sobre su quehacer en el aula, toma distancia de éste, para poder interrogarlo. Preguntas que indagan desde el lugar de lo que se enseña, a quién, con qué medios, siguiendo qué orientaciones y en qué contextos. Estas preguntas y su posterior reflexión construyen el saber pedagógico: “el quehacer del maestro está

inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (Camargo, 2005, p. 111).

La investigación pedagógica, si bien tiene otras formas de indagación diferentes a la investigación en educación, necesita ser reconocida en tanto aporta a la configuración del saber pedagógico. Este ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que contribuye a cualificar el oficio de enseñar, orienta en el camino de la práctica diaria en el aula.

No vamos a ensalzar el saber de la experiencia como saber pedagógico, sin antes realizar operaciones de conocimiento sobre él, ejercicios narrativos de lectura y escritura, dialogo y encuentro que permitan reconstruirlo y documentarlo como saber pedagógico.

## **El modelo de la investigación-acción y el modelo de la investigación colaborativa**

La investigación – acción en educación es un proceso a través del cual los docentes intentan estudiar sus problemas científicamente en una escuela a fin de guiar, corregir, y evaluar sus decisiones y acciones para mejorar la enseñanza.

Hablamos de una investigación colaborativa cuando un grupo de profesionales coordinan sus conocimientos, esfuer-



zos y energías para observar, comprender y compartir sus experiencias, emociones, proyecciones, delimitando en equipo los problemas de estudio, construyendo del mismo modo el proceso de indagación. Esta experiencia posibilitará el desarrollo de un proyecto educativo común y la construcción de un nuevo conocimiento.

## **Pensar y hacer investigación pedagógica**

Ligada al quehacer del oficio docente, es la más cercana al aula y a la institución. No es lo mismo investigar la cobertura de salas de 3 y 4 años en el interior de las provincias que investigar el juego de los niños y niñas de Nivel Inicial en el patio. La investigación con mirada pedagógica puede mejorar el proceso en el aula, su foco está puesto en la experiencia próxima.

Y desde ese contexto y espacio es posible pensarla como una forma de intervención. Intervención movilizadora construida desde adentro del aula, comprometida con el cambio donde un conjunto de personas, que a partir de lo que han investigado y reflexionado en función a eso, construyen un conocimiento que modifica el modo en que se piensa y el lenguaje con el que se transmite. Allí, un docente investigador, aprende algo que otros no saben para saberlo, comunicarlo, compartirlo.

¿La mirada del docente y del investigador que tienen en común? Podemos decirlo con estas palabras: el descubrimiento, las hipótesis o preguntas alrededor de un problema, la búsqueda de información, antecedentes, datos, respuestas, la reflexión, la comunicación.

“Entonces, en el caso de la investigación pedagógica, es una forma de aprendizaje que tiene más que ver con esa construcción de un conocimiento que modifica el modo en que pensamos y el lenguaje con el que hablamos de lo que sucede en las aulas”. Daniel Brailovsky en “Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico” (pág. 96). Año 2023

Brailovsky en el libro arriba mencionado, habla de diferentes momentos en una investigación de estas características, haciendo referencia a éstos como las energías que la atraviesan:

- La curiosidad
- La lectura
- La mirada y la escucha
- La escritura y el pensamiento

### **• La curiosidad**

La curiosidad es lo que los profesores de taller de tesis llaman el planteo preliminar de objetivos de investigación.

La curiosidad pedagógica surge de una incomodidad en el territorio escolar, originada por una pregunta, un deseo de hacerlo mejor, incomodidad que muchas veces nos rodea a los docentes en torno a nuestra tarea diaria.

Ser docente es ser curioso, casi por naturaleza. La curiosidad ingenua gira entorno a la necesidad del ser humano de conocer y de conocerse a sí mismo, es un saber de creencias sin ninguna rigurosidad.

Podemos sentir una curiosidad no pensada conocida por Paulo Freire como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana. Sin embargo, cuando sobrepasa los límites esa curiosidad se convierte en fundadora de la producción del conocimiento.

... “La curiosidad de la que hablo no es, obviamente, la curiosidad “desarmada” con la que miro las nubes que se mueven rápidas, expandiéndose unas en las otras, en el fondo azul del cielo. Es la curiosidad metódica, exigente, que, tomando distancia de su objeto, se aproxima de él para conocerlo y hablar de él prudentemente” (FREIRE, Paulo, 1993, p. 71).

La curiosidad epistemológica es propia de la conciencia crítica y se desarrolla en el proceso de concientización. La curiosidad ingenua se hace crítica y superándose se transforma en epistemológica, siendo esta un elemento indispensable para la formación del educador, cuya experiencia profesional deberá promover el ejercicio sistemático de la curiosidad en el proceso de pensar y de estudiar la propia práctica.

- **La lectura**

Refiere al marco teórico, los antecedentes, los términos conceptuales. Tiene que ver con localizarse y darle a esa curiosidad un escenario más visible en la lectura, en la escritura y en la recopilación bibliográfica

Posibilidad de reconstruir un espacio, un paisaje, poblado de relatos, de

diálogos, de conflictos, de interlocutores que tienen voz.

Aquí se construye el marco teórico, marco conceptual, se decide dónde nos vamos a parar a mirar la realidad, qué palabras vamos a usar para hablar sobre ella. Momento de búsqueda y lecturas pedagógicas compartidas, de puntos de vista, de conversación.

- **La mirada y la escucha**

Así llamamos al trabajo de campo: Entrevistas, encuestas, observación, análisis de objetos.

Las fuentes de información, así como los instrumentos, dependen del objetivo colectivo de investigación. Están diferentes fuentes de información, las secundarias: trabajos de alumnos, pruebas, legajos, diarios, informes, fotografías, grabaciones, videos, etc. y las primarias: producidas por el equipo, entrevistas, cuestionarios, observaciones.

En una escuela, hablamos de un espacio situado, valen, mucho, la mirada y la escucha.

Mirar y escuchar, con cuaderno en mano, con celular para grabar. Hacer entrevistas y analizar documentos. La investigación pedagógica situada en la escuela tiende al paradigma cualitativo más que al cuantitativo para aprender a preguntarnos ¿cómo puede pensarse esto desde el punto de vista de la tarea docente?



## • **La escritura y el pensamiento**

Y llega el momento de comunicar los resultados. Momento de revisar los objetivos y propósitos de lo planificado, tomando en cuenta el ámbito de la participación de los docentes, en el contexto de la comunidad, de la teoría. Conocer algo de la vida escolar, algo que no se conocía, conocerlo mejor, ya es transformarlo.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, hacer interpretaciones pedagógicas que los docentes van a construir, rever, modificar en cuanto a sus propias prácticas educativas junto a otros colegas.

## **El docente investigador**

Stenhouse entiende al docente como investigador del curriculum, de su práctica, defiende la postura de que el docente posee la capacidad de llevar adelante un desarrollo profesional autónomo a partir del autoanálisis constante, del estudio de la práctica de otros colegas y de la comprobación de sus ideas a partir de procedimientos de investigación. Con un perfil que asuma una actitud investigadora entendida como una actitud predispuesta a examinar crítica y sistemáticamente la propia actividad práctica.

La investigación y la reflexión en la acción docente, representa una nueva forma de la práctica, la formación investigativa de los futuros docentes debe promover

un proceso de concientización a partir de la reflexión y la valoración del quehacer pedagógico.

La investigación pedagógica se vuelve necesaria para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje. Para que esto sea posible el docente desempeñará un papel protagónico. Estos saberes pedagógicos, que no se desgajan de la experiencia, del modo personal y relacional en que se vive esa experiencia, surgen cuando los docentes en una relación de tensión con sus vivencias han necesitado interrogarse por los límites de su formación académica o de la propia experiencia escolar. El aprendizaje del investigador es un aprendizaje fundante, aprende algo para saberlo y compartirlo y que lo sepan todos. Es una forma de aprendizaje que tiene más que ver con una construcción de conocimiento que modifica lo que ocurre en las aulas.

## **CONCLUSIONES**

Hemos mirado mucho hacia afuera, es hora de mirar hacia adentro. El propósito reside en interpretar las situaciones estudiadas dentro de su contexto significativo. La metodología de la investigación educativa es un camino sistemático de búsqueda de respuestas a interrogantes de la realidad educativa, imposible de emprender sin el compromiso que implica el respeto por la dimensión humana de los procesos sociales.

La investigación pedagógica se instala, entonces, como proceso y oportunidad a través del cual los docentes intentan estudiar sus problemas científicamente en

una escuela a fin de guiar, corregir, y evaluar sus decisiones y acciones para mejorar la enseñanza.

Si somos lo que la educación hace de nosotros, ¿qué estamos haciendo por la educación? Una pregunta y múltiples respuestas. Y desde la inquietud personal una posibilidad que abre caminos e invita a replantearnos un quehacer diario, personal, institucional.

Considero que investigar los procesos que se producen en la escuela, en las aulas, en los territorios, sosteniendo la pregunta respecto a qué saber pedagógico emerge de las experiencias de las y los docentes, del cotidiano escolar, de las prácticas y la intervención en diferentes contextos puede enriquecer nuestra labor y darnos herramientas para hacer mejor. Porque para transformar una realidad no basta con describirla, hace falta reflexionar acerca de ella.

## Bibliografía

### Libro impreso:

Camargo, M. (2005). Maestro-investigador y ¿por qué no? En C. Hernández et al. Navegaciones. El magisterio y la investigación (pp.111-139). Bogotá: IESALC-COLCIENCIAS.

Elliott, J. (1994), La investigación acción en educación, Morata, Madrid.

Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata: Madrid. pp. 194-221.

Stenhouse, L. (1993) La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid

### Libro digital:

Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico. Compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; Lucía Beltramo. 1ª edición. Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023

[https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/10/Conversaciones\\_Investigareduccion.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/10/Conversaciones_Investigareduccion.pdf)

Freire, P. (1993). Política y educación. [https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-Politica\\_y\\_educacion.pdf](https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-Politica_y_educacion.pdf)

### Artículo científico en línea:

Calvo, Gloria; Camargo Abello, Marina; Pineda Báez, Clelia ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2008, pp. 163-173 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>

# “El agujero negro en la adquisición de la lectoescritura. Hacia una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje”

Mirta Liliana Tejerina  
Prof. de Enseñanza Básica  
mirtalilianatejerina43@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** 1.5- El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## Resumen

El agujero negro hace referencia a una concentración de masa que genera un campo gravitacional que no permite que escape ni la luz. Tomando esto como premisa, realizamos una comparación analógica con la enseñanza de la lectoescritura en su etapa inicial. Durante siglos, se enseña la lectoescritura desconectada de los saberes extraescolares de los alumnos. Esto trae aparejado, la desmotivación a la hora de alfabetizarse. Y, es que la luz no entra a las aulas porque los maestros han cerrado sus persianas...

Por esto, se mostrará que el trabajo con los saberes extraescolares como lo son la lectura de etiquetas, los rompecabezas de las mismas -sobre la base de la aplicación del método silábico-fónico- o la lectura y escritura a partir del uso del cartel de cine o del tráiler, encuentran una manera de encarar la enseñanza sin dividir el signo lingüístico en sus partes constituyentes:

significado y significante.

Todo esto, concluye en un método significativo, emotivo, potenciador y, altamente, estimulante en la enseñanza de la lectura y la escritura en su etapa inicial.

## Palabras Clave

Alfabetización inicial, métodos de lectoescritura, rom etiquetas, textos publicitarios varios.

## INTRODUCCIÓN

Nos sorprende la manera en que un niño aprende la lengua materna sin contar con un entorno rico y estimulante. Platón planteó una pregunta que abriría una multitud de investigaciones y teorías posteriores, aquella pregunta descansa sobre el interrogante sobre “cuál es el origen del conocimiento del lenguaje”. A lo que Noam Chomsky encontró respuesta en la herencia biológica, en el innatismo; tirando abajo con los presupuestos del conductismo. Esta corriente teórica demostró que el niño no es una tabula rasa al que se alimenta de conocimientos, mediante el reflejo condicionado y la manipulación de variables en la asociación de estímulos-respuestas.



Más tarde, le llegaría la hora a la teoría socio-histórica de Vygotsky, quien nos mostraría la importancia de lo social y cultural en la adquisición del conocimiento. Aspecto descuidado por Chomsky. Entonces, el hombre además de sujeto biológico que aprende, es principalmente un sujeto social inmerso en un entorno socio-cultural que lo identifica y lo determina.

Además, no debemos olvidar que el aprendizaje surge de un proceso de adaptación y acomodación de esquemas de conocimiento internalizados, donde las ideas previas son el marco de referencia de los nuevos conocimientos (lo que constituiría las “matrices de aprendizaje” planteadas por Pichon Riviere).

Por otro lado, todo lo planteado hasta aquí más los conceptos de “aprendizaje significativo” de Ausubel y la idea de una “inteligencia emocional” de la que habla Gardner al referirse a sus “Inteligencias múltiples”; nos permite presentar el fundamento teórico sustentado en el abordaje de la inquietud metodológica presente en este trabajo. Esta inquietud nos hace preguntarnos si sería posible articular el saber cotidiano-extraescolar de los niños con el saber escolar, de manera que éstos construyan conocimientos significativos, en relación a la adquisición de las lecto-escritura. Lo cual, contribuye, inmensamente, al campo de la didáctica.

Lo expuesto, nos hace caer en la reflexión sobre la existencia de un “agujero negro” al enseñar la lectoescritura; puesto que los métodos usados en el aula están “desconectados” del saber extraescolar -cotidiano- del niño; llevándolos a realizar

actividades sin significado, reproductivas, mecánicas, incomprensibles; que entorpecen la adquisición de nuevos saberes.

## DESARROLLO

Durante siglos se ha enseñado la lectoescritura mediante la aplicación de métodos didácticos que se dirigen hacia la ejercitación mecánica sobre el significante, dejando de lado el significado.

A partir de las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky sobre lectoescritura, se ha observado que los niños elaboran hipótesis de lectura y escritura que tienen que ver con el conocimiento de su entorno.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se plantean actividades áulicas que partirían sobre la base de lo conocido, lo cotidiano y cercano al entorno del niño; siendo los textos provenientes de la publicidad y la propaganda, los más convenientes. Así, en un primer momento, mostramos etiquetas; las leemos en forma intuitiva, traemos etiquetas de la casa y las pegamos en un alfabeto (abecedario de etiquetas). Seleccionamos un conjunto de productos publicitarios más conocidos por todos para trabajar en el aula. Copiamos en rótulos los nombres de las etiquetas, pegamos en el cuaderno y la pizarra, releemos una y otra vez; luego, pegamos rótulos en el abecedario. Después, cortamos las etiquetas en las sílabas y las leemos varias veces, separando sílaba por sílaba. Más tarde, pegamos más rótulos de cartulina de esas palabras en la pizarra, para cortar



en las sílabas y armar los rompecabezas. Se leen una y otra vez, mientras los niños van memorizando, se abre un abanico de posibilidades de otras lecturas, se potencia al máximo sus expectativas de lectura y escritura. Se leen nuevas etiquetas y se avanza en la escritura simbólica de nuevas palabras usando las sílabas realizadas en los rótulos de cartulina. Igualmente, se trabaja con los carteles de cine; pues, los niños ven y reconocen la película que se muestra. También, los tráilers mostrados como un anticipo para escribir una historia, da seguridad y levanta la autoestima de los niños.

A continuación, planteado el trabajo con etiquetas, se nos hace vital dar doce razones por las que se debe enseñar la adquisición de la lecto-escritura con etiquetas y otros productos publicitarios:

1) En principio, forman parte del entorno del niño. Y, con ello, se logra conectar el saber escolar con el saber cotidiano. No hay que recurrir a imágenes rebuscadas o confusas o abstracciones incomprensibles.

No nos olvidemos, además, que las formas para los niños y las niñas, son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran. Las etiquetas conservan esa unidad, son formas totalitarias que involucran al signo lingüístico íntegramente.

2) Son recursos que están a la mano para su uso. Recursos que por sus colores, formas y publicidades llaman la atención y otorgan seguridad en sus manipulaciones. Sabemos que los niños no conocen todas

las etiquetas, pero conocen lo suficiente como para usar en diferentes situaciones.

3) Los niños pueden realizar lecturas intuitivas o aproximaciones en relación a los nombres que figuran en las etiquetas. No son lecturas mecánicas ni vacías de significado. Esto produce confianza en sí mismos; sea por sus aciertos, pero también, por los desaciertos que no se toman como algo negativo, porque esos desaciertos no se olvidan y se recuperan para nuevas lecturas; además, siempre habrá un acierto que le sobrevenga.

4) Las hipótesis de lecturas de etiquetas fomentan y promueven las emociones de los chicos. Los niños se sienten animados al ver que el nombre de la etiqueta dicho oralmente, se corresponde con el nombre escrito gráficamente. Eso les da confianza y seguridad, aunque sean sólo algunos aciertos; puesto que esos nombres les darán herramientas para leer los nombres de las etiquetas que no conocen o no recuerdan.

5) El signo lingüístico entendido como entidad bipartita no se ve escindido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las etiquetas no son abstracciones, son reales, no es algo alejado de la realidad ni una imagen difícil de definir; al suceder esto, ese significado dota de sentido a su significante, lo hace más importante y fácil de recordar y usar para las próximas lecturas.

6) La adquisición de la lengua escrita no es una mera ejercitación sobre el significante. Los niños se ven fascinados a la hora de leer; no sólo leen las etiquetas que



conocen, sino también, se aventuran a leer más y más. Eso los llena de motivación.

7) La representación mental y gráfica del significado en relación a su significante no está descontextualizado; sino más bien es algo más real que un dibujo, figura o símbolo de algo.

8) Los nombres que han olvidado y aparecen en las etiquetas se recuperan más rápido o se memorizan sin problemas. Los niños son consumidores activos de imágenes y sonidos, por lo que recordar o memorizar algo audio-visual con lo que están familiarizados no representa ningún problema.

9) Un abecedario de etiquetas es una herramienta que no debe recurrir a la explicación de una imagen totalmente alejada de su entorno.

10) Los rompecabezas de etiquetas o rompe-etiquetas conforman una técnica oportuna y necesaria, para afianzar la lectura desde el método silábico-fónico, que se irá ampliando con la formación de nuevas palabras, así como también, con el contraste y comparación de las palabras ya armadas y conocidas.

11) Desde este enfoque, se va de lo conocido a lo desconocido y del todo a sus partes constitutivas y viceversa.

Además, la comprensión se va desarrollando y enriqueciendo con los carteles de cine y las publicidades. Por ejemplo:

a) Leemos “Alicia en el país de las maravillas”, título conocido que contiene

en sí mismo una historia, un significado y un sentido.

b) Escuchamos canciones como “mellizas, rumba y amor...” Esas canciones pueden usarse y escribirse.

12) Finalmente, los tráilers son funcionales para la escritura. Se ve un avance, se cuenta oralmente lo que sucede en la historia y se le cambia el principio, el final o el desarrollo con un nuevo conflicto. Ahora, se nos hace necesario detallar una lista o secuencia de actividades que se trabajaron en el aula, según el sustento teórico sostenido en este trabajo:

1. Solicitud de etiquetas que se pedirá, con la consigna de que sean de la golosina o la bebida que más les guste, también pueden llevar etiquetas de otras mercaderías u otros productos que consuman o compren –a menudo- en la casa.

2. Selección de etiquetas según la familiaridad que tengan el grupo de alumnos con ellas, esto debe facilitar el armado del abecedario y de los rompecabezas.

3. Elaboración de rompecabezas de las etiquetas, donde la emisión oral del nombre del producto se corresponda con lo que está escrito (el niño/a dice “ahí dice POLVORITA y efectivamente dice POLVORITA).

4. Trabajo con canciones de publicidades o conocidas que refieran a las etiquetas trabajadas. Escritura conjunta en la pizarra.

5. Armado de rompetiquetas plastificadas o reforzadas con cinta de emalar para uso diario y otras que deberán pegarse a imanes para apoyar en la pizarra (se sugiere imprimir fotos de etiquetas aumentadas de tamaño como recurso para



trabajar en la pizarra).

6. Lectura de etiquetas: palabra completa y silabeando también.

7. Armado y desarmado de rompecabezas de etiquetas. Competencias.

8. Juego para hacer correspondencia entre etiquetas y tirillas que reproduzcan el nombre de cada etiqueta. Gana el grupo que mayor cantidad de correspondencias realizó.

9. Domino de rompetiquetas. Gana quién se quede sin sílabas en la mano, después de haber usado todas éstas en el armado de palabras en el juego del domino.

10. Juego de cartas con los rompetiquetas.

11. Lectura y Escritura de palabras, sean o no de las etiquetas trabajadas.

12. Armado del abecedario con etiquetas nuevas.

13. Lectura grupal de palabras conocidas y no del abecedario.

14. Colocación de los nombres del alimento de tu mascota, del videojuego o peli que más te gusta en ese abecedario.

15. Elaboración de afiches por grupo de no más de tres, con etiquetas cuya palabra se escribe en ese soporte y en el cuaderno, para exponer en clase.

16. Escritura del nombre de los productos en tirillas, que luego se cortarán según sus sílabas. Juego para hacer correspondencia entre etiquetas y tirillas que reproduzcan el nombre de cada etiqueta. Gana el grupo que mayor cantidad de correspondencias realizó.

17. Domino de rompetiquetas. Gana quién se quede sin sílabas en la mano, después de haber usado todas éstas en el armado de palabras en el juego del domino.

18. Juego de cartas con los rompetiquetas.

19. Lectura y Escritura de palabras, sean o no de las etiquetas trabajadas.

20. Armado del abecedario con etiquetas nuevas.

21. Lectura grupal de palabras conocidas y no del abecedario.

22. Colocación de los nombres del alimento de tu mascota, del videojuego o peli que más te gusta en ese abecedario.

23. Elaboración de afiches por grupo de no más de tres, con etiquetas cuya palabra se escribe en ese soporte y en el cuaderno, para exponer en clase.

24. Escritura grupal del nombre de los personajes y el problema o conflicto.

25. Presentación de tráilers de películas.

26. Escritura de títulos de películas.

27. Escritura de los nombres de los personajes y su golosina o mascota preferida.

28. Narración oral y re narración escrita de cuentos inventados al azar.

29. Escritura del nombre de una golosina inventada por los niños.

30. Escritura de los ingredientes que lleva.

31. Escritura de los pasos para elaborar dicho producto.

32. Elaboración de un lema para darle propaganda al mismo.

33. Elaboración de la etiqueta de ese producto.

34. Escritura de una publicidad para esa golosina inventada.

35. Realizar crossovers literarios a partir de tráiler de cine o películas vistas.



## CONCLUSIONES

La cantidad no hace a la calidad. Muchos piensan que la cantidad de tareas diarias o el seguimiento de metodologías obsoletas, como trabajos de repetición o fijación; son más efectivas que el trabajo con la oralidad y desde la manipulación de objetos conocidos y pertenecientes al entorno del educando, seguido de la reflexión sobre el quehacer diario.

El materialismo se ha desplazado al aula en una idea equivocada de que sólo se aprende la lectoescritura usando ciertos métodos o secuencia de actividades aplicadas durante años. Se cree que “mientras más escribe el niño, más aprende”. Y se siguen utilizando métodos de lecto-escritura utilizados desde el virreinato (o aún más, desde la época de Platón).

A esto, se le agrega actividades abstractas e incomprensibles de completamiento de palabras sin sus vocales, sin algunas sílabas, sin la primera letra acompañada de un dibujo que dista del conocimiento cotidiano (palabras como “iglu”, “kimono”, “isla”, “inca”, “indio”, “xilofón”, etc.).

En conclusión, partir de lo inmediato, lo cotidiano y conocido por el alumno, para construir conocimientos sobre la lengua en su totalidad, complejidad e integridad, nos da las bases para enseñar la lectura y la escritura en su periodo inicial de una manera casi natural. Lo que constituye el alcance de una nueva metodología a la hora de enseñar, que marca un punto de inflexión con respecto a los métodos o procedimientos transplantados de otros países y, que contribuye, exponencialmente, a la inves-

tigación educativa como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## REFERENCIAS

- ALARCOS, E. et al. (1976), La adquisición del lenguaje por el niño, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC.
- JACOBSON, R.; HALLE M. (1973), Fundamentos del Lenguaje, Madrid, Ayuso.
- PIAGET, J. (1965), El lenguaje y el Pensamiento, Buenos Aires, Paidós.
- Benbenaste, N., Luzzi, S., & Costa, G. (2007). Vigotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. Hologramática, 13-32.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1989). La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Madrid: Alianza

# El camino de la fluidez lectora

Prof. Noemí Vega  
noemarcia72@gmail.com

Lic. Natalia Flores  
natiflor973@gmail.com

Prof. Silvana Moya  
silvanamoya15@gmail.com

Eje temático del Congreso: Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

Las prácticas de fortalecimiento de la alfabetización son aquellas estrategias de enseñanza que despliegan los docentes para que los niños avancen en el proceso de comprender y producir textos. Los aspectos directamente vinculados con la escritura comprenden, por una parte, el conocimiento de que la escritura es lenguaje, es decir, que comunica significados y que tiene usos y funciones en una sociedad alfabetizada. Por otra parte, los niños tienen que llegar a dominar el sistema de escritura. Para ello, tienen que desarrollar conciencia fonológica, esto es conciencia de que el habla está formada por sonidos. Tienen que aprender que las letras representan los sonidos del lenguaje oral, tienen que aprender a identificarlas y a trazarlas. También tienen que aprender que se escri-

be de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y que las letras se combinan para formar palabras. Las letras “p-s-o-a” en un cierto orden dan por resultado la palabra “sapo” y ordenadas de otro modo esas mismas letras permiten escribir “sopa”.

El aprendizaje por parte de los niños de estos aspectos involucrados en la alfabetización requiere de la planificación de situaciones didácticas y de la intervención de los docentes. De esta manera, a través del programa se busca fortalecer estas prácticas en el primer ciclo del nivel primario de la Provincia.

## Palabras Clave

Prácticas de alfabetización- Política Pública – Educación - Fortalecimiento

## INTRODUCCIÓN

El Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización nace en el año 2020 mediante la Resolución N° 70/20, como una línea de trabajo desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, trabajando articuladamente con un equipo nacional de especialistas, liderado por la Dra. Beatriz Diuk, en el marco teórico del enfoque equilibrado. Comprende un proceso de acompañamiento de profesionales a nivel nacional y



provincial, brindando encuentros presenciales de capacitación y asesoramiento pedagógico, donde se incluye la distribución de diferentes materiales literarios, sugerencias de actividades para el trabajo áulico, y estrategias de apoyo y acompañamiento. Todo ello con el fin proponer una enseñanza sistematizada y de calidad, con el único propósito de garantizar las mejores oportunidades educativas para nuestros niños y niñas, así como también abrir y sostener las vías de comunicación con los directivos y docentes para conocer y comprender sus necesidades e inquietudes en torno a la alfabetización inicial.

Desde el equipo de alfabetización, hablamos de “Programa” porque realmente es un programa en el sentido amplio. No se trata de una capacitación. Esto es un proceso donde los actores escolares, que decidieron incorporarse, se sumaron a un espacio de desarrollo profesional. Pero también fue y es un proceso que involucra todo un trabajo en el aula y un proceso de constante retroalimentación. Juntos a los y las docentes de cada escuela, re pensamos y planificamos cómo avanzar en cada caso.

El foco está en fortalecer la alfabetización de las escuelas y sabemos, toda la investigación lo visibiliza, que un encuentro de cuatro horas cada un mes, cada dos meses y escuchar teorías, ver ejemplos y realizar un par de actividades, no cambia nada. Por eso el programa va más allá de un encuentro y busca otro tipo de articulaciones.

Además de las estrategias de alfabetización que involucran materiales, propuestas para el aula, orientaciones

metodológicas, hay un “sistema de apoyo fundamental” que consiste en un equipo de Orientadores Pedagógicos (OP) que van y llegan a visitar, acompañar y apoyar a cada una de las escuelas de la provincia.

Los Orientadores Pedagógicos (OP) son un equipo conformado por maestras y profesoras con vasta experiencia en el primer ciclo y que está en permanente proceso de formación. Con una previsión de una visita mensual y un sistema de acompañamiento por WhatsApp, donde siempre se responden las consultas e inquietudes y se envían materiales y orientaciones semanalmente. Conjuntamente, los equipos de docentes cuentan con un Drive, que funciona como caja de herramientas y repositorio donde encuentran todo el material

## DESARROLLO

El equipo del Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización realiza un trabajo en territorio desde el año 2021, con el objetivo principal de garantizar un alto nivel de alfabetización en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Actualmente se desarrolla desde la Secretaría de Planeamiento Educativo y desde la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, generando instrumentos para la sustentabilidad y el sostenimiento del proyecto a lo largo del tiempo.

Las políticas públicas consisten en las acciones que lleva a cabo un gobierno para dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad. En este contexto, surge la necesidad de ejecutar políticas educativas inclusivas que atiendan las urgencias de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje

de lectura y escritura. Según aportes de Beatriz Diuk (2021), en su investigación denominada “Una mirada sociocultural sobre el proceso de alfabetización”, la realidad socioeconómica de los y las niñas que asisten a la escuela influye en su aprendizaje. En su trabajo, la autora recopila experiencias disímiles entre los procesos de aprendizaje de grupos familiares de diferentes niveles sociales. Se evidencia cómo existe un imaginario que vincula la pobreza material con las capacidades de aprendizaje de los niños, como lo establece Redondo al sostener que con lo poco que se enseñe, para estos niños ya es mucho.

Durante el año 2020, el confinamiento producido por la pandemia del COVID-19 propició la creación de un convenio para ofrecer una formación continua a los/as profesores/as y equipos directivos, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas mediante la actualización del material teórico y didáctico enfocado en la enseñanza de la lectura y la escritura. Este convenio, además, contribuye a enriquecer la planificación de las prácticas alfabetizadoras.

La ejecución del Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización está a cargo de dos equipos que trabajan de manera articulada: uno nacional, liderado por la Dra. Beatriz Diuk, y otro provincial, dirigido por la Prof. Beatriz Yapura, junto con la coordinadora pedagógica Prof. Noemí Vega y veinticinco Orientadoras Pedagógicas (OP). Para la ejecución del programa, se utilizan diversas estrategias pedagógicas, materiales didácticos, productos audiovisuales (canciones, videos, podcast, etc.). Asimismo, se distribuyen materiales de lectura y

se emplean aplicaciones educativas para teléfonos y tablets, entre otros.

Además, se proponen nuevas prácticas de alfabetización en las escuelas que participan del Programa, así como también se implementa un sistema de apoyo para el trabajo en las escuelas a través de instancias de participación y de capacitación de los distintos actores que están involucrados. Dichas capacitaciones se realizan de manera mensual con el objetivo de brindarles conceptos teóricos y metodológicos, además se les propone actividades para el trabajo en el aula y se generan espacios de trabajo para pensar, planificar y compartir experiencias.

En este sentido, subrayamos la importancia de poner en funcionamiento un sistema de monitoreo y evaluación (mediante diagnósticos, evaluación de los aprendizajes de los/as niños/as) para la mejora del programa y el desarrollo de las capacidades de aprendizajes continuos sobre el proceso de alfabetización. Esto permite promocionar acciones y redes de difusión que se realicen en el marco de la propuesta.

Tarea imperativa de las Orientadoras Pedagógicas, donde destacamos el valor y la importancia en terreno que mantienen las (OP), quienes constituyen un nexo entre el equipo de coordinación y las escuelas y son los agentes que se encargan de garantizar un buen flujo de comunicación.

Debemos mencionar que ellas se encuentran en capacitación continua mediante encuentros presenciales y virtuales,

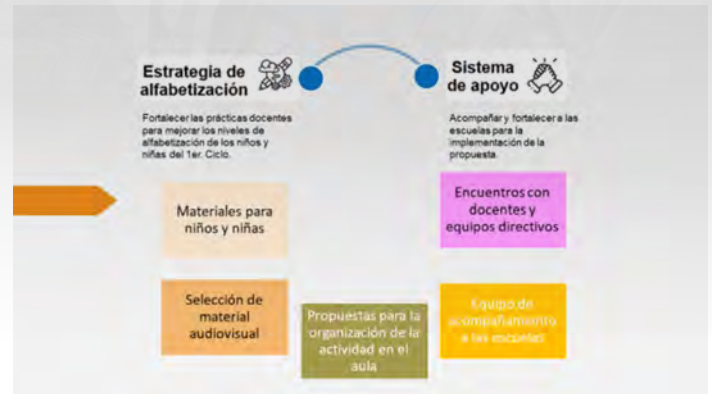


con la finalidad de que posean herramientas que contribuyan a un óptimo acompañamiento y asistencia a los/as docentes en pos de la alfabetización. De este modo, las OP se involucran en el trabajo en el aula, ayudan a identificar a aquellos estudiantes que requieran de apoyo para aprender a leer, escribir y comprender textos.

Actualmente, el Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización se encuentra en una etapa de crecimiento en donde se realiza una revisión permanente de las estrategias con el objeto de desarrollar los procesos más efectivos e identificar los factores de éxitos logrados desde esta política.

El programa, iniciado a mediados del año 2021, actualmente presenta los siguientes avances en números:

- 212 Unidades Educativas
- 1.500 Docentes y Directivos en Formación Específica
- 1.346 Secciones
- 33.000 Libros de Textos Entregados
- 13 Departamentos Provinciales
- 25 Orientadoras Pedagógicas
- 27.164 Estudiantes



## El Enfoque Equilibrado

El Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización trabaja con el enfoque equilibrado, el cual es aquel que incluye tanto el trabajo con el sistema de escritura como con textos. Es un desafío que consiste en trabajar con los distintos componentes de manera articulada, respetando la progresión en el aprendizaje de cada uno de ellos. En consecuencia, el trabajo con la literatura y con la comprensión lectora se produce a partir de la voz del docente. Sin embargo, mientras se avanza en la novela “Días Animados” y que los niños y niñas aprenden, aparecen instancias que los/as invitan a que lean.

En todos estos casos se trata de palabras o textos muy breves, considerando el escaso dominio del sistema que tienen en esta etapa del primer ciclo, por esto es que el trabajo de producción de textos se canaliza a través del docente. A medida que los niños y niñas aprenden, la responsabilidad por la escritura se les transfiere. El aspecto fundamental de este proceso es que la transferencia de responsabilidad del docente a los niños no se produce de manera azarosa, sino estructurada y adecuadamente planificada, para que los distintos componentes estén coordinados.

### Componentes del Proceso de Alfabetización

¿Por qué es importante entender cuáles son los componentes del proceso de alfabetización? Porque es necesario organizar la enseñanza para trabajar todos los componentes, no puede faltar ninguno. Para saber cómo articularlos, debemos primero saber qué es lo específico de cada uno, qué debemos hacer para que los niños aprendan a leer y escribir palabras.

Una propuesta equilibrada requiere entender los componentes del proceso de alfabetización. Dicho proceso consta de dos grandes componentes: El sistema de escritura y el trabajo con textos orales y escritos. A continuación, se muestra el siguiente cuadro de referencia:



### CONCLUSIONES

Durante éstos cuatro años de trabajo y acompañamiento sistemático a cada una de las instituciones de la provincia que integran el programa, se han desarrollado una serie de evaluaciones formativas en tres instancias y cuyo objetivo fue poder recabar información y tener conocimiento sobre el nivel de lectura y escritura de los y las estudiantes que asisten a primero, segundo y tercer grado de escuelas públicas.

En la misma línea, se ha evaluado el nivel de fluidez lectora en estudiantes del segundo grado, categorizando los resultados en tres niveles: pre lectores, lectores intermedios, lectores fluidos.

En el año 2022 se realizó la evaluación de fluidez lectora en una muestra aleatoria de 73 escuelas del programa, la que incluyó a 2.382 estudiantes. Se espera que en el 2024 dicha evaluación pueda abarcar al total de segundo grado de las 212 escuelas que se encuentran en el programa.

### Referencias

Diuk, B. (2021). Una mirada socio-cultural sobre el proceso de alfabetización. Documento de trabajo. Propuesta Dale!



----- (2022) Días animados: primera parte. Orientaciones docentes. Buenos Aires.

Educ.ar. (2019). Colección Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Disponible en [<https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap>](<https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap>).

Rosemberg, C. y Borzone de Manrique, A. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización (1° ed.). Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

# “El Desarrollo de la Alfabetización Visual en futuros docentes de Inglés: una experiencia de investigación - acción”

**Alba Carolina Rioja**  
Profesora de Inglés - Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés - Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras  
[edudigital.tecnica@edusalta.gov.ar](mailto:edudigital.tecnica@edusalta.gov.ar)

**Eje temático del Congreso:** Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización. 1.5- El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo describir una experiencia de investigación-acción llevada a cabo en el Profesorado Superior de Lenguas N° 6007 de la ciudad de Salta donde se forman a futuros docentes de inglés. Este trabajo de investigación se enmarca desde el punto de vista teórico en las alfabetizaciones múltiples y la multimodalidad donde la alfabetización visual asume un papel relevante en la interpretación y la producción de diseños visuales y multimodales.

El objetivo principal de esta experiencia de investigación fue desarrollar habilidades relacionadas con la alfabetización visual en estudiantes que se encontraban cursando la asignatura Práctica Educativa

IV en el año 2019. Luego de una encuesta inicial realizada a los estudiantes, se dictaron cuatro talleres teórico-prácticos sobre alfabetización visual. Al finalizar los talleres, los estudiantes presentaron planes de clase que incluyeron actividades relacionadas con la temática del taller. Se recolectaron un total de diez planes de clases, los cuales se analizaron para evaluar el conocimiento y las capacidades adquiridas en relación con la alfabetización visual.

Esta ponencia concluye señalando los beneficios de incorporar la instrucción sobre alfabetización visual en los programas de estudio de los profesorados, y realiza recomendaciones para futuras líneas de investigación.

## PALABRAS CLAVE

Alfabetización visual, formación inicial, alfabetizaciones múltiples, investigación-acción

## INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de investigación-acción surge a partir de la observación de los diversos modos y recursos comunicativos que cumplen un papel relevante en la clase de lengua extranjera en contextos educativos. En el escenario escolar actual, estudiantes y maestros se comunican a través



del lenguaje escrito, oral, auditivo, espacial, gestual, visual, o combinando dos o más modos, en lo que se denomina la comunicación multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Este trabajo se focaliza en uno de estos modos, el visual, debido a que la observación de micro-clases dictadas por estudiantes de las cátedras de formación docente del Profesorado Superior de Lenguas Vivas indica que si bien se utilizan diversos modos de comunicación, los recursos visuales tales como imágenes, videos y presentaciones digitales, no siempre son apropiados al contexto meta y aun cuando lo son, estos son escasamente explotados para fomentar el desarrollo de la capacidad visual.

En el contexto actual donde la imagen complementa y hasta reemplaza en algunos casos a la escritura, es necesario facilitar la comprensión estudiantil de múltiples modos de representación de significados ya que, tal como expresa Unsworth (2006), la pedagogía de la alfabetización ya no puede confinarse sólo al dominio del lenguaje escrito sino que los objetivos de la educación también deben apuntar a analizar y comprender el rol que las imágenes tienen en la construcción y comunicación de significados (p. 55). En este contexto, la alfabetización visual adquiere especial relevancia en la formación docente inicial.

Existen diversas conceptualizaciones de la alfabetización visual que permiten apreciar la evolución de este concepto a través del tiempo. Cabe destacar en este punto la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples y la de la multimodalidad, don-

de lo visual forma parte de estas nuevas formas de concebir la alfabetización en el contexto educativo. Dichas miradas requieren explorar el lugar de la alfabetización visual en diseños curriculares de ILE y en el contexto académico para proceder con el análisis puntual del uso de imágenes en la clase de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, estas alfabetizaciones en conjunto contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico; en el caso puntual de la alfabetización visual, mirar críticamente una imagen requiere de estrategias tales como comparar, evaluar, interpretar y, eventualmente, generar posturas propias ante esa imagen. Por ello, es posible pensar que el trabajo minucioso con imágenes en la clase de inglés permitiría no solo el desarrollo de las habilidades visuales, sino también la formación de ciudadanos críticos. Para analizar el rol que cumplen las imágenes en un contexto determinado, existen modelos de análisis de imágenes que las exploran desde diversas perspectivas: la semiótica social, la de las artes visuales y la de la sintaxis y semántica de la imagen. En este trabajo, dichas miradas iluminarán el diseño de talleres sobre alfabetización visual dirigidos a los futuros docentes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera).

Por todo lo expuesto, este trabajo de investigación-acción parte de la necesidad de incluir contenidos y estrategias relacionadas con la alfabetización visual en la clase de ILE y promueve la incorporación de instrucción formal sobre las perspectivas y herramientas que brindan los estudios de alfabetización visual en la cátedra Práctica Educativa IV en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas de la ciudad de Salta.



A continuación se presentan los objetivos de esta investigación:

## OBJETIVO GENERAL

- Promover la alfabetización visual y el pensamiento crítico a través de la incorporación de instrucción formal acerca de las perspectivas y herramientas que brindan los estudios de alfabetización visual en la cátedra Práctica Educativa IV en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6001 de la ciudad de Salta.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- investigar las concepciones sobre la alfabetización visual que poseen los estudiantes que cursan la cátedra Práctica Educativa IV;

- conocer las concepciones de los estudiantes acerca del rol de las imágenes en la enseñanza del idioma inglés;

- implementar una serie de talleres teórico-prácticos acerca de la alfabetización visual y la multimodalidad, los modelos de análisis de imágenes y su posible implementación en las clases de inglés;

- analizar planes de clases diseñados por los estudiantes en base a los modelos de análisis de imágenes y tipos de recursos visuales presentados en los talleres;

- examinar las producciones de los estudiantes desde indicadores que señalen el desarrollo del pensamiento crítico;

- analizar la encuesta final acerca de lo percibido como útil y aplicable de la

alfabetización visual para el futuro desempeño profesional de los estudiantes como docentes de inglés.

## DESARROLLO

### MARCO TEÓRICO

Este trabajo de investigación - acción se apoya en diferentes perspectivas de alfabetización visual como modo válido de comunicación y representación de significados en el mundo actual. Es indudable que en la actualidad la imagen tiene un lugar preponderante en sus variadas formas (estática, dinámica e interactiva) en la experiencia cotidiana de toda comunidad. Comprender el sentido y las interacciones que lo visual tiene con otros modos de comunicación, como es lo escrito, lo oral, lo gestual y lo auditivo es fundamental para participar activamente en diversos contextos sociales en la actualidad. Para comenzar a transitar el camino de la imagen, se presentarán diferentes conceptualizaciones de alfabetización visual, luego se situará a la alfabetización visual en relación con la teoría de las alfabetizaciones múltiples (The New London Group, 1996) y la multimodalidad y se definirá su rol en el marco de la formación docente en general.

Asimismo se señalará cuál es el rol actual de la alfabetización visual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, su lugar en los diseños curriculares y en el contexto académico mundial. Luego se describirán modelos de análisis de imágenes como el propuesto por la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (2006), la



retórica de Barthes (1977, citado en Anglada Escudé, 2014) y el método Panofsky (1987, citado en Anglada Escudé, 2014) entre otros. Por último, se presentarán actividades y estrategias de trabajo que impliquen el uso de recursos visuales en el aula de lengua extranjera.

## METODOLOGÍA

El trabajo de investigación descrito en esta ponencia se enmarca dentro del paradigma de investigación - acción y se caracteriza por ser descriptivo, retrospectivo y de tipo transversal. En cuanto al diseño, presenta un enfoque mixto ya que “recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos para responder al planteamiento de un problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p.755).

En consonancia con lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2006), el objetivo de esta investigación - acción es “resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas que a largo plazo podrían propiciar el cambio social mediante un proceso en espiral” (Sampieri et al., 2006, p. 706). Más específicamente, Madrid (2001) señala que la investigación - acción “está relacionada con el diagnóstico de situaciones prácticas del aula” (p. 26), como en el caso de este proyecto surgido de una situación problemática observada en el contexto áulico de formación docente, y en el que se pretende generar una toma de conciencia en los estudiantes hacia un tema poco explorado en los diseños curriculares como lo es la alfabetización visual en la clase de inglés. El autor mencionado agrega que en el marco de la investiga-

ción - acción, el profesor - investigador es concebido como un profesional autónomo, reflexivo y crítico que analiza y actúa en un determinado contexto áulico (Madrid, 2001).

Este proyecto se implementó en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6001 de la ciudad de Salta. En la primera fase se identificó y examinó el problema mediante la observación regular de micro clases desarrolladas tanto durante la cursada práctica docente como en las clases que los estudiantes de Práctica Educativa IV dictan en escuelas primarias y secundarias durante su residencia. El resultado de la observación indicó que si bien las clases contaban con diversos modos de comunicación, los recursos visuales como imágenes, videos y presentaciones digitales no siempre eran apropiados al contexto meta y aun cuando lo eran, estos eran escasamente explotados para fomentar el desarrollo de la capacidad visual.

A continuación, y con el fin de examinar mejor la situación - problema, se administró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que recolectó información acerca de las concepciones y prácticas de los participantes con relación a la alfabetización visual. En una segunda etapa se planificó un plan de acción que consistió en el dictado de cuatro talleres teórico - prácticos sobre el uso de diferentes tipos de imágenes y modelos de análisis. En una tercera etapa de la investigación se pidió a los estudiantes que presentaran una planificación de una clase donde aplicarían lo aprendido en los talleres. En la cuarta etapa de la investigación se analizaron los planes de clases junto con los resultados



de una encuesta final.

Para este estudio, la muestra se conformó con los datos recolectados de la totalidad de la población (27 estudiantes). Madrid (2001) sostiene que los instrumentos de recogida de datos que se adecuan y resultan más apropiados para este diseño de investigación son las entrevistas, los cuestionarios abiertos o cerrados, la observación participante o no participante, los diarios de enseñanza o aprendizaje y otros documentos relevantes para el proceso investigativo. Para llevar a cabo la recolección de datos, se utilizaron las siguientes herramientas:

1. Una encuesta de siete preguntas, 3 cerradas y 4 abiertas destinada a conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la alfabetización visual, los recursos visuales que usan en sus clases de prácticas y la importancia percibida en relación a estos recursos
2. Diez planes de clase producidos por los grupos de estudiantes al finalizar los talleres.
3. Una encuesta de tres preguntas abiertas administrada al finalizar el último taller.

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el periodo de implementación del proyecto de investigación - acción se aplicó el modelo inductivo descrito por Hernández Sampieri et al. (2006, p. 646). Según este autor, el modelo inductivo es el modelo más apropiado para aplicar en los estudios de enfoque cualitativo ya que “en la recolección de datos, el

proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero nosotros les damos estructura” (Sampieri et al., 2006, p.623).

## CONCLUSIONES

El objetivo general del presente trabajo era demostrar la necesidad de incluir en la formación docente inicial de docentes de ILE a la alfabetización visual como contenido y estrategia de enseñanza. Luego del análisis e interpretación de los resultados, se puede afirmar que esta necesidad en este contexto en particular está comprobada. Mediante la intervención planificada y práctica se logró concientizar a un grupo de futuros profesionales sobre el rol relevante que las imágenes tienen en la enseñanza de estrategias de pensamiento crítico y creativo.

La alfabetización visual no solo puede contribuir a generar espacios de intercambio significativo en la lengua meta sino que también puede crear espacios para la formación de ciudadanos críticos, observadores de la realidad y activos en la generación de textos multimodales. Cabe recordar en este punto la relevancia que le asigna Kress y Van Leeuwen (2001) a la comunicación multimodal en el mundo actual donde una imagen puede llegar a transmitir más significados que un texto escrito. Por ello, los docentes debemos equipar a los estudiantes con las herramientas de análisis de imágenes la cual sería una manera de empoderarlos con opciones válidas de comunicación.

En este caso en particular, la formación de docentes de ILE no puede quedar



fuera de este desafío, claramente anticipado por Dussel (2008) quien considera que se debe repensar el rol de las alfabetizaciones en la escuela actual para responder a las demandas actuales. No se puede ignorar que la imagen y otros modos de comunicación no sólo son tan válidos como los modos tradicionales de instrucción personificados por la lengua escrita y oral, sino que además son actualmente usados con mayor frecuencia.

Incluir la alfabetización visual en programas de formación docente es una manera de multiplicar conocimientos, habilidades y estrategias valiosas para el desarrollo de mentes críticas y creativas, por ello, este trabajo es también un llamado de atención a los formadores de formadores a dedicar esfuerzos para que los nuevos modos de comunicación y sus múltiples manifestaciones tengan un espacio en sus prácticas áulicas.

A partir de la experiencia adquirida en el desarrollo de esta investigación, surgen recomendaciones para varias líneas de investigación que podrían contribuir a la temática de la alfabetización visual. La primera sería investigar el lugar que tiene la alfabetización visual en la formación del profesorado en general y en qué espacio curricular del plan de estudio sería más factible y adecuado incluir contenidos y actividades prácticas relacionadas con esta, inquietud expresada por Dussel y Gutiérrez (2006) quienes proponen que las nuevas alfabetizaciones, en especial la visual debe tener un espacio en la formación inicial de docentes. También sería deseable investigar aquellos recursos visuales no incluidos en este proyecto como los relacionados

con imágenes interactivas y obras de la literatura como historietas, comics, libros álbum y novelas gráficas. Asimismo se podría replicar esta experiencia de investigación - acción en institutos de formación docente en otras disciplinas. Finalmente, también sería recomendable investigar si la alfabetización visual tiene un lugar en los diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo argentino a nivel provincial o nacional y describir cuál es su rol. En este punto, sería importante implementar el diseño o adecuación de un instrumento para evaluar las capacidades visuales tomando como modelo el Marco Común Europeo de Referencias para la Alfabetización Visual (ENVil, 2017).

Para finalizar y reflexionar sobre el tema central de este trabajo, Gunther Kress (2006), un estudioso de la multimodalidad y el diseño visual señala que:

La habilidad de producir textos multimodales de este tipo, cualquiera sea su rol central en la sociedad contemporánea, no es enseñada en las escuelas. Dicho con dureza, en términos de esta nueva habilidad comunicacional, esta nueva alfabetización visual, la educación institucional, bajo la presión de las demandas de la política reaccionaria, produce analfabetos. (p.17)

El próximo desafío es continuar con el trabajo de mejorar la formación de docentes en áreas con mucho potencial como lo es el campo de las alfabetizaciones múltiples, la multimodalidad y la alfabetización visual en especial. Se deben aunar criterios de implementación y sumar a la comunidad institucional para articular contenidos en los diferentes estadios de la carrera para

tratar la temática desde diferentes puntos de vista. Así también, sería deseable incluir de una manera planificada estos contenidos no solo a nivel institucional sino jurisdiccional y nacional para que los resultados sean amplios y abarquen a la mayor parte de los estudiantes. Parece una tarea gigante pero se puede comenzar con un granito de arena, quizás, como el propuesto en este trabajo de investigación y compartido con la comunidad educativa a través de esta ponencia.

## REFERENCIAS

- Anglada Escudé, M. (2014). La alfabetización visual en el aula de español como lengua extranjera. (Tesis de maestría). Recuperada del Repositorio de la Universidad de Jaume. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/111602>
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). Educar la Mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Ediciones Manantial, Educar la mirada (277 – 293). Buenos Aires: Manantial: OSDE.
- Dussel, I. (2008). Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Instituto nacional de Formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- European Network for Visual Literacy (2017). Common European Framework of Reference for Visual Literacy. <http://envil.eu/common-european-framework-for-visual-literacy/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw - Hill Interamericana.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. *Language in society*, 33(1), 115-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=816665>
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). Reading images: The grammar of visual design. London and New York: Routledge.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.). Metodología de investigación en el área de filología inglesa. (pp.11-45). Recuperado de <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English teaching: Practice and critique*, 5(1), 55-76. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ843820>

# El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje

**Silvana Aixa Hnilitze**  
Lic. y Prof. en Comunicación Social  
hnilitzesilvana@hum.unsa.edu.ar

**Carmen Soledad Zúñiga**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
zcarmensoledad@gmail.com

**Marina Maturana**  
Prof. en Educación Secundaria de Lengua  
y Literatura  
marihectomi@gmail.com

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el rol del tutor en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en este último tiempo ha marcado profundamente el campo educativo modificando las formas de enseñar y aprender.

En este contexto cobra gran relevancia la figura del tutor virtual, destacando la importancia de su función como mediador, orientador y facilitador del aprendizaje autónomo; puntualmente en esta oportunidad centraremos nuestro análisis en el Plan Jurisdiccional de Formación Docente Continua de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecno-

logía de Salta (MECyT). El tutor virtual en el marco de estas propuestas formativas trabaja en conjunto con el equipo capacitador posicionándose como una figura esencial al momento de reducir la deserción, promover la continuidad en la cursada y lograr la certificación.

Las conclusiones resaltan la importancia de su función e intervención en el proceso formativo que llevan adelante los docentes, quienes reconocen el trabajo de acompañamiento constante y personalizado que realizan los tutores para mejorar la calidad educativa y promover la alfabetización digital.

## Palabras Clave

Entornos virtuales de aprendizaje, Formación Docente Continua, tutoría virtual, aprendizaje autónomo.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en el marco del IV Congreso Provincial de Educación “Mirar las huellas, dar nuevos pasos”, en el Eje Número 2 “Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario de la formación al ejercicio profesional y subeje “Desafíos de la Educación Digital en la Provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las



prácticas de enseñanza”.

Salinas (1999) señala que una de las principales contribuciones de las TIC, sobre todo de las redes telemáticas, al campo educativo es abrir un abanico de posibilidades en modalidades formativas que pueden situarse tanto en el ámbito de la educación a distancia, como en el de modalidades de enseñanza presencial, entre estas el e-learning.

Para esta ponencia, es importante poder definir y realizar un acercamiento acerca de la modalidad e-learning. Los autores García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015) citados por la Coordinación de educación a Distancia (2023) consideran el e-learning como “un proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados”.

Es así que el rol del tutor adquiere importancia en la modalidad de educación a distancia (EaD), la cual se ha consolidado en los últimos años como una modalidad educativa significativa y con ella también se ha instalado en el campo educativo un nuevo modelo pedagógico. Un modelo educativo centrado en el estudiante que reconoce al mismo como un sujeto activo dentro del proceso educativo corriendo del centro de la escena didáctica al docente

para posicionar al estudiante como protagonista en la adquisición de nuevos conocimientos.

Esta modalidad educativa, que en conjunto con el desarrollo de las nuevas tecnologías ha instalado nuevas formas de enseñar y aprender, ha impactado no sólo en la relación docente- estudiante- contenido sino también en la forma en que los docentes actualizan sus conocimientos.

Lorenzo García Aretio (1999), en sus estudios sobre la educación a distancia, atribuye el desarrollo de la modalidad, a partir de la década del 60, a las crecientes demandas formativas de la sociedad y a la importancia cada vez más presente de la educación permanente o continua.

En Salta, la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en conjunto con la Dirección de Educación a Distancia han impulsado diversos dispositivos formativos, que, bajo esta modalidad, dan respuestas a las necesidades de formación continua de los profesionales de la educación. Cada año se ofrece un número significativo de propuestas para capacitar a los docentes y demás actores educativos, de todos los niveles en diversas temáticas cuyos contenidos son relevantes para fortalecer sus funciones dentro de las instituciones escolares.

La educación a distancia es promotora de una propuesta didáctica en la cual el estudiante, o en este caso el docente cursante, autorregula su aprendizaje, como un proceso de autodirección. En este sentido, muchas veces debido a la “soledad” que



atravesan los participantes, en las ofertas formativas que se emprenden a distancia experimentan índices de abandono y/o desgranamientos importantes.

Es así que frente a la necesidad de sostener las trayectorias de los cursantes y promover la culminación y certificación del cursado de las propuestas formativas, desde la Dirección de Educación a Distancia se promovió, a partir del 2021, la figura de tutor virtual como mediador o nexo entre el equipo capacitador que dicta la propuesta formativa y los inscriptos. Reconociendo entre sus funciones principales la de “realizar un seguimiento continuo y permanente de los cursantes que tienen a su cargo, motivarlos, lograr una comunicación fluida con ellos, alentarlos y animarlos a seguir el ritmo de la propuesta didáctica” (Coordinación de Educación a Distancia; 2023, pág. 1).

En este marco, nos proponemos analizar la figura del tutor virtual, describir las funciones que desempeña y su relevancia en las experiencias formativas que se dictan en la modalidad a distancia.

Las preguntas que guían este trabajo de análisis y reflexión son: ¿Cuál es el perfil del Tutor Virtual (de aquí en adelante TV)? ¿Cuáles son las principales funciones del TV dentro de las propuestas formativas lanzadas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología? ¿Cómo contribuyen los tutores virtuales a mejorar las tasas de retención, sostenimiento y finalización en cursos dictados en la modalidad de EaD? ¿Cuáles son las estrategias de seguimiento y comunicación más utilizadas?

El objetivo principal es describir cómo la figura del TV es esencial para fomentar la comunicación efectiva, incrementar índices de retención y certificación de cursantes, promover la alfabetización digital y el aprendizaje autónomo. Este estudio aporta al campo de la educación un análisis sobre las prácticas de comunicación, motivación y seguimiento efectivas en EaD realizadas por diversos tutores virtuales en el marco de sus funciones.

## DESARROLLO

La educación de las nuevas generaciones en la sociedad de la información exige una formación continua de los docentes, quienes deben incorporar teorías y prácticas actualizadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, adquieren gran importancia las propuestas formativas ofrecidas a los educadores en sus diversas modalidades: presencial, híbrida o a distancia.

La pandemia de COVID-19 ha marcado un hito en la historia educativa. La transición abrupta de la presencialidad a la virtualidad ha desencadenado una serie de transformaciones que han llevado a reconsiderar el uso de las TIC en el sistema educativo regular y a replantear la concepción actual de la educación y la formación (Florez et al., 2017). Este acontecimiento ha ampliado los horizontes respecto a la capacitación docente, impulsando el desarrollo de propuestas formativas en la modalidad a distancia.

La expansión de la educación a distancia (EaD) en Salta, fue impulsada por la Subsecretaría de Desarrollo Curricu-



lar e Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con el fin de responder a la necesidad de ofrecer alternativas formativas flexibles y accesibles para los profesionales de la educación. Un claro ejemplo es la puesta en marcha del campus virtual de EduSalta, que actualmente ha permitido ampliar el alcance de las propuestas educativas virtuales hacia toda la provincia. Las acciones de educación a distancia con altas tasas de finalización suelen caracterizarse por un apoyo continuo. Para el autor Juan Silva Quiroz (2010), las dimensiones del rol del tutor en la educación a distancia son tres: función organizadora, función pedagógica y social. En este punto cobra gran relevancia la figura del tutor, como aquel que acompaña las trayectorias educativas, guía permanentemente a los cursantes, brinda información clara, gestiona las dudas. En la dimensión pedagógica se incluye el conocimiento exhaustivo de la propuesta educativa, la hoja de ruta, contenidos, recursos y actividades que cada cursante debe realizar. En la dimensión social las acciones vinculadas a motivar, habilitar canales de comunicación y sostener comunidades de aprendizaje digitales activas.

El TV en educación a distancia puede entenderse como guía, quién apoya y asiste el proceso formativo de cada uno de sus estudiantes. Con su acompañamiento cada cursante se familiariza con el campus virtual, comprende la metodología de trabajo, se integra con los demás participantes, se apropia de los contenidos que se proponen para el autoestudio, y realiza las actividades de aprendizaje y valoración de sus logros. Por lo tanto, todo TV debe realizar constantes monitoreos de los progresos

de los cursantes en varios sentidos, establecer instancias de comunicación, facilitar los recursos para promover el aprendizaje autónomo.

No obstante, la EaD no está exenta de desafíos como la falta de acompañamiento, dificultades en la adaptación a la modalidad virtual, la falta de alfabetización digital o de accesos a dispositivos digitales y conectividad. En respuesta a los desafíos mencionados, la Dirección de Educación a Distancia implementó el rol del tutor virtual (TV), un profesional encargado de guiar, motivar y acompañar a los estudiantes a lo largo de su proceso formativo en el aula virtual. El TV se convierte en un enlace esencial entre los participantes de las capacitaciones, brindando un seguimiento personalizado y fortaleciendo la conexión con el entorno educativo digital.

Para llevar a cabo las capacitaciones en los EVA, los docentes deben desarrollar o adquirir -en los casos que no lo tuvieran- las habilidades en el manejo de las herramientas digitales necesarias para transitar las capacitaciones. En el caso de los docentes, la alfabetización digital se entiende como: la capacidad de un educador para realizar diferentes tareas en un ambiente digital. Esta habilidad incluye la competencia para localizar, investigar y analizar información, así como ser capaces de elaborar contenidos y diseñar propuestas, a través de medios digitales (Qualentum, 2023).

Como se observa para los docentes, la alfabetización digital se refiere a la habilidad para manejar diversas tareas en un entorno digital y esto abarca el desarrollo de diferentes competencias. Se debe tener en



cuenta que éstas pueden tener diferentes grados de desarrollo. Autores como Mata-mala (2018) establecen diferentes grados para caracterizar su desarrollo como débil, parcial o presente. En este contexto, es crucial que los TV evalúen el grado de alfabetización digital de los docentes y las tareas que deben realizar en el aula virtual. Esto les permite crear materiales multimedia adecuados y ofrecer orientación específica para ayudar a los docentes a completar con éxito las tareas requeridas en la plataforma.

### Definición y funciones del tutor virtual

El tutor virtual actúa como mediador entre los capacitadores y los docentes/participantes de la oferta educativa; guiándolos y orientándolos para facilitar su integración en el sistema educativo a distancia. Entre sus funciones, destacan el seguimiento continuo de los cursantes, la motivación, y la comunicación fluida para apoyar el proceso educativo (García Aretio, 1999).

Dentro de las principales funciones del TV se reconocen:

Comunicación constante con los participantes, asistencia técnica, y seguimiento de su progreso a través de reportes en Moodle, desarrollo de materiales didácticos como videotutoriales, generar vínculos y lograr la motivación en los cursantes, con el objetivo de que estos/as logren transitar y finalizar la propuesta y alcancen la certificación de la propuesta educativa. A continuación, se describen más detalladamente cada una de estas acciones.

Para describir más detalladamente las funciones del Tutor Virtual (TV) en un contexto de Educación a Distancia (EaD), se amplía cada una de las acciones mencionadas:

-Comunicación constante con los participantes: El TV mantiene un canal abierto de comunicación con los estudiantes a través de diversos medios como foros de aviso, correos electrónicos, mensajería instantánea, y WhatsApp. Esta comunicación no solo se limita a informarles las novedades del curso, el cronograma de actividades (clases, actividades, trabajo final, etc.), sino también a brindar apoyo emocional y motivacional.

-Asistencia técnica: El TV proporciona soporte técnico relacionado con el uso de la plataforma Moodle y otras herramientas digitales utilizadas en el curso. Esto incluye desde la ayuda con la navegación en la plataforma hasta la resolución de problemas procedimentales que puedan interferir con la participación activa de los participantes. De esta manera, se asegura que las barreras tecnológicas no sean un obstáculo para el aprendizaje, permitiendo que los docentes se concentren en los contenidos académicos.

-Seguimiento del progreso a través de reportes en Moodle: El TV monitorea el avance de los estudiantes utilizando las herramientas de seguimiento y reportes que ofrece Moodle. Esto incluye la revisión de tareas, la participación en foros y el análisis de estadísticas de acceso y actividad. De esta forma, se identifican posibles dificultades o retrasos en el proceso educativo y se pueden tomar medidas para apoyar a los



estudiantes en riesgo de abandonar.

-Desarrollo de materiales didácticos: El TV crea y comparte materiales educativos complementarios, como instructivos en formato PDF, infografías, imágenes con información de interés para el cursante, videotutoriales adaptados a las necesidades y características del grupo de estudiantes, entre otros. La creación de estos materiales se basa en un diagnóstico previo que evalúa el nivel de alfabetización digital de los participantes y las tareas obligatorias que deben realizar para aprobar el curso. Los materiales pueden incluir instrucciones para el uso de herramientas digitales como Google Drive, aplicaciones que permiten el trabajo colaborativo, y la participación en foros, entre otros. El objetivo es proporcionar recursos adicionales que faciliten el uso de la plataforma, la realización de las actividades, y fomentar la autonomía del estudiante.

-Generar vínculos y lograr la motivación en los cursantes: El TV trabaja en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, fomentando la interacción entre los estudiantes y motivándolos a participar activamente en las actividades del curso. Se comunica con cada uno de ellos para mantener alta la motivación.

Estas funciones permiten al TV desarrollar un rol proactivo, desempeñando un papel clave en las capacitaciones docentes brindadas mediante la educación a distancia al asegurar que los estudiantes reciban un acompañamiento integral que va más allá de la simple transmisión de información.

En este sentido el equipo de TV dependiente de la dirección de EaD trabaja inicialmente socializando con la propuesta formativa en plataforma y reuniéndose con el equipo capacitador para conocer criterios de evaluación y aprobación. Luego de esto, se da inicio al primer contacto con los cursantes, y, monitoreando a través de planillas, se realiza un seguimiento de quienes ingresan y quiénes no a plataforma. Esta información permite reconocer una situación inicial y en función de la misma plantear líneas de acción.

Dentro de las acciones más importantes de la tutoría está la comunicación establecida con los cursantes a través de diversos canales: como correo electrónico, grupos de WhatsApp y mensajes instantáneos y foros de aviso y consulta habilitadas en plataforma. Los mensajes enviados a través de estos canales no sólo se limitan al contacto de aquellos que no pudieron ingresar a plataforma, sino que también hacen hincapié en reconocer el esfuerzo y la responsabilidad de quienes entregan sus trabajos en tiempo y forma motivándolos a continuar.

En esta intención de comunicar y sostener el proceso formativo es necesario que los tutores despliegan diversas capacidades, no sólo relacionadas a la escritura, sino también a la creación de contenidos multimediales que les permitan guiar a los cursantes. Es así, que, desde su lugar de nexos, los tutores virtuales construyen videotutoriales, audios explicativos, mensajes de contacto y seguimiento, consultas por videoconferencias, sugerencias de recursos que permiten sostener y enriquecer el trayecto formativo de los docentes, los

cuales se muestran muy agradecidos por el tanto de tipo tecnológico como humano. acompañamiento brindado.

## CONCLUSIONES

La figura del tutor virtual es fundamental en la educación a distancia para acompañar en el proceso a los participantes y, de esta manera, acceder a la certificación en las capacitaciones. Las estrategias didácticas, como la creación de materiales digitales, la comunicación efectiva y el seguimiento personalizado, son eficaces para superar los obstáculos de la EaD.

La relevancia académica de estos hallazgos reside en la posibilidad de replicar estas estrategias en otras regiones y contextos educativos, promoviendo un modelo de enseñanza virtual tal como se fomenta desde el Plan Jurisdiccional de Formación Docente Continua de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta (MECyT).

A modo de reflexión para mejorar las prácticas de enseñanza en contextos de EaD. Un tutor efectivo en el cumplimiento de su rol debería poseer los siguientes atributos:

A) Empático: Para lograr sintonizar con los cursantes a pesar de la disociación del tiempo y el espacio, característica de los procesos de educación a distancia y de la multiplicidad de estilos personales de los alumnos.

B) Proactivo: Para lograr sortear los obstáculos y resistencias que se presenten,

C) Motivador: Debe ser quien introduzca y mantenga motivados a los alumnos en esta modalidad.

D) Comunicativo: Debe manejar todas las posibilidades y alternativas de comunicación en los distintos soportes, siendo lo más claro posible a fin de no distorsionar la esencia de los mensajes. Debe a su vez ser mediador entre las múltiples comunicaciones generadas por la interacción entre los cursantes y el equipo capacitador.

E) Conocimiento de la propuesta didáctica: Que le permita orientar a los cursantes frente a las actividades solicitadas.

En esta revisión acerca del rol del tutor virtual en la educación a distancia se muestra que la distancia se desvanece y las posibilidades se amplían. Al reflexionar sobre el camino recorrido, queremos cerrar con una invitación: Los docentes no sólo podemos ser parte de la educación a distancia como estudiantes, sino también podemos expandir nuestros horizontes profesionales ejerciendo diferentes roles en esta modalidad que, al igual que en la presencialidad, brindan frutos como los que se han evidenciado en el trabajo del tutor virtual.

## Referencias

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. Universidad Nacional Autónoma



de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42132948010>

- Báez Sus, M., & García, J. M. (2016). Reflexiones (y provocaciones) acerca del lugar de las TIC en la formación docente. En J. M. García & M. Báez Sus (Comps.), 10 años de FLACSO Uruguay (pp. xx-xx). FLACSO Uruguay. Recuperado de [http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2016/Garcia\\_Baez\\_Educacion\\_y\\_tecnologias\\_en\\_perspectiva.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Garcia_Baez_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf)
- Bautista, G. (2022). Competencias de los profesores tutores en la educación virtual.
- Coordinación de Educación a Distancia (2023). "Orientaciones Generales para quienes desempeñarán funciones de tutores y/o capacitadores en EaD". Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Salta.
- Coordinación de Educación a Distancia (2023). "Clase 1 - Curso autoasistido para Moodle. Herramienta para el aprendizaje virtual". Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Salta.
- Chachagua, M. R. (2022). Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta (Argentina) en el contexto de pandemia de COVID-19. Revista de Educación, 31(65), 75-87. <https://doi.org/10.21879/fae-ba2358-0194.2022.v31.n65.p75-873>
- García Aretio, L. (2020). "Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?" RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23, núm. 1, pp. 9-28.
- García Aretio, L. (1999). Función del profesor tutor en educación a distancia. Revista de Educación a Distancia. Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social, 2(3), 17-26.
- Salmon, G. (2003). E-moderating: The key to teaching and learning online. Routledge.
- Quiroz, J. S. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Innovación educativa, 10(52), 13-23.
- Traverso, H., Prato, L., Villoria, L., Gómez Rodríguez, G., Priegue, C., Cattivano, R., Fissore, M. (2013). "Herramientas de la Web 2.0 aplicadas a la educación".
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? Perfiles Educativos, XL (162), 68-85.
- Lozano Andrade, Inés. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. Actualidades Investigativas en Educación, 16(1), 136-161. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>



- Moreno, R.; Martínez, R. (2007) Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, vol. 15, núm. 1, 2007, pp. 51- 62 Universidad Veracruzana Veracruz, México. Disponible en Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición (redalyc.org)

- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Humanas Virtual.

- San Martín, P. S., & Andrés, G. D. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas.

- Blog

Qualentum. (2023, 14 de agosto). Alfabetización digital. Qualentum. <https://www.qualentum.com/general/alfabetizacion-digital/>

# “El otro corazón” experiencias escolares en la ruralidad del departamento Gral. Güemes (salta) desde el pensar/hacer investigativo

Gonzalo Sebastián Álvarez  
Lic. En Ciencias de la Educación  
geo.sebarez@gmail.com

Ana Gabriela Pinto  
Lic. En Gestión Educativa  
anagabrielpinto86@gmail.com

Silvia Viera  
Prof. En Ciencias de la Educación  
silviaelenaviera74@gmail.com

**Eje temático N°1:** “La trayectoria docente de la formación inicial a la profesionalización”

## Resumen

El presente escrito es parte de las apuestas de formación, investigación e intervención que pueden interpretarse por parte de quien escribe, como un camino agreste. Formación, porque lo escrito es parte del ejercicio de leer la propia práctica con otros y comunicarla. Investigación, porque la riqueza empírica de lo escrito es parte de un recorrido no solitario, como docente del campo de la formación en la Práctica Profesional, por dieciséis escuelas rurales en el departamento Gral. Güemes (Salta). Por último (quizás debería estar en primer lugar), intervención porque las prácticas docentes no pueden dissociarse de prácticas de indagación – reflexión y este ejercicio no es solitario, porque la lectura

del contexto es conjunta, se conoce con los otros y se trabaja colectivamente, para que algo ocurra.

Este escrito recupera reflexiones a partir de esas aventuras junto a colegas formadores y estudiantes practican-tes del IES N° 6.017 y co- formadores de dieciséis escuelas rurales, en iniciativas de indagación- intervención, en la localidad de Gral. Güemes, provincia de Salta desde el pasado año 2022.

Interesa producir conocimiento con los actores sobre cómo se construyen y organizan las experiencias sobre “lo escolar”, partiendo (aprendiendo) de sus discursos e involucrándonos con las prácticas colectivas, en territorios rurales del departamento. También, en ese proceso de construcción, hacer real la participación de los docentes co- formadores en las propuestas curriculares de la formación inicial, en el instituto.

## Palabras Claves

Formación, investigación- acción, experiencia escolar, ruralidad.

## INTRODUCCIÓN

Las fuentes oficiales del Ministerio de Educación de la provincia dan cuenta



que, en Salta, se encuentran funcionando un total de 645 establecimientos educativos (primarios y secundarios) en ámbitos rurales de los 23 departamentos, siendo Rivadavia, San Martín, Anta, Santa Victoria, Orán e Iruya los que mayor concentración presentan. El departamento Gral. Güemes reúne un total de diecinueve establecimientos educativos rurales, siendo dieciséis de nivel primario y de gestión estatal.

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional).

Pensar las escuelas rurales requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza y trabajar con los actores involucrados en sus actividades. Con otras palabras, problematizar los modos en que los actores organizan la experiencia escolar en espacios rurales, no equivale a preguntarse por la organización escolar y sus estatutos. El pensamiento encuentra territorio, se asienta en algo y ello recuerda interrogantes epistémicas (Zoppi, A., 2011): “¿Podemos cambiar algo sin cambiar el lenguaje de nuestro pensamiento? ¿Podemos cambiar nuestro pensamiento sin un develamiento ideológico del mismo que nos permita saber en qué contexto fue producido, bajo qué representaciones y valoraciones dominantes? Si nuestras cabezas fueron moldeadas por las concepciones vigentes, ¿podemos objetivarlas?” (p.3)

Valorando el recorrido de indagación que este equipo de docentes y practicantes viene desarrollando desde el año 2022, en dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Gral. Güemes, las preguntas que siguen orientando el recorrido son: ¿Cómo se organizan las experiencias sobre “lo escolar”, en las dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Güemes?; ¿Qué significados tiene la escuela para estas presencias que tejen sus experiencias, en territorios rurales del departamento?; ¿Cómo se expresan en las prácticas de enseñanza?. A partir de prácticas y saberes resignificados en la lectura de los contextos, ¿Cómo construir condiciones de posibilidad para la co- producción de propuestas formativas desde lugares colectivos y de participación real?

Investigar los modos en qué se “está siendo” y “se está haciendo” “lo escolar” en escuelas primarias rurales del departamento Güemes, llevó a la necesidad de “cartografiar” discursos y prácticas CON quienes les dan vida día a día, entramándose con lo territorial y entendiendo que, este último término, excede criterios espaciales, normativos, demográficos y miradas “urbanas” de sospecha sobre la “educabilidad”, de quiénes están formando parte.

Llevar a la práctica la IAP en la FDI es todo un desafío porque, como lo sugieren varios autores, en el proceso investigativo la participación termina en una declaración simbólica. Quienes venimos trabajando sin financiamiento, seguimos porque hemos encontrado en las experiencias de nuestros pares docentes una riqueza formativa relevante y, sobre todo, ganas de formar parte de la formación de



quienes, a futuro, puedan sucederles.

En general, cuando se alude a ruralidad en Argentina, se priorizan criterios demográficos, normativos e institucionales, no explorándose la heterogeneidad de elementos que implica lo espaciotemporal y sensibilizar miradas hacia estrategias y experiencias colectivas, producidas en las tramas de relaciones en esos territorios rurales. También, se presume los debates teóricos e investigativos sobre la temática, oscilan entre lo romántico y lo normativo, descuidando la necesidad de prolongar el trabajo en territorio para advertir “diferencias” o “singularidades”.

En palabras de Terigi (2021): “Estas diferencias no son sólo territoriales: son sociales, económicas y culturales, pero además se plasman en el cotidiano escolar en datos concretos como la diferencia en las facilidades de acceso físico a la escuela, la antigüedad de la prestación del servicio escolar en la zona (con su impacto en los niveles educativos de las madres y los padres), las economías familiares de subsistencia (con su correlato de aporte de los niños a la economía familiar) o ligadas al salario y el jornal.” (p.17)

Las escuelas que recorreremos en el departamento Gral. Güemes se encuentran situadas en espacios rurales y ellas mismas, las estamos interpretando en clave de territorios donde la gente hace, piensa y reflexiona contextuadamente prácticas educativas, modos de hacer escuelas, prácticas de enseñanza, respecto a saberes situados no presentes en los libros para la formación.

Lo anterior invita a pensar, nuevamente, desde lo metodológico. Teresa Sirvent (1999) plantea que “existen dos formas de participación social: la real y la simbólica” (P.129). Continúa la autora diciendo que: “La noción de participación real implica la toma de conciencia o reconocimiento de las necesidades e intereses objetivos definidos por clases, fracciones de clases, organizaciones, grupos e individuos estratégicamente ubicados en relación con las instituciones sociales y el Estado. La noción de participación real también presupone la articulación de intereses sociales. Es una perspectiva colectiva más que individual.” (P.131)

El tejido de situaciones, condiciones materiales y simbólicas, desde las más distantes a las más cotidianas, que configuran las experiencias e historias de los sujetos en territorios rurales, parecieran estarse produciendo a partir de diferentes ausencias materiales e institucionales que, terminan desencadenando formas variadas de vulnerabilidad (Álvarez y Guaymas, 2022). Entramándose con la baja densidad demográfica, amplias extensiones agro-ganaderas, ausencia de instituciones y servicios estatales, se producen otros modos de “cotidianeidad” y formas otras de desigualdad, pero también “otras” formas de “estar siendo –haciendo” escuelas que enriquecen las propuestas de formación.

## DESARROLLO

Recuperando las apuestas conceptuales de autores mencionados con anterioridad, esta investigación en curso, parte de considerar una caracterización de los territorios rurales pensando su mate-



rialidad y lo simbólico de forma relacional (Gormaz, 2023). “Las escuelas rurales, también, son pensadas como territorios, que se construyen en singulares formas de habitar y transmitir “la cultura” y no, como ámbitos organizacionales incompletos, que no alcanzan a ser una “verdadera escuela” (Olea; 2020)

Martínez de Pineda (2008), enuncia que: “La construcción de realidades alterna demanda (...) sujetos protagónicos, con capacidad para oponerse a las posturas centralizadas y autorreferidas a un sistema único de poder, capacidad de reconocer opciones y construir proyectos, sujetos actuantes, que también podemos denominar el sujeto como poder.” (p.82)

De un primer momento de “extranjería”, pasamos a trabajar en conjunto, dialogando significados sobre las escuelas rurales “como territorios agrestes” (Dussel, 2022) que pueden haber sido invisibilizados por miradas resignadas, prácticas rutinarias de tanto caminar los mismos patios, pasillos y aulas o dejadas de lado, por encontrarse alejados en la periferia, las fronteras o lo inhóspito. En ese diálogo de significados, en talleres de mapeos, el pensar colectivo se fue complejizando, interpretándose estas escuelas como “escuelas otras”, producto de singularidades donde se tejen experiencias colectivas.

Esta investigación es cualitativa y participativa porque se entiende que el conocimiento se construye colectivamente, con la finalidad de incidir, transformar y emancipar.

Se privilegió para las prácticas del

primer año de los profesorados en el IES 6.017, el “Mapeo colectivo” por ser una metodología cualitativa, colectiva y vivencial, que recupera lo visual, más allá de lo ilustrativo y dialoga con la apuesta conceptual (Rizler y Ares 2013)

La experiencia de trabajar produciendo mapas colectivos con un número importante de practicantes, por parte de este equipo de investigación y CON las personas que hacen a las escuelas y comunidades, anima, en esta oportunidad, a profundizar los esfuerzos que inscriben lo visual y participativo, como forma de conocer dando lugar a la intervención, en el segundo, tercer y cuarto año de formación, con un terreno fértil de interrogantes.

Como equipo de prácticas docentes, junto a los profesores co- formadores y practicantes, creemos, estamos en proceso de animar las prácticas de indagación hacia un enfoque de investigación acción participativa porque de los talleres de mapeo, participamos todos y de esos escenarios emergen preguntas que llevan a los actores involucrados a repensarse como actores válidos, en la producción de saberes locales sobre lo escolar. Este proceso reseñado exige planificar talleres, implementarlos – aprendiendo sobre la marcha-, observar todo cuanto se va generando, sistematizar y hacer que las preguntas surgidas, sean motivo de reflexión y puntapié para continuar indagando en territorio. Es decir, un intento de trabajar con los ciclos de la IAP.

Anderson y Herr (2007), expresan que: “de acuerdo con la validez democrática, surge la pregunta: ¿satisfactoria para quienes? La validez de resultados reconoce



el hecho de que la investigación- acción no solo resuelve problemas, sino que también los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación” (P.53)

Lo anterior, expresado en la práctica y experiencia de un director de escuela rural: “Me gustaría que todas las escuelitas rurales tengamos esas posibilidades de compartir experiencias. Yo lo vengo haciendo desde que asumí mi tarea en el año 2001. Comencé a trabajar y hasta ahora, hemos hecho antología, videos, hemos participado en la feria de ciencia (...) los chicos en las distintas generaciones que han pasado han puesto lo mejor y eso es lo que nos pone contentos a nosotros, que se puede hacer, incluso la vez pasada con el profe. El desafío era hacer que los chicos actúen, hagan teatro. Fuimos al lote Madre Vieja, y la verdad que nos dejaron con la boca abierta porque actuaron de una manera que, yo, no creía que lo iban a hacer, porque a veces los ves así y te decís como les voy a pedir que hagan eso y salió de diez.” (Antonio, director, E. N°4136, E.3)

A partir de lo logrado en casi dos años de trabajo, en la medida de las posibilidades, los actores de las escuelas, actualizaron sus documentos institucionales enriqueciéndolos, con la apropiación de prácticas investigativas y, a partir de estos diagnósticos, se dieron a la iniciativa de trabajar en red de directivos de escuelas rurales en el departamento Güemes, incentivando la participación del estudiantado en diferentes actividades culturales que, históricamente, parecían reservadas a la urbanidad. También, se logró la apertura de las escuelas a las prácticas docentes y la

participación de estas en los programas de formación inicial.

Acá como docentes somos todos unidos cuando tenemos que hacer algo (...) se nota ese “entre todos” porque los papás se suman a los actos de los niños y eso se nota mucho acá en la ruralidad. Los papás y los niños son más apegados a la escuela. Hay madres que trabajan en la escuela, se nota mucho más ese acompañamiento, que en la escuela urbana. (Gisella, maestra, E. N°4553, E.1)

El ánimo de involucramiento con las realidades escolares en espacios rurales del departamento Güemes, posibilitó redoblar las apuestas generando instancias de lecturas colectivas donde surgió la idea de que los profesores co- formadores participan de la elaboración de los programas de formación inicial. Por ello, en la institución y carreras de la cual formamos parte, se presentaron programas de las prácticas en marzo y en calidad de borrador siendo la propuesta definitiva, presentada en noviembre 2023, después de cruzadas lecturas entre diferentes actores. Quizás, en el fondo, late una idea de situar, colectivizar la formación docente y, al menos en parte, desprenderla de extranjeros tecnicismos que obturan el derecho a la pregunta y a la producción de conocimiento.

Acá no tenemos la ventaja que tienen las escuelas urbanas, de un maestro por grado, un maestro que se dedique a una o dos áreas solamente. Aquí tenemos plurigrado, algunos son unipersonales. Aquí, con suerte, contamos con maestro de primer ciclo y jardineros, por ejemplo, ellos hacen alternancia, ellos no tienen el



jardín libre, que sería la docente de lunes a viernes como tienen en las escuelas grandes...

Todo condiciona: el número de chicos, la cantidad de alumnos y las dificultades de los maestros para continuar formándose. La matrícula es una amenaza permanente que, tenés que estar pensando para el próximo año. Se hacen proyecciones porque, si no tenés cierto número de alumnos es probable que no nos manden otro maestro porque argumentarán que podés hacer todo sola. Esos son los desafíos que no tiene una escuela urbana, la distancia, los caminos, la frecuencia del transporte público. La comunidad es pequeña pero los desafíos son muy grandes. Hay mucho por investigar y, también, mucho por hacer. Sería genial que a nosotras nos permitieran un lugar para contar esto a las futuras maestras (Carmen, E. N°4067, E.16)

Valorando el recorrido que se viene haciendo en las dieciséis escuelas primarias rurales del departamento Gral. Güemes, las preguntas enunciadas en la introducción de este trabajo, sugieren la construcción de respuestas emancipantes, es decir, respuestas en acto, aquello que invita a la acción, a un “estar haciendo” y que no puede finalizar en un escrito.

Recuperando registros de lo observado, charlado y realizado con las personas, puede interpretarse que, estas escuelas primarias de gestión estatal “están siendo” en lo solapado y alterado que provoca la convergencia de diferentes elementos, pero, algo las diferencia. Las relaciones que organizan su cotidianeidad no quedan

alienadas a lo normativo y curricular (el deber por mandato y el deber de la transmisión), tampoco, organizan sus experiencias en torno a “discursos del déficit”. Estas escuelas, son posibles porque existen cuerpos afectados por diversas necesidades y se dejan afectar en el reconocimiento de las situaciones contextuales que vivencian (Álvarez y Guaymás, 2022). Las relaciones que permiten pensar en estas escuelas se encuentran atravesadas por lo “urgente”.

Nos habíamos quedado sin ordenanza y era ponerte la mochila en el hombro, ¿y qué haces?, le Tenes que dar de comer a los chicos. Éramos dos, una se quedaba en el grado con los chicos y la otra iba a la cocina. Entonces, yo le preparaba la cena para los chicos, medio año estuvimos así. Ella se hacía cargo de los grados, preparaba el té a la mañana y yo a la tarde y la cena. Así sacamos a los chicos adelante. El ministerio no te quería mandar ordenanzas (Gisella, maestra, E. N°4553, E.1)

Los documentos situados de las escuelas (ex PEI y PCI) hoy, se están construyendo desde el diagnóstico real y, haciendo visibles las voces, se posicionan como faros de acción – investigación situada.

Lo tomo como una experiencia más, pero, ¡por Dios!, en mi vida trabajé tanto, al hacer de todo. Las escuelas grandes tienen su personal administrativo, en cambio, aquí tengo que hacerlo todo sola, absolutamente todo lo que hace una escuela grande, se hace lo mismo en una escuela chica. Actualizar los documentos, estar con los grados, repartirme, organizarme y, todavía, estoy en periodo de adaptación. No es fácil...



Por otro lado, el comedor escolar y la cooperativa. Muchas veces hay que poner del propio bolsillo. Pero, también entiendo, algunos quizás es lo único que tienen para comer. En el caso de unas hermanitas que vienen, si falta una ¿Qué hago yo?, hago que le preparen la comida y la lleve a la casa. Es todo un desafío. Todo esto, tienen que saberlo las chicas que se están formando. (Carmen, E. N°4067, E.16)

Para algunas voces, la escuela funciona como “una compensación” (Mirta) alimentaria para las familias que organizan sus posibilidades de vida, entre la “informalidad del trabajo” y “políticas sociales erradas”. La taza de té y el sándwich de fiambre, luego el almuerzo, en el mejor de los casos, dibuja la expectativa de infancias y adolescencias que, por otro lado, asisten a las escuelas “con alegría” (Raquel). En palabras de varios profesores, “los chicos” “vienen a la escuela con alegría”, “ellos manifiestan otras prioridades”, son más humildes, están despojados de la vergüenza de asistir “con las mismas ropas”, “llegar con las zapatillas embarradas o gastadas” y “mochilas improvisadas con bolsas de negocio” (Carolina). Las subjetividades producidas en el calor de la posesión material parecieran no ocupar las mentes de estas generaciones (Sebastián).

El trabajo tanto si se consigue como si falta, organiza la vida de infancias y adolescencias dentro y fuera de las escuelas, junto con el calendario estacional. Como mandato, los docentes aluden a “los alumnos golondrinas” (María), refiriendo a aquellos que viajan con sus padres de provincia a provincia por el trabajo en las cosechas, según sea la estación del año y, como un

fantasma, el flagelo del analfabetismo acompaña los itinerarios de estas personas migrantes. Quienes no acompañan el recorrido de sus padres en las “peregrinaciones laborales” (Tomás) quedan a cargo de parientes alimentando todos los días las huellas de la casa hacia las escuelas, reuniendo presencias de diferentes edades que, pasan a formar parte de la matrícula rural y, nuevamente por el tipo de trabajo, se les adjudica otras etiquetas como “hijos de los trabajadores del azúcar” (Rita) o “los pibes del tabaco” (Ivana).

Esos grupos divididos en espacios diferentes llamados “pluri cursos”, reúnen jóvenes de edades dispares y aunque pequeños en cantidad, los desafíos pedagógicos resultan bastante grandes. Directivos y docentes deben atender distintas situaciones de sus prácticas, en contextos de escasez de recursos básicos. En apariencia las escuelas “se montan en medio de la nada” (Olivia) dando lugar a figuras de lo pedagógico desde ámbitos no teóricos, desde lugares desconocidos y murmurando, otras formas de organizar las experiencias escolares para estas presencias.

Esta escuela va a cumplir 100 años y desde que surge atiende a los alumnos golondrinas, aquellos que acompañan los pasos de sus padres en las cosechas. Para ellos, las aulas son jaulas. Éstas, no están pensadas para sus ritmos de vida (José, director, E. N°4489, E.2)

## CONCLUSIONES

Interesó elaborar este escrito, recuperando algo que se está haciendo. Falta mucho por hacer, porque los criterios de

validez para la IAP (Anderson y Herr, 2007) en la FDI, desafían a quienes quieren oficiar como docentes – investigadores y a la estructura misma del sistema formador. También, constituye una realidad que las docencias, cada día encuentran menos tiempo para la reflexión sobre sus prácticas y el trabajo colaborativo real, aunque hoy se plantee como una exigencia en las políticas de formación, en la bibliografía especializada y en la gestión escolar.

Sí, inquieta el prejuicio social que se le otorgan a las instituciones educativas y habitantes en espacios rurales. En palabras de varios docentes, “se confunde calidad de enseñanza con carencia de recursos, lo cual impacta en la calidad educativa”. La falta de conocimiento sobre las realidades educativas en la escolaridad rural anida en los pensamientos de “los jóvenes”, afectando la proyección de sus estudios secundarios: “no voy a poder rendir en la técnica”, “todos dicen que allá, no es tan fácil como donde estudié”, “para que me voy a esforzar si se me terminan riendo”. Las valoraciones negativas hacia lo educativo en escenarios de ruralidad, también inciden en la construcción de proyectos escolares de vida. Sin embargo, en palabras de una directora de una escuela a la cual se llega después de tres horas de viaje por un camino agreste, en el (otro) corazón del departamento Güemes, “se trabaja bien porque al ser tan poquitos, es mucho lo que hacemos. Rogelia (la ordenanza) es la mamá y abuela de todos”

En ese proceso de conversar, escuchar, escribir, dibujar, los problemas se convierten en preguntas para la acción. Se construyen interrogantes en torno a esos

problemas en el primer año de los profesores, se promueven prácticas para hacer hablar a cuerpos y contextos, en los años que le continúan, para pensar en clave de Pedagogía crítica.

Pueda ser que este equipo esté errando los pasos, pero permítanle la utopía emancipatoria. Probablemente, no sea casualidad que quienes no participan activamente de la vida universitaria, de los mundos académicos, ni siquiera de la urbanidad, se estén haciendo preguntas y se estén pensando desde la investigación. Seguramente, esto último, constituya un guiño a la transformación y un aporte para el sistema formador.

## REFERENCIAS

Álvarez, G. y Guaymás, A (2022). Cartografías para una Pedagogía de la Educación Rural, en el departamento Gral. Güemes, provincia de Salta (2022- 2023). X ENCUENTRO PROVINCIAL DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EDUCATIVAS. Dirección de Educación Superior Salta, Salta. Dirección: <https://www.academica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/7>

Anderson, Gary L. y Herr, Kathryn (2007): “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”. En: Sverdllick, Ingrid (Comp.): La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Bs. As.: Noveduc.

Dussel, I. (2022) ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. En revista IIICE- FILO- UBA. Disponible en:



<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11333>

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 1: Concepciones actualizadas sobre las ruralidades. Curso: Escuela y territorio. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Magro, C. (2022) Inés Dussel. La escuela nos provee de ciertas experiencias de qué es lo común: <https://carlosmagro.wordpress.com/2022/02/03/ines-dussel-la-escuela-nos-provee-de-ciertas-experiencias-de-que-es-lo-comun/>

Martínez Pineda. M. C. (2008). Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político. Cap. 2. Cooperativa Editorial Magisterio: Colombia.

Olea, M. (2020) RURALIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS. CONICET. Ponencia.

Rizler, J. y Ares, P. (2013) Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón, Buenos Aires.

Sirvent, M. T. (1999). Cultura Popular y participación Social. Una Investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires). Miño y Dávila Editores.

Terigi, F. (2021) La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico. En: La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. IICE N°7- FILO-UBA.

Zoppi, A. M. (2011) “La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación” Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los Posgrados. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

# Experiencia de formación a partir de la residencia

Estela Arias  
Maestra De Grado  
Estelarias.25@Gmail.Com

Lara Violeta Del Milagro  
Maestra De Grado  
Laravioleta501@Gmail.Com

Maria Del Valle Caceres  
Maestra De Grado  
marycaceres342@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. Los sentidos e incidencias de la Formación Continua en las prácticas de enseñanza.

## RESUMEN

La presente sistematización se realiza con el fin de recordar y reflexionar sobre el proceso vivido y recorrido en la práctica docente IV (residencia), la cual tiene como finalidad describir el transcurso de lo vivido durante el periodo de formación docente. La misma se realizaron en escuelas del interior del municipio de Nazareno.

El propósito de este escrito es narrar todo lo sucedido en esta etapa de residencia, teniendo en cuenta las dificultades, fortalezas, debilidades y emociones que fueron

apareciendo durante el paso de la primera y segunda etapa de intervenciones educativas por otra parte la práctica fue algo preocupante y emotiva porque nos transmitió enseñanzas que sin duda serán útiles y puestas en manifiesto a hora de iniciar la carrera profesional en el futuro.

El mismo tuvo como objetivo elaborar varias propuestas pedagógicas para cristalizar diferentes contenidos enfocándose sobre el tipo de estudiantes que se pretende formar. Para ello utilizamos diversos recursos y estrategias metodológicas con el fin de que los estudiantes se apropien de los diferentes contenidos abordados en el transcurso de la práctica.

Lo más significativo de nuestra práctica docente fue el rol del docente, pasa por la orientación y la guía, que ha de ser quien oriente el camino del aprendizaje.

Ya que se ha formado a tal fin, es, en la relación que se conforma con los alumnos, quien cuenta con la experiencia de medir cuánto ha de esperar y cuánto ha de dar, en un vaivén de intercambio de diálogos.

Fue una experiencia única que nos tocó emprender durante nuestra formación, estamos muy satisfecha por todo lo logrado, aunque sabemos que queda mucho por aprender, lo importante es que ya logramos



dar los primeros pasos como futura docente y que estamos predispuesta a seguir aprendiendo, para lograr trayectorias escolares satisfactorias.

## **PALABRAS CLAVE**

Práctica y residencia, Curriculum, Plurigrado, Aula heterogénea.

## **INTRODUCCIÓN**

Desde este apartado se considera a reflexionar sobre la relación entre la teoría y práctica docente efectuada, a fin de optimizar nuestro desempeño en futuras prácticas profesionales, así mismo evidenciar los momentos significativos que tuvimos durante este tiempo, rescatando fortalezas, pero también debilidades que son necesarios para tomar nuevas decisiones, como un proceso dinámico y complejo que nos proporciona las herramientas necesarias para formarnos como profesionales porque allí es el momento en que damos los primeros pasos y podemos demostrar nuestra capacidad y compromiso de formar niños/as capaces de ser críticos y reflexivos de sus pensamientos y opiniones.

Lo que pretendemos con este trabajo es promover la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, vivencias directas con aulas heterogenias y plurigrado. Por lo tanto, la Práctica Docente es la base de nuestra formación como futuros docentes, es decir que con ella podemos desarrollar nuestro trabajo de manera profesional y eficiente, nos permite tener un panorama general de cómo es el trabajo docente en el aula y conocer las ventajas y desventajas del proceso de enseñanza – aprendizaje

Considero que la práctica es el inicio de intervención de un largo camino que un docente realiza en la vida, porque a partir de su formación su trabajo será estar en el aula con un grupo de alumnos que requerirán de su guía y acompañamiento constantemente, por tal motivo hay que tomarlo como una etapa de gran importancia y afrontarla con los mejores compromisos.

A partir de la sistematización de esta experiencia, se busca analizar y reflexionar sobre todos los componentes y aspectos que hacen a la práctica docente en sí misma y la importancia de atravesar por esta instancia de formación que nos deja muchos aprendizajes desde lo personal y profesional.

Porque durante los cuatro años de formación docente, nos hemos puesto en contacto con mucha teoría que nos indica, entre otras cosas, cómo enseñar algunos contenidos curriculares, contextualizar los contenidos teniendo en cuenta el grupo clase, construcción de materiales didácticos, implementar diversas estrategias haciendo hincapié en la heterogeneidad del grupo, entre otros.

Como así también la capacidad de ser resilientes ante cualquier adversidad y de lograr la integración y la inclusión de niños con discapacidades para poder insertarse en la sociedad. Este saber no es lo suficientemente útil si no somos capaces de transmitir nuestros conocimientos.

Para ello, es importante que continuamente tengamos la oportunidad de poner en práctica todo lo que hemos aprendido, como así también realizar capa-



citaciones consecutivas porque sabemos que el poder describir un procedimiento no siempre implica poder traducirlos.

Como mencionamos antes, la teoría es importante, pero también es fundamental su puesta en práctica, puesto que ella sola no hace más que mostrar, en la mayoría de los casos, lo ideal o las experiencias vividas por otras personas. Por último, consideramos que la teoría es una herramienta para la interpretación de la práctica y que ésta es la consecuencia, consciente o inconsciente, de las teorías con las que nos acercamos a la misma. En el año 2022, mientras cursábamos la materia Práctica Educativa III, hemos concurrido a las aulas para observar y practicar durante una semana y un mes de intervención. Durante el periodo 2023, hemos cursado la materia Práctica y Residencia. Acudimos a las aulas por un período de tres meses. En todo este tiempo, los alumnos - docentes hemos intentado lograr los siguientes propósitos:

- Asumir el rol docente de manera crítica, constructiva, creativa frente a cada situación y cada aula. Para ello era imprescindible poner en práctica todo lo aprendido en la teoría
- Extraer y analizar datos que son relevantes para nuestro futuro desempeño profesional
- Relacionar la teoría y la práctica a partir de los aportes obtenidos en nuestra permanencia en las aulas y resignificar los conceptos logrados durante la etapa de nuestra formación.

## DESARROLLO

### PRACTICA Y RESIDENCIA

Una vez aprobado las materias correlativas a la práctica y residencia, llegó el día esperado, en donde debíamos volcar todo lo aprendido nuevamente en las aulas, teniendo en cuenta las teorías y explicaciones por parte de los diferentes profesores de cada área, diseñando propuestas áulicas que en algunos casos eran contradictorios por los talleristas, si bien son profesores de cada área específica, tenían otro punto de vista, donde los objetivos perseguidos, las actividades propuestas para los alumnos y la confección de materiales didácticos eran imprescindible.

Enseñar en el nivel primario, fue algo que descubrimos dentro del aula y esto nos motivó a seguir adelante con la carrera. También compartimos la opinión que el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy complejo, en donde intervienen diferentes factores, uno de ellos de mayor importancia a la hora de planificar nuestras propuestas, es tener en cuenta los conocimientos previos, capacidades y ritmos de aprendizajes de los alumnos.

Llego el día del sorteo, debido a que cada una de nosotras hizo la residencia cerca del domicilio, de alguna u otra forma conocíamos al plantel docente de cada institución, donde solo quedaba ponerse a disposición de las y los co-formadores, por lo cual retomamos las palabras de Poggi y Frigerio porque nos expresa que muchos practicantes serán moldeados por las circunstancias y que algunos docentes ya experimentados nos darán consejos, nos



tenderán una mano para ayudarnos con las incertidumbres, cuando nos sentamos vencidos, nos brindaran los códigos, nos orientaran en el camino ya transitados por ellos, ya que con cada experiencia se adquiere un nuevo conocimiento.

Durante la observación pudimos apreciar la forma dinámica, activa, innovadora de la clase que brindaba la co-formadora, los contenidos fueron seleccionados, elaborados y utilizados teniendo en cuenta algunos factores como el contexto de la zona en el cual se encuentran los alumnos, con respecto a las actividades son un medio para asimilar información, adquirir y construir conocimiento, fueron seleccionadas teniendo en cuenta el objetivo específico de cada clase, teniendo en cuenta los conocimientos previos del grupo clase, el desarrollo de las mismas fueron favorable y fructífero sobre todo para el alumnado. Cabe recalcar que tanto los recursos como las estrategias son muy importantes para que este proceso sea efectivo, ya que permite ejecutar de forma correcta la didáctica, la metodología y sus procesos de aprendizaje.

Después de la observación durante un mes, solo quedaba dar lo mejor de nosotros frente a los estudiantes de cada institución, seguir el ritmo de la co-formadora, respetando el tiempo de cada módulo, la cantidad de actividades para cada estudiante, dar clase personalizada a estudiantes con problemas de aprendizajes, utilizando múltiples recursos, realizar creativamente el inicio, desarrollo, cierre y retroalimentación de la docente co-formadora, de esta forma evitar la ruptura total de docente estudiante y ser parte del aula

armoniosa entre todos, también cabe acotar que en la práctica y residencia debemos tener en cuenta los siguiente:

Observar completamente todo, ver la dinámica del grupo, como trabaja el grupo, que es lo que más les gusta hacer, que disfrutan, que niños necesitan atención personalizada

Apoyarnos y preguntar siempre a la co-formadora, respetando su forma de ser, porque hay docentes cerrados y otros dispuestos a ayudar, porque en el profesorado nos sugieren ideas de propuestas o de actividades para realizar en la clase, pero no siempre es acertado, si bien ellos son profesores, pero no conocen al grupo clase, más que la co-formadora, por ende, no es posible llevar acabo esas ideas en ese momento con ese grupo clase, entonces debemos conversar, buscar alternativas y ser realmente un verdadero feedback entre la practicante y la co-formadora.

Al realizar un material didáctico, no significa que la clase va a cumplir el objetivo propuesto, porque solo puede servirles como entretenimiento.

Por ultimo llevar esta etapa de manera tranquila y saber que estamos aprendiendo, sabemos que la formación docente es constante y que en esta carrera vamos a estar aprendiendo, no debemos tener miedo a equivocarnos.

## **CURRÍCULUM**

A lo largo del tiempo la educación ha tenido que afrontar varios retos siendo alguno de ellos, cumplir y llevar a cabo un



buen proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar las necesidades de la sociedad, es por ello que el currículum ha sido una herramienta esencial en varios contextos educativos. Se considera que el currículum es una propuesta educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulada con otros contenidos dando pie a una continuidad pedagógica, entre niveles un pasaje de conocimientos articulados en cada nivel.

En el campo de la educación el currículum es un término polisémico que se asocia a una pluralidad de significados porque él currículum no es solo un concepto, sino una construcción cultural, por lo tanto, depende de la forma en que cada país y en cada tradición pedagógica se organizan las prácticas educativas, estos elementos culturales se incorporan no solo mediante las propuestas sino también a través de relaciones sociales, donde la docente también aprende del contexto a través del estudiante.

Es importante mencionar las dos perspectivas que marcaron un antes y un después en las políticas educativas: la perspectiva pedagógica y la sociológica.

A partir de lo mencionado y de acuerdo a visualización que se pudo realizar en el primer ciclo se encuentran insertos ambas perspectivas, la pedagógica que concibe al “currículum como una prescripción unificada, sistemática, oficial, escrita de lo que se debe hacer en la escuela” (Silvina Gvirtz, Palamidessi) currículum es visto como algo impuesto desde arriba, una especie de mandato que los docentes deben seguir al pie de la letra. Esto puede

llevar a una falta de autonomía y creatividad en el aula, ya que los docentes pueden sentir que no tienen la libertad de diseñar sus propios planes de trabajo y adaptarlos a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Sin embargo, también se puede interpretar que el currículum es un marco que proporciona una estructura y una guía para los docentes, lo que les permite enfocarse en la enseñanza y el aprendizaje en lugar de tener que reinventar la rueda. En este sentido, ¿el currículum puede ser visto como una herramienta que ayuda a los docentes a organizar sus planes de trabajo de manera efectiva, lo cual podemos encontrar un equilibrio entre seguir el currículum y tener la autonomía para adaptarlo a las necesidades de nuestros estudiantes, lo cual podemos utilizar el currículum como una guía sin perder la creatividad y la innovación en el aula respetando los contenidos del diseño curricular.

Pero es importante mencionar que la perspectiva que más predomina es la sociológica, que define al currículum como una compleja realidad Socializadora: “como el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizajes proyectados según sus capacidades”. Porque si bien tenía que respetar los lineamientos de la institución algo que viene desde arriba, sus planificaciones estaban sujeto a cambios ya que en el aula suceden cosas que van más allá de las intenciones que no se dicen (currículum oculto), también porque las actividades generalmente estaban relacionadas al contexto del alumno y articula-



das con otras áreas por lo que los alumnos aprendían cosas distintas de aquello que se lo intenta enseñar.

Pero es importante resaltar que una cosa es cómo estructurar un programa de enseñanza por escrito y otra muy diferente cuando se realiza el cruce de prácticas como lo plantea Oliver que define al currículum como “plan o proyecto” y Grundy como “Cruce de prácticas”, ya que muchas veces a las hora cristalizar los contenido se pueden observar condicionantes de la práctica docente como la simultaneidad que hace referencia a la cantidad de variables que se hacen presente en un mismo momento mientras la docente escribe la teoría en la pizarra una de las ordenanzas va en busca de la pava que se llevó para el mate por lo que los alumnos empiezan a moverse, hablar y la impredecibilidad: las intervenciones o distracciones que dificultan la posibilidad de seguir cuando se realizó la jornada con suspensión de actividades, por lo que la docente no pudo continuar con las clases programadas. Durante la intervención, el haber creado un lazo, una conexión con los alumnos y con mi co-formadora, me permitió sentirme cómoda y abordar las clases de manera natural. El respaldo de mi co-formadora y de los profesores de práctica, nos permitió desenvolvernos como si no estuviéramos en una etapa de evaluación sino en una etapa de perfeccionamiento, por lo que en ocasiones lo que planeamos no sale como esperamos, por diferentes razones están distraídos, vuelven del recreo, o desesperados por ir a educación física, pero aprendemos de nuestros errores y nos hace repensar en la clase de esta forma ir a lo seguro, saber que cuando estamos frente

a los estudiantes debemos ir a lo seguro, ser creativos, innovadores, proponer, crear, diseñar la clase. También debemos conocer el diseño curricular leerlo bien, saber por qué elegimos proponemos ese objetivo, de qué manera la vayamos a llevar adelante la propuesta.

## PLURIGRADO

El plurigrado o sección múltiple es un tipo de sección escolar que reúne en un mismo salón de clases a niños que cursan grados distintos, a cargo de un mismo maestro. Esto plantea un modelo organizacional diferente al del aula estándar, en este caso el grupo clase que me toco es de 4 y 5 grado. Siguiendo a Flavia Terigi (2006) define al plurigrado como una sección escolar que agrupa alumnos de distintos grados en una misma aula con un solo maestro, nos lleva a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y organizativas de este modelo educativo la cual tenemos ventajas, desafíos e implicancias tanto para el docente como para el alumnado:

- **Ventajas:** El plurigrado puede fomentar la colaboración y el aprendizaje entre pares, ya que los estudiantes de diferentes grados pueden trabajar juntos y aprender unos de otros. También puede permitir una mayor flexibilidad en la enseñanza y adaptarse mejor a las necesidades individuales de los estudiantes.
- **Desafíos:** El plurigrado puede requerir una mayor planificación y organización por parte del maestro para atender las necesidades de estudiantes de diferentes grados y niveles de aprendizaje.



- Implicancias para el maestro: El plurigrado requiere un maestro flexible, creativo y capaz de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Debe ser capaz de planificar lecciones que aborden diferentes niveles de aprendizaje y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo.

- Implicancias para los estudiantes: el plurigrado puede ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y de trabajo en equipo, así como para que aprendan a aprender de manera autónoma y a su propio ritmo.

De acuerdo a las observaciones realizadas en diferentes ciclos y por las consideraciones propuesta por la autora, podemos decir que los maestros y maestras que desempeñan en zonas rurales, debido a la baja matrícula de estudiantes, conocen bien el problema crucial para enseñar plurigrado, mientras que la escolarización sigue siendo graduada y en tal sentido cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización, la organización institucional agrupa a: niños y niñas que cursan grados distintos de una misma sección escolar.

A veces dificulta la enseñanza debida que en la sección de plurigrado, no solo hay estudiantes de diferentes grados, sino heterogeneidad de alumnos y como docente debemos cumplir con los objetivos propuestos.

Como docente a cargo de un plurigrado era y es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, enseñando simultáneamente, teniendo como herramientas un conjunto

de propuestas didácticas elaboradas, según la norma graduada de la escolarización la organización del trabajo de los docentes y en particular, en el conocimiento didáctico del que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos con vistas a sus aprendizajes. Buena parte del conocimiento didáctico con que cuentan los docentes está estructurada según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana, no siendo así las escuelas rurales, generalmente las escuelas del interior.

En estas secciones escolares, las condiciones para las elaboraciones infantiles son distintas a las del aula estándar, debido a las diferencias en los saberes construidos por los alumnos de los distintos grados y a que las condiciones organizacionales hacen posible promover la actividad conjunta de niños que cursan grados distintos en una misma clase.

Debido a su modelo organizacional, en las secciones múltiples suceden fenómenos del mayor interés para el estudio del aprendizaje, como la exposición de los niños a contenidos y a actividades de grados ulteriores de la escolarización, o la interacción cotidiana con compañeros que manejan contenidos escolares de mayor complejidad, aceptando la diversidad de niños, trabajar con diferentes actividades al mismo tiempo, organizando mejor el tiempo escolar

## AULA HETEROGÉNEA

La imagen del aula como la de un



espacio en el que todos hacen las mismas cosas y la imagen de la escuela como la de una institución con la cual se intenta igualar a partir del guardapolvo blanco y unos contenidos homogéneos han sido dominante por mucho tiempo. Entendemos que un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Rebeca Anijovich la entiende como “un aula heterogénea que no solo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza, la heterogeneidad es una característica natural de las aulas y no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje, por lo tanto los docentes deben ser capaces de reconocer y valorar la diversidad en el aula, y adaptar sus estrategias de enseñanza para atender las necesidades de todos los estudiantes, donde la enseñanza en aulas heterogéneas requiere una planificación flexible y dinámica, que permita ajustar el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes.” Cuando Rebeca Anijovich plantea gestionar una escuela con aula heterogénea, hace referencia que la enseñanza debe adaptarse a la diversidad de sujetos, donde el enfoque de la educación es para la diversidad es decir que como futuros docentes debemos prepararnos, capacitarnos para las aulas heterogéneas, porque ni antes éramos ni ahora son los alumnos iguales, cada estudiante tiene conocimientos previos diferentes, experiencias previas diversas y contexto socio histórico, cultural y afectivo totalmente diferente, por lo tanto es responsabilidad del docente, del sistema

educativo este enfoque de educación para la diversidad, desde el punto de vista de la formación de las didácticas, del trabajo áulico hasta la formación del currículum en todos los ámbitos, desde el desarrollo de capacidades, competencias porque no todos los alumnos tienen un solo ritmo de aprendizaje, si no que tienen diferentes formas de pensar y diferentes necesidades. Para ello el docente debe implementar diferentes estrategias donde el centro de todo sea el alumno.

Retomando el concepto de Rebeca Anijovich, mi grupo clase era muy heterogénea en especial los alumnos de quinto grado que presentaban dificultades en cuanto a la lectura, escritura y cálculos mentales.

Mientras que el resto del grupo se diferencia unos con otros en cuanto a la atención dispersa, niños híper activos y algunos pocos participativos, si bien se destaca la uniformidad en el uso del guardapolvo, se puede establecer que cumple con las condiciones de ser un aula heterogénea, por lo que se debía plantear exigencias altas y ofrecerles diversidad de oportunidades para aprender, como docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimente, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes, así mismo es fundamental promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y solidaridad para que los estudiantes aprendan a reconocer las fortalezas de sus compañeros, de esta forma usar variedades de estrategias apelando la idea del ambiente flexible.



Para planificar la enseñanza en aulas heterogéneas debemos considerar tres cuestiones nodales:

- El entorno educativo, el uso de los espacios.
- La organización del trabajo en el aula
- La consigna de trabajo

Con todo estos nodales se simplifica la heterogeneidad de los estudiantes y se puede cumplir el objetivo propuesto.

## CONCLUSIÓN

Relacionando todo lo expresado anteriormente y tomando nuestras experiencias vividas en la práctica-residencia y todo lo que abarca en ella como el plurigrado y el aula heterogenia, queremos destacar que el Rol Docente está íntimamente vinculado con la cantidad y calidad de los nuevos saberes. Estos preparan a los estudiantes para su futuro y los colocan en una condición favorable para el trabajo como así también para la vida, la participación social y los cambios que vendrán para los cuales deben estar preparados. Citamos al autor Paulo freire plantea que “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

No solo hay que tener en cuenta lo explicado y expresado anteriormente sino que también la sociedad de hoy es cada día más exigente y cambiante por lo cual es necesario que el docente este a la par

de esos cambios que sea innovador que al momento de planificar no solo se quede con lo tradicional sino que invente, cree, para ello debe valerse de todos aquellos factores de su entorno que puedan brindarle la oportunidad de ser aprovechados para la mejora de la calidad de la enseñanza lo cual refiere a que también debemos hacerlos partícipes a la familia y a la comunidad con la escuela para la realización de proyectos que contribuyan con el desarrollo integral de nuestros escolares, así como con el crecimiento personal y profesional de todos los actores educativos, todo esto y mucho más debe estar dispuesto a realizar el docente de hoy, ya no se trata de facilitar un conocimiento aislado sino de ir en busca de nuevas experiencias que nos proporcionen herramientas para crecer y desenvolvemos en esta sociedad, con esto no solo me refiero a los docentes sino también a los chicos, porque son ellos los verdaderos protagonistas en donde se ve reflejado nuestra enseñanza pedagógica.

Según nuestro punto de vista algunos propósitos de la Formación Docente son:

- Desarrollar en los estudiantes aquellos atributos más característicos de la creatividad, tales como la originalidad, flexibilidad, elaboración, curiosidad, sensibilidad e independencia.
- Reconocer y recompensar las manifestaciones creativas de nuestros estudiantes.
- Aceptar las ideas de los estudiantes e incorporarlas en el curso.



- Ayudar a los escolares a reconocer sus propias capacidades, posibilidades, intercambio y ayuda entre unos y otros, a ser participativos sin miedo a equivocarse y siempre alentándolos a que ellos pueden ser mucho más de lo que se imaginan.

Construir nuevos saberes mediante la reflexión de la práctica-residencia-curriculum y la interacción paulatina con la misma hace justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso mejorar como docente. Para ello es necesario transformar las aulas en espacios para la acción, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo, es decir la reflexión debe aprenderse desde la reflexión misma. Enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente el quehacer pedagógico teniendo en cuenta el curriculum educativo.

Al final, la docencia es una carrera hermosa que requiere de tiempo, dedicación y responsabilidad, sobre todo de perseverancia y continuidad personal, enseñar es algo que nos gusta, porque, así como uno enseña también se aprende día a día un poco más.

## REFERENCIAS

De Alba, A. (1998). "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Argentina: Miño y Dávila. Capítulo I.

Giroux (2013) La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis educativa.

Editorial ISNN. Universidad Nacional de La Pampa Argentina. Pág. 17

Rebeca Anijovich (2004): Aula heterogénea. Editorial fondo de cultura económica de argentina. S.A. Buenos aires

(Silvina Gvirtz, Palamidessi) (1998) El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Editorial AIQUE. Pág. 56

Frigerio, Poggi Y Tiramonti (1994) En "Cara Y Ceca: Imaginario institucional. Editorial Troquel Educación, Serie Flasco . Buenos Aires. Capítulo II

Terigi, Flavia (2009) Organización de la enseñanza en los plurigrados de la escuela rurales. Editorial. Pag 17

# “Fracciones y proporciones a través de la representación teatral” una experiencia desafiante en secundaria

Gisela Natalia, Cari  
Prof. de Matemáticas  
giicarii32@gmail.com

Sergio Eduardo, Martínez  
Prof. de Teatro  
sergiomartinez12345678910@gmail.com

## EJE 2: LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA COMO EJE PRIORITARIO, DE LA FORMACIÓN AL EJERCICIO PROFESIONAL.

2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa

## RESUMEN

¿Es posible aprender matemáticas a través del teatro? Esta ponencia sistematiza la experiencia del proyecto “Teatro y matemáticas” en la cual se integran las matemáticas y el teatro para facilitar el aprendizaje de fracciones y proporciones, con estudiantes de secundaria del 2º año del Instituto Padre Gabriel Tommasini; utilizando la representación teatral y el teatro foro como metodología.

## Palabras Clave

Matemáticas, teatro, interdisciplinariedad, fracciones, proporciones

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las matemáticas ha sido tradicionalmente una de las áreas que presenta mayores desafíos tanto para estudiantes como para docentes. A menudo, las matemáticas son percibidas como una disciplina abstracta y desconectada de la realidad cotidiana, lo que puede dificultar la comprensión y el interés de los estudiantes.

El teatro, como forma de arte, ofrece una riqueza de herramientas y enfoques que pueden hacer que el aprendizaje sea más dinámico, interactivo y significativo. La representación teatral permite a los estudiantes encarnar conceptos abstractos, dándoles vida y relevancia utilizando el cuerpo y la voz; es decir teatro en la escuela es “un texto que se ‘escribe’ en un espacio con acciones. Un texto que está constituido por un conjunto de complejos signos pertenecientes a diferentes códigos, que se organizan con intencionalidad artística expresiva” (Trozzo y Sampredo, 2004, p 23).

Pensar la relación entre teatro y



matemáticas en el aula puede parecer, a primera vista, improbable debido a la naturaleza aparentemente disímil de estas disciplinas. El teatro, asociado con la creatividad, la expresión artística y la emotividad, contrasta con las matemáticas, percibidas como abstractas, lógicas y estructuradas. Históricamente, el teatro en el aula se ha cruzado con otros espacios como lengua, literatura y las ciencias sociales poniendo énfasis en los textos dramáticos y la posterior dramatización o el uso del teatro para la representación de actos escolares.

En el caso de las matemáticas está asociado con operaciones y fórmulas de difícil comprensión que cobran sentido solo en el registro escrito de los estudiantes y además “El estereotipo de las matemáticas como una disciplina inaccesible y solo para ‘genios’ contribuye a la exclusión de muchos estudiantes que podrían tener éxito si se abordaran desde enfoques más inclusivos y motivadores” (Fernández, 2019, p. 63). Sin embargo, una mirada más profunda y reflexiva revela que ambos campos pueden complementarse de manera significativa pero ¿Cómo, por qué o para qué?.

Varios autores e investigadores en Latinoamérica han experimentado sobre este cruce tan llamativo, al menos para la comunidad educativa. En Brasil, Valéria Cristina de Medeiros Barbosa y Leila Maria da Silva Araujo quienes a través de su proyecto “Matemática em Cena: A Arte de Ensinar e Aprender Matemática através do Teatro” llevado a cabo en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Este proyecto se centró en utilizar el teatro como herramienta pedagógica para la enseñanza

de matemáticas, en esta experiencia los estudiantes participaron en la creación y representación de obras teatrales que incorporan conceptos matemáticos, tales como fracciones, geometría y álgebra. El objetivo era hacer las matemáticas más accesibles y atractivas, fomentando una comprensión más profunda y práctica de los conceptos.

En Colombia, María Victoria García y Jorge Enrique Rodríguez con su proyecto “Integración de las Artes y las Ciencias: Matemáticas y Teatro en la Escuela” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este se enfocó en el uso del teatro para enseñar matemáticas en escuelas públicas de Bogotá. A través de talleres y representaciones teatrales, los estudiantes trabajaron en temas como las fracciones y proporciones, mejorando su comprensión y actitud hacia las matemáticas. Este caso fue el más cercano a lo que se propone esta investigación.

En Argentina, Daniel Brailovsky (2017) desarrolló la experiencia “Teatro Matemático: Una Experiencia de Aprendizaje Significativo”, que fue implementada en varias escuelas secundarias de Buenos Aires. El proyecto se centró en el uso del teatro para enseñar conceptos matemáticos a través de la dramatización y la narrativa. Este enfoque permitía a los estudiantes explorar conceptos como fracciones, proporciones y geometría de una manera más interactiva y significativa.

Estos antecedentes ponen en discusión y reflexión el carácter del teatro en el aula, demostrando que va más allá de la mera representación de textos dramáticos,



y sientan las bases para la búsqueda y experimentación del uso de técnicas teatrales en la enseñanza de conceptos matemáticos. Esta experiencia es una búsqueda y experimentación más, que se realizó con estudiantes de secundaria del Instituto Padre Gabriel Tommasini y que posteriormente se tradujo en el proyecto “Teatro y Matemáticas”, realizado en los meses de junio y julio del 2024.

Esta ponencia sistematiza el resultado de un trabajo interdisciplinario que pone de relieve el involucramiento del teatro en campos distantes, la jerarquización del teatro como espacio pedagógico y la búsqueda de estrategias para resolver problemáticas institucionales. A través del uso de técnicas teatrales, se buscó transformar la enseñanza de las matemáticas en un proceso más accesible, atractivo y efectivo para los estudiantes del Instituto. Esta experiencia como enfoque innovador no solo tiene el potencial de mejorar el rendimiento académico en matemáticas, sino también de enriquecer la experiencia educativa, ya que “la integración de diversas disciplinas en el proceso educativo no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta la creatividad y la capacidad crítica de los estudiantes” (López y Ramírez, 2017, p. 59).

## DESARROLLO

La realización del proyecto “Teatro y Matemáticas” surge por diversas razones, motivadas en gran medida por los intereses y necesidades de los docentes a cargo. Este proyecto no solo busca innovar en la enseñanza de las matemáticas, sino también fortalecer la práctica pedagógica inter-

disciplinaria, jerarquizar el teatro como una herramienta educativa y abordar problemáticas institucionales relacionadas con el bajo rendimiento en matemáticas. Una de las problemáticas más acuciantes en la institución es el alto porcentaje de estudiantes desaprobados en matemáticas. Este fenómeno no solo afecta el rendimiento académico, sino también su autoestima, motivación y su percepción de las matemáticas como disciplina.

Después de una búsqueda e indagación de ambos docentes sobre cómo encarar el cruce desde su disciplina, se propone utilizar la representación teatral y el teatro foro para facilitar el aprendizaje de fracciones y proporciones en estudiantes de segundo año de secundaria del Instituto Padre Gabriel Tommasini. El objetivo general del proyecto fue que los estudiantes pudieran aprender y aplicar los conceptos de fracciones y proporciones (contenidos de matemáticas) utilizando técnicas teatrales (contenidos de Educación Artística-Teatro), además de desarrollar habilidades de expresión y creatividad, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración interdisciplinaria, y promover la comprensión e intercambio oral entre los estudiantes.

Para las sesiones, se hizo una selección de grupos que tenían como variable el grado de expresividad, entendiendo esta como la “habilidad corporal y vocal para la construcción de mensajes metafóricos”, según los resultados de la observación en clases de teatro por parte del docente. Resumimos el recorte de la siguiente forma:



Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Estudiantes del 2 "C" del Instituto Padre Gabriel Tommasini.	Estudiantes del 2 "A,B,C" que se encuentran mezclados, seleccionados al azar.	Estudiantes de varios cursos a partir de 2° a 5° año que son seleccionados por su alto grado de habilidad expresiva.
Grado de expresividad 1-4	Grado de expresividad 5-6	Grado de expresividad 7-10

En cada sesión o clase se siguió una secuencia metodológica, empezando con "Calentamiento corporal-vocal a través de juegos y dinámicas". En un segundo momento, se entrega a cada grupo una tarjeta con el problema o situación (de fracciones o proporciones) a resolver primero de manera escrita. Una vez resuelto, el tercer momento consiste en representar el problema en escena, para ello utilizan vestuario y utilería. El cuarto momento consiste en poner en escena el problema pero se detendrá la representación antes del final para que el público (el resto de estudiantes) tenga unos minutos para resolverla. Finalmente, un representante de cada grupo será el encargado de exponer los resultados; pero antes el público expondrá a qué resultados llegó y podrá constatar si su resultado fue correcto o no.

Una vez terminada la sesión, en ronda, se realiza un intercambio o diálogo sobre lo vivido, utilizando preguntas disparadoras como: "¿Qué contenidos de matemáticas trabajamos hoy? ¿Existió alguna dificultad para resolver los problemas? ¿Existió alguna dificultad para la representación teatral? ¿Cómo vieron el trabajo de sus compañeros en cuanto a la representación teatral?"





## CONCLUSIONES

La observación, la bitácora docente y el registro audiovisual han sido herramientas indispensables para la recolección de datos del proyecto. Después de un análisis entre los docentes, se llegó a varios hallazgos como:

1. El teatro ayuda al desarrollo del pensamiento lógico-matemático: Uno de los resultados más significativos del proyecto es que el teatro ha demostrado ser una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes. A través de actividades teatrales, los estudiantes han podido explorar conceptos matemáticos de manera práctica y visual, lo que ha facilitado su comprensión y aplicación. Por ejemplo, al representar teatralmente situaciones cotidianas que involucran fracciones y proporciones, los estudiantes han aprendido a resolver problemas matemáticos mediante el uso de estrategias lógicas y estructuradas. La representación teatral de escenarios como la división de una herencia o la preparación de recetas culinarias ha permitido a los estudiantes ver las matemáticas en acción, fortaleciendo su capacidad para pensar de manera lógica y sistemática.

2. Las técnicas teatrales solo sirven si los sujetos han pasado por un proceso de expresividad previo: Otro hallazgo importante es que las técnicas teatrales utilizadas en el proyecto solo resultan efectivas si los estudiantes han pasado previamente por un proceso de desarrollo de la expresividad. El teatro requiere que los participantes se sientan cómodos expresándose física y verbalmente, lo cual no siempre

es el caso en un entorno educativo tradicional. Para que las actividades teatrales tengan el impacto deseado en el aprendizaje de matemáticas, es esencial que los estudiantes primero desarrollen habilidades básicas de expresividad y confianza en sí mismos. Esto implica trabajar en ejercicios de calentamiento, expresión corporal, vocalización y juegos teatrales que preparen a los estudiantes para participar activamente en las dramatizaciones matemáticas. Sin este proceso previo, los estudiantes pueden sentirse inhibidos y menos receptivos a las técnicas teatrales, lo que disminuye la efectividad del enfoque pedagógico.

3. Representaciones sociales-estudiantiles sobre cada campo: El proyecto ha revelado percepciones estudiantiles interesantes y contrastantes sobre el teatro y las matemáticas. Los estudiantes tienden a ver el teatro como una actividad divertida y liberadora, mientras perciben las matemáticas como una materia aburrida y difícil, principalmente porque requiere esfuerzo cognitivo. Estas construcciones mentales reflejan la necesidad de cambiar la percepción de las matemáticas mediante el uso del teatro. Al integrar actividades teatrales en la enseñanza de matemáticas, se busca transformar esta visión negativa, mostrando que las matemáticas también pueden ser divertidas y creativas. Sin embargo, este cambio de percepción no ocurre automáticamente; es un proceso cultural, social, educativo, como lo señala Hernández (2017) "Las materias artísticas son frecuentemente subestimadas por los estudiantes y sus familias, quienes las consideran actividades recreativas en lugar de componentes fundamentales de la educación integral" (p. 110).



Aprender y aplicar los conceptos de fracciones y proporciones utilizando técnicas teatrales requiere de un diseño cuidadoso de actividades que no solo sean lúdicas, sino que también muestren la relevancia y aplicación práctica de los conceptos matemáticos. La integración de estas dos disciplinas puede ser altamente beneficiosa para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, para maximizar estos beneficios, es crucial fomentar el desarrollo de la expresividad, diseñar actividades relevantes y atractivas, y promover una nueva percepción de las matemáticas.

El proyecto “Teatro y Matemáticas” ha demostrado que es posible y beneficioso integrar estas dos disciplinas en el aula. Los resultados obtenidos hasta ahora son prometedores y sugieren que, con un enfoque adecuado, el teatro puede ser una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria.

## REFERENCIAS

Brailovsky, D. (2017). Teatro matemático: Una experiencia de aprendizaje significativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3).

Fernández, P. (2019). Estereotipos y barreras en la educación matemática: Hacia una enseñanza inclusiva. Ediciones Pedagógicas.

Fernández Bravo, J. A. (2007). Teatro, lógica y matemática en educación infantil. *MULTIárea: Revista de Didáctica*, 2, 101-116.

Hernández, J. (2017). El papel de las artes en la educación integral: Percepciones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Arte y Educación*, 15(2), 105-118.

Jiménez de Cisneros, C. (2010). El teatro como recurso para la expresión oral en la clase de E.L.E. Slideshare. Recuperado el 22 de agosto de 2012 de <http://www.slideshare.net/najibadoua/el-teatro-como-recurso-para-la-expresion-oral-en-ele>.

López, M., & Ramírez, C. (2017). Pedagogía interdisciplinaria: Beneficios y desafíos en el contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 32(2), 55-70.

Marín Rodríguez, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 39, 27-38.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2010). Diseños curriculares para educación secundaria. Gobierno de la provincia de Salta.

Salas, B., Montero, M., Trozzo de Servera, E., y Sampetro, L. (1998). El teatro en la escuela: Estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

# Formación docente en tiempos de cambio: ¿“SCHOLA QUO VADIS”?

Enrique Jaureguis  
Prof. en Ciencias de la Educación  
enriquejaureguis@gmail.com

Karina Condorí Burgos  
Prof. en Ciencias de la Educación  
karinacondoriburgos@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

1.2- La construcción del rol docente desde los distintos espacios de formación. Vinculación de la formación docente inicial con los niveles y modalidades para los que se forma.

## Resumen

El presente trabajo académico se fundamenta en la necesidad de comprender la vinculación de la formación docente inicial con los niveles y modalidades para los que se forma, tomando como idea base que la razón de ser de la Formación Docente Inicial, la constituye la existencia de los Niveles obligatorios del Sistema Educativo, por lo que dicho proceso formativo debe tener como horizonte las demandas del Nivel para el que forma. Esta vinculación pretendida entre el sistema formador y los niveles obligatorios va más allá de un “estado deseable” de las cosas, sino que se convierte en una realidad del sistema edu-

cativo.

Es innegable la vinculación entre la Formación Docente Inicial y los Niveles Obligatorios, ahora bien, ¿qué implicancias tiene esta relación? Obviar las particularidades de los Niveles Obligatorios, como también sus demandas, puede generar una brecha entre teoría y práctica, entre lo que ocurre en los IES, y lo que sucede en las escuelas.

A finales del siglo XX, y principios del siglo XXI, el mismo Sistema Educativo, a través de los Operativos Nacionales de Evaluación de Calidad, recogieron evidencias que dan muestras, que tanto la Formación Docente Inicial, como la continua, no están dando los resultados esperados.

Cambios profundos en todos los órdenes de la sociedad, han trastocado el modelo educativo imperante por décadas. Los conceptos de escuela, alumno, conocimiento, docente, entre otros, han puesto en tela de juicio la función misma de la Escuela; y como si esto fuera poco, el desarrollo de una cultura digital, la ha corrido de su acostumbrado lugar, reduciéndola a un bunker de resistencia dentro de la esfera social.

## Palabras Clave

formación docente - resistencia - horizonte



- nuevas demandas

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546, jerarquizar y revalorizar la formación docente, es un factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

En los últimos años se enfatizó en la necesidad de formar docentes con saberes, capacidades y actitudes fundamentales para garantizar los aprendizajes prioritarios en los Niveles para los que se forma; esta “pretensión” refleja la estrecha vinculación que existe entre la FDI y los Niveles obligatorios, vinculación que deja de ser un mero deseo y se convierte en la realidad educativa del presente. Es decir, lo que sucede en los Niveles obligatorios se sostiene por lo que sucede en la Formación Docente Inicial.

Es por esto por lo que, algunas de las preguntas que guían este trabajo son ¿estamos formando a los futuros docentes de acuerdo con los requerimientos de los Niveles obligatorios? ¿Cómo sabemos cuáles son los requerimientos de los Niveles obligatorios hoy? ¿Es el sistema formador culpable de todos los males de los Niveles obligatorios? ¿De qué parte es responsable o de que no? ¿Cómo afectan los cambios de esta nueva era digital a los Niveles Obligatorios y qué incidencia tienen en la Formación Docente Inicial?

Primero, vamos a poner “sobre la mesa” algunas miradas controversiales para algunos, reales para otros, sobre el Sistema

Educativo Argentino en general; seguido del nuevo escenario en el que se desarrolla la Formación Docente Inicial, y concluyendo con los desafíos que enfrentamos como formadores de formadores.

Sin ánimos de caer en soluciones lineales, causales o directas, este trabajo busca considerar el impacto real de la relación entre la Formación Docente inicial y los Niveles obligatorios hoy, considerando que éstos se convierten en una caja de resonancia de lo que sucede en la Formación Docente Inicial.

## DESARROLLO

De un tiempo a esta parte, los aprendizajes prioritarios pautados para ser alcanzados en los Niveles Obligatorios no fueron logrados, pero ¿cómo sabemos esto? No es secreto para nadie que los resultados del Primer Operativo Nacional de Evaluación de calidad educativa, realizado en 1994, conmovió a la opinión pública por las series de deficiencias observadas. Además, se comprobó que, en séptimo grado, la calificación alcanzada en Matemática era de 5,2, y en Lengua de 5,3. Desde entonces a la fecha los resultados no pudieron ser superados a pesar de programas remediales implementados, tanto en los Niveles Obligatorios, como en los Institutos Superiores.

Pocos años después, de evaluar la calidad educativa, Jaim Etcheverry, Rector de la UBA, alarmado por la cantidad de aplazos en exámenes de ingresos a la Universidad, escribió un libro denominado La Tragedia Educativa (1999). En el que entre otras cosas, describía la situación “Trági-



ca” de la educación argentina: “...tenemos un sistema educativo reprobado” y ... “las transformaciones culturales desnaturalizaron la función de la Institución escolar, encargada de formar a las nuevas generaciones”, como también la función del docente en las aulas. Éste y otros autores (Gvirtz, Tenti Fanfani, Tedesco, Diker, entre otros) han dedicado mucho tiempo a analizar la “tragedia”, en pro de una reforma educativa; habiendo pasado casi 30 años de esa primera evaluación, los resultados siguen siendo alarmantes.

En los últimos Operativos de Evaluación se demuestra que con respecto a 2021, en Matemática el 45,2% de las y los estudiantes se ubican en el grupo de menor desempeño (Básico y debajo del Básico), en tanto que en 2023 llega al 48,5%.

Un dato no menor son los resultados del Operativo de Evaluación ENSEÑAR. Esta experiencia permitió evaluar por primera vez a los estudiantes de carreras docentes en los últimos años de formación. Los resultados tampoco fueron los esperados, la información nos mostraba que los futuros docentes carecían de capacidades mínimas necesarias para el ejercicio de la profesión docente, tanto básicas, como de criterio pedagógico. ¡Qué problema! los docentes que debían recuperar la Escuela, reformar la educación, estaban en las mismas condiciones que los alumnos de los Niveles Obligatorios.

Para ser más específicos, veamos los resultados de los saberes evaluados en Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico, éstos fueron agrupados en tres niveles: Promedio (20% de los estudiantes), Superior al promedio (40% de los estudiantes), y

por debajo del promedio (40% de los estudiantes). Es decir, en lectura, los estudiantes que superaron el promedio dominan las capacidades de extraer información de un texto, interpretarla, reflexionar y evaluarla, esto es el 40% de los estudiantes. Quienes se ubicaron en el nivel Promedio (20%) también demostraron dominio de esas capacidades, aunque presentan ciertas dificultades para comprender las intenciones y los recursos que utilizan los autores. Finalmente, quienes fueron agrupados en el nivel Por debajo del Promedio (40%) demostraron los mayores desafíos en las capacidades evaluadas.

En escritura, los estudiantes del nivel Superior al Promedio (40%) demostraron un alto dominio de la capacidad de producir textos autónomos, coherentes y cohesivos. Aquellos ubicados en el nivel Promedio (20%) mostraron ser escritores ordenados para plantear ideas, con algunas dificultades para utilizar la trama argumentativa. En el nivel por debajo del promedio (40%), los estudiantes tuvieron un dominio insuficiente de las capacidades evaluadas.

En relación con el Criterio Pedagógico, los estudiantes ubicados en el nivel Superior al Promedio (40%) lograron un alto dominio de las capacidades de planificación de la enseñanza, proyección de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. En el Promedio (20%), demostraron un desarrollo menor de esas capacidades y el mayor desafío se encontró en la evaluación de los aprendizajes. Los estudiantes ubicados por debajo del promedio (40%) mostraron mayores dificultades en las capacidades evaluadas.



A raíz de esta situación, en los últimos años, nos fuimos acostumbrando a leer titulares en los diarios y portales de noticias que dan cuenta que el Sistema Educativo sigue “aplazado”:

Cada vez se mide menos la calidad educativa en el país, 17 de marzo de 2011.

CLARÍN

Conclusiones de la semana de la Educación: “Argentina hoy está en emergencia educativa”, 12 de septiembre de 2013.

INFOBAE

Más niños van a la escuela, pero la calidad de la enseñanza no es la misma desde hace 20 años, 6 de diciembre de 2023. LT7/Noticias.com

Argentina, en los últimos puestos de un ranking regional de resultados escolares y con peor indicador que hace 15 años, 29 de mayo de 2024. La Nación.

En el afán de buscar soluciones, se señalaron culpables de estos efectos en los Niveles Obligatorios, recayendo la mayor responsabilidad en la Formación Docente

Inicial; el problema estaba en el Nivel Superior. Entonces, ¿es el sistema formador culpable de todos los males de los Niveles obligatorios? ¿De qué parte es responsable y/o de qué no?

No tardaron en escucharse voces para defenderse desde los distintos Niveles educativos: los formadores de formadores argumentaban que los alumnos llegaban al Nivel Superior con serias falencias en capa-

cidad básicas, por lo tanto, era un problema del Nivel Secundario. Por su parte, el Secundario se defendía diciendo que el problema estaba en Primaria, porque desde la Escuela los alumnos llegaban con serias falencias en la comunicación oral y escrita, y en los cálculos numéricos.

En este mismo sentido y para defenderse, los Directivos del Nivel Primario argumentaban que el problema estaba en los docentes noveles, acusando a los Institutos Superiores, de no formar para ejercer la profesión, y que al llegar a las Escuelas, debían empezar a formarse de nuevo. Así se generaba un círculo vicioso, que desnudaba cierta desarticulación del Sistema Educativo en nuestro país.

En la provincia de Salta, hace 5 años, en un Foro con Directivos de Escuelas Primarias y Secundarias que recibían docentes noveles, se apuntaban serias falencias en docentes principiantes. Entre los saberes requeridos, se destacaban que conozcan sobre Alfabetización Inicial, que tengan dominio de Estrategias para la Atención a la Diversidad, también flexibilidad y apertura a nuevos conocimientos, que conozcan sobre Evaluación de los aprendizajes; que tengan empatía con el contexto, que dominen marcos teóricos y didácticos vigentes, que sepan usar las TICs, con dominio disciplinar, que resuelvan situaciones de conflictos y de otras problemáticas sociales que afectan a los aprendizajes.

Sin embargo, los directivos que participaron del Foro en ese momento expresaban que a los docentes noveles les resulta difícil gestionar una clase; en particular cuando se trata de grupos escolares que atraviesan situaciones complejas; además,



destacaron que en sus intervenciones didácticas, no emplean de manera frecuente las TICs, algo que llama la atención si buscamos la “renovar” las aulas. Además, algunos docentes noveles, presentan poca receptividad para incorporar a sus prácticas aquellas sugerencias que el equipo directivo les efectúa luego de evaluar sus propuestas didácticas. Tienen dificultades para realizar un abordaje didáctico en función de las características del grupo clase y respetar la carga horaria para cada área de conocimiento.

Por su parte los directivos del Nivel Secundario plantearon que se precisa de docentes que sean creativos, que trabajen en equipo, que aborden el Aprendizaje basado en Problemas, que tengan una actitud dinámica, que sean generadores de estrategias para el desarrollo de habilidades/capacidades y competencias (no solo contenidos) y que tengan una visión sistémica del conocimiento que tienda a un trabajo multidisciplinario. En igual sentido, expresaron que deben conocer la Ley de Educación, dominar las TIC, tener flexibilidad cognitiva para aprender/desaprender/aprender. Los respondientes también manifestaron que a los noveles les cuesta el “dominio de grupo” y tener confianza en sus propias posibilidades para concretar una propuesta educativa que atienda la heterogeneidad.

Desde el INFOD, se implementaron diferentes acciones tendientes a subsanar el problema y mejorar la calidad educativa; la incorporación de las prácticas a lo largo de los 4 años de formación, cada una con talleres integradores, fue una de las respuestas; así también, la ampliación de

la carga horaria de la Formación Docente Inicial, la incorporación de nuevos saberes, la identificación de capacidades a alcanzar en los docentes (R CFE 337/18). Lo cierto es que esa deuda no la pudimos saldar, esos desafíos no lo pudimos superar. Los resultados en el ámbito educativo siguen siendo desalentadores.

En este punto del análisis, queremos sumar un aspecto que consideramos que nos puede ayudar a encarar la tragedia educativa desde otro ángulo: la generación digital que habita nuestras aulas y los cambios e implicancias de la tecnología en el mundo educativo. ¿A qué nos referimos con esto?

Quienes tenemos cierta antigüedad en el Sistema Educativo, solemos recordar el tiempo pasado, diciendo que fue mejor y que deberíamos recuperarlo. Es cierto que la Escuela, como invento de la modernidad, y tal como la conocimos nosotros, fue algo extraordinario, exitosa en alcanzar con creces los objetivos propuestos, pero eran otros tiempos, otros valores, otras miradas, otros recursos y, sobre todo, otros sujetos.

En el escenario actual, no podemos ignorar la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la vida de los ciudadanos, lo que impacta en todos los Niveles del Sistema Educativo, por ejemplo, antes de ir a la Escuela se considera que un niño de apenas 5 o 6 años, ya ha visto 1000 o 2000 horas de televisión mientras tomaba la leche y cambiaba de canal o buscaba su video favorito en YouTube. Asimismo, los más grandes, pasan las horas del día, entre al menos cuatro pantallas, la televisión, la computadora, el



celular y los videojuegos (Playstation). Eso quiere decir, que los niños y los jóvenes, llegan a la Escuela repletos de ideas, mundos, sonidos y experiencias, más de lo que nos podemos imaginar.

Y ¿cómo los recibe la Escuela? Las aulas, con asientos individuales, mirando hacia el frente, con un pizarrón, carpetas, papel, manuales y libros; todas viejas tecnologías para los niños y los jóvenes de hoy; es como entrar en un sótano, dice Axel Rivas, o más bien en una caja vacía, donde todo transcurre de forma lenta, estática y aburrida, por lo que se ven “obligados” a esconder sus celulares bajo los asientos, mirar por la ventana esperando que algo suceda hasta el toque de timbre que marca el fin de la jornada y los deja regresar al mundo de las pantallas.

Esta realidad, se vive de forma contradictoria, y no solo para los estudiantes sino también para los docentes, ya que ellos también ponen en “silencio” sus pantallas al dar clases y esperan salir del aula, para volver a conectarse.

El internet, hoy en día pone al alcance de todas las personas (grandes y chicos) la posibilidad de acceder al conocimiento de forma inmediata. Tradicionalmente, quienes brindaban contenidos e información, eran los docentes, y las fuentes eran los libros, y el lugar privilegiado para estos procesos era la Escuela. Ahora Internet, además de brindar todo tipo de conocimiento, está facilitando que las personas también lo generen, y lo divulguen en tiempo real.

Podemos aseverar, que los sujetos de aprendizajes del Siglo XXI han experi-

mentado un cambio radical con respecto a sus inmediatos padres y profesores, por lo que estamos en presencia del mayor quiebre generacional de la historia de la humanidad .

Ahora bien, los sujetos de la Educación Superior de hoy pertenecen a las primeras generaciones formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión, al encontrarse desde siempre, rodeados de computadoras, videos, videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. Es la generación que vive en un presente absoluto, donde lo inmediato se adueña de sus deseos más íntimos, sus pupilas van y vienen en diversos planos de la pantalla y son expertos en “Scrolear”, es decir, en ir y venir, hacia arriba o hacia abajo, para ver más contenido en las pantallas de sus teléfonos.

Se podría decir que los jóvenes que habitan nuestras aulas son creadores, lectores, escritores de contenido e incluso estrategias consumados. Basta recorrer algunas de las redes sociales más importantes para notarlo. Discuten, argumentan, critican, ridiculizan, bromean, fantasean, buscan y se informan minuto a minuto. Así como los datos están disponibles al distante, las respuestas que se esperan también son instantáneas.

Esto se contrapone con el mundo educativo, donde la información se presenta de forma menos inmediata, paso a paso y resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a cómo la presentan sus profesores. Consideramos que esto no es un hábito coyuntural, o algo



que pasará pronto, todo lo contrario, está llamado a prolongarse en el tiempo, no se interrumpe, sino que se acrecienta, de modo que la destreza en el manejo y utilización de la tecnología de los estudiantes en las aulas es superior a la de sus profesores.

En este punto cabe aclarar que los consumos de los niños y de los jóvenes son variados y cambiantes, hay muchos que no tienen acceso internet o solo hacen un uso pasivo mediante los videojuegos, sin embargo, hay quienes tienen sobredosis de algunas pantallas, hiperestimulación de estas, hay quienes aprenden y les aprenden.

La multitarea de las pantallas alerta o altera los cerebros de los niños y de los jóvenes; sus impulsos cognitivos son intensivos interactivos y adictivos, todo esto hace perder la fuerza de la concentración en el aula, se vuelven incapaces de profundizar un conocimiento, o más bien no desean hacerlo, es suficiente con aprender superficialmente, un poco de todo y nada, a la vez. Cabe preguntarnos si el alumno es consciente de las destrezas que necesita para navegar el conocimiento infinito disponible en la palma de la mano.

No hay vuelta atrás en lo absoluto, es paradójico que aún en las escuelas nosotros los docentes, intentemos sostener, lo insostenible. Por ejemplo, insistimos en que los estudiantes deben leer. De acuerdo con sondeos realizados por distintas investigaciones, una persona de 13 a 17 años lee entre 15 y 30 minutos diarios, contra 8 o 9 horas ocupadas en dispositivos electrónicos, interactuando en redes

sociales, juegos en líneas, videos en líneas, escuchar música, o el chat, por lo que no es exagerado considerar que la mensajería inmediata, el celular, Internet, el correo electrónico, los juegos de computadora, las redes sociales son inseparables de sus vidas. Estas son las características de los sujetos que transitan el Sistema educativo, esta es la realidad de los Niveles para los que formamos.

Por su parte el sujeto que enseña, el profesor, por diferencia generacional natural, proviene de otro momento histórico, en el cual el entorno tecnológico era muy escaso o menos complejo que el actual. Prensky, quiso denominarlos Inmigrantes Digitales. Esta situación plantea un problema, una ruptura, un desfase, una brecha que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio para intentar paliar o solventar: Los Inmigrantes Digitales que se dedican a la enseñanza están empleando una “lengua” propia de la edad pre-digital, para instruir a una generación que controla perfectamente una “lengua digital”, que enseñarán a personas que quizás aún no nacieron.

Esta brecha es sobradamente conocida por los “Nativos Digitales”, quienes a menudo tienen la sensación de que a las aulas han llegado para instruirlos, un nutrido contingente de extranjeros que hablan idiomas desconocidos, que cuentan historias, que les dicen que antes todo era mejor, que manifiestan muy buena voluntad, pero no se les entiende.

Al fenómeno de la digitalidad, debemos agregar otro de reciente divulgación; la IA, que consiste en la capacidad de una



máquina o software para simular la inteligencia humana resolviendo problemas. Entre otras tantas cosas, genera un aprendizaje automático, procesa el lenguaje humano, interpreta y comprende imágenes, reconoce patrones, controla robots, modela la estructura y función del cerebro humano, y actúa como asistente virtual en varios campos.

Un artículo publicado recientemente en el Diario La Nación, nos sorprendía con su título: “Así es Iris, la primera profesora-robot, que da clases en un colegio secundario de la India” y mientras los analistas debaten acerca de cuáles son las profesiones que serán más impactadas por el avance de la inteligencia artificial, el primer profesor-robot ya comenzó a dar clases en un colegio secundario, considerando que “la incorporación de esta tecnología en el contexto de las clases permite a los alumnos en etapa de formación media adquirir herramientas digitales que utilizarán a lo largo de su vida”.

Este avance tecnológico en la educación, sin duda alguna plantea interrogantes sobre el futuro de la enseñanza y el papel de la IA en las aulas. Mientras algunos ven en Iris como una herramienta valiosa para complementar la educación tradicional, otros advierten sobre la importancia de mantener a rajatabla el rol del docente.

Será posible dimensionar en este escenario ¿cómo afectan los cambios de esta nueva era digital a los Niveles Obligatorios y qué incidencia tienen en la Formación Docente Inicial?

## CONCLUSIONES

Pensar la Formación Docente Inicial como fase introductoria de la formación profesional, en estrecha vinculación con los Niveles para los que forma, se presenta como un gran desafío hoy. Considerar que el sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación de las capacidades profesionales indispensables para que los docentes, estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada y competente, en un contexto de revolución tecnológica, hoy en día es un gran reto.

Decir, que el docente novel debe disponer de una variedad de saberes y formas de acción que le permitan “intervenir en las situaciones educativas, además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas, de una manera adecuada y eficaz, para resolver los problemas que hoy se le presenta a la escuela”, nos lleva a preguntarnos: ¿Qué saberes?, ¿Qué formas de acción?, ¿Cuáles requerimientos son prioritarios? ¿En qué enseñan?

Los cambios últimos son tan vertiginosos que superan en tiempo cualquier intento de mejora. La única certeza de la cual tenemos mucha evidencia es que tenemos una gran deuda con los niveles obligatorios. Entonces cabe preguntarnos: ¿Cómo articulamos el Nivel superior con los niveles obligatorios?

De lo dicho precedentemente concluimos que formar a los docentes hoy, es mucho más que desafiante, porque tenemos que:

- Formar para una escuela que



ya no es el lugar privilegiado para la transmisión de contenidos, ni tampoco para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los y las estudiantes.

- Formar docentes para el ejercicio de la profesión donde él, ya no es el único poseedor del conocimiento.
- Desarrollar capacidades profesionales, relacionadas al uso de la tecnología y la cultura digital.
- Atender a las características socio culturales de los sujetos que se educan, considerados nativos digitales, y que por lo tanto tienen mayores competencias tecnológicas.
- Formar para potenciales alumnos de un mundo futuro, el cual no conocemos, pero si estamos seguros de que estará marcado por un hiper desarrollo de la tecnología, superador del actual.

ANTE ESTE PANORAMA NOS PREGUNTAMOS: ¿“SCHOLA QUO VADIS”?

## REFERENCIAS

Hernández, Pesce y Barrionuevo (2019) La enseñanza como profesión Miradas y Desafíos. Revista REDES N° 3. <https://dgesal.infed.edu.ar/sitio/revista-redes-no-3/>

Jaim Etcheverry, G. (1999). La tragedia educativa. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial Resolución CFE N° 337/18 [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_337-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_337-18.pdf)

Operativo Nacional de Evaluación 1994 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001027.pdf>

Prensky, MR (2010). Enseñando a nativos digitales: colaborando para un aprendizaje real . Corwin Press.

Rivas, A. (2014). Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación. Debate.

# Hábitos posturales y Biomecánica aplicada a la Educación física

Patricia Pinasco  
Licenciada en Educación Física  
Kinesióloga y fisioterapeuta  
patricia\_pinasco@hotmail.com

Guillermo Saavedra  
Licenciado en Educación Física  
Kinesiólogo y fisioterapeuta  
guillefsaavedra@gmail.com

Carlos Exequiel Pastrana  
Licenciado en Educación Física  
chalapastrana92@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

El mantener el cuerpo en la posición correcta, ya sea que esté en movimiento o quieto, puede ayudarle a evitar dolores, lesiones y otros problemas de salud.

En este trabajo de investigación se buscó conocer los hábitos posturales de los jóvenes de 3° y 4° de la orientación en educación física, del colegio N° 5071 Juan Carlos Saravia, intervenir sobre ellos y mejorar el control postural, para así evitar

posibles lesiones que conllevan estas malas prácticas. Se inició con un conocimiento de la Biomecánica de la columna vertebral, a la cual sabemos que es una disciplina que estudia y hace análisis físicos de los movimientos del cuerpo humano. El objetivo de la Biomecánica en las actividades deportivas es la caracterización y la mejora de las técnicas del movimiento a partir de conocimientos científicos.

Se trabajó con el análisis de la postura a través del test de la plomada y de diferentes apps para conocer la postura anatómica correcta, y de allí se partió para su intervención y poder cuantificar los errores más comunes y las alteraciones concernientes que se pueden encontrar.

Los alumnos fueron capaces de reconocer entre una postura saludable de una postura incorrecta, corrigiendo hábitos y previniendo así las posibles lesiones, se estipularon recomendaciones en el uso de las nuevas tecnologías a modo de prevención y la implementación de ejercicios correctivos para tales fines.

## Palabras Clave

Postura. Hábitos posturales. Biomecánica. Técnica deportiva. Educación física. Lesiones. Salud.



## INTRODUCCIÓN:

La postura corporal es inherente al ser humano, puesto que le acompaña las 24 horas del día y durante toda su vida. Kendall (1985) define la postura como “la composición de las posiciones de todas las articulaciones del cuerpo humano en todo momento”.

Andújar y Santonja (1996) hacen referencia a los conceptos de postura correcta como “toda aquella que no sobrecarga la columna ni a ningún otro elemento del aparato locomotor”, postura viciosa a “la que sobrecarga a las estructuras óseas, tendinosas, musculares, vasculares, etc., desgastando el organismo de manera permanente, en uno o varios de sus elementos, afectando sobre todo a la columna vertebral” y postura armónica como “la postura más cercana a la postura correcta que cada persona puede adoptar”. Santonja (1996) afirma que “las medidas de higiene postural no sólo son consejos sobre el mobiliario, sino que consisten en una interiorización de las actitudes del individuo ante la vida.

Según Aguado (1995), cuando una determinada postura se automatiza por su repetición constante se instauran los llamados hábitos posturales. La correcta adopción de las posturas a lo largo de todo el día y durante el crecimiento prácticamente asegura el correcto desarrollo de la columna vertebral. Desgraciadamente, es muy frecuente que los escolares adopten frecuentemente posturas incorrectas a lo largo del día. La mayoría de las personas pasa largas horas mirando la pantalla del celular o sentada frente a un computador, ya sea por trabajo o estudio, lo que a la

larga puede afectar nuestra postura corporal, la cual va más allá de “pararse derecho”, por eso, es importante saber qué hacer para prevenir lesiones. Desde temprana edad nos aconsejan que debemos evitar encorvarnos e intentar mantenernos derechos. Estas recomendaciones tienen una implicancia más profunda que va más allá de lo estético.

Hay dos tipos principales de posturas corporales: la postura estática, que es la posición en la que se sostiene el cuerpo sin realizar ningún movimiento, y la postura dinámica, que es la posición que se adopta cuando se realizan actividades”.

Los especialistas señalan que una buena postura es fundamental para garantizar que todo nuestro cuerpo esté en una posición saludable y equilibrada, lo que nos ayudará a prevenir lesiones y malestares.

“Las consecuencias de una mala postura corporal tienen que ver con el desarrollo de dolor e incomodidad en el cuello y la espalda. Sin embargo, secundariamente se puede asociar con dolor de brazos, piernas o de cabeza. Además, los movimientos respiratorios se vuelven menos eficientes cuando no estamos bien sentados. A largo plazo, la molestia en nuestro puesto de trabajo puede traducirse en dificultades laborales y alteraciones en nuestro estado de ánimo”.

Podemos enumerar los beneficios de una buena postura corporal:

1. Reduce el dolor de espalda y cuello.



2. Mejora la respiración.
3. Aumenta la energía.
4. reduce el estrés y fatiga.
5. Mejora la digestión.
6. Mejora la estética general.
7. Permite al cuerpo moverse con mayor facilidad y eficiencia, lo que puede mejorar el rendimiento físico y mental.

Con un análisis, conocimiento e intervención a través de la biomecánica podemos modificar estos hábitos poco saludables.

La biomecánica es una disciplina que se deriva de la mecánica clásica, un área de la física, la cual se encarga de estudiar el movimiento y el efecto de las fuerzas en un objeto o un organismo vivo. Este estudio puede ser de tipo cualitativo, a través de la observación o cuantitativo por medio de la medición objetiva de algún aspecto específico del movimiento (Hamill et al., 2014); en el caso del deporte, la biomecánica se utiliza como herramienta para evaluar el comportamiento mecánico de los diferentes tejidos y estructuras que conforman el sistema locomotor, con el fin de mejorar el rendimiento y detectar lesiones o factores de riesgo.

## DESARROLLO

En este apartado se expone de manera clara y argumentada las líneas de intelección de las reflexiones, así como la revisión teórica en la que se sustentan.

Durante el trabajo de análisis postural se buscó trabajar manualmente a través del test de la plomada y con aplicaciones específicamente sobre las aplicaciones móviles las cuales existen en una amplia disponibilidad y accesibilidad a las mismas a través de las tiendas de aplicaciones como Play Store. Allí es posible encontrar entre otras, aplicaciones destinadas a usuarios en general, para la monitorización de la postura en tiempo real (ej. SmartPosture3), otras vinculadas a dispositivos wearables o vestibles de corrección de postura (ej. PostureUp4), y también aplicaciones que ofrecen programas de ejercicios y seguimientos, por mencionar algunos tipos. Asimismo, se encuentran disponibles aplicaciones destinadas a profesionales, entre ellas, aquellas que asisten a la evaluación de pacientes (ej. Apecs5, Posture Screen Mobile6, PhysioCode7).

Así, los alumnos iniciaron con la lectura obligatoria con lo que respecta a la postura, cuidados posturales, y lesiones más comunes asociadas a los malos hábitos posturales, luego se evaluaron a través de test de plomada y análisis biomecánico, y bajaron app para evaluar la postura de sus pares mediante el uso de las TICS. Una vez obtenida la información presentaron los resultados obtenidos de dichas evaluaciones y se laboraron guías de recomendaciones para todos los alumnos del colegio, y se aplicaron ejercicios correctivos para las posibles lesiones tales como contracturas de cuello etc.



## CONCLUSIONES

En este sentido, las TIC en materia de salud, se constituyen actualmente como una herramienta valiosa e integral para la provisión de servicios de salud, de igual modo lo hacen en materia de promoción de la salud, como las que se dictan en el colegio, como son las materias específicas de la orientación en educación física en sus prácticas corporales y salud, siendo un aporte para avanzar en línea con los objetivos del desarrollo sostenible vinculados a salud, bienestar y disminución de la desigualdad; en este sentido, son herramientas que requieren de un estudio continuo de su implementación, y de su garantía en cuanto a la confiabilidad y seguridad de los beneficios que aportan a los usuarios.

Lo que se buscó con esta implementación es que se conociera las dificultades que apareja el mal uso de las tecnologías y el impacto de las mismas en la postura, que se conozcan los principios biomecánicos que sostienen a nuestro cuerpo y que se adhiera a hábitos saludable postural y se transmita en el cuidado del cuerpo a toda la población.

Actualmente, la biomecánica, como ciencia tiene mucha importancia y ha realizado múltiples contribuciones a la educación física y al deporte, entre las cuales es posible citar el análisis y la mejora de las técnicas de los deportes, la prevención de lesiones, la mejora del desempeño de los implementos deportivos, etc. En lo referente a la investigación, los parámetros biomecánicos para el análisis del movimiento son la cinemática, dinamometría, electromiografía y antropometría. Siendo la

Biomecánica muy importante, aunque es considerada como una ciencia muy teórica, compleja y poco práctica. Sin embargo, es importante para la Biomecánica superar los desafíos a fin de vislumbrar de manera más clara su papel como una ciencia de utilidad.

## BIBLIOGRAFIA

Aguado Jódar, X. (1993). Eficacia y técnica deportiva. Análisis del movimiento humano. Barcelona: INDE Publicaciones.

Izquierdo, M. (2008). Biomecánica y bases neuromusculares de la actividad física y el deporte. Madrid: Panamericana.

Kapandji, A I. (2010). Fisiología articular. Volúmenes I, II y III. Madrid: Médica Panamericana

Kreigbaum, E., Barthels, K.M. (1996). Biomechanics. A qualitative approach for studying human movement. Boston: Allyn & Bacon. Knudson, D.V. (2007)

McGinnis, P. M. (2005). Biomechanics of Sport and Exercise. (2nd Edition). Illinois: Human Kinetics.

Neumann, D. (2007). Fundamentos de rehabilitación física. Madrid: Paidotribo.

Pavilack L (2018). Manual de la postura 40 ejercicios fáciles. Editorial Paidotribo

Gutiérrez, M. (1998). Biomecánica deportiva. Madrid: Síntesis.



Pérez, P. & Llana, S. (2014). Biomecánica Básica: Aplicada a la Actividad Física y el Deporte. Barcelona: Paidotribo.

Sears, Zemansky, Young, Freedman. Física Universitaria. Volumen 1. (1999). Madrid: Pearson Education.

Souchard P. (2017) Reeducción postural global. Editorial Edra

Tipler, P.A. (1999). Física para la Ciencia y la Tecnología (Cuarta Edición). Barcelona: Reverte.

Viel, E. (2002). La marcha humana, la carrera y el salto. Barcelona: Masson.

# Innovación en la formación docente: sobre el ciclo de capacitación virtual 2024 – Buenas prácticas en el aula virtual de la Universidad Católica de Salta

María Sofía Schirado  
Lic. en Ciencias de la Educación  
msschirados@ucasal.edu.ar

Débora Elvira Degoy Vargas  
Prof. En Ciencias de la Educación  
dedegoy@ucasal.edu.ar

Liliana Mariela Chavez  
Prof. En Ciencias de la Educación  
lmchavez@ucasal.edu.ar

**Eje temático del Congreso:** 2.4- Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## RESUMEN

En el actual contexto educativo, los docentes han asumido un rol activo en la creación de materiales digitales que promuevan y contemplan en el centro la innovación. La Universidad Católica de Salta, a través del Plan de Capacitación Virtual 2024 titulado “Actualización Moodle 4.3: Configuración y Buenas Prácticas en el Aula Virtual,” se ha propuesto la posibilidad de acompañar y transformar las prácticas docentes de la modalidad a distancia y presencial de la Universidad Católica de

Salta; a partir de un programa de capacitación virtual integrando microlearning, nano contenidos, y cápsulas de aprendizaje que combinan estrategias y prácticas pedagógicas innovadoras en la utilización de las TIC.

## PALABRAS CLAVE

Innovación docente - Formación docente - Tecnología Educativa -Educación Superior Universitaria.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, las prácticas docentes se encuentran atravesadas por la necesidad y la posibilidad de englobar recursos digitales y aplicaciones mediadas por Inteligencia Artificial a fin de responder a las necesidades imperantes en la búsqueda por potenciar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, los roles docentes se re-configuran en tanto en su rol de mediadores, y formadores para pensarse así también en su rol de creadores y gestores de contenidos. En este sentido, siguiendo a Kuklinski (2015) el escenario actual en materia de producción de conocimientos y contenidos se caracteriza por la desintermediación, término atribuido a la posibilidad en tanto en el rol de consumidores y productores de recursos de producir información y de re-distribuirlos si se quiere. Desde esta perspectiva,



las sociedades se han vuelto productoras de información y/o recursos, más allá de los criterios que definen y legitiman históricamente la creación de contenido. De hecho, en términos del autor, este gran cambio de paradigma y punto de inflexión ha afectado a la industria de la comunicación, al campo educativo, a la industria de los medios, y a las industrias editoriales. Nos encontramos en una época sin precedentes, en la cual siguiendo a Buckingham (2007) en Cobo (2016) el entusiasmo por las tecnologías ha despertado en el entorno de lo educativo de las distintas regiones del mundo, el lograr responder a un anhelo por mejorar, actualizar y enriquecer la educación de nuestros días.

Es en este escenario al cual, en tanto docentes, como estudiantes y miembros de las comunidades educativas, se encuentran en la búsqueda de una auténtica transformación que bregue por la incorporación de nuevos formatos que permitan repensar las formas y maneras de presentar los contenidos educativos en las aulas. En las que más allá de formar parte de distintas modalidades de enseñanza dentro de las comunidades universitarias (modalidad presencial y modalidad a distancia) se movilicen y se preocupen por superar las tradicionales formas de comunicación que auguran históricamente las instituciones del nivel superior universitario.

En este escenario, esta ponencia relata las características y particularidades de una propuesta formativa de la Universidad Católica de Salta enmarcada en el Plan de Capacitación Virtual 2024 titulado “Actualización Moodle 4.3: Configuración y Buenas Prácticas en el Aula Virtual, un antece-

dente que se configura y se inicia a partir de la actualización de plataforma Moodle 4.3 para la comunidad universitaria UCASAL y surge desde el Sistema de Educación a Distancia (SEAD). A su vez, antecede al Modelo de Capacitación docente SEAD (RR 1289/15) y la Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos Tecnológicos para Educación Virtual (RR 1172/18), así como la RR 284/2.021 referente a las Tutorías Virtuales en el marco de la comunidad de aprendizaje.

El “Ciclo de Capacitación Virtual 2024-Buenas Prácticas en el Aula Virtual” se propone dar respuesta a las necesidades imperantes de formación y capacitación en tecnología educativa a la comunidad de docentes UCASAL en plataforma Moodle 4.3; con el firme propósito de diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que se configuren más allá de la mera sistematización de conocimientos vinculados a plataformas virtuales. El Ciclo tuvo como principal eje el trabajo en conjunto entre asesores pedagógicos y tecnológicos, y equipos técnicos con el firme propósito de generar y desarrollar experiencias que estimulen la exploración y la creatividad en la utilización de tecnología aplicada al aula. A su vez, resultado de especial importancia la participación de docentes universitarios de ambas modalidades (presencial y distancia) a fin de integrar y desarrollar en ambos equipos docentes un dispositivo de formación que posibilite y contribuya a sus prácticas. En este sentido, la propuesta pone en el centro la apertura de espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo a la comunidad de docentes.



Es por ello, la propuesta resignifica y pone en el centro a los equipos docentes como posibles creadores y “curadores de contenidos” a partir de la creación y adaptación de materiales digitales mediante el uso de recursos y aplicaciones vinculadas a la IA. De esta manera, el Ciclo de Capacitación se presenta como puntapié sugerente para transformar las tradicionales capacitaciones, a partir del lema “learning by doing” en constante acompañamiento de los facilitadores de la Universidad. Desde este lugar, nos proponemos favorecer a instancias que promuevan en la comunidad de docentes la curación, adaptación y el desarrollo de nuevos recursos educativos para sus aulas; considerando los retos educativos actuales y las necesidades de los estudiantes ante los nuevos recursos que median y favorecen los aprendizajes. En base a lo mencionado, las diversas instancias de capacitación han permitido favorecer al diseño y a la incorporación de materiales que permitan la activación emocional, la combinación de lenguaje técnico y disciplinar de cada asignatura posibilitando un aporte a sus estrategias y prácticas educativas.

La experiencia del Ciclo de Capacitación Virtual 2024, visibiliza no solo instancias de capacitación sino también se posiciona en su carácter formativo a partir de “Cápsulas Microlearning de Capacitación asistidas por IA” facilitadoras para los docentes de UCASAL en la posibilidad de acceder a contenido específico y relevante tras la actualización de plataforma Moodle 4.3. Capsulas pensadas a fin de las distintas apariencias y formatos establecidos para las distintas unidades académicas de la universidad incluyendo:

-Navegación del Aula Moodle 4.3: Se proporcionó una guía detallada sobre la nueva interfaz y navegación de la plataforma Moodle 4.3, destacando las mejoras y cambios en la experiencia del usuario y Buenas Prácticas pensadas en las funcionalidades de los recursos y actividades a ser implementados en las aulas.

-Recursos e Iconos Nuevos: Se presentaron los recursos e iconos nuevos disponibles en Moodle 4.3, junto con instrucciones simplificadas para fortalecer las competencias digitales de los docentes, combinando formación técnica con estrategias pedagógicas innovadoras. Poniendo el foco en un nuevo y dinámico diseño instruccional de aulas virtuales a fin de la integración efectiva de las TIC para promover un aprendizaje colaborativo y adaptativo de quienes acceden en tanto en el rol de estudiante y docente.

A partir de los materiales digitales creados y las diversas instancias de capacitación sincrónica liderada por asesores pedagógicos y técnicos, los participantes tuvieron la oportunidad de enriquecer sus prácticas docentes al integrar conocimientos técnicos y buenas prácticas ligadas a la funcionalidad de las herramientas que presenta Moodle 4.3. La adaptación a nuevas formas de interacción digital y la inclusión de contenidos culturales actuales se presentan como componentes enriquecedores de las secuencias didácticas de las propuestas formativas y a la vez logran transformarse en buenas prácticas para socializarse entre colegas.

Así también, se hicieron presentes nanos contenidos centrados en el pen-



samiento visual, respaldado por autores como Rudolf Arnheim y Dan Roam, metodología clave para mejorar la comprensión y la comunicación en el aula desde la presentación de materiales digitales. El uso de organizadores gráficos, infografías y otras representaciones visuales facilita la organización de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque potencia el aprendizaje al simplificar la complejidad de la información y promover procesos cognitivos más profundos. La capacidad de los docentes para crear y adaptar materiales digitales, utilizando metodologías innovadoras como el pensamiento visual y el microlearning, es una nueva práctica que cobra fuerza en el profesorado. La capacitación continua y la integración de nuevas tecnologías permiten a los docentes ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los estudiantes, enriqueciendo así el proceso educativo. En definitiva, esta iniciativa se presenta como una herramienta clave para impulsar la innovación en la enseñanza, fortaleciendo la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y enriquecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

## DESARROLLO

Hablar en torno a la educación e innovación conlleva situarse en el cambiante y dinámico escenario que se ha producido en relación con el aprendizaje en las vidas de las personas. En términos de Coll (2013) el aprendizaje se ha visto bifurcado tanto en sus parámetros como en dónde aprendemos, cuándo, cómo, con quién y de quién y por sobre todo para que aprendamos lo que aprendemos. Cambios que

se redefinen y se asocian al nuevo escenario actual y se categorizan por algunos autores tales como una “nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013); como un nuevo paradigma de aprendizaje (Redecker y otros, 2011); o aún como un nuevo modelo de aprendizaje (US Department of Education, 2010).

Debido a los constantes cambios, es necesario que las prácticas docentes adopten enfoques innovadores centrados en la construcción colaborativa del conocimiento, a través de experiencias significativas en contextos reales y/o de simuladores virtuales; enfatizando el desarrollo de habilidades y competencias acordes al contexto actual.

Cuando hablamos de innovación, en la mayoría de los casos se piensa o se tiene una leve representación de que debe ser algo “nuevo” o “novedoso” para el usuario, pero es aquí donde reside una verdadera diferencia en innovar; ya que “no se trata de buscar lo último o lo nuevo, sino que una verdadera innovación debe cambiar lo que ya está hecho teniendo en cuenta su trascender, es una verdadera innovación cuando esta transforma socialmente” - Marisa Conde Fragmento extraído de Especialización en Educación Digital - Ucasal - 2023.

En torno a las buenas prácticas docentes y al nuevo rol que adquiere el docente en la actualidad como curador de contenido, es importante considerar a la innovación educativa como una herramienta transformadora en tanto posibilitadora de la trascendencia social, escolar y académica. Aquí se hace importante mencionar



que, ante la sociedad del conocimiento tan divergente e intangible, se han multiplicado las diferentes y formas y maneras de acceder a los recursos educativos tales como publicaciones en línea en y/o recursos educativos en diferentes formatos. De esta manera, es posible encontrar diversos recursos en tanto blogs, revistas digitales, microsítios, videos, imágenes narrativas, infografías, cápsulas, que se revisten cual recursos educativos más allá de la calidad y/o formato presentando se posicionan como sugerentes recursos para mediar los procesos de aprendizaje. En sentido, entendemos que el rol docente en el contexto educativo actual, y por sobretodo quienes se desempeñan en la docencia universitaria en modalidad a distancia se ven en la necesidad de complejizar y revestir sus competencias que les permitan localizar, revisar, resignificar, reconocer y seleccionar información y conocimientos a fin de delimitar contenidos que resulten indispensables para ser desarrollados. Para Posadas (2013) “El término curación de contenidos establece un símil con las actividades del curador de arte, quien aplica sus conocimientos, experiencia y criterios profesionales para seleccionar, preservar, organizar y exponer colecciones de piezas de arte”.

La curación de contenidos en la educación también va a implicar un trabajo colaborativo y en comunidad, con el colectivo docente. Precisamente la educación actual demanda un trabajo en conjunto, que puede llevarse a cabo a través de proyectos interdisciplinarios, integrados como así también en la conformación de repositorios de contenidos curados, o simplemente proporcionar un relato de experiencias

áulicas o prácticas de enseñanza innovadoras que propicien el intercambio de ideas y reflexiones en torno a las propias prácticas docentes.

Es así, que en el marco del Ciclo de Capacitación Virtual 2024 denominado Buenas Prácticas para el Aula Virtual, se toma la innovación como un puntapié para resignificar aquellos recursos y/o actividades de Moodle 4.3, y las actualizaciones propuestas a fin de potenciar las prácticas de los docentes de sus recursos y cómo son aplicados e implementados en sus aulas virtuales para favorecer sus prácticas de enseñanza. En este sentido, es menester destacar que si bien las tecnologías y el uso de nuevos recursos revestidos por IA no aportan respuestas o soluciones concretas a problemas de aprendizaje; son los verdaderos cambios e innovaciones brindadas por los docentes a partir del conocimiento técnico-pedagógico que propiciarán y favorecerán a la innovación. He aquí la posibilidad de integrar el concepto “buenas prácticas” a fin de socializar y favorecer la difusión entre la comunidad de docentes de experiencias, saberes y contenidos que trasciendan más allá de las aulas y que sean protagonizados por la comunidad de docentes universitarios.

Desde este sentido, al aludir a “buenas prácticas”, término acuñado en el campo educativo por diversos autores anglosajones que recuperan la innovación y la transformación en la enseñanza, es crucial considerar las contribuciones y contextos de los siguientes referentes. John Hattie, en su influyente obra “Visible Learning” (2009), se destaca por su formación académica en psicología y educación, obteniendo



su Ph.D. en psicología de la educación en la Universidad de Melbourne. Hattie se ha convertido en una figura prominente en el análisis de la eficacia educativa, utilizando meta análisis para identificar prácticas pedagógicas basadas en evidencia que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Su trabajo, enmarcado en un contexto histórico de creciente demanda por la rendición de cuentas en la educación, busca proporcionar una base empírica sólida para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. David Hopkins, por su parte, ha contribuido significativamente a la investigación educativa con su libro “A Teacher’s Guide to Classroom Research” (2008). Hopkins desde su enfoque en la investigación aplicada en el aula se inscribe en un contexto histórico donde se buscaba una mayor evidencia de la eficacia de las prácticas docentes, promoviendo una cultura de investigación y reflexión entre los docentes para mejorar sus prácticas a través de la investigación y la evaluación continua.

Rick Stiggins es otro destacado autor en este campo, conocido por su obra “Assessment for Learning” (2005). Stiggins experto en evaluación educativa con un Ph.D. en psicología educativa se centra en la importancia de las prácticas de evaluación formativa, proporcionando directrices para que los docentes implementen buenas prácticas en la evaluación que promuevan un aprendizaje significativo. Su enfoque surgió en un período de cambio en la educación que enfatizaba la necesidad de evaluaciones que no solo midan el rendimiento, sino que también apoyen el aprendizaje continuo y el desarrollo de los estudiantes.

Es por ello, al remitir al término “Buenas Prácticas”, nos proponemos desde la impronta y la lógica de los autores mencionados enriquecer herramientas y/o recursos de las aulas virtuales pensados a fin de contribuir al desarrollo de las necesidades de los docentes y así también de los usos técnico-pedagógicos que hacen de los recursos que nos brinda nuestra plataforma, y que tienen a su disposición en las aulas virtuales. Desde este sentido, nos propusimos a partir de la Metodología Design Thinking:

- Empatizar: La base de la capacitación surge a partir de las necesidades de cada docente, donde el objetivo principal fue recabar la mayor información posible en términos de demandas y necesidades formativas en materia del uso de recursos en plataforma y tecnología educativa.
- Definir: Luego se procedió a verificar la información recolectada para luego delinear los principales focos de acción, descartando así información no tan importante para el ciclo de capacitación.
- Idear: Aquí es donde la capacitación fue pensada para brindar respuestas a los problemas y/o necesidades que surgieron en las fases anteriores.
- Prototipar: En este momento es donde se maquetó en primera instancia, un aula virtual y se procedió a generar simuladores de aulas virtuales para realizar una capacitación entre pares que genere a partir de las distintas instancias de formación una producción de conocimiento colaborativo entre docentes.



Se debe recalcar que el Ciclo de Capacitación Virtual 2024 denominado Buenas Prácticas para el Aula Virtual, la innovación no es pensada sólo en el plano tecnológico, sino que también incluye cambios en la forma en que se diseñan y llevan a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje; y habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, que son esenciales en el marco académico.

Este ciclo de capacitación se enfocó en proporcionar a los educadores, herramientas y estrategias para implementar prácticas pedagógicas innovadoras que trasciendan el uso de la tecnología. Se buscó no solo familiarizar a los participantes con plataformas y herramientas digitales, sino también promover un enfoque holístico que integre el desarrollo de competencias tanto técnicas como interpersonales; además incluyó estrategias para la evaluación continua y la retroalimentación constructiva, asegurando que los educadores puedan adaptar y mejorar sus prácticas en función de las necesidades y respuestas de los estudiantes. Este enfoque integral no solo busca la adopción de nuevas tecnologías, sino también la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y flexible que prepare a los docentes para enfrentar los desafíos del futuro con habilidades prácticas y conocimientos relevantes.

Continuando con esta idea, se ha puesto un énfasis especial en la creación de recursos educativos adaptativos y personalizados, permitiendo a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante, teniendo en cuenta

sus ritmos y estilos de aprendizaje. Este enfoque personalizado no solo facilita una mayor inclusión, sino que también promueve un mayor compromiso y motivación por parte de los docentes. También, en algunos momentos se han facilitado espacios de reflexión y discusión entre los participantes, promoviendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas, esta colaboración entre colegas no solo enriquece el proceso formativo, sino que también crea una red de apoyo que facilita la implementación y adaptación de las nuevas metodologías en diversos contextos educativos.

## CONCLUSIONES

Para finalizar, el Ciclo de Capacitación Virtual 2024 ha sido un paso fundamental hacia la modernización y mejora de las prácticas educativas en la comunidad educativa de UCASAL. Al integrar un enfoque integral que combina tecnología, desarrollo de competencias interpersonales, y estrategias de evaluación adaptativas, se ha logrado ofrecer a los educadores las herramientas necesarias para transformar sus aulas virtuales en espacios de aprendizaje más efectivos, inclusivos y adaptativos, preparando a los estudiantes para un futuro que promete y nos demarca el aprendizaje constante en tanto en habilidades técnicas y blandas.

De cara al futuro, el impacto de este ciclo de capacitación se reflejará en la capacidad de los docentes para liderar la transformación educativa con mayor confianza y creatividad. La formación recibida ha establecido una base sólida para la implementación continua de innovaciones en la enseñanza, alentando a los educadores

a adoptar nuevas metodologías y a experimentar con enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades emergentes de los estudiantes. La colaboración y el aprendizaje continuo entre profesionales de la educación serán cruciales para mantener el impulso de la innovación y garantizar que las prácticas educativas evolucionen en sincronía con los avances tecnológicos y las demandas del mercado laboral. Este ciclo no solo ha enriquecido el repertorio de estrategias pedagógicas de los educadores, sino que también ha creado un entorno de apoyo y crecimiento profesional, marcando el inicio de futuras capacitaciones que se encaminen en el desarrollo de habilidades tecno pedagógicas en el campo de la formación docente universitaria.

## REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1974). Visual thinking. University of California Press.
- Barron, B. (2006). Una nueva ecología del aprendizaje. *Revista de Educación y Tecnología*, 5(2), 22-38.
- Buckingham, D. (2007). Digital media and learning. En J. Cobo (Ed.), *La educación en la era digital* (pp. 45-60). Editorial Educativa.
- Cobo, J. (2016). Innovación educativa y tecnologías digitales. Editorial de Educación Avanzada.
- Coll, C. (2013). Nuevas formas de aprender: Hacia una nueva ecología del aprendizaje. En M. Barron (Ed.), *Modelos de aprendizaje en la era digital* (pp. 23-45). Editorial Académica.
- Conde, M. (2023). Innovación en la educación digital. *Especialización en Educación Digital - UCASAL*.
- Kuklinski, M. (2015). Desintermediación en la producción de conocimiento. Editorial del Conocimiento.
- Posadas, M. (2013). Curación de contenidos en la educación. En C. García (Ed.), *La curaduría de contenidos educativos* (pp. 34-50). Editorial Universitaria.
- Redecker, C., & otros. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje en la era digital. *Revista Europea de Educación*, 12(1), 56-78.
- Roam, D. (2008). *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. Penguin Books.
- US Department of Education. (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology*. Departamento de Educación de EE. UU.

# Integración de prácticas musicales étnicas en la educación Superior: perspectivas y desafíos desde la escuela superior de Música “José Lo Giudice” n° 6003 en Salta, Argentina.

Torres, Aarón Elías Ezequiel  
Lic. en Artes Musicales  
acompo.torres@gmail.com

Guaimas Rodríguez, Luciana Paola  
Lic. En Trabajo Social  
Luccianapaola@gmail.com

## Eje Temático:

1.5- El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## Resumen

Esta investigación explora y analiza las metodologías educativas para la enseñanza de músicas étnicas y populares en la provincia de Salta en el año 2024, con un enfoque en la formación docente en el Instituto Superior de Educación Musical N° 6003 “José Lo Giudice”. Dado que Salta es la segunda provincia con mayor población originaria, la inclusión de estas músicas en la formación docente es crucial. Sin embargo, se observa que el plan de estudios actual se centra en la práctica y formación de las músicas llamadas “clásicas”, prestando poca atención a las músicas populares y étnicas. Este estudio busca integrar efecti-

vamente estas músicas en el currículo, evaluar las metodologías actuales y explorar la democratización del acceso a la cultura musical. Las preguntas clave indagan cómo se enseñan las músicas indígenas y cómo se puede ampliar hacia una actualización del plan de estudios del año 2016, con el objetivo de mejorar y ampliar la formación musical y cultural de los futuros docentes.

## Palabras Clave:

Música étnica, Antropología de la Música, Enseñanza Musical, Cultura Indígena.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en la exploración y relevamiento de las metodologías educativas utilizadas para la enseñanza de músicas étnicas y populares en la provincia de Salta, con un enfoque intercultural en la formación docente en el Instituto Superior de Educación Musical N° 6003 “José Lo Giudice”. Se busca comprender cómo se pueden integrar estas músicas dentro del plan de estudios, actualmente orientado hacia las músicas clásicas, y cómo las prácticas musicales ancestrales pueden ser contextualizadas y revalorizadas en el ámbito académico.

La ciudad de Salta, ubicada en la región del NOA, es la segunda provincia con mayor población originaria según el



censo de 2022. Este contexto demográfico y cultural hace que la enseñanza de músicas étnicas sea de particular relevancia en la formación de docentes en la región. Sin embargo, el plan de estudios del Profesorado Superior en Música (2016) muestra una tendencia a centrarse en las músicas europeas, prestando una atención limitada a las músicas populares y étnicas que son inherentes a la identidad cultural de la provincia.

Dado el contexto cultural, es esencial que los futuros profesionales de la música reciban una formación que incluya y valore las músicas originarias y populares de la región. Este estudio es crucial dado que aborda la necesidad de desarrollar y aplicar metodologías de enseñanza que reconozcan la riqueza de las músicas étnicas y su papel en la identidad cultural. Además, se busca cuestionar y expandir los paradigmas educativos actuales, que han tendido a marginar estas expresiones musicales en detrimento de tradiciones hegemónicas más universalizadas.

A través de este estudio, se indagaron las perspectivas metodológicas y críticas actualmente utilizadas en la educación formal para la enseñanza de músicas étnicas, y evaluar cómo la actualización del Plan de Estudios de 2016 ha impactado en la inclusión de estas músicas contextualizadas en la región. Además, se pretende explorar las prácticas musicales ancestrales dentro del currículo de los profesorado de música, con el fin de promover la democratización del acceso a la cultura musical, facilitando la incorporación de las experiencias directas de los estudiantes con estas músicas en el desarrollo de nuevas

metodologías educativas.

Para alcanzar estos objetivos, la investigación plantea las siguientes preguntas claves: ¿Qué metodologías y perspectivas existen actualmente para la enseñanza de la música indígena en el Instituto Superior de Música N.º 6003 “José Lo Giudice”? ¿Cómo se ha abordado la inclusión de músicas étnicas en el currículo desde la actualización del Plan de Estudios en 2016? ¿De qué manera las prácticas musicales ancestrales son reconocidas y valoradas en la formación docente de los estudiantes de música? Finalmente, ¿cómo pueden las experiencias directas de los estudiantes con músicas étnicas contribuir al desarrollo de nuevas metodologías educativas en este contexto? Dichos interrogantes guiaron la investigación en su búsqueda por mejorar la formación musical de los futuros profesionales, músicos y artistas de la región, haciendo énfasis en la relevancia cultural y pedagógica de las músicas étnicas y populares.

## DESARROLLO

### Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en Restrepo (2010), para explorar fenómenos complejos donde la subjetividad es crucial en la construcción del conocimiento. Se optó por un diseño descriptivo centrado en el análisis crítico, valorando las culturas originarias conforme al paradigma de Muñoz Sedano (2016). El estudio se desarrolló en el Instituto Superior de Música N.º 6003, Salta, utilizando diversas técnicas de recolección de datos, como la observación participante, revisión de planes de estudio y Focus



Groups con estudiantes del Profesorado en Música. Las sesiones de recolección de datos, se llevaron a cabo durante un periodo de cuarenta días.

Una revisión exhaustiva de la literatura sobre educación musical reveló una notable falta de material sobre la música de las comunidades originarias, especialmente en los currículos formales. La selección de participantes se realizó mediante un llamado formal en clase, resultando en una muestra de ocho estudiantes de primer año.

Las sesiones fueron grabadas y las entrevistas transcritas utilizando herramientas tecnológicas, con una posterior revisión manual para asegurar precisión. Finalmente, se construyó una base de datos extensa, analizando discursivamente las narrativas de los estudiantes y relacionándolas con las categorías teóricas del estudio. Esta base de datos fue fundamental para el desarrollo del análisis y conclusiones del presente trabajo.

## Resultados

En cuanto a las experiencias previas de los alumnos, estos aportan una variedad de vivencias musicales, personales, artísticas y formales. El 87,5% de los estudiantes (7 de 8) están involucrados en agrupaciones de carácter folklórico, lo cual se refleja en sus relatos sobre su práctica musical.

En esta primera fase de la conversación, también abordamos las experiencias de los alumnos en relación con las comunidades indígenas, indagando si tuvieron contacto con ellas y cómo evaluaban di-

chas experiencias. Entre los relatos de los estudiantes, emergieron percepciones y paradigmas sobre las comunidades originarias y sus situaciones particulares.

Uno de los alumnos compartió:

*“Las personas de pueblos originarios son bastante imponentes, pero no suelen ser de la misma zona que estamos nosotros. Yo fui al Trichaco (...) ellos eran de una raza distinta. Son de la zona, tienen otra raza. Todo depende de la raza; así es su actitud. Por ejemplo, creo que ahí eran todos Wichis, porque son solo los Wichis los que mandan a los chicos a pedir plata, especialmente en esa época. Pero después fui a Santa Victoria, y los vi bien(...) Fui a trabajar y justo llegué un día en que estaban pagando a todos... Allí descubrí que muchos no tienen trabajo como la gente de aquí. Ellos viven de los planes sociales, porque tienen muchos hijos y, además, de algún que otro animalito, como un chivo, una vaca, gallinas, etc. De todas formas, me parece ofensivo llamarlos ‘indios.’”*

Este relato pone de manifiesto una clara distinción entre “nosotros” y “ellos”, subrayando una percepción basada en diferencias de “raza” y “clase”. La experiencia descrita se centra en una participación del estudiante en festivales folklóricos en el interior de la provincia, particularmente en el departamento de Santa Victoria, que, junto con el departamento de San Martín, presenta los índices más altos de población originaria tanto en la provincia como a nivel nacional. Es relevante destacar la expresión “ahí los vi”, que sugiere una visión distante y una falta de familiaridad con las formas de vida de las comunidades indígenas. Este tipo de observación refleja una actitud de separación y desconocimiento,



tratando a estos grupos humanos como si fueran un fenómeno exótico en lugar de reconocerlas como una parte integral de la vida provincial.

Es importante destacar el impacto económico señalado por el estudiante, quien identifica la falta de empleo y oportunidades como las principales causas de la vulnerabilidad económica en estos grupos.

Aunque el relato muestra ciertos estereotipos y una visión de las comunidades originarias como externas y diferentes, excluyéndolos de la colectividad humana y explicando sus diferencias de manera discriminatoria, al final del relato el estudiante reconoce que la palabra “indio” debería dejar de usarse. Durante la entrevista, otros compañeros debatieron sobre el uso de términos como “originario”, lo que generó una discusión sobre los conceptos y su implicación en la inclusión de un paradigma más diverso.

## Experiencias en el Profesorado

Las experiencias del grupo de estudiantes del profesorado superior en relación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las acciones relacionadas con la inclusión de otras expresiones y prácticas musicales revelan tensiones profundas entre las tradiciones musicales indígenas y la estructura educativa predominantemente occidentalizada. A partir de las entrevistas que surgieron del grupo focal, brotaron algunos temas emergentes en sus discursos como la colonialidad del saber y sentir en torno a las trayectorias de enseñanza de la educación musical, la sub-presentación de las músicas étnicas en el plan de estudios de la carrera, metodolo-

gías de enseñanza extrapoladas y desafíos en torno a la identidad musical de los propios estudiantes.

Los mismos expresan una crítica implícita hacia la estructura epistémica propuesta desde la habilitación del currículo nacional, que privilegia la música occidental sobre las tradiciones musicales de los pueblos originarios. Esta observación subraya la persistencia en el ámbito educativo, de los conocimientos y prácticas musicales eurocéntricas consideradas superiores o más valiosas. Al respecto uno de los alumnos menciona lo siguiente:

*“El mismo profesor te dice que la música europea occidental es la mejor... la tienen clara, no nos están mintiendo”*

La referencia a la música europea como “la mejor o la válida”, incluso explicitada desde el punto de vista de algunas expresiones latentes en la dinámica institucional, refleja una internalización de estas jerarquías, donde las músicas de los pueblos originarios son marginadas o incluso consideradas secundarias. Allí se hace importante destacar que las músicas en todos sus géneros y expresiones no solo son expresiones artísticas, sino también portadoras de valores, historias y cosmovisiones de las comunidades que las practican.

A su vez, los discursos revelan que las metodologías de enseñanza llevadas adelante en las asignaturas están presentes, aunque incipientes y por lo tanto no fomentan una comprensión profunda por las músicas indígenas. En lugar de ello, se prioriza la enseñanza de géneros y técnicas asociadas con la música occidental. La falta de integración de cuestiones vinculadas al



propio territorio que transitamos y a quienes formamos parte de él, señala una descontextualización en la enseñanza desde una perspectiva intercultural donde las prácticas musicales indígenas no son vistas como herramientas pedagógicas valiosas o incluso otras prácticas musicales que no sean europeas, quedan fuera del canon.

Sin embargo, la institución, puede tener un lugar preponderante en la construcción de campos del conocimiento vinculados a una educación intercultural y ello se refleja en algunas asignaturas que procuran desarrollar acciones iniciales que transformen estos paradigmas. Ello logra visualizarse en los participantes al mencionar que:

*“En didáctica musical se nos pide que analicemos yelijamos una canción infantil para enseñarla, (...) ¿por qué no se puede elegir una canción de los pueblos originarios? Nos daban un listado, y decían bueno decidan sobre este listado de grupos y canciones, una canción para que puedan enseñarle a un niño (...) Pero podríamos proponer ahí a Silvia Barrios con toda su discografía... Una canción infantil de un pueblo originario también podría ser ¿no?”*

Lo antes mencionado por el estudiante, evidencia una homogeneización del repertorio que perpetúa una visión centralizada de lo que es “apropiado” o “valioso” en la educación musical, pero el caso de la institución se replica en múltiples escenarios sociales y educativos, no solo desde el ámbito artístico, sino académico, cultural y social. Se observa que existe una evidente falta de espacio y reconocimiento para las músicas originarias como saberes socialmente válidos. Los estudiantes perciben una ausencia de enfoque centrado en la

riqueza musical de los pueblos indígenas, lo que limita su capacidad para conectar con estas tradiciones, a pesar de que estas prácticas son solicitadas por ellos. Además, mencionan a Silvia Barrios, una autora y artista dedicada a la difusión y práctica de diversas músicas étnicas de la provincia, señalando su conocimiento sobre los artistas que trabajan en la región y la empresa de la música étnica.

Ante la falta de espacios habilitados que trabajen con recursos de música étnica, se margina una parte significativa del patrimonio cultural de nuestra provincia y se refuerza la idea de que las músicas indígenas son menos relevantes o aptas para la educación musical de los futuros profesionales. El desconocimiento de iniciativas sobre estas músicas en la enseñanza didáctica musical refleja un currículum que sigue priorizando ciertos tipos de música sobre otros, ignorando la riqueza y variedad cultural que podrían ser aprovechadas en el proceso educativo, tanto por parte del estudiantado y desde la acción de la práctica docente.

Relatando situaciones personales un alumno comenta:

*“Sí, coincido, que estamos re colonizados y que por ahí creemos que “eso” es lo que sentimos y en realidad es lo que nos han hecho creer y nos emocionamos, (...) por ahí sí nos emocionamos con la música europea, pero tenemos como muy poca identidad y muy poca autonomía hasta de saber qué es lo que sentimos...”*

Un tema recurrente en los discursos es la percepción de una “cultura de la separación”, donde se mantiene una división



simbólica entre el “ellos” y el “nosotros”. Esta fragmentación es resultado de una trayectoria educativa, institucional y cotidiana que no han promovido un acercamiento integral y profundo a las culturas originarias, lo que ha llevado a que muchos estudiantes a sentirse más identificados con la música decimonónica o dieciochesca, no por elección, sino por una especie de exigencia educativa.

Cabe destacar que también se vislumbran desafíos en torno a la identidad musical propia de los estudiantes y el currículo del profesorado poniéndolas en tensión, dado que se hace manifiesta una disyuntiva identitaria al intentar reconciliar las tradiciones musicales a partir de sus experiencias previas con la formación académica formal.

Los estudiantes identifican una marcada preponderancia de la música clásica “obligatoria” en su currículo, en detrimento de las otras músicas. Este sesgo homogeneizador, impregna transversalmente muchas de prácticas educacionales en sus trayectorias educativas, reflejando una continuidad de la colonialidad del saber dentro de la educación musical y dentro de otros espacios sociales. Este fenómeno es perceptible en las siguientes palabras de un estudiante:

*“Claro, al escuchar el piano en Chopin yo pienso... ¿por qué? justamente por la mentalidad, hay algo dentro de mí que no sé (...) la raíz supongo, la historia que me llama la atención, personalmente, me siento mentalmente más europeo, por una cuestión cultural, ni siquiera porque yo lo haya elegido...”*

## Discusiones

El análisis de nuestro trabajo revela las ausencias en algunos aspectos de la estructura educativa predominante, con la perpetuación de metodologías y espacios que consolidan un enfoque eurocéntrico y hegemónico. Desde sus orígenes hasta la actualidad, los diversos sistemas educativos han privilegiado la expansión y valoración de tradiciones musicales que se enmarcan en un horizonte temporal que va del siglo XVII al XIX. Este paradigma educativo concuerda con lo propuesto por Lucy Green (2003), en su afán por preservar lo que se considera académico y científico, ha generado una distancia considerable respecto a otros saberes, prácticas y quehaceres musicales que se encuentran fuera de esa mirada sobre la realidad.

La reproducción de estas metodologías pedagógicas en el ámbito educativo ha sido recompensada y consolidada dentro del sistema institucional, a pesar de que hoy día se están sometiendo a un escrutinio crítico. Sin embargo, muchas instituciones continúan vinculadas a tradiciones curriculares que otorgan centralidad a ciertas prácticas musicales y culturales, las cuales, en muchos casos, resultan adversas a las realidades socioculturales locales. De esta manera, se preserva una jerarquía en la que ciertos saberes y prácticas, las llamadas músicas “clásicas” europeas ocupan un lugar preeminente, mientras que otras expresiones musicales quedan relegadas, invisibilizadas o, en el mejor de los casos, toleradas sin ser problematizadas. Por lo expuesto por Soledad Morales (2021) es necesaria la promoción de músicas contextualizadas en territorios sociales específi-



cos.

Las metodologías actuales, en contraposición, están empezando a desafiar esta inercia. Las propuestas metodológicas interculturales hacen al cuestionar una tradición que, hasta ahora, no ha sido revisada profundamente y que, en consecuencia, continúa reproduciendo estigmas y resistencias frente a epistemologías alternativas. Ante esto la crítica emergente señalada por Catherine Walsh (2009) sostiene que estas prácticas educativas no sólo estigmatizan, sino que también fallan en reconocer la diversidad de conocimientos que circulan en el espacio musical contemporáneo, manteniendo una hegemonía cultural que excluye a otras formas de expresión.

Es crucial que las instituciones revisen sus políticas culturales y educativas, especialmente en el ámbito de la música. La Escuela de Música, como un nodo central de la vida cultural salteña, no puede mantenerse ajena a estos debates. Su influencia sobre el cancionero popular y académico argentino es innegable, así como su papel en la conformación de un paradigma musical propio de la región noroeste del país. En este sentido, la institución se abre ante la posibilidad de construir un espacio en el que se promueva un acercamiento etnomusicológico que abrace estos saberes y prácticas diversas, integrando con mayor profundidad las realidades culturales locales.

La incorporación de las músicas étnicas dentro del plan de estudios actualizado en 2016 marca un paso formal hacia la inclusión de las músicas indígenas en el currículo académico. Este movimiento

implica que, por primera vez, los saberes musicales de las comunidades ancestrales encuentran un espacio dentro de la formación docente de futuros profesionales de la música. A pesar de que Catherine aboga por un proyecto político que incluya en el currículo espacios culturales diversos, si los actores sociales no intervienen activamente en la transformación del espacio cultural en tensión, en procesos de agenciamiento colectivo, estos cambios no serán efectivos, ni consecuentes a largo plazo.

Específicamente, estas músicas étnicas se abordan en asignaturas como Folklore y Etnomusicología e Historia de la Música Argentina y Latinoamericana I, ambas en el primer y segundo año de la carrera, con una duración de un cuatrimestre. Sin embargo, estas asignaturas, aunque significativas, son apenas un indicio dentro de una formación docente que sigue mayormente orientada hacia otros paradigmas musicales.

Un aspecto clave a resaltar es que estas materias son, en muchos casos, las únicas oportunidades específicas dentro del plan de estudios para explorar las músicas étnicas. Con apenas un cuatrimestre de duración, el espacio para el desarrollo completo de los contenidos y las teorías es limitado. Este enfoque fragmentado deja a los estudiantes con la sensación de que sus conocimientos previos, sus experiencias artísticas y musicales, y sus vivencias personales no son valorados ni reconocidos por aspectos formales y académicos. Por ello, Ackmann (2007) menciona que estas expresiones, podrían enriquecer el panorama educativo, pero son desestimadas bajo el pretexto de no ajustarse a los estándares



del paradigma educativo tradicional, quedando relegadas como “música de la gente común”, lo que perpetúa una desvalorización sistemática de saberes no hegemónicos y evita reflejar las particularidades del estudiantado.

Aunque los lineamientos curriculares establecen la enseñanza de estas músicas en contextos diversos, en la práctica observamos que los paradigmas coloniales siguen dominando la estructura educativa en general. La lectura y el análisis de los estudiantes participantes en nuestro estudio revelan que la revisión crítica de la literatura existente y de las bases epistemológicas en la cuales los contenidos curriculares, prácticamente son abordados superficialmente. Esta falta de profundidad crítica refuerza la desconexión entre la teoría impartida y las realidades culturales que los estudiantes enfrentan.

Además, el plan de estudios en general, en el abordaje de las músicas étnicas carece de un hilo conductor sólido y transversal. Su enfoque necesita urgentemente una actualización que se ajuste a los nuevos paradigmas epistemológicos. Muchas de las asignaturas de la formación musical suelen estar basadas en contextos musicales lejanos, irreproducibles dentro del marco cultural único de la provincia de Salta.

Al respecto Quijano introdujo el concepto de colonialidad del poder y del saber en el contexto de la colonialidad global. Él señala que la colonialidad del saber se refiere a la imposición de un conocimiento eurocéntrico que margina y desvalora los saberes locales no occidentales. “La colonialidad del saber es la forma en que el

conocimiento europeo se impone como el único válido, descalificando otras formas de conocimiento producidas en contextos coloniales” (Quijano, 2000, p. 207).

En relación con ello Córdoba, (2019) indica lo siguiente:

*“En el entramado que plantea la colonialidad, la música no permanece ajena a ser usada como objeto que contribuye a acentuar las diferencias entre lo que se pretende representar como forma más avanzada de cultura y el resto: las culturas no occidentales. En este sentido, la música de origen europeo, particularmente la música de arte, o clásica, es el modelo bajo el que habrán de ser observadas y analizadas el resto de las músicas, que son catalogadas como “world music”, categoría que congrega a todas las músicas que se analizan desde una visión eurocéntrica como diferentes a la música que representa a la cultura europea. Conceptos como la escritura de la música, que simboliza la capacidad de abstracción de los sonidos y ritmos en una partitura, así como la apreciación de la música a través de procesos cognitivos, donde el ejecutante y audiencia no tienen interacción alguna durante el acto musical, son fundamentales a las relaciones con una forma “superior” de arte.”*

Desde los aportes de Córdoba podemos señalar que la desconexión entre la propuesta educativa y la realidad local es tan marcada que se torna evidente en los testimonios de los estudiantes: mientras algunos se sienten emocionalmente conmovidos al escuchar a Chopin, no experimentan el mismo vínculo con la música originaria, una música que ellos reconocen, de sus propias raíces.



Si bien existen esfuerzos por incluir instrumentos regionales andinos en el currículo, esta orientación sigue siendo poco popular entre los estudiantes, en parte debido a su implementación irregular y a la falta de continuidad en la enseñanza. La ausencia de materiales especializados, junto con problemas institucionales y educativos, ha impedido el florecimiento completo de esta orientación dentro del plan de estudios.

Como resultado, el número de ingresantes de este espacio es relativamente bajo en comparación con otras como la de educación musical o la de instrumentos.

Un aspecto crucial que ha surgido a partir de nuestra investigación es el debate en torno a las prácticas musicales indígenas y ancestrales, así como al conocimiento epistemológico que éstas pueden aportar no solo a la formación docente, sino también a los docentes y a la propia institución. Estos saberes tienen el potencial de impactar de manera positiva en un contexto cultural y comunitario mucho más amplio. Sin embargo, las propuestas metodológicas que se utilizan en la educación tienden a ser incipientes, y la correcta actualización e implementación de estas políticas y lineamientos suele requerir varios años para su efectiva integración.

Frente a estas propuestas metodológicas, los estudiantes han adoptado un enfoque crítico, confrontando sus experiencias personales con las prácticas formales de la formación docente. Han planteado la necesidad que no solo se valoren los saberes incluidos dentro de las asignaturas, sino también aquellas experiencias que quedan

al margen del currículo formal. Es interesante como esto se condice con las teorías críticas propuestas por Freire (1970) por consiguiente nuestro estudio remarca que esta reflexión ha fomentado una conciencia crítica entre los estudiantes, quienes han comenzado a replantearse su papel como agentes de cambio, tanto en el ámbito político como en el social.

Esta reflexión, surgida en los espacios de diálogo, ha ampliado el horizonte del quehacer musical. A través del diálogo, la crítica y el análisis reflexivo, se ha abierto un espacio para la implementación de nuevas posibilidades educativas. Los estudiantes, conscientes de su rol dentro del proceso educativo, han dejado de ser receptores pasivos para convertirse en actores activos que toman las riendas de su formación académica dentro de un contexto educativo determinado.

Es fundamental reconocer también el papel que juegan las políticas públicas y nacionales en el mayor reconocimiento y valoración de las prácticas musicales identitarias y tradicionales. Estas prácticas, que en otros paradigmas educativos tradicionales han sido marginadas, plantean ahora nuevos horizontes de preguntas. Las discusiones emergentes se centran en temas como la identidad, la formación, los espacios educativos, los actores involucrados, los currículos, los contenidos, los lineamientos y las estructuras institucionales.

Los estudiantes, por su parte, se reconocen a sí mismos como partícipes de un contexto sociocultural único, caracterizado por su pluriculturalidad, multiétnicidad y diversidad. Esta dinámica, tal vez irrepetible en otras áreas del país o en



otras ciudades, enriquece la experiencia educativa y abre caminos hacia una educación más inclusiva y transformadora.

## CONCLUSIONES

A lo largo de nuestra investigación, hemos abordado de manera crítica cómo las experiencias directas de los estudiantes han contribuido a generar una revisión necesaria de las metodologías de estudio en la enseñanza de la música. Este proceso ha propiciado la apertura de nuevos horizontes que posibilitan una comprensión más inclusiva y compleja del aprendizaje musical, particularmente en relación con las músicas étnicas dentro de contextos socio-culturales específicos como en la ciudad de Salta. La integración de nuevas metodologías, impulsada desde las vivencias personales de los estudiantes, ha promovido la incorporación de diversos artistas y géneros, ampliando así los repertorios y saberes musicales enraizados en la singularidad del contexto salteño.

Es importante subrayar que la educación musical formal ha estado históricamente vinculada a un imaginario colectivo que otorga primacía a ciertos géneros, estilos y prácticas musicales, usualmente de carácter occidental y clásico. Este imaginario ha perpetuado la noción de que las músicas étnicas carecen del rigor científico y académico necesario para ser validadas y, por tanto, integradas en el currículo de manera significativa. Esta concepción reduce el valor de las músicas que no se ajustan a los cánones tradicionales, lo cual restringe el campo de estudio y niega la pluralidad de expresiones sonoras que habitan el espacio cultural de regiones como la de Salta.

No obstante, en el contexto de nuestra investigación, hemos observado cómo el diálogo y la reflexión crítica entre los estudiantes han generado un espacio de participación, donde se problematizan estos supuestos. Los estudiantes, al enfrentarse a estas estructuras rígidas, han comenzado a cuestionar los límites del conocimiento musical que se les ofrece y han abogado por la inclusión de formas musicales diversas, no solo en el plano estético, sino también en su legitimación académica. Este proceso ha permitido una mayor apertura hacia la experimentación sonora y la exploración de nuevas formas de producción musical, desafiando las fronteras entre lo “académico” y lo “popular”.

Las barreras a las que se enfrentan los estudiantes no son únicamente epistemológicas, sino también institucionales. Muchos educadores y profesionales de la música han sido formados en tradiciones ligadas a la música clásica occidental, y cualquier enfoque que no se inscriba dentro de estos parámetros suele ser percibido como marginal. Este conflicto subraya una tensión inherente entre las prácticas musicales clásicas y las músicas étnicas, donde las segundas son vistas como un territorio incómodo que obliga a los educadores a abandonar su zona de confort. A través de este proceso, se revela una resistencia al cambio, una tendencia a preservar un canon musical que privilegia la técnica, el repertorio y los modos de ejecución que históricamente han dominado la enseñanza musical.

Aun así, esta incomodidad también puede ser vista como una oportunidad



transformadora. Alejarse de estos enfoques tradicionales permite a los estudiantes y educadores asumir riesgos que favorecen la diversidad en el espacio educativo. En este sentido, la participación de estudiantes provenientes de comunidades originarias o aquellos con experiencias personales ligadas a la música étnica enriquece el ámbito académico. Sus vivencias musicales no solo permiten el reconocimiento de prácticas culturales históricamente marginadas, sino que también desafían la noción de que el conocimiento musical debe estar supeditado a criterios técnicos y científicos preestablecidos. La inclusión de estas voces y prácticas abre un nuevo horizonte en la educación musical, donde la diversidad cultural se convierte en un pilar fundamental para la transformación educativa.

El impacto de esta inclusión no se limita al ámbito académico. La incorporación de proyectos significativos que aborden de manera transversal el currículo tiene el potencial de influir en la acción social y la dinámica cultural de Salta. Históricamente, esta región ha estado vinculada a ciertos tipos de músicas folklóricas y populares, pero la inclusión de la música étnica podría posicionarla como un referente a nivel nacional y latinoamericano en la promoción y valorización de estas expresiones musicales. Este liderazgo no solo sería un reconocimiento de la riqueza cultural de Salta, sino también una afirmación del papel que la música puede desempeñar en la creación de nuevas identidades y formas de participación social.

En términos metodológicos, nuestra investigación se ha centrado en un grupo pequeño de estudiantes de primer año del

Profesorado Superior de Música. Sus aportes han sido invaluable, tanto en términos de conocimiento como de tiempo y dedicación. Sin embargo, este trabajo representa solo el comienzo de una exploración más amplia que podría incluir el análisis de las prácticas y discursos de los profesionales docentes, las autoridades institucionales y otros actores educativos clave, como el Ministerio de Educación y las Direcciones de Educación Superior. Ampliar este análisis permitiría un enfoque más holístico de las metodologías de enseñanza y facilitaría la implementación de nuevas prácticas que aborden las necesidades específicas de la región.

Las posibilidades de investigación y desarrollo de nuevas metodologías no solo implican una revisión de las normas educativas, sino también una crítica profunda de la realidad sociocultural en la que estas normas operan. Al desafiar las tradiciones establecidas y visibilizar las problemáticas inherentes a la enseñanza musical, se abren nuevos caminos para la creación de espacios educativos más inclusivos. En estos espacios, las prácticas musicales diversas serán no solo aceptadas, sino también valoradas y estudiadas, permitiendo la formación de profesionales más conscientes de la diversidad cultural y musical.

En última instancia, para que esta transformación sea efectiva, es necesario llevar a cabo una revisión sistemática de los planteamientos educativos. Esto debe incluir una correcta inserción de contenidos relacionados con la música étnica en los lineamientos curriculares y una implementación coherente dentro de las políticas educativas nacionales y regionales.



No se debe perder de vista la historicidad de las instituciones de educación artística y las características particulares de cada contexto. Las instituciones educativas, en especial aquellas dedicadas a la formación musical, no solo actúan como espacios de formación académica, sino también como centros de encuentro social y cultural para niños, jóvenes y adultos.

Por lo tanto, cualquier revisión de los contenidos y metodologías debe considerar estas múltiples funciones. Al integrar las músicas étnicas de manera transversal en el currículo, desde los niveles más tempranos de la educación musical hasta la formación superior, no solo se enriquecen las experiencias educativas, sino que también se fomenta una mayor diversidad cultural. Este enfoque transformador contribuirá a la creación de un espacio cultural y musical más diverso, donde las prácticas artísticas disímiles se conviertan en parte integral del proceso educativo y, a su vez, influyan en la producción de nuevas obras, géneros y modos de ejecución.

En conclusión, el futuro de la educación musical en Salta, y en otros contextos similares, dependerá de nuestra capacidad para revisar críticamente los planteamientos educativos y para valorar las prácticas culturales que han sido históricamente marginalizadas. Solo mediante la inclusión de estos saberes en el currículo podremos avanzar hacia una educación más justa, equitativa y diversa, que refleje y celebre la riqueza cultural de nuestras comunidades.

## REFERENCIAS

- Ackman, J. (2007). "Review of the book Thinking Musically, and: Teaching Music Globally". *Philosophy of Music Education Review* 15(1), 81-87. Recuperado de: <https://muse.jhu.edu/article/217712>.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital". En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Freire, P. (1970). "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI Editores.
- Green, L. (2002). "How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education".
- Héctor Miguel Vázquez Córdoba, septiembre, 2019. "(Re)centrando las Perspectivas Indígenas en la Educación Musical en América Latina". University of Victoria (Canadá)/ Universidad Veracruzana (México). MAY-DAY GROUP September 2019, Volume 18 (3): 172-99
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2022). "Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: Población indígena en la provincia de Salta." Recuperado de : <https://www.indec.gob.ar/>
- Morales, M. (2021) "La enseñanza de la música desde la perspectiva multicultural." (s/f). Edu.ar. recuperado el 16 de agosto de 2024. Recuperado de: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/4159/4524>
- Muñoz Sedano, A. (2016). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural".
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder,



eurocentrismo y América Latina”. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 6(1), 201-223

Restrepo, B. (2010). “La investigación cualitativa en educación”. Ediciones Universidad de Antioquia.

Silvia B. (2013) “Itiyuro”. Disco completo. Editado y distribuido por Magnofón. SADAIC/AADI-CAPIF. Ind. Argentina. Salta año 2013.

Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.

# La alfabetización en la EPJA: diferencias y similitudes con la escuela primaria

María Rosa Baca Leiva  
Profesora de Primer y Segundo Ciclo en la  
Educación General Básica  
Especialista en Alfabetización en la Unidad  
Pedagógica  
merybl85@gmail.com

**Eje temático del Congreso.** Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## RESUMEN

En este vertiginoso mundo en el que a diario evidenciamos distintas situaciones nos detendremos un poco a reflexionar sobre la alfabetización para ahondar no sólo sobre lo que es e implica, sino más bien en el puro trabajo que como docentes realizamos para concretarla y como transitamos ese camino.

Es la intención de este trabajo visualizar que durante toda la vida nos alfabetizamos y que aún hay adultos que desean romper esa brecha para no sólo aprender

a leer y escribir sino más bien para sentirse parte de esta sociedad, entonces hablamos tanto de Alfabetización que a veces nos olvidamos de todo que dijimos, pero ¿aplicamos todo? O ¿aquello que aplicamos es descontextualizado? Son algunas de las interrogantes que en mi labor docente surgen cuando identifico que la estrategia no da el resultado esperado.

Cuando alfabetizamos sin darnos cuenta estamos abriendo en nuestros alumnos las puertas hacia el saber mediante las distintas estrategias que implementamos dentro del aula; nuestro espacio de trabajo donde evidenciamos grandes logros, y cuando escuchamos por ahí: -señor hoy leo yo, nos sentimos logrados. Escuchar pronunciar esa relación fonema grafeма nos satisface, pero en este mundo hay mucho más que palabras.

## PALABRAS CLAVE

Alfabetización – Adultos – Inicial – Docencia

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad y en menor cantidad la educación primaria brinda atención no sólo a niños y niñas en etapa escolar sino también brinda el acceso a jóvenes y adultos que no culminaron sus estudios prima-



rios y esto se logra mediante la Educación Permanente de Jóvenes y adultos (EPJA); modalidad que atiende a personas que no lograron culminar sus estudios brindándoles también herramientas necesarias para reinsertarse en el ámbito laboral. Muchos de ellos asisten para dejar el analfabetismo atrás y es ahí cuando los docentes que nos desempeñamos ponemos en juego diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje a fin de satisfacer sus necesidades para que logren desenvolverse de forma competente en la vida diaria.

Existen grandes similitudes entre el alfabetizando que ingresa conforme la edad etaria y el adulto que retoma sus estudios: la curiosidad y el interés por aprender se evidencian claramente, la diferencia enorme radica en que en la modalidad de Jóvenes y adultos los docentes planificamos atendiendo a una situación problemática contextual que enfrentan nuestros alumnos brindando así una selección muy particular y específica de contenidos que se abordarán desde un enfoque integrador a fin de lograr que nuestros estudiantes puedan desarrollar más sus habilidades fortaleciendo sus capacidades para ser más competentes en su desenvolvimiento diario.

## **DESARROLLO:**

Trabajar en la EPJA suele parecer sencillo, pero cuando observamos con mayor detenimiento distinguimos que no es sólo exponer saberes para que sean internalizados por los alumnos; en esta modalidad se requiere atención puntual a las demandas y necesidades que nuestros alumnos expresan o dejan en evidencia.

Los alumnos de la EPJA ingresan con mucha incertidumbre ya que dejaron los hábitos de estudio hace bastante tiempo y prácticamente olvidaron que tienen las capacidades necesarias para concretar las diversas actividades, por ello nuestro objetivo es ser el apoyo y guía que ellos necesitan orientando siempre su camino para que puedan superar las dificultades que se le presentan, ejercitar sus habilidades para potenciar esas capacidades y logren así ser personas competentes que pueden desenvolverse en la vida diaria.

Los estudiantes por lo general no logran encontrar empleo estable debido a la baja formación que tienen por ello en muchas oportunidades son discriminados, esto conlleva a que sientan la necesidad de culminar sus estudios primarios para poder calificar de mejor manera para un puesto laboral. Y ante esta situación contextual inician su cursada con desesperación ante el temor de la no aceptación, con vergüenza ya que se sienten “grandes” para estar en un aula y como ellos dicen la cabeza ya no me da; todos estos supuestos comienzan a desaparecer mientras desarrollan su proceso educativo a medida que van concretando sus actividades y evidenciando sus progresos van sintiéndose más parte de la sociedad y el hecho de demostrarse así mismos lo capaces que son cuando tienen dedicación hace que busquen desafíos más complejos y ahí es donde el apoyo, guía y orientación del docente están para sostener y acompañar a los estudiantes.

Podemos encontrar mucha teoría sobre alfabetización pero en Argentina aún existe un 1,9% de analfabetismo y precisamente en Salta debemos conocer que



todavía un aproximado al 8,9% de analfabetos en las comunidades aborígenes y alrededores según el Indec entonces si estamos en camino hacia el analfabetismo cero debemos priorizar la Alfabetización Inicial desde todos los niveles y modalidades; será nuestra labor como docentes profesionalizarnos para brindar soluciones estratégicas a las demandas actuales y contextuales.

Desde esta postura tomaremos la alfabetización académica y nos centraremos en las en las habilidades necesarias para participar de manera efectiva en contextos educativos formales, como la escuela y la universidad. Incluye habilidades avanzadas de lectura, escritura y análisis crítico.

Por tal es necesario en primera instancia observar con atención. A continuación, describiré algunos de los métodos más usados en la alfabetización de adultos:

a) Método fonético: Se basa en la asociación del sonido con la letra. El aprendizaje comienza con las letras, con éstas se forman sílabas, continuando luego con palabras, frases y oraciones.

b) Método global: El proceso de aprendizaje se inicia con una frase u oración y continúa con las palabras sin llegar a dividir las en sílabas.

c) Método “Leer por imágenes”:  
El proceso de aprendizaje comienza por imágenes, las cuales se relacionan primero con las vocales, luego con las sílabas, y sobre esta base se pasa a la formación de palabras y frases.

d) Método de la palabra generadora: Comienza con un proceso de reflexión y discusión sobre temas de la vida cotidiana del adulto, que son de su interés. Se asocia el tema seleccionado para el diálogo con la palabra que servirá para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La palabra se descompone en sílabas. Con el uso de las vocales se forman las familias silábicas y se generan nuevas palabras, frases y oraciones.

El método más utilizado en la actualidad, es el de la palabra generadora, que se asocia con temas que están íntimamente ligados con la vida del analfabeto, sus intereses y necesidades y, por tanto, responde en mayor medida a sus expectativas. Este método permite establecer el diálogo entre educador y educandos, partiendo de la experiencia de éstos y rescatando su cultura. ¿Por qué proponemos el método de la palabra generadora? Este método, llamado psicosocial, fue adaptado a la realidad latinoamericana por Paulo Freire. Aplicado por primera vez en Brasil en la década de los 60 fue posteriormente utilizado en otros países de la región.

Lo consideramos el más apropiado, pues además de responder a la problemática e idiosincrasia de nuestros pueblos (sobre todo de los sectores marginados) contempla las características particulares de los adultos a los cuales va dirigido.

Se comienza el trabajo con una investigación en equipo, de tipo participativo, sobre la comunidad en la cual se va a desarrollar el programa, para extraer de ella temas generadores, que serán luego traducidos a palabras en torno de las cuales



giran los problemas más sentidos por dicha comunidad. Después se realiza una codificación.

Mediante una foto o dibujo se presenta una situación sobre la problemática de la comunidad a la cual se acompaña con la palabra que sintetiza tal situación. Se calcula que en un total de alrededor de 20 palabras con sus correspondientes láminas se puede completar la totalidad del alfabeto. El proceso de aprendizaje comienza con una reflexión y discusión en torno a cada uno de los temas, vinculados con la palabra generadora.

La palabra se descompone en sílabas luego se forman las familias silábicas y se generan nuevas palabras, frases y oraciones. Este proceso se realiza con cada una de las 20 palabras seleccionadas, que deben atender a las dificultades fonéticas de la lengua. Elección de las palabras y los temas generadores Para la selección de las palabras apropiadas (universo vocabular) se realiza una investigación previa en la comunidad donde se va a trabajar con los grupos, teniendo en cuenta sus intereses y problemáticas, así como la forma en que son expresados por los vecinos. Los aspectos a considerar son: forma de vida de los habitantes, organización familiar y social, origen, formas de trabajo, vivienda, intereses comunitarios, etc. También debe procurarse que estas expresiones pertenezcan al habla cotidiana, abarquen todos los fonemas y grafemas y tengan riqueza silábica.

Es conveniente que las palabras sean agrupadas por unidades temáticas, para que la reflexión tenga más coherencia y pueda centrarse sobre temas fundamenta-

les. Esto permite también repasar periódicamente lo aprendido y discutido a manera de evaluación parcial de la marcha del aprendizaje. Para adelantar en este paso previo de la aplicación del método, podemos tomar en cuenta algunas investigaciones que se han realizado con anterioridad y que consideramos apropiadas por responder a las características generales de los sectores marginados y que incluso ya han sido aplicadas con resultado positivo. A modo de propuesta incluimos un paquete de palabras, agrupadas por unidades temáticas que pueden ser consideradas para una primera selección.

#### Unidades temáticas:

- Trabajo: pala – máquina – fábrica – plomero – obrero – madera – compañero - delegado – campesino – semilla – cosecha - trabajo.
- Organización: Familia – Hijo – Vecino – Sindicato – Villa – Voto – Pueblo – Salud – Leche – Medicina – Basura – Comida – Mate – Vacuna – Agua - Hospital.
- Recreación: Guitarra – Radio – Tele – televisión – Vivienda – Casa – Pavimento - Lote.
- Educación: Escuela – Educación – Vestido – Ropa – Zapato - vestido.

En cuanto al ordenamiento de las palabras debe respetarse una progresión lingüística, es decir, que las dificultades del idioma se vayan presentando en forma escalonada.



## PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL MÉTODO:

De primera instancia el grupo se enfrenta a la lámina o foto que representa la misma situación a la que se refiere la palabra. Se establece el diálogo de acuerdo con la metodología descrita anteriormente, para que surjan las experiencias personales de cada uno con respecto a la situación. Una vez que ha quedado claro para el grupo el tema tratado, se coloca junto a la lámina un cartel donde está escrita la palabra entera (tiene que ser en letra imprenta minúscula, la cursiva se emplea posteriormente).

El coordinador la pronuncia junto con los participantes para proceder luego al retiro de la lámina. Se deja solamente la palabra escrita y se invita a pronunciarla nuevamente. Esta es la etapa de lectura. A continuación, se procede a dividir la palabra en sílabas (llamándolas pedazos) y cambia el cartel de la palabra por otro separado en sílabas. Luego se explica que cada uno de estos “pedazos” tiene una familia y comienza a trabajar con las fichas de descubrimiento que traen las familias silábicas de la palabra. Aquí aparecen las vocales que deben ser explicadas aclarando que están presentes en todos los pedazos con que formamos palabras.

El paso siguiente es formar oralmente nuevas palabras por la combinación de las sílabas. El coordinador va escribiendo las nuevas palabras propuestas y viendo también las frases que pueden formarse con las sílabas conocidas. Aquí el coordinador puede dar ejemplos para comenzar. Luego continúa la etapa de escritura. El

coordinador escribe la palabra en el pizarrón con letra imprenta y debajo con letra cursiva. Hay que aclarar que la letra de imprenta es para leer (diarios, revistas, carteles, etc.) y la cursiva para escribir (cartas). Si ve que produce mucha dificultad el uso de dos tipos de escritura lo hará primero en imprenta y más adelante usará la cursiva. Los pasos a seguir son los mismos que para la lectura hasta concluir el ciclo.

Desde la experiencia y como aporte a la metodología de trabajo de la modalidad sugiero trabajar siempre partiendo desde los intereses y necesidades de los estudiantes; por ejemplo:

Valentina una Sra. de 59 años que se animó a retomar sus estudios primarios por la necesidad de vender sin ser estafada.

Ella con temor ingresó al aula en el año 2.023 y con una escasa motricidad fina, un vocabulario entrecortado y con mucho temor tomó el valor para formar parte de un aula donde las clases ya había iniciado, de a poco y con la calidez con que la modalidad se caracteriza fui obteniendo información sobre su trayectoria escolar interrumpida por cuestiones familiares muy dolorosas y más aún el triste recuerdo de una escuela que no la supo contener; así y entre mucha desconfianza de su parte comenzamos; así como cuando estamos en primer grado de la primaria común sosteniendo la mano del un pequeño para que pueda escribir, así iniciamos con ella; ejemplificando el uso de la plasticola y la tijera Valentina fue tomando valor y así de a poco su manito reconoció movimientos que en algún momento de su vida había realizado; y ¿cómo alfabetizamos a Valenti-



na?

Bien la respuesta es simple, pero conlleva un complejo proceso lo primero es generar la confianza para que nuestros alumnos puedan expresarse sin temor, lo segundo partir de lo más simple a lo complejo y lo tercero atender a sus necesidades; a tal fin de trabajar con las palabras de uso cotidiano enfatizando en la fonética para el reconocimiento e identificación del grafema tal como lo promueve el método expresado y poder así conformar nuevas palabras (proceso similar al de primaria) el soporte gráfico es elemental, el uso de materiales diversos como diarios y revistas son un pilar fundamental; así y con la práctica diaria hoy Valentina logra escribir y leer palabras y pequeñas oraciones desde su timidez expresa sus saberes y necesidades.

Iniciamos desde el nombre propio, el número de Documento Nacional de Identidad para continuar con palabras de uso diario y relacionadas al trabajo como:

PAN-CASERO-HORNO-BARRRO-VENDO-COCINO-LAVO-CASA-FAMILIA-MATE-COMIDA-CAMINO-BANÑO-TRABAJO-MASA-HARINA-GRASA-LEVADURA-AGUA.

El vocabulario se va acrecentando en la medida que se adquiere el reconocimiento, identificación y uso de las palabras anteriores, estas se trabajan mediante la fonetización y la identificación en diversos textos; esta práctica se sustenta en la construcción del conocimiento y en el proceso de comprensión que utilizan para aprender a leer y escribir; respetando y valorando las hipótesis que se van gene-

rando en nuestros estudiantes, que sí bien retoma parte de metodología participativa de nuestros adultos lo que complementamos con las necesidades expresadas lo que consiste en tomar palabras de uso cotidiano a fin de usarlas palabras base y desde allí acrecentar el vocabulario. Nuestra prioridad pedagógica radica en generar círculo de confianza con nuestros alumnos para poder ser autoridad pedagógica acompañando, guiando y orientando los procesos de enseñanza y aprendizaje

En este proceso donde docentes y estudiantes compartimos experiencias aprendemos a aprender ya que los adultos nos enseñan desde su experiencia y los docentes aportamos saberes mediante diversos contenidos integrados.

El aprendizaje en los adultos es más efectivo cuando les permite satisfacer una necesidad, un interés o un objetivo concreto (trabajo más productivo, beneficio personal, de sus hijos, etc.); se debe relacionar con sus propias experiencias, es decir, lo que aprenden debe tener significado e interés para ellos; despierta mayor interés cuando se parte de lo que saben y no de situaciones desconocidas; estimula cuando puede aplicar lo que aprende de inmediato; resulta mejor en grupo que en forma individual, porque de la experiencia de cada uno se enriquecen todos.

## **FACTORES QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE**

Para coordinar un grupo de adultos se necesita conocer los factores negativos que en un momento dado les pueden impedir avanzar con rapidez o seguridad en



su aprendizaje. Estos factores pueden ser: temor a sentirse en inferioridad de condiciones por ser adultos sin escolaridad; desconfianza en su capacidad de aprendizaje; por su edad creen no poder aprender; timidez al encontrarse con personas que saben más que ellos; desilusión, si no ven éxitos en su aprendizaje; disminución de algunas facultades físicas, vista, oído, precisión en los movimientos del brazo y de la mano, necesarios para leer y escribir; problemas y responsabilidad de carácter familiar o de trabajo, que le impiden asistir regularmente a clase.

#### Diferencias del proceso de enseñanza - aprendizaje de niños y adultos

Modelo <b>escolar</b> para niños. El maestro <b>enseña</b> conocimientos.	Modelo <b>participativo</b> para adultos. El grupo <b>pone en común</b> ideas y conocimientos.
El maestro <b>explica</b> textos.	El grupo <b>asesora</b> a cada uno de sus miembros.
El maestro <b>examina y califica</b> .	El grupo <b>evalúa</b> a cada estudiante.
El maestro <b>asigna</b> tareas y actividades.	El grupo <b>organiza</b> actividades en común.
El maestro <b>está al frente</b> del grupo.	Maestros y alumnos establecen una <b>relación de igualdad</b> coordinada por el maestro.
El maestro da información, los alumnos <b>reciben</b> .	El grupo <b>intercambia</b> información y experiencias.

Logramos así:

La adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de las letras y los números.

- Motivación de las personas hacia una superación permanente e incentivo.
- Mejores condiciones para acceder al trabajo.
- Estímulo a la reinserción en el sistema educativo.
- Impulso a la incorporación de la población iletrada a la vida social
- Mejoramiento de la calidad de vida del adulto alfabetizado, y con ella la

de su entorno familiar.

- Estímulo a la dignidad personal de los ciudadanos.
- Capacidad crítica.

Por ello como docentes debemos priorizar en nuestra propuesta el interés de los alumnos y en base a ello potenciar sus habilidades y capacidades para lograr que sean personas competentes y puedan desenvolverse en la vida diaria de manera exitosa, nuestra formación es un punto clave en el proceso educativo de nuestros alfabetizados ya que sin ella difícilmente se logre tan compleja tarea de alfabetización. Será nuestro objetivo de ahora en adelante formarnos constantemente para poder implementar las mejores estrategias didácticas en el aula, dentro de la modalidad de Jóvenes y Adultos implementar cartillas que sean diseñadas en específico para nuestros alumnos a fin de garantizar con mayor equidad los aprendizajes, tal como se viene realizando en las aulas donde cada docente implementa en función de su contexto.

En estas épocas donde la tecnología nos aborda desde distintos aspectos es necesario que la calidad educativa se refleje en el desenvolvimiento de nuestros alumnos en la vida cotidiana donde sean ellos los verdaderos protagonistas.

## CONCLUSIONES

Asumimos como objetivo prioritario el hecho de incidir en no sólo para mejorar su condición laboral sino también para que logre re configurar el crecimiento en su capacidad de participación real en los sectores populares, lo que va a deman-



darles procesos educativos que faciliten la objetivación y análisis crítico de la práctica colectiva de la realidad cotidiana lo que implica una visión totalizadora de la formación del ciudadano en una democracia real y participativa.

Como aporta Sirvent Maria Teresa, pág.70: “trabajamos con la hipótesis que en la medida de que el educador de jóvenes y adultos posea herramientas teóricas metodológicas para realizar serios y rigurosos análisis de contexto social, institucional y grupal por un lado y por otro serios y rigurosos instrumentos método-visión totalizadora de la formación del ciudadano” es decir como educadores debemos priorizar el trabajo integral en y con nuestros estudiantes a fin de poder brindar saberes, experiencias y aprendizajes que sean de real utilidad para nuestros estudiantes, para lograr así el óptimo desarrollo de sus capacidades de forma holística, donde se destaque la relación e interacción entre la escuela y la sociedad abarcando así la totalidad de actividades de aprendizaje con propósitos analíticos y reflexivos.

Con la práctica constante los estudiantes se alfabetizarán integralmente logrando de manera más eficaz re insertarse en distintos espacios sociales para lograrlo necesitamos adecuarnos al contexto, demandas y necesidades de nuestro estudiando; más allá de la experiencia la capacitación será quien oriente nuestra labor. Si acompañamos nuestra practica con el desarrollo de las habilidades socioemocionales acompañamos el verdadero desarrollo integral.

## REFERENCIAS

SIRVENT, M.: (1984). Educación de Jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V N° 9, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 65 – 72.

SIRVENT, M., TOUBES, A, LLOSA, S y TOPASSO, P.: (2006) Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de la Educación Permanente y Popular. Mimeo. Facultad de Filosofía. UBA.

# La evaluación de los aprendizajes como proceso formativo de estudiantes en las instituciones asociadas de nazareno.

Santiago Elvio Arias  
Profesor en Ciencias de  
la Educación - UNJu  
santiarias012@gmail.com

Noemí Belinda Coria  
Profesora de Educación Intercultural Bilingüe

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

## RESUMEN

El siguiente trabajo pretende dar cuenta de los distintos encuentros formativos llevados a cabo en cinco escuelas asociadas (Poscaya, Campo la Cruz, Nazareno, San Marcos, El Milagro) del nivel primario dentro del municipio de Nazareno enmarcados dentro del proyecto de Apoyo Pedagógico a las Escuelas (APE). Las mismas tienen como propósito generar espacios de reflexión sobre la importancia de la evaluación en el proceso formativo de los estudiantes en el nivel primario, como así también promover líneas de acción que permitan sostener adecuaciones curriculares pertinentes a cada grado escolar atendiendo a la diversidad y heterogeneidad del estudiante y elaborar conjuntamente estrategias de enseñanza, aprendizaje y

modos e instrumentos de evaluación pertinentes a cada espacio de formación. La metodología de trabajo adoptada para cada encuentro fue la modalidad del taller llevado a cabo por docentes y estudiantes de tercer y cuarto de la carrera profesorado de educación intercultural bilingüe. Finalmente, cada encuentro formativo permitió pensar, repensar y resignificar epistemológicamente la evaluación formativa como un proceso de aprendizaje permanente en los sujetos de la educación, como así también fortalecer los vínculos interinstitucionales para trabajar articuladamente a posteriori y posibilitó a que los estudiantes puedan ser mediadores entre el I.E.S y las escuelas asociadas desde una real participación.

## Palabras claves:

Evaluación formativa, enseñanza y aprendizaje, escuelas asociadas, heterogeneidad, adecuaciones curriculares.

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto surgió a partir de la necesidad de abordar diferentes temáticas como prioridad en las escuelas asociadas del nivel primario; una de ellas fue abordar la implementación de estrategias de evaluar desde una visión integradora y formativa ya que cada grado es diversos y heterogéneo con distintos ritmos de

aprendizaje. Por otro lado, también se ha planteado la necesidad de implementar distintas estrategias didácticas y metodológicas para abordar los contenidos que permita la mejora de los aprendizajes atendiendo a la diversidad e inclusión. Las instituciones escolares con las que se trabajó fueron:

- Escuela Primaria Nuestra Señora de Guadalupe N° 4346-Nazareno
- Escuela Divino Niño Jesús N° 4708 de la localidad de San Marcos de Nazareno
- Escuela N° 4760 de Campo de la Cruz
- Escuela Caminos ancestrales N° 4797 de la localidad El Milagro
- Escuela primaria N° 4456. Poscaya

Teniendo en cuenta lo explicitado anteriormente; el siguiente escrito intenta reconstruir, resignificar, develar, visitar, repensar y autoanalizar-nos los distintos tramos formativos que se llevaron a cabo en cada una de las instituciones asociadas; así mismo permite visibilizar las formas organizativas que se llevaron a cabo dentro de la institución, los espacios de comunicación establecidas con las escuelas asociadas y algunas conclusiones positivas del proyecto.

## DESARROLLO

Para iniciar el trabajo grupal, recurrimos a lo planteado por Souto. M (1993), ella sostiene que lo grupal “nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una

sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro. El espacio lo ubica en una geografía, una sociedad, una nación, una comunidad, una institución, lo localiza y ubica en el mundo”.

Desde esta perspectiva podemos decir que conformar el equipo de trabajo no fue sencillo a pesar de pertenecer todos a una misma institución debido a la disponibilidad de los tiempos y la complejidad que llevaría este nuevo desafío. Por otro lado, hay que aclarar que en ese momento los estudiantes de 4to año estaban realizando sus prácticas y residencia en las distintas escuelas, así mismo los que estudiantes que cursan el 3er a 1er año algunos realizaban sus intervenciones pedagógicas y otros estaban enmarcados en otros proyectos institucionales como el de fortalecimiento institucional y el proyecto formando docentes y ampliando la participación estudiantil, proyecto de cooperar.

Pero ello no fue un obstáculo, al contrario, fue un desafío y un espacio para potenciar el trabajo que se viene realizando en el instituto; y finalmente el equipo quedó conformado por 30 estudiantes de ambas carreras y cinco docentes de campo de formación general y específico también de las dos carreras que se dicta en el IES (Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe y Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Retomando a lo que plantea la autora con respecto al tiempo, espacio, período, año, día; establecimos encuentros semanales (miércoles 18 a 19:30 aproxima-



damente) ya que ese día el equipo disponía de tiempo para debatir los temas en cuestión, organizar los encuentros, preparar material didáctico para los talleres, elaborar los discursos, lectura de material bibliográfico, destinar a ciertos estudiantes quiénes se encargarían de hacer los convenios con las escuelas, de tomar fotografías, sistematizar los encuentros y realizar el seguimiento de las asistencias.

Así mismo, dividimos cada docente tallerista con un equipo de estudiantes quiénes estarían a cargo de organizar los talleres, conseguir la movilidad, los insumos y recursos para cada encuentro; por otro lado, se estableció los primeros encuentros con el equipo directivo de las escuelas a fin de manifestar las necesidades puntuales y trabajar en ellas con las intervenciones. Estas reuniones y los posteriores encuentros formativos posibilitaron mancomunar y fortalecer los lazos y vínculos interinstitucionales, ya que los residentes y practicantes realizan sus intervenciones en dichas escuelas, además de trabajar en eventos sociales como programas radiales y talleres de rincones literarios como un proyecto de extensión del instituto hacia las escuelas.

En cuanto a los tiempos que plantea la autora, decidimos en común acuerdo realizar los talleres los sábados por la mañana desde las 09 a 12 hs aproximadamente, luego de los primeros encuentros, acordamos juntamente con los docentes participantes y equipo APE que se realizarían un día de semana (previo acuerdo) a partir de las 16:30 hasta las 19:00 ya que los fines de semana algunos colegas viajaban o tenían múltiples compromisos de índole personal. Esta acción posibilitó que el equipo se adapte sin ningún inconveniente

a los tiempos institucionales de las escuelas y ser flexibles para que de este modo se llegue a los propósitos establecidos.

En lo que la autora se refiere al contexto geográfico, cultural e histórico; cabe mencionar que las escuelas involucradas en el proyecto pertenecen al municipio de Nazareno y se encuentran entre 5 a 15 km de distancia del pueblo de Nazareno. La distancia no fue un obstáculo para realizar los encuentros, el traslado muchas veces se hizo caminando ya que no pudimos contratar una movilidad o a veces en movilidad. Esta nueva aventura posibilitó organizarnos con tiempo y trabajar en equipo, además conocernos en lo personal ya que en el trayecto no solo estuvo presente lo académico, sino más que todo lo personal y la cuestión subjetiva de cada uno de integrantes del proyecto.

Cabe mencionar que los docentes protagonistas del taller, algunos son egresados del instituto que actualmente ejercen su profesionalismo en las instituciones asociadas, mientras que otros colegas provienen de Jujuy, Iruya, Salta Capital, Orán, Embarcación entre otras localidades; por lo cual el contexto histórico, social y cultural es diverso con historias particulares y modos de ver el proceso educativo desde una visión singular contextualizado o no a esta presente realidad.

Introduciéndonos propiamente en las experiencias de los espacios formativos, es pertinente retomar lo que plantea Contreras J, y Pérez de Lara, N. (2010) en relación con la experiencia/s; ellos sostienen que dialogar sobre esta categoría implica “centrarse en las cualidades de lo que se vive,



acontecimientos que están situados en el tiempo, localizados en momentos, lugares, contextos y relaciones. Principalmente implica una posición subjetiva. Esto es lo que hace que sea una experiencia para alguien lo que es vivido, sentido por alguien de forma particular”.

Del mismo modo, Larrosa, J. (2009) sostiene que la experiencia hace referencia a “eso que me pasa”. Supone un acontecimiento que es exterior al sujeto, que está fuera de uno mismo, y a partir de la mutua interacción con el otro se van construyendo representaciones singulares que es propio de cada uno, por ello el autor sostiene que no podría hablarse de experiencias sin la aparición de un alguien o un algo.

Y en la misma postura, Rockwell, E (2009) la experiencia involucra necesariamente una “dimensión subjetiva”. Estas vivencias construyen significaciones particulares en cada sujeto y permiten reflexionar y reconstruir nuevas ideas o situaciones a partir de lo vivido.

Llegó el momento de realizar los espacios formativos en cada institución, de plasmar aquello que fue planificado, con muchas ansias por su puesto, desafíos, reencuentros, posibilidades y nuevas oportunidades para crecer como profesionales. En la apertura fue necesario interrogarse ¿Cuál es el sentido de la evaluación en el proceso formativo? Tradicionalmente la evaluación se utilizó, y aún se utiliza, como un instrumento para “medir” el conocimiento, una instancia que posibilita la acreditación de los estudiantes, y sigue el modelo de preguntas cerradas y respuestas estudiadas de memoria sin ningún juicio crítico y sin posibilidad de que el estudian-

te pueda reflexionar, analizar y construir los conocimientos a partir de contextos diversos.

Por otro lado, interpelar-nos ¿Cómo enseñamos? ¿Qué estrategias utilizamos al momento de evaluar? En palabras Anijovich, R. y Mora, S. (2010) las estrategias de enseñanza se definen como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

A raíz de estas interrogantes pudimos llevar adelante los talleres, con momentos de interpelación, videos, experiencias de vida, estudios de casos y la propia experiencia contada desde las voces de sus protagonistas. Los estudiantes del terciario pudieron realizar sus intervenciones en algunos momentos del taller con la explicación de recursos didácticos elaborados durante su instancia de residencia; se emplearon lúdicas como espacios para romper las estructuras configuradas, los espacios de intercambio y dialogo permitieron generar espacios de reflexión y análisis de la propia práctica docente.

Por otro lado, se tomó la decisión de unir a los docentes de dos escuelas (San Marcos y El Milagro) debido a que actualmente se desempeñan dos docentes debido a la cantidad de matrícula estudiantil y pudieron asistir a los encuentros llevados a cabo en la escuela de Nazareno y Campo de la Cruz.



Retomando a lo que plantean los autores citados, la experiencia es aquello que produce al sujeto como un devenir constante y permanente, no implica un aprendizaje cerrado o terminado, sino por el contrario permite reconstruir nuevos ideales a través de la reflexión. Por lo tanto las mismas se van construyendo en la medida en el que el sujeto las vive cada momento de forma particular e individual, mediado por el contexto y a partir de la relación de otros sujetos van configurando nuevas representaciones, que hace pensar y repensar lo que sucede en un tiempo determinado y partir de ello se puede dar un nuevo sentido a las experiencias, mirar estos sucesos de una forma muy especial y particular que permitan modificar las prácticas y modos de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Cada encuentro fue y es un entramado de nuevas posibilidades, rupturas epistémicas y nuevas visiones sobre la importancia de la evaluación implicada en el proceso formativo de los estudiantes que transitan el nivel primario. Cada espacio, posibilitó generar espacios de reflexión, construcción, un revisitar hacia la propia práctica profesional de los docentes de las instituciones asociadas, los talleristas y estudiantes del instituto; a partir del cual se pudo co construir estrategias que permitan fortalecer el proceso formativo de los sujetos de la educación desde una visión más inclusiva. Cada momento, permitió deconstruir, des pensar y reconfigurar la categoría evaluación no solo como un instrumento que permita homogeneizar, direccionar el conocimiento; sino como una

posibilidad de crecimiento, en donde se ponga en juego las múltiples capacidades y potencialidades de los estudiantes y no solo centrarse si “sabe” o “no sabe”, “aprobado” o “desaprobado”.

Por otro lado, cada espacio posibilitó develar sentires y sentidos de la evaluación propias de cada docente a partir del relato de sus experiencias dentro de las aulas, así mismo su posicionamiento epistémico frente a estudiantes con dificultades del aprendizaje y sujetos con discapacidad. No hay sujetos homogéneos en el aula, son diversos y heterogéneos, “no hay un sujeto finalizado” (Greco. M. 2007), sino hay una pluralidad de particularidades, sujetos con realidades complejas, situaciones que conllevan a pensar y más en estos contextos donde el acompañamiento familiar es diverso y en muchos casos los niños estudian como pueden y cuando así lo proponen desde la propia iniciativa.

Finalmente pudimos deconstruir términos como “chicos con capacidades diferentes”, “alumnos con necesidades especiales”, “niños especiales” que aún prevalece en las escuelas, reflexionar sobre los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho y cómo desde la profesionalidad se puede encaminar un espacio más equitativo e inclusivo.

## Referencias

- ✓ Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Paidós. Buenos Aires.
- ✓ Contreras. J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En investigar en la experiencia educativa. Madrid. Morata. Capítulo 1.
- ✓ Greco, M.B (2007). La autoridad (pe-



dagógica) en cuestión. Pensamientos sobre la autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens. Rosario.

- ✓ Larrosa. J (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario-Argentina.
- ✓ Rockwell. E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 2: reflexiones sobre el trabajo etnográfico.
- ✓ Santos Guerra, M.A (2007). La evaluación como aprendizaje. Nercea Ediciones. Madrid. España.
- ✓ Souto, M (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila Editores. Capítulo V: El proceso grupal, enfoque de su desarrollo.

# La incidencia del rol del tutor virtual en la formación docente continua durante el período 2022 - 2023.

Rocío Marina Linares  
Lic. en Educación - Prof. de Educación  
Secundaria en Biología  
rolinares9@gmail.com

Juan Emilio Ortega Risso  
Prof. en Historia  
ortegarisso@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## Resumen

Desde hace varios años, la sociedad ha observado cómo las tecnologías han comenzado a abarcar distintas áreas, siendo el ámbito educativo uno de los más impactados. Hemos visto un avance significativo en la incorporación de herramientas virtuales en la educación, convirtiéndose en una práctica común la existencia de cursos, capacitaciones y carreras en modalidad a distancia. Con la aparición de estos cursos, ha surgido la figura del “tutor/a virtual”, quien complementa las debilidades de la educación en línea.

A lo largo de esta ponencia, se desarrollarán aspectos clave sobre la educación virtual a distancia y el rol del tutor/a virtual. Se abordará el desarrollo de esta modali-

dad educativa, la importancia del tutor/a virtual y su papel fundamental en contrarrestar las limitaciones de la educación a distancia.

Además, se enfatizará la sistematización de la información, destacando la importancia de los datos en este contexto. También se realizará un análisis cuantitativo de los datos, incluyendo gráficos que facilitarán la comprensión de los resultados obtenidos.

## Palabras Clave

Virtualidad - tutoría - formación docente - retención - prospectiva - mejora educativa.

## INTRODUCCIÓN

Desde la Dirección de Educación a Distancia, dependiente de la Secretaría de Planeamiento Educativo de la Provincia de Salta, se propone realizar un análisis prospectivo en relación con la figura del tutor virtual y su función en las diferentes acciones formativas tutorizadas que se realizaron durante los años 2022 y 2023.

A lo largo de esta ponencia se realizará un análisis con métodos de la investigación mixta, que tal como lo define Sampedro (2018) son los “conjuntos de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 10).

Para realizar dicho análisis se toma-



ron los datos de los informes elaborados por el equipo de la Dirección de Educación a Distancia, como así también el análisis de los mismos a la luz de los diferentes marcos teóricos para llegar a conclusiones y propuestas de acciones de mejora.

Resulta interesante introducir el término de prospectiva como aquella “disciplina para el análisis de sistemas sociales que permite conocer mejor la situación presente, identificar tendencias futuras y analizar el impacto del desarrollo educativo” (Mediga & Ortegon, 2006, p. 89). En este sentido, es fundamental identificar las conexiones entre los datos, ya que facilitan la toma de decisiones pedagógicas y didácticas en relación con las acciones de formación docente continua (FDC), reorientando así la enseñanza, las estrategias, los medios de comunicación y los formatos.

El objetivo del presente trabajo es evaluar el impacto de las tutorías que se realizaron en el marco del Plan Jurisdiccional durante el período 2022 - 2023.

A lo largo del presente trabajo, se expondrá el rol del tutor en el índice de retención de las capacitaciones realizadas bajo la modalidad de educación a distancia.

Las diversas acciones formativas permiten la recuperación de la práctica y experiencia de los docentes como fuente de conocimiento, análisis, reflexión y aprendizaje, constituyendo el punto de partida y anclaje ineludible de la FDC (Documento orientador para el desarrollo de la formación profesional docente, 2021, p. 14). Este documento también menciona que la diversidad de dispositivos acompa-

ñados por los tutores bajo la modalidad de taller, curso, seminario, ateneo, entre otras propuestas están diseñados a partir de la detección de necesidades, problemas o intereses de ciertos colectivos docentes e instituciones.

Estas modalidades empleadas dan lugar a que los docentes exploren diversas opciones en términos de su trayectoria formativa y profesional. Es así que surge la modalidad de educación a distancia como respuesta a una necesidad porque promueve el trabajo colaborativo y la división de tareas en post de mejorar la calidad educativa.

En las propuestas empleadas, resulta importante la labor de cada individuo, que trabajan de forma colaborativa y conjunta en post de brindar una oferta académica que aporte a la FDC, a la innovación y mejora de la calidad educativa.

A lo largo de esta ponencia fue posible determinar, a través de los datos proporcionados por los tutores, que éstos cuentan no solo con una base pedagógica-didáctica, sino también en entornos digitales en la modalidad e-learning, lo cual acrecienta el intercambio entre los capacitadores, docentes capacitados y directivos.

Las autoras Montse Guitert y Ferran Gimenez, en su libro sobre “El trabajo en equipo en entornos virtuales: desarrollo metodológico”, afirman que entre las responsabilidades de los tutores se encuentran funciones relacionadas con el contenido y con la gestión del proceso.

Al respecto, se puede afirmar que



junto con la sistematización de las experiencias se producen nuevos conocimientos para ayudar en la toma de decisiones, sobre una base con indicadores estadísticos.

## DESARROLLO

Para desarrollar sobre las funciones que ocupa el tutor es necesario ponernos en contexto: Los principales avances y el actual auge de los modelos de formación apoyados en instancias virtuales se deben, en gran medida, a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y a elementos pedagógicos derivados de teorías socioculturales del aprendizaje.

Las TIC favorecen el desarrollo de enfoques educativos más dinámicos y colaborativos, proporcionando un soporte adecuado para la interacción entre el aprendiz, el tutor y sus pares (Quiroz, 2010, p 3). Esta interacción es fundamental para la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento.

En la modalidad de educación a distancia, el rol del tutor cobra relevancia, ya que, con el avance de las tecnologías en distintas áreas de la sociedad, la cual ha sido notable en los últimos años, especialmente en el contexto postpandemia; el uso de herramientas digitales como Zoom, Google Meet y los entornos virtuales de aprendizaje adquirieron un papel protagónico en el ámbito educativo. Este cambio, no solo fue una respuesta inmediata a la crisis sanitaria provocada en el año 2020 por el COVID-19, sino que también reveló un problema latente que había permaneci-

do sin atención efectiva: las capacitaciones a distancia.

Como señala Martínez Uribe, “la educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje” (Uribe, 2008). Esto convierte la educación a distancia en una oferta atractiva para los docentes que buscan capacitarse, pero que enfrentan diversas problemáticas como la falta de tiempo o dificultades de traslado.

Sin embargo, a pesar de que la educación a distancia resuelve ciertas problemáticas, no está exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos es que muchos docentes enfrentan dificultades para comprender el funcionamiento de las plataformas digitales y para mantenerse al tanto de noticias y fechas clave de la capacitación. Esta situación a menudo requiere la intervención de un guía o tutor que pueda asistirlos en el proceso de adaptación y manejo de estas herramientas tecnológicas.

Una de las funciones más importantes de la figura del tutor/a virtual es ayudar en la gestión del tiempo. Es fundamental tener en cuenta que uno de los principales beneficios de la educación a distancia también forma parte de sus defectos: la autonomía del docente a la hora de gestionar el tiempo que dedicará a la capacitación. Muchos docentes recurren a la educación a distancia como una solución a su falta de tiempo; sin embargo, este mismo impedi-

mento puede observarse en este modelo educativo. Aunque el docente logra ahorrar tiempo al no tener que trasladarse para la capacitación, debe organizar y gestionar el tiempo que dedicará al curso mientras realiza otras actividades en su vida diaria.

El tutor virtual ayuda al docente - estudiante mediante recordatorios y avisos que le permiten monitorear su progreso en la capacitación. Además, es esencial que el tutor proporcione pautas motivadoras: al explicar la tarea y su importancia, busca generar un compromiso y alta motivación en los docentes. Esta motivación es crucial para mantener el interés y la dedicación hacia el aprendizaje, especialmente en un entorno donde la autogestión es fundamental.

El rol del tutor virtual, por ende, se asemeja al de un acompañante o guía que recorre el camino junto a los estudiantes. Como menciona Quiroz, el tutor es “quien debe mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo” (Quiroz, 2010). Al integrar estas pautas motivadoras en su enfoque, el tutor no solo apoya la gestión del tiempo, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y comprometido.

Retomando la necesidad de reflexionar acerca de la prospectiva educativa de las capacitaciones tutorizadas, los autores Medina y Ortegón (2006) proponen reflexionar en una serie de interrogantes: ¿qué cambia?, ¿qué puede cambiar?, ¿qué debe cambiar?, ¿quién puede hacer los

cambios? y ¿cuáles son las implicaciones de esos cambios?”.

Para poder responder a estas preguntas se han tomado algunos datos que se obtuvieron del acompañamiento de los tutores durante el año 2023. A continuación, se propondrán algunos datos más relevantes para la temática.

### **Métodos:**

Para poder analizar los datos de las capacitaciones tutorizadas, y tal como se mencionó en párrafos anteriores, en esta ponencia se trabajó con una metodología de investigación a partir de la cual el enfoque fue de tipo mixto, es decir una opción que combina el enfoque cuantitativo con el cualitativo, que tal como menciona Sampedri (2018) el conocimiento se construye a partir de la revisión y análisis de los datos y el análisis de los antecedentes y bibliografía que complementan la mirada de esta ponencia.

Asimismo, el abordaje que se realizará será del tipo descriptivo, de manera de describir los fenómenos, situaciones, contexto de cómo son y cómo se presentan los datos obtenidos a partir de las capacitaciones tutorizadas.

En cuanto al diseño para la obtención de los datos, no se manipularon variables, siendo la misma del tipo no experimental y transversal, ya que se tomaron los datos obtenidos a partir de la elaboración de informes de las capacitaciones tutorizadas en el período marzo de 2022 a noviembre del año 2023.

Para esto se tomó como población a los docentes inscriptos a los cursos que ofrece la Secretaría de Planeamiento Educativo, n= 9513.

El tamaño de la muestra fue de 5972 docentes (que realizaron capacitaciones tutorizadas).

Los tutores que acompañaron las capacitaciones durante el año 2023 fueron 35.

Tipo de muestreo: No probabilístico e intencional ya que los métodos aportados por los diferentes métodos utilizados “no dependen de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación” (Samperi, 2018, p.200). Por otro lado, el muestreo intencional, ya que el conjunto de datos son considerados subjetivamente importantes para esta ponencia y resultan representativos de la población.

## Materiales e instrumentos:

Para este trabajo se utilizó como herramienta de recolección de datos, una encuesta (Anexo 1), utilizando Google Forms y los datos estadísticos que este programa arroja, implementado en tutores. Dicha encuesta se administró a 35 tutores con modalidad semiestructurada, con diez (10) preguntas abiertas y cerradas.

Se indagó acerca de: 1) Conocimiento del circuito de las capacitaciones a través de la Resolución Ministerial Nro. 70/20, 2) Acciones que acompañó cada tutor en el período estudiado, 3) Modalidad de las acciones, 4) Tipo de comunicación

establecida con los cursantes, 5) Estrategias utilizadas con los cursantes, cantidad de cursantes al inicio y cierre de cada capacitación, 6) Cantidad de cursantes que obtuvieron certificaciones, entre otras.

La misma revestía de carácter autoadministrada utilizando la aplicación Google Forms. Los tipos de preguntas incluidas fueron: Preguntas abiertas, preguntas con respuestas múltiples y preguntas cerradas dicotómicas y no dicotómicas, excluyentes.

Para el trabajo con las planillas de excel, se utilizaron herramientas que proporciona este software tales como formatos condicionales y tablas dinámicas.

Se obtuvieron los siguientes datos:

## Análisis de los datos:

Pregunta Nro. 1. ¿Conoce y comprende sus labores y funciones como tutor virtual?



Gráfico 1. La asignación de tutores virtuales está contemplada en el circuito para la presentación, seguimiento y finalización de las acciones comprendidas en el marco de la Res. Min. N° 70/20, en la etapa de la implementación. La Dirección de Educación a Distancia es la encargada de responder a los pedidos de designaciones

de tutores virtuales, es decir de su distribución. (Fuente: Informe de capacitaciones tutorizadas, 2022).



Gráfico 2. A partir del gráfico 2 se observa que se priorizaron el uso de la plataforma educativa Moodle ofrecida por EduSalta (77,1%) siendo la opción más elegida por los equipos de capacitadores. Seguida de video conferencias sincrónicas (74,3%), en tercer lugar, las videoconferencias por Meet (31,4%) y aula virtual Classroom (22,9%). Encuentros presenciales (20%). (Fuente: Informe de capacitaciones tutorizadas, 2022).



Gráfico 3. Cantidad de docentes inscriptos por año (período 2020 a 2023). Como podemos observar a partir del gráfico, durante la pandemia el cupo de docentes que optaron por la modalidad de EaD fue de 1773 pero solo 1344 pudieron

certificar. A partir del año 2022 se puede observar un incremento en el interés de las capacitaciones de EaD, siendo mayor en el año 2023, llegando a 9513 el número de inscriptos en las ofertas educativas.

En el año 2022 el total de inscriptos fue de 3126 docentes. De estos 1813 lograron finalizar las acciones de formación. Esto representa el 58% de retención.

En el año 2023, resulta llamativo que sólo una tercera parte de los inscriptos pudieron certificar; lo cual estaría indicando que el interés de los docentes por capacitarse es importante, pero numerosos factores externos influyeron en la tasa de retención (34,4%).

Haciendo el mismo análisis se puede observar que la tasa de abandono en el año 2022 fue del 42% probablemente porque la post pandemia influyó en recuperar contenidos; mientras que en el año 2023 la tasa de abandono fue de 65,6% lo cual se puede observar en el gráfico 4. (Fuente: Informe anual de la Coordinación de Educación a Distancia, 2023).

Permanencia en las capacitaciones tutorizadas en el año 2023.

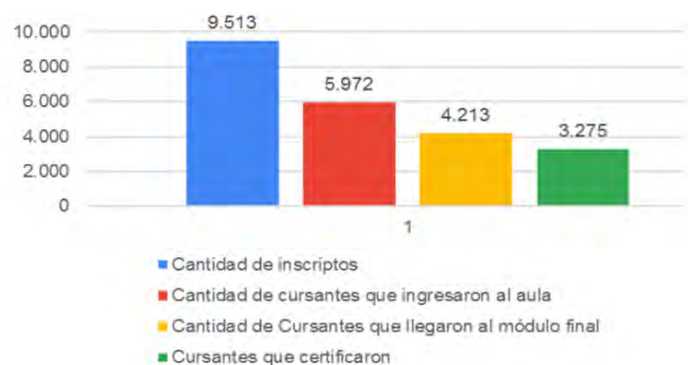


Gráfico 4. Este gráfico, muestra dos aspectos asociados al rol del tutor y de los docentes-cursantes:

I) Muestra que sobre el total de inscriptos, 5972 docentes cursantes (62,7%) lograron ingresar a la plataforma virtual propuesta con ayuda de los tutores respectivos. Esto es posible gracias a la figura del tutor que acompaña a los docentes cursantes para sortear las dificultades tecnológicas asociadas a la modalidad de EaD.

II) También es de resaltar el porcentaje de docentes cursantes que llegaron a la instancia final de los cursos y capacitaciones, 4213 (44%). Esto refleja la importancia de las tutorías para evitar mayores tasas de abandono.

## CONCLUSIONES:

En el período estudiado en el que se llevó a cabo el presente trabajo demuestra que los cursos impartidos a los docentes tienen una alta tasa de inscripción, lo que sugiere un interés significativo en los temas ofrecidos.

A partir de la información obtenida se puede llegar a la siguiente conclusión:

Los datos demuestran que se debe seguir trabajando en estrategias de retención para lo cual el rol del tutor virtual ocupa un papel clave tal y como lo demuestran los datos obtenidos de los cursos con acompañamiento tutorial. No obstante, la variabilidad en la participación y las tasas de éxito entre los diferentes cursos indica que es necesario seguir evaluando y ajustando los contenidos y métodos de en-

señanza para satisfacer las necesidades de los cursantes. Además, la temporalidad y el formato de las capacitaciones son factores clave que influyen en la retención.

Los resultados obtenidos indican aspectos a continuar trabajando para mejorar la tasa de retención de los docentes cursantes; como así también a evaluar nuevas estrategias de enseñanza.

Indagar en las causas que las personas tienen para acceder a las nuevas tecnologías.

La variabilidad en la participación y las tasas de éxito entre los diferentes cursos indica que es necesario seguir evaluando y ajustando los contenidos y métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los cursantes. Además, la temporalidad y el formato de las capacitaciones son factores clave que influyen en la retención.

## Referencias

### Libros impresos:

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.

### Libros digitales:

Torres, M. (2012). La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>



### Artículos científicos en línea:

Mérida Martínez, Y., & Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

### Artículos periodísticos en línea:

Kaplan, C. (2020). De miradas protectoras y palabras amorosas. Entrevista. *Revista Saberes*. <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>

### Documentos en línea:

Edelstein, G. (2020). Entre colegas, una conversación necesaria. En *En las escuelas. Acompañar, cuidar, educar* (Serie Seguimos Educando, Cuadernillo para docentes). Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes/>

Guitert, M., & Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10(1), 10-18.

Medina Vásquez, J. E., & Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Cepal.

Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: Sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-21.

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*.

# La práctica y la formación docente: convergencias, vinculaciones y emociones como una paleta de colores.

Lorena del Milagro Bautista  
Prof. De Educación Inicial,  
Lic. En Lenguajes Expresivos  
lbautista2816@gmail.com

Pablo Rodrigo Vidaurre  
Prof. De Educación Inicial  
Psicopedagogo MP N° 491  
pablovidaurre.psp@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. Las buenas prácticas educativa en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales, Educación Socio emocional.

## Resumen

Este trabajo explora la interrelación entre la práctica y la formación docente, destacando cómo ambas se complementan y enriquecen mutuamente en el proceso educativo. Basado en la experiencia como exalumnos de profesorado que actualmente desarrollan un ejercicio profesional, se reflexiona sobre cómo las vivencias en las aulas se pueden sistematizar en aprendizajes significativos. Esta sistematización ayuda a resolver patrones de enseñanza que emergen en la práctica cotidiana.

La ponencia, dirigida a docentes y

estudiantes en formación, tiene como objetivo crear un espacio de reflexión sobre la práctica educativa, concebida como una paleta de colores donde cada tono simboliza distintas experiencias y aprendizajes. Se puede explorar y adoptar una perspectiva holística en la enseñanza, integrando experiencias pasadas y presentes con una visión hacia el futuro. Se enfatiza la construcción colectiva del conocimiento y la importancia de cada interacción en la formación integral, tanto de los estudiantes como de los educadores. Se pretende fortalecer la práctica docente y enriquecer la formación de futuros profesionales en el campo de la educación.

## Palabras Clave

Práctica, Educación, Formación, Vínculos, Emociones.

## INTRODUCCIÓN

La práctica educativa se asemeja a una paleta de colores, donde cada matiz representa una experiencia, un aprendizaje, un desafío y una oportunidad. Es por ello por lo que docentes y alumnos en formación, como artistas en constante creación, son los que combinan esas tonalidades para pintar un cuadro educativo que no solo busque transmitir conocimientos, sino que también evoque emociones, recuerdos y visiones de futuro. ¿Cómo la práctica



docente y la formación de docentes contribuyen al desarrollo integral y a la transformación social?

Al reflexionar colectivamente, se habilita un ambiente de apertura y humildad donde las propias experiencias y desafíos que subyacen de la práctica permiten contribuir a la construcción de una cultura escolar más inclusiva y consciente, en la que el aprendizaje y el crecimiento profesional docente son objetivos comunes, valorando la diversidad de perspectivas y fomentando la mejora continua.

En términos de convergencia, la necesidad de una educación que trascienda los métodos tradicionales y que fomente una relación más humana y comprometida entre docentes y estudiantes es aplicable a la práctica docente y a la formación. Ambas enfatizan la importancia de un enfoque crítico y reflexivo, aunque desde perspectivas diferentes. Se requiere un enfoque educativo integral que considere tanto los aspectos académicos como los emocionales, el cual fomente una educación inclusiva y equitativa.

La tarea docente deja una marca indeleble en las trayectorias escolares, una huella que permanece en la memoria. Aunque los docentes interactúan con una gran variedad de estudiantes a lo largo de su carrera y viceversa; y puede que no se recuerden todos los nombres, sí se conserva la calidez que se aporta a través de una sonrisa, una mirada o un gesto. Estos momentos reflejan el “habitus emotivo” que se desarrolla en el contexto educativo y que es fundamental para la práctica y formación docente.

## DESARROLLO

La práctica y la formación docente están intrínsecamente vinculadas. La formación proporciona la base teórica y metodológica, mientras que la práctica enriquece y valida esta base a través de la experiencia real. Juntas, forman un ciclo continuo de aprendizaje, reflexión y mejora, esencial para la calidad educativa y el crecimiento personal y profesional.

Esta perspectiva se alinea con los aportes de (Kaplan C. , “El sentir es relacional Pensar Bourdieu pensar el habitus emotivo”, 2022), que resalta la importancia de las emociones y los afectos en la educación, sugiriendo que el habitus, entendido como un conjunto de disposiciones y hábitos adquiridos, se ve influenciado por las experiencias afectivas vividas en el entorno escolar.

¿De qué manera las disposiciones para sentir expresan la historia social incorporada de los agentes según el lugar que ocupan en la estructura social? Artículo Karina Kaplan

La autora subraya la importancia de los afectos y las emociones en la formación del habitus docente y estudiantil. Destaca que el amor por la enseñanza y la conexión emocional con los estudiantes son fundamentales para un aprendizaje significativo.

Se considera oportuno generar invitaciones al encuentro con uno mismo para “hacer luz”, es decir promover un espacio de reflexión individual y conjunta donde se puede examinar críticamente las acciones y creencias que tienen los mismos docentes sobre sí mismos en sus prácticas.



Estas convergencias y vinculaciones subrayan la importancia de considerar la educación como un proceso holístico, donde la teoría y la práctica se interrelacionan constantemente para formar docentes efectivos y reflexivos emocionales.

Esto remite a la pedagogía sentipensante de Orlando Fals Borda, quien, en primera instancia, expone el término “sentipensante” (Borda, 2015) para denotar la manera en que ciertos sujetos sociales actúan sin separar la razón de sus emociones. Este reconocido sociólogo y educador colombiano, utiliza este concepto para resaltar la integración natural y necesaria entre el pensamiento racional y las emociones en las prácticas sociales y educativas. En su teoría, propone que el conocimiento auténtico no puede ser puramente racional ni emocional, sino que debe surgir de la fusión de ambos aspectos. Esta visión desafía la tradicional separación entre la razón y la emoción, sugiriendo que una comprensión completa de la realidad solo es posible cuando se consideran ambos elementos como partes complementarias de la experiencia humana.

Retomando el término *habitus* emocional, es importante destacar la necesidad de crear un espacio para la reflexión sobre la práctica, tanto para los docentes que trabajan como para aquellos que eligen la carrera educativa. Reconocer la influencia de las disposiciones emocionales en la interacción con los estudiantes y en los enfoques pedagógicos es esencial para desarrollar una enseñanza más consciente y efectiva.

Esta mirada procesual y relacional de las emociones que operan como “eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008) o como nexos entre las imposiciones de los campos sociales y las estructuras encarnadas en los cuerpos (Bourdieu, 1999) nos permite interpretar que las percepciones, acciones y sentimientos del individuo acerca del mundo que le ha tocado en suerte están sujetas a su condición social. En este sentido, las disposiciones para sentir son antes que nada disposiciones sociales.

Materializan un *habitus* de clase, donde los individuos son clasificados y calificados por la posesión y despliegue de ciertas habilidades socioemocionales en los distintos espacios sociales de los que participan. Las experiencias emotivas de un individuo tienen consecuencias en su autoestima, jugando un papel importante en su constitución subjetiva. La expresión corporal de la vergüenza, timidez, ansiedad, culpabilidad y miedo es experimentada como una segunda naturaleza, desconociendo los mecanismos de la dominación simbólica que están en su origen. De allí su legitimidad y su poder para perpetuarse sobre nuestras disposiciones físicas más allá de una toma de conciencia liberadora.

Al reflexionar sobre la práctica, los educadores pueden identificar y analizar sus emociones y comportamientos, permitiendo un ajuste y mejora continua en su trabajo. Este proceso contribuye a un mayor entendimiento de las necesidades emocionales de los estudiantes y a la adaptación de las estrategias educativas para responder a la diversidad en el aula. Además, fomentar la autorreflexión en la formación docente ayuda a desarrollar un *habitus* emocional más equilibrado y empá-



tico, mejorando así el ambiente de aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. Esto no solo facilita la adquisición de conocimientos técnicos o académicos, sino que también contribuye al desarrollo integral de la persona, incluyendo sus dimensiones emocional y social (Mirlano, 2022).

Las lecturas desde y sobre Bourdieu dan cuenta de cómo el habitus es una categoría que establece puentes entre las estructuras y las prácticas, entre la estructura y la agencia, entre la materialidad del mundo social y la experiencia subjetiva, entre los condicionamientos objetivos y los dramas de la existencia (Kaplan y Galak, 2022, p. 50).

Este rol incluye la creación de espacios para la reflexión, el diálogo y la expresión emocional, así como la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades y características de cada grupo o individuo. De esta manera se promueve una educación para la vida, considerando que el objetivo último del aprendizaje es preparar a los individuos para enfrentar de manera consciente y equilibrada los desafíos de su entorno, tanto en el ámbito personal como social.

¿Cuáles son los vínculos que se establecen entre la hexis corporal y el habitus emotivo? La dimensión afectiva del habitus requiere ser interpretada teniendo en cuenta la relevancia al proceso de aprendizaje como determinante de los modos de sentir y de actuar frente al mundo. Los cuerpos, más allá de su soporte biológico, van siendo moldeados por el contexto social (o, en términos bourdianos, según el campo) generando así una determinada

hexis corporal mediante la cual se expresan y comparten las emociones y sentimientos con el entorno.

Mirar a la formación superior y la práctica, desde el cristal de un modelo holístico, es tener una visión integral del proceso educativo, que considera al individuo en su totalidad, abarcando no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, sociales, físicos y espirituales.

El holismo es una doctrina filosófica contemporánea que encuentra sus raíces en los planteamientos del filósofo sudafricano Jan Christiaan Smuts, quien introdujo este enfoque en su obra “Holismo y evolución” publicada en 1926.

Smuts, sostiene que las propiedades y comportamientos de los sistemas complejos no pueden ser explicados únicamente mediante el análisis de sus partes, sino que es necesario considerar las interacciones y relaciones que emergen de la totalidad del sistema “...la holística es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano.” (Briceño, 2010)

Este enfoque propone que el aprendizaje no puede ser comprendido ni abordado de manera fragmentada; en cambio, debe ser visto como un proceso interconectado en el que todas las dimensiones del ser humano interactúan y se influyen mutuamente.

*A lo largo de nuestra vida conformamos un habitus emotivo (modos de sentir*



*aprendidos en forma inconsciente) que nos predispone a actuar en los diferentes escenarios sociales en los que transcurrimos. Las emociones se tejen en el entramado vincular (Kaplan, 2022, p. 73).*

La formación del habitus primario en el contexto familiar se da a través de la socialización de las emociones. En ciertos grupos sociales, las inclinaciones emocionales (percibidas como “vocación” o “herencia profesional”) que se desarrollan durante la infancia ya están alineadas con las exigencias o estrategias de los campos sociales, como los rituales de iniciación previstos por el sistema educativo. Las pruebas de preparación y selección en las instituciones educativas, de hecho, juegan un papel crucial al legitimar una inversión emocional aprendida en la infancia, marcada por “transacciones imperceptibles”.

## CONCLUSIONES

A través del taller se busca generar un espacio de reflexión en la práctica para mirar a la educación no como una transmisión de información, sino como una construcción colectiva y continúa, que integra el sentir y el pensar, el pasado y el presente, con una mirada siempre puesta en el porvenir. Esta perspectiva holística resalta la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, reconociendo que cada interacción y cada decisión contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la evolución de los propios educadores.

Este rol incluye la creación de espacios para la reflexión, el diálogo y la expresión emocional, así como la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesida-

des y características de cada grupo o individuo. De esta manera se promueve una educación para la vida, considerando que el objetivo último del aprendizaje es preparar a los individuos para enfrentar de manera consciente y equilibrada los desafíos de su entorno, tanto en el ámbito personal como social.

En la práctica, esto implica que los profesorado promuevan actividades que fomenten el bienestar integral, como talleres de manejo del estrés, programas de mentoría, actividades deportivas y espacios para la reflexión personal (Fitch, Parga, Sánchez, & Barrios, 2015). Los profesores, a su vez, adoptan un enfoque más flexible y comprensivo, ajustando su enseñanza para respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La experiencia escolar se estructura a través de interacciones socioafectivas intersubjetivas, ancladas en la materialidad del mundo social, que trazan horizontes de posibilidad.

Los docentes que integran la razón y la emoción en su práctica pedagógica son esenciales para fomentar una educación que valore tanto el desarrollo cognitivo como el emocional. Estos educadores no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan comportamientos emocionales saludables y reflexivos. Al reconocer y atender las emociones propias y de sus estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje donde se promueve la autorreflexión, la empatía y la colaboración.

*“La dimensión afectiva resulta clave para comprender a los sujetos, las prácticas y*



*las instituciones educativas. El presente artículo recupera una serie de categorías analíticas que permiten sostener la pregunta por el habitus emotivo. Las contribuciones de la sociología figuracional nos permiten abordar las transformaciones de la sensibilidad en el largo plazo. El aporte del constructivismo genético estriba en la imbricación entre las experiencias emocionales y la historia social". (Kaplan C. V., La afectividad en la escuela, 2022)*

La metáfora del reflejo de un mismo espejo sugiere que la relación entre el hábitus emocional y la práctica docente es bidireccional y refleja una interacción continua. De esta forma los educadores influyen en el desarrollo emocional de sus estudiantes, quienes a su vez reflejan y amplifican estos comportamientos en su interacción diaria. Este ciclo de influencia mutua contribuye a la creación de una comunidad educativa más consciente y cohesionada.

En el ámbito educativo, la formación y legitimación de un habitus emocional están estrechamente vinculadas a la creación de sentimientos de autoestima social, que surgen de una interacción dialéctica entre las condiciones objetivas y las expectativas subjetivas (que se manifiestan como una comprensión de los propios límites). Colocar en el centro de la escena escolar las disposiciones emocionales implica reconocer la afectividad como un asunto público que afecta a la vida colectiva y nos desafía a construir una estructura escolar que desnaturalice las dinámicas de dominación que organizan la sociedad.

En síntesis, esta perspectiva educativa no solo prepara a los estudiantes

para enfrentar desafíos académicos, sino que también los equipa con las habilidades emocionales necesarias para navegar en un mundo complejo y cambiante. Al reconocer y valorizar la inseparabilidad de la razón y la emoción, se promueve una pedagogía más humanizadora y equitativa, fundamental para el desarrollo de sociedades más justas y empáticas.

## Referencias

### Libro impreso:

Borda, O. F. (2015). Una Sociología Sentipensante para América Latina. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Kaplan, C. (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En E. G. Carina Kaplan. Homo Sapiens.

Kaplan, C. V. (2022). Emociones Sensibilidades y Escuela. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Kaplan, C. V. (2022). La afectividad en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Mirlano, Y. Y. (2022). Orientación Universitaria y Pedagogía del Amor: Aportes para una educación sentipensante. Revista Orinoco. Pensamiento y Praxis, 20 - 42.

### Artículo periodístico en línea:

Kaplan, Carina V; Szapu Ezequiel; Arevalos, H. (2023) Sociedad y Afectos. Aportes para una Sociología de la Educación Emergente. Revista de Educación

file:///C:/Users/fravega/Downloads/6792-24177-1-PB%20(1).pdf

# Las prácticas profesionalizantes como espacio de ampliación de saberes pedagógicos

**Cruz, Carmen**  
Profesora en Ciencias de la Educación,  
docente de Nivel Superior y Secundario  
delcarmen.logo@gmail.com

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

Frente a los desafíos de la educación en el nivel medio y en pro de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del 3 año ciclo superior de una escuela pública de la modalidad técnico profesional, inician cada año el trayecto de las Prácticas Profesionalizantes I. Este espacio tiene como notas principales la integración de diferentes campos formativos y el desarrollo de las capacidades, habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos inherentes al campo profesional para el que se forman.

El relato que sigue a continuación expone tanto el proceso desarrollado en torno a los inicios de un proyecto como su devenir sosteniendo que las PP resulta un espacio propicio para el pensar y hacer juntos (docentes y alumnos).

## Palabras Clave

Prácticas profesionalizantes, trayectorias escolares, ampliación de saberes, aulas heterogéneas

## INTRODUCCIÓN

El Decreto Nro 3507 /12 define las prácticas profesionalizantes como aquellas estrategias formativas integradas a la propuesta curricular que tienen el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Entre las características se consignan:

- a) Estar integradas al proceso global de formación para no constituirse en un apéndice final adosado a la currícula.
- b) Desarrollar procesos de trabajo propio de la profesión y vinculado a fases, subprocesos o procesos productivos del área ocupacional del técnico. Siempre referidos a las funciones y/o sub funciones relacionadas con el perfil profesional.
- c) Poner en práctica saberes profesionales significativos sobre procesos socio-productivos de bienes y servicios afines al entorno de trabajo y en relación con el perfil profesional en cuanto a su sustento



científico, tecnológico y técnico.

d) Vincular a la institución educativa con el sistema socio-productivo de su entorno. Romper el aislamiento y la desconexión entre escuela y organizaciones de diverso tipo del mundo productivo.

El Artículo 7mo del Decreto establece que las prácticas profesionalizantes podrán asumir diferentes formatos entre los cuales se incluye el Diseño de Proyectos formulados por los alumnos para responder a las necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región, en el marco del perfil profesional propio de la Especialidad.

Entre las finalidades y objetivos este marco normativo establece:

a) Reconocer la diferencia entre las soluciones que se basan en la racionalidad técnica y la existencia de un problema complejo que va más allá de ella.

b) Integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de formación.

c) Familiarizarse e introducirse en los procesos de producción y el ejercicio profesional vigentes.

d) Reconocer la especificidad de un proceso y/o sub proceso determinado de producción de bienes o servicios según la finalidad y característica de cada actividad.

e) Fortalecer los procesos educativos a través de instancias de encuentro y re-  
troalimentación mutua con organismos del

sector socio productivo y/o entidades de la comunidad.

f) Establecer puentes que faciliten la transición desde la escuela al mundo del trabajo y a los estudios superiores.

g) Integrar a los diversos actores de la comunidad educativa y relacionarlos institucionalmente con los del sistema productivo.

h) Reconocer las demandas del contexto socio-productivo local.

El presente proyecto aporta algunas alternativas de uso o aprovechamiento del bagazo atendiendo a la problemática de los desechos derivados de la cerveza artesanal. Se analizan las conclusiones de las investigaciones realizadas hasta el momento acerca del tema, se desarrollan y exploran reformulaciones en el uso del bagazo especialmente su aprovechamiento en la elaboración de alimentos saludables. Se valora el contexto favorable ya que el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca entiende que la utilización de bagazo es apto como insumo para elaborar productos de consumo humano; se trata de una propuesta sumamente oportuna como ejemplo de economía circular, afianza y se vincula con el perfil del técnico en industrias de proceso.

El proyecto nace en el 2022 como un proyecto asociado al de Producción de Cerveza Artesanal que se desarrolla en el mismo establecimiento educativo desde el año 2021. La idea provino de un estudiante durante las primeras clases. Con mucha visión el joven tuvo en cuenta los residuos

generados por la producción cervecera –en particular la cebada agotada- interrogándose por el destino de los mismos y las posibilidades de su uso. A partir de ese año se llevó adelante en el establecimiento escolar el proyecto “Aprovechamiento del bagazo en la elaboración de panes y pastas” a cargo de estudiantes de Prácticas Profesionalizantes I, en esa oportunidad se perfeccionaron los métodos de secado del bagazo ya que su humedad es el principal riesgo de pérdida del bagazo por la formación de hongos y el fermentado. Se desarrollaron pruebas en la fabricación de productos de panadería (grisines, magdalenas, pan para sándwich, entre otros) y pastas deshidratadas. Se logró fórmulas mejoradas de los productos y gran aceptación de los consumidores.

Los /as estudiantes recibieron capacitación y acreditación en buenas prácticas de manipulación de alimentos y resignificaron la relación entre producción industrial, tratamiento de los residuos, responsabilidad social y problemáticas ambientales.

Igualmente fortalecieron y desarrollaron capacidades afines al emprendedurismo.

En el presente año, la selección del problema como la elección del tipo de producto a elaborar, se realizó con la participación activa de los estudiantes quienes analizaron:

- lo que saben sobre el tema como
- lo que necesitan saber,

→ identificando necesidades, problemas y oportunidades del mercado

→ evaluando la viabilidad económica, legal, institucional

## DESARROLLO

Las Prácticas Profesionalizantes I en el ámbito de las escuelas técnicas constituye un espacio colmado de desafíos que se renuevan año a año aunque algunos de ellos suelen ser recurrentes por ejemplo el estar a la altura de las demandas sociales y las expectativas de las familias como de los estudiantes, propiciar experiencias potentes con “valor agregado” para su proyecto de vida, incentivar el desempeño de los estudiantes como actores en procesos productivos pero también como emprendedores con autogestión. con sentido crítico y responsabilidad ciudadana, disminuir los desajustes existentes entre la educación y el empleo con la intención de mitigar las dificultades surgidas al momento de la búsqueda de un trabajo estable. En otro orden de desafíos encontramos: la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de procesos complejos, los recursos, equipos, instrumental y tecnologías disponibles.

En el presente año, dado el clima social que perciben los estudiantes fue necesario intervenir en pro de la confianza en el futuro y las capacidades de cada uno para hacer frente los desafíos que ocurren especialmente en el mundo laboral y social. De este modo se inicia la búsqueda de ideas para definir un proyecto innovador respondiendo en primera instancia a preguntas como ¿conocemos las necesidades, problemáticas del sector productivo de la



zona? ¿Cuáles son? ¿Qué podemos ofrecerles como escuela técnica? ¿Cuáles son las problemáticas /necesidades actuales de los habitantes de la localidad y zonas vecinas? ¿Cómo indagar estos aspectos?

Un primer paso en esta travesía es el conocimiento de la normativa es decir los marcos ministeriales que aporta un encuadre institucional y organizativo a la tarea propia de las PP. Así comienza un recorrido por las primeras lecturas y luego a modo de “incentivo” los estudiantes se introducen en las experiencias previas es decir los proyectos desarrollados en los últimos años, todo esto acompañados de fotografías, videos, anécdotas, informes en formato papel, folletería, banners que contienen de forma resumida todo lo que ayude a conocer hacia dónde vamos y por qué, a sabiendas que el mapa no es el territorio. Fue muy útil para los estudiantes conocer a través de la docente e inclusive a través de los estudiantes de años anteriores, los proyectos que se desarrollaron los años previos e identificar su valor o riqueza para su formación como Técnicos en Industrias de Proceso.

Las preguntas funcionaron como eje para realizar un análisis de distintas fuentes como páginas web, oficinas de los municipios, consultas telefónicas a empleados, trabajos académicos que si bien no resultaron la primera opción con el paso de los días y semanas pudieron visualizar el aporte de los mismos. En esta instancia, es preciso tomar conciencia de la potencia de las preguntas en el proceso formador pero también algunas advertencias Anijovich y Mora en torno a las mismas para no caer en el ritual de las preguntas cuando están a

cargo de la docente:

Formular preguntas es una práctica habitual para los docentes pero (...), ¿alguna vez, se detuvo a reflexionar sobre las preguntas que usted formula en el devenir de la clase? ¿Por qué y para qué preguntamos los docentes?

La instancia de relevamientos, dejó ver también las inquietudes, predisposiciones, ánimos, hábitos, las preferencias y habilidades de cada integrante del grupo de alumnos, en esta etapa surge la posibilidad de continuar con una nueva etapa del proyecto “Aprovechamiento del bagazo...” del año 2.022 citado anteriormente pero explorando nuevas posibilidades de empleo del sub producto conocido como bagazo de cebada en la producción de alimentos saludables.

Surgieron entonces más preguntas: ¿Qué ocurre con este residuo tan abundante? ¿Tiene algún valor nutricional? ¿Qué usos se puede dar? ¿Hay experiencias al respecto? Posteriormente a estas primeras preguntas surgieron otras: ¿Qué hacen las empresas del sector cervecero con el bagazo? ¿Podremos establecer algún tipo de acuerdo con las empresas o microemprendimientos que se dedican a la elaboración de cerveza artesanal?

La reutilización del bagazo, proyecto /problemática sobre el cual gira el presente relato, logra a su vez reducir su efecto perjudicial para el ambiente ya que su descomposición en vertedero o relleno sanitario de forma anaeróbica genera metano, un gas de efecto invernadero 25 veces más potente que el dióxido de carbono.



Estos primeros análisis permitieron concluir que el proyecto tiene una gran conexión con el perfil del egresado a la vez un gran potencial para resolver la problemática ambiental es decir por un lado logra una actividad productiva bajo el concepto de economía circular y fortalecer y desarrollar capacidades específicas del Técnico en Industrias de Proceso por otro.

Con respecto a esto último, los estudiantes señalaron:

“La hamburguesa de bagazo fue elegida debido a que los alimentos y bebidas procesados (como las hamburguesas convencionales) se consideran productos particularmente obesogénicos y en general poco saludables, su consumo frecuente conlleva un aumento de calorías, mismo que se relaciona con el desarrollo de diabetes tipo 2, la forma más común de la enfermedad.

Además, nuestra hamburguesa cuenta con ingredientes de origen natural como zanahoria, huevo, lenteja, cebolla, ajo, etc. Y, por tanto, su valor nutricional es más alto y genera menos chances de contraer obesidad. Los alimentos vegetarianos pueden proporcionar la energía suficiente para desempeñar las actividades cotidianas y contener todos los nutrientes que el organismo necesita, sin excesos ni defectos. Una dieta vegetariana bien planificada puede responder perfectamente a estas características.”

Las preguntas iniciales estuvieron centradas en el valor nutricional del bagazo, las necesidades nutricionales de algunos grupos de personas, por otro lado

conocer las necesidades o problemas ligadas a la piel de las personas ya que en la localidad es predominante el trabajo rural y el uso de agroquímicos sin protección lo que ocasiona resecaamiento de la piel entre otras afecciones. Estas temáticas requirieron tanto de lecturas como de consultas y conversaciones con docentes de distintas unidades curriculares quienes poco a poco fueron orientando al equipo.

Otro grupo de temáticas que surgió fue lo vinculado al aspecto comercial de la fabricación de los productos derivados del mencionado sub producto es decir aspectos vinculados al negocio y su viabilidad (técnica, logística, económica, jurídica) ¿La escuela cuenta con recursos? ¿Cuál es la inversión inicial? ¿Quién es el cliente? ¿Qué productos similares se comercializan actualmente? ¿Qué características tiene que tener el producto a fabricar?, etc. Para este grupo de preguntas también fue necesario requerir a otros docentes colaboradores quienes se interiorizaron del proyecto que fue tomando forma.

Nuevamente resulta propicio traer a colación las palabras de las autoras Anijovich y Mora:

“Si pretenden establecer un diálogo (entendido, según lo propone Nicholas Burbules (1999), como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que forman parte de ese diálogo), las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer, como plantea Perkins (1999), el desarrollo de procesos



reflexivos que generen construcción de conocimiento en el marco de una enseñanza para la comprensión.” (37:2010)

## **LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES, EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PROFESIONALES Y EL ABP (APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS)**

Atendiendo a la formación integral de los estudiantes de la Educación Técnico Profesional, vale recordar, que toda institución de esta modalidad, contempla en su estructura curricular los cuatro campos de formación. El desarrollo de estos campos formativos se relaciona con la identificación de las capacidades de distinto tipo que se pretende desarrollar en los estudiantes y de los contenidos que deben estar presentes en el proceso formativo de un técnico.

El ABP requiere ir más allá de la información dada (Bruner (1997), para adentrarse en la propia capacidad de combinar articular y potenciar saberes previos e investigar, incorporar y reorganizar la propia estructura cognitiva, lógica y psicológica del sujeto a partir de nuevos conceptos, técnicas y/o habilidades adquiridas en pos de la resolución del problema en cuestión.

Del modo como hayan podido resolver el caso será factible resolver N casos en el mundo profesional, y esta capacidad de transferir una respuesta a otras múltiples situaciones, es lo que confiere a la vez significatividad (Ausubel, 9-1997), y comprensión de desempeño (Stone y Wiske, 1.999), a la tarea planteada.

Por las características mencionadas

la metodología resulta una modalidad de abordar los conocimientos y producir nuevos acercando al estudiante a las situaciones inciertas de la práctica profesional y en este sentido dotándolo de flexibilidad y capacidad de comprensión y autonomía en la resolución. Se intenta a través del ABP poner a los alumnos en situación de aprender y que esto sea atractivo y le confiera sentido a la tarea, mediante una selección de pertinentes situaciones problemáticas que se toman como punto de partida, por lo tanto, los alumnos se sentirán no solo interesados sino involucrados despertando un mayor compromiso en la medida en que toman conciencia que el problema es un desafío y posibilidad de aprendizaje profundo.

Se conformaron de forma voluntaria equipos pequeños según la problemática de interés personal, debían desarrollar empleando diferentes procedimientos, un relevamiento del sector productivo del departamento y zonas próximas. Fue potente, la consulta a otros docentes que retroalimentaron el rumbo de las Prácticas, incluimos otros actores como la docente del curso de Gastronomía de los cursos de Capacitación Profesional quien fue un puntal tanto para la elaboración de algunos productos con el insumo principal para sostener, motivar y fortalecer al grupo bajo la premisa de que un técnico debe desenvolver tanto el “saber”, el “saber hacer” y el “ser”.

También fueron importantes las docentes de laboratorio y espacios como Operaciones Unitarias, Procesos Productivos II, entre otros. Sobre la importancia del Otro en las Prácticas Profesionalizantes

cabe recordar a Nelly Monicault:

“A medida que se va planeando la práctica profesionalizante, construyendo, marcando mapas y sobre todo cuando el joven siente que no está solo, que hay otros que lo acompañan y lo guían. Entonces, este sentimiento de temor se va diluyendo y transformando en una vivencia más tranquilizadora, estable y entusiasta” (11: 2.015)

La película “En busca de la felicidad” siempre nos invita a enfocar la adversidad de otro modo es por ello que la elegí para conversar acerca de los recursos personales o las fortalezas que tenemos para las batallas personales y ponerse objetivos. En el mismo sentido compartí en el grupo de WhatsApp de Prácticas una serie de noticias sobre la historia de emprendedores argentinos jóvenes quienes con mucha imaginación y algunas veces pocos recursos con los conocimientos que poseían o formándose en el camino, lograron sus objetivos. Sabemos que las emociones son sensaciones que anteceden a todas nuestras acciones y que modulan nuestra respuesta cognitiva. También que “las respuestas emocionales son el resultado de la construcción de las relaciones de apego que cada individuo ha realizado desde su nacimiento.”

## CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo continúa hasta el presente con constantes ajustes conforme a la propuesta inicial, por un lado, la identificación de necesidades

vinculadas al campo de la formación científica-técnica y al desarrollo de capacidades requirieron de revisiones como por ejemplo la incorporación de bibliografía y fuentes de información en formatos gráficos, audios y videos. Los saberes en juego en el proyecto movilizaron información o conocimientos previos no siempre disponibles o trabajados en el espacio escolar de lo cual deviene un replanteo alrededor de la articulación horizontal y vertical entre las unidades curriculares, es decir los desafíos no sólo involucran a los estudiantes sino a la escuela en general. La experiencia, hasta el momento permitió reconocer:

### Dificultades

- Limitaciones presupuestarias
- Inadecuación de las propuestas curriculares de algunas materias.
- Logros
- Establecer acuerdos con algunos docentes y de este modo evidenciar ante los estudiantes que a trabajar en equipo se aprende, que resulta un desafío, pero también fortalece a los proyectos y el profesionalismo de cada participante.
- Producción de pan de forma innovadora y la experiencia de llevar adelante una producción de alimentos y de un producto de higiene y limpieza de manera sustentable logrando impacto ambiental de forma constatable.
- Apertura hacia nuevas formas de hacer negocios por ejemplo mediante el trabajo en red con organismos civiles, el



estado, el sector privado.

- Interés por la capacitación
- Mayor aceptación del trabajo previo de indagación, investigación, búsquedas en distintas fuentes
- Fortalecimiento de la idea de equipo.
- Reconocimiento de la ventaja competitiva potencial del producto y objeto de negocio.
- Articulación entre ciencia, desarrollo de productos innovadores y economía.

Conclusiones expresadas por los estudiantes:

El equipo concluye :

“En este proyecto establecimos los valores nutricionales de cada alimento que utilizamos, cómo un residuo puede transformarse en algo mucho más importante e innovador, que muchas veces las industrias desperdician y desechan estos productos que sin saberlo, son dañinos y se pierden grandes cantidades monetarias. Aunque ahora tenemos dificultades con el secado del bagazo el cual no llega a secarse todo y genera pérdida (llevamos perdiendo aprox. 26.31% (5kg) del 100% (19Kg)), logramos reutilizar el subproducto y reducir el impacto ambiental.

Aprendimos sobre el trabajo en equipo y como las relaciones humanas llevan a grandes resultados, logrando así los

objetivos requeridos para que el proyecto se lleve a cabo, junto a eso consultamos a profesores que nos ayudaron a conocer más sobre el tema, explicándonos procesos biológicos, cuidados del bagazo, valores nutricionales y el impacto social que este puede llegar a dar respecto a las innovaciones que queremos lograr.

También aprendimos sobre la organización que se debe tener a la hora de llevar a cabo un proyecto de esta magnitud que gracias a objetivos bien puestos logramos lo requerido en conjunto al grupo ya que cada uno estuvo asignado a una tarea distinta, dándonos así la oportunidad de realizar las actividades sobre el bagazo de cerveza.”

Conclusiones, la voz de Melina Furman:

“Creo que si no cambiamos cómo enseñamos estamos formando generaciones que tienen distorsionado el sentido mismo de qué significa aprender y para qué sirve estudiar. Y de que eso es muy grave, que hay que modificarlo. Porque si hay algo que queremos dejar a los niños, niñas y jóvenes de hoy es la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo durante toda la vida. Y la convicción de que aprender nos nutre, nos hace bien, nos empodera. Porque la van a necesitar, y mucho, no importa qué caminos elijan para sus vidas. Esto da pie a preguntas importantes: ¿cómo se las ingenia un docente para generar interés en las cosas relevantes para que los alumnos aprendan, aunque en principio no les interesen? Así, como nos pasa fuera de la escuela, ¿cómo tener interés en algo que desconocemos? ¿Cómo abrir la puerta a



nuevos mundos que van más allá de lo que cada estudiante trae de sus casas?”

## REFERENCIAS

Anijovich, Rebeca Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula / Rebeca Anijovich y Silvia Mora ; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. la reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2010.

Castillo, a. (1999). Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento dentro del marco del proyecto “Emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional”. Chile: First Public Inc. Chile S.A. 13-14

<http://recursos.ccb.org.co/bogotaemprende/portalninos/contenido/doc2estadodelarteenlaensenanzadelemprendimiento.pdf>

Furman, Melina Enseñar distinto. Editores Siglo XXI, Argentina 2021

Monicault, Nelly Viaje al mundo del trabajo. Haciendo escala en las prácticas profesionalizantes. 1ra edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Crujía. 2.015

# Las salas híbridas y de videoconferencias en el ámbito universitario

Dr. Marcelo Gastón JORGE NAVARRO  
mgjorge@ucasal.edu.ar

Dr. Alberto Ramiro QUIROGA  
aquiroga@ucasal.edu.ar

Mgter. Brenda Doris del Valle GUTIÉRREZ  
bgutierrez@ucasal.edu.ar

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.4-Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Gestión y Enseñanza en postpandemia: uso y desafíos de las salas híbridas y de videoconferencias en la educación presencial universitaria” de la Universidad Católica de Salta.

El mismo busca reflexionar sobre las experiencias interactivas en el uso de videoconferencias y salas híbridas en carreras presenciales, caracterizando los roles de docentes y alumnos en el uso de herramientas virtuales de aprendizaje en el

periodo 2022-2024.

El tipo de indagación desarrollada es exploratoria-descriptiva de carácter mixto con predominancia cualitativa. Se trabaja con datos de una selección correspondiente a estudios de casos, con un muestreo no representativo estadísticamente. Utilizando fundamentalmente cuestionarios digitales y narrativas de profesores y alumnos que tuvieron experiencias de actividades académicas mediante videoconferencias en la universidad.

Nuestro proyecto está vinculado con el dinámico entorno de los tiempos actuales íntimamente relacionados a nuevos escenarios de las prácticas educativas que -de alguna manera- definirán a la educación superior de la tercera década del siglo XXI. En este sentido, entendemos a las salas de videoconferencias y las aulas híbridas como entornos de aprendizaje que incorporan las organizaciones de educación para incluir a estudiantes en procesos educativo-sincrónicos y asincrónicos

## Palabras Clave

Dispositivos- Hibridación- Salas de Videoconferencia

## INTRODUCCIÓN

Desde inicio del año 2020 asistimos a un hecho histórico desencadenado por la pandemia de coronavirus COVID-19 en



todo el mundo. En pocas semanas la “normalidad” como la conocíamos entró en jaque ante la incertidumbre de enfrentar una situación desconocida que puso de manifiesto de forma contundente la imposibilidad de prever contingencias sanitarias a nivel global y sus implicancias a nivel social y económico. En el ámbito educativo, la pandemia ha generado que se suspendieran las actividades académicas presenciales y se buscara trabajar en contextos virtuales.

El desarrollo de esta modalidad de trabajo puso de manifiesto las dificultades para poder abordar la situación con ayuda de sistemas tecnológicos acordes, que garanticen el acceso a la educación de estudiantes del Nivel Superior.

El contexto de pandemia y la urgente solución al distanciamiento social obligó a la extensión de las actividades virtuales educativas, revelando problemáticas en la interacción profesor/estudiantes. Entre estas dificultades, se destacan la utilización de distintos sistemas de videoconferencias, la expansión de redes de banda ancha y la performance de la tecnología doméstica (notebook, tablet, smartphone, etc.), docentes sin experiencias previas en educación virtual que de manera imprevista se vieron en la necesidad de accionar modos de trabajo en un entorno de enseñanza que desconocían, obligando a las instituciones educativas, entre ellas a las universidades, a pergeñar nuevas estrategias de abordaje durante la pandemia, pero ante todo, pensando a futuro, en lo que la bibliografía especializada denomina pos pandemia.

La pandemia por COVID 19, modificó abruptamente las prácticas educativas durante dos años, y en ese período se aceleró la implementación de tecnologías telemáticas, entre ellas las denominadas salas de videoconferencias y las aulas híbridas, planteando nuevos desafíos de cara al futuro. En este marco, La Universidad Católica de Salta (UCASAL) incorporó en su Modelo Pedagógico la profundización de aprendizaje mediante videoconferencias y aulas híbridas en la educación presencial como recursos elementales en la nueva era.

Las mismas cobran nuevos sentidos en tiempos de pos pandemia haciendo necesaria la observación y el estudio de su uso y adecuación a experiencias reales e impacto en el perfil educativo que se propone aplicar de acuerdo con el modelo educativo vigente. En este sentido, surgen algunas interrogantes claves: ¿Pueden las salas de videoconferencia y aulas híbridas convertirse en un formato y estrategia de abordaje que permita mayor interacción entre docentes y alumnos? ¿Cómo se gestionan estos nuevos entornos de aprendizaje? ¿Cuáles son los usos posibles y los desafíos a los que debe enfrentar su aplicación en un contexto de post pandemia?.

En esta línea de desarrollo, nuestra investigación aún en curso propone indagar sobre los procesos de gestión e inclusión pedagógica de las salas de videoconferencias y aulas híbridas a la enseñanza profesional en la Universidad Católica de Salta en el sistema presencial como una forma de acompañar la construcción de nuevos conocimientos que permitan configurar nuevas estrategias de abordaje edu-

cativo en el Nivel Superior.

## DESARROLLO

La convergencia de las tradicionales aulas físicas con los nuevos “espacios digitales telemáticos” en encuentros sincrónicos, derivan en las salas híbridas, superando la idea originaria de aulas únicamente como espacios de encuentro físico simultáneo entre profesores y estudiantes. En este sentido, a través del acondicionamiento de espacios y artefactos específicos se combinan presencialidad y participación remota como una nueva forma de encarar los trabajos pedagógicos en la formación profesional universitaria.

Nuestra investigación busca analizar la manera en que estudiantes y profesores de la UCASAL vivencian la innovadora experiencia en el uso de salas de videoconferencias y aulas híbridas en el contexto actual.

La investigación es de carácter mixto con una selección de datos correspondiente a estudios de casos, con un muestreo no probabilístico-intencional para la indagación a partir de un diseño exploratorio- descriptivo, y con casos seleccionados escogidos deliberadamente en función de ciertas características atinentes a nuestro objeto de estudio.

Los integrantes de este equipo desarrollaron previamente la investigación “Las salas de videoconferencias como ámbito de interacción entre profesores y estudiantes en entornos virtuales” aprobada por R.R. 67/2021 y ejecutado durante el periodo 2021-2023, en el marco del desa-

rollo de las medidas sanitarias devenidas de la pandemia, que generaron -entre otras cosas- la generalización del uso de salas de videoconferencias para las actividades académicas de todos los niveles educativos, proponiendo la atenta observación sobre la experiencia en la Sede Central de UCASAL. Para dar continuidad a la línea de investigación iniciada con el proyecto anteriormente mencionado, el actual proyecto se propuso avanzar en el análisis sobre las modificaciones en la aplicación de tecnologías de telecomunicaciones -plataformas audiovisuales- en los ámbitos interactivos de la educación superior, específicamente en las propuestas de carreras de grado y postgrado de la UCASAL.

Nuestro proyecto está directamente vinculado con el dinámico entorno de los tiempos actuales íntimamente vinculados a nuevos escenarios de las prácticas educativas que -de alguna manera- definirán a la educación superior de la tercera década del siglo XXI. En este sentido, y ya enmarcando la actual propuesta de investigación, entendemos a las salas de videoconferencias y las aulas híbridas como entornos de aprendizaje que incorporan las organizaciones de educación para incluir a estudiantes en procesos educativo sincrónicos y asincrónicos.

Son dispositivos que buscan combinar presencialidad con virtualidad a partir de diferentes herramientas técnicas que co-ayudan al trabajo docente (Cobo Román; Pardo Kuklinski 2020). Es decir, hablamos de un modelo de sala combinada con algunos interlocutores reunidos en un mismo espacio, y otros en una ubicación distante. Así, por ejemplo, según señala Grisel



El Jaber (2021), coordinadora del Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina, las aulas híbridas “incluyen principalmente al docente en un contexto institucional con infraestructura adecuada, replicando el mismo formato presencial que venía dictando ese mismo docente previamente. De esta manera, incluye al ya estudiante presencial que no puede trasladarse al espacio presencial institucional”.

Teniendo en cuenta estas definiciones, entendemos que nuestro proyecto se basa en dos líneas teóricas bien definidas: El constructivismo y el conectivismo. Desde el constructivismo, tal como referencian Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010), “el foco de atención debe colocarse en las características de las TIC y en su potencial efecto sobre los procesos de construcción del conocimiento”. De esta manera actualmente nos encontramos observando el funcionamiento de las herramientas constitutivas que componen un aula híbrida (como ambiente tecnológico de mediación) así también analizando en base a entrevistas los roles que desempeñan profesores y estudiantes en la dimensión educativa interactiva y mediada por TIC. Desde el conectivismo, enmarcamos el complejo entramado del aprendizaje en un mundo social digital en evolución, especialmente impactado por el contexto socio-cultural-económico generado por la denominada “desescalada” de las decisiones sanitarias referidas al aislamiento de los individuos frente al COVID 19.

Entendemos que el desarrollo del periodo de postpandemia estará marcado por el rescate de los aspectos positivos tanto de la presencialidad como de

la virtualidad, convergiendo en modelos híbridos que contienen ambas modalidades para la enseñanza y el aprendizaje. El conectivismo plantea que el aprendizaje se basa en la construcción y mantenimiento de las conexiones de red y por ello dependerá de las condiciones en que se genera el contenido, los sujetos que acceden a él y que participan en la producción y las posibilidades de conexión digital que cada uno de ellos tiene.

Se trata de un aprendizaje social, antes que individual donde todo el contenido queda expuesto y es esa exposición la que da la legitimación de un saber que excede los límites de un espacio institucional exclusivo. En este campo del aprender desde el modelo del conectivismo, el profesor organiza el espacio de interacción - ya sea presencial como virtual, o bien coordinando ambos- y no solo el contenido, convirtiéndose en un guía que orienta el proceso y la enseñanza que cobra sentido en las interacciones que los alumnos hacen con el escenario presencial/virtual propuesto, con el grupo de participantes en ambas modalidades, con el docente y con el contenido.

En este sentido, las salas híbridas y de videoconferencias se han convertido en una herramienta crucial para la educación virtual. A través de ellas, profesores y estudiantes pueden interactuar en tiempo real, lo que permite establecer una comunicación más efectiva y personalizada.

En este ámbito de interacción, los profesores y estudiantes pueden llevar a cabo diferentes actividades, como clases en vivo, reuniones para discutir dudas o preguntas específicas relacionadas con la



materia, tutorías, presentaciones en grupo, entre otras.

La posibilidad de compartir pantalla, archivos y documentos en tiempo real es una ventaja significativa de este tipo de ámbito de interacción, lo que permite que los estudiantes puedan participar de manera más activa y puedan visualizar de manera clara los ejemplos y conceptos que se presentan en la clase.

Ahora bien, lo que define el uso de las salas de videoconferencia e híbridas, no es su faz técnica, sino los sentidos que se le otorga al trabajo que en ella se realiza. En este sentido, creemos necesario enfocar el trabajo en relación con dos sustentos: el constructivismo y el conectivismo.

Desde el constructivismo, Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) sostienen la necesidad de enfocarnos en las características de las TIC en relación con su potencial en la construcción de conocimientos en los contextos actuales. De esta manera el papel que desempeñan los sistemas de videoconferencias como artefactos que, combinados con otros, participa en aquellos procesos aportando cierta capacidad para mediar las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos.

Desde el conectivismo, enmarcamos el complejo entramado del aprendizaje en un mundo social digital en evolución, especialmente impactado por el contexto sociocultural-económico generado por las políticas públicas sanitaria asumidas por los gobiernos ante la pandemia COVID 19.

El conectivismo plantea que el

aprendizaje se basa en la construcción y mantenimiento de las conexiones de red y por ello dependen de las condiciones en que se genera el contenido, los sujetos que acceden a él y que participan en la producción y las posibilidades de conexión digital que cada uno de ellos tiene.

Se trata de un aprendizaje social, antes que individual donde todo el contenido queda expuesto y es esa exposición la que da la legitimación de un saber que excede los límites de un espacio institucional. En este campo del aprender desde el modelo del conectivismo, el profesor organiza el espacio de interacción y no solo el contenido, se convierte en un guía que orienta el proceso y la enseñanza cobra sentido en las interacciones que los alumnos hacen con el escenario virtual propuesto.

En los últimos años desde la pandemia, las “redes” de conectividad han escalado a niveles únicos cuando numerosas instituciones educativas, sistemas de educación no formal, organizaciones públicas y privadas, familias e individuos tuvieron que constituir nuevas conexiones y afianzar algunas ya existentes para resolver cuestiones domésticas, laborales, de estudio, de información y de capacitación. La interacción social pasó a un primer plano en un ecosistema digital dominado por el entretenimiento. Otra relevancia también obtuvo el teletrabajo y la educación a distancia. Ante esta última, las urgentes y radicales medidas no dejaron paso a un estadio intermedio, como hubiera podido ser el b-learning.

Por las razones de contexto, el sistema de “redes” de la sociedad red, antici-



pada por Manuel Castells (2002) a finales de la década de 1990 se configuró rápidamente -por necesidad- en un conjunto de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

De hecho, muchos de nuestros estudiantes son parte de un entramado complejo de conexiones, en donde participan en un entorno variado de aprendizajes vinculados a la vida en comunidad, a la toma de decisiones y al conocimiento de acontecimientos, competencias, datos curiosos y visiones de la vida desde distintos paradigmas. En definitiva, todos integramos distintas redes, con distintos miembros, con distintos objetivos e intereses, algunas veces muy difusos, pero al mismo tiempo aceptado o, al menos, tolerados.

## CONCLUSIONES

La tecnología ha cambiado la forma en que las universidades enseñan y los estudiantes aprenden. La tecnología ha proporcionado más opciones y ha mejorado la calidad de la educación en las universidades. Ha permitido el aprendizaje en línea bajo diferentes herramientas y recursos, entre los que se destacan las salas de videoconferencia, lo que significa que los docentes y estudiantes pueden sostener los vínculos pedagógicos en línea y construir conocimientos desde cualquier lugar. Esto permite mayor grado de flexibilidad y apela al desarrollo de nuevas competencias para encarar estudios universitarios.

Las herramientas tecnológicas en periodo de postpandemia pueden mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos, potenciando la comunicación y el

trabajo colaborativo a partir de tareas comunes en proyectos.

Las salas de videoconferencia y de hibridación se han convertido en una herramienta clave en la educación, especialmente desde el 2020 cuando el aprendizaje remoto se ha vuelto necesario e imprescindible. Las salas de videoconferencia permiten a los estudiantes y profesores conectarse en tiempo real, sin importar su ubicación geográfica. Esto significa que los estudiantes pueden tener acceso a expertos en cualquier parte del mundo y, a su vez, los profesores pueden llegar a un público más amplio.

Además, las salas de videoconferencia e híbridas permiten la integración de diversas herramientas, como pantalla compartida, presentaciones en diapositivas, pizarras digitales y grabaciones. Los estudiantes también pueden interactuar en tiempo real a través de chats, encuestas y preguntas en vivo durante la clase.

Otro beneficio importante es que son accesibles y flexibles, lo que es especialmente importante para aquellos estudiantes que tienen dificultades para asistir a clases presenciales debido a enfermedades, discapacidades o responsabilidades familiares.

En resumen, las salas de videoconferencia y de hibridación han demostrado ser una herramienta valiosa en la educación universitaria, ya que permiten una mayor accesibilidad, flexibilidad y colaboración en tiempo real, pero no solo durante el periodo de aislamiento por COVID 19, sino que se presenta como una herramienta a futuro

que llego para quedarse.

Como resultados previstos proponemos profundizar sobre los procesos de gestión e inclusión pedagógica de las salas de videoconferencia y aulas híbridas a la enseñanza profesional en la universidad, como una forma de acompañar la construcción de nuevos conocimientos que permitan configurar estrategias de abordaje educativo en el Nivel Superior, entendiendo que las nuevas configuraciones en la universidad demandan de nuevas competencias, entre ellas de una alfabetización digital permanente y sostenida en el tiempo.

En definitiva, entendemos que los dispositivos de enseñanza actuales están atravesados por formatos híbridos que interpelan el trabajo tanto institucional como áulico, desafiando a los actores institucionales a pergeñar nuevas estrategias de enseñanza para favorecer aprendizajes acordes a las demandas actuales, incluyendo herramientas tecnológicas, ya no como “excepciones”, sino como componentes claves del mundo de hoy.

## BIBLIOGRAFÍA

Arriaga Delgado, W., Bautista Gonzales, J. K., & Montenegro Camacho, L. (2021). “Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación facta - teórica” En: Revista Conrado, 17(78), 201-206

Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. Revista de Ciencias Sociales, 33(46), 131-

154. Epub 01 de junio de 2020.

Bustos Sánchez, A.; Coll Salvador, C. (2010) Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&nrm=iso)

Castells, M. (2002) La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores. 2002. [https://books.google.com.ar/books?id=uA-DgOfONJgC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=uA-DgOfONJgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Cubillos Vargas, D. (2018) ¿Políticas de inclusión digital a la latinoamericana? Los casos de Argentina, Colombia y Uruguay en perspectiva comparada. Tesis Doctoral en Comunicación. FPyCS UNLP

Chachagua, M. (2019) Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: los sentidos de las TIC en el campo y en la ciudad. Salta, Argentina (2015-2017). Tesis Doctoral en Comunicación FPyCS -UNLP

Dussel, I.; Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles educativos, 40(spe), 142-178. Epub 29 de enero de 2021. Recuperado en 26 de marzo de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pi-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pi-)



d=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es.

Fogolino, A. M. (Coord.) (2015) Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional, Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Iparraguirre, M.; Malvestitti, L. (Comps.). (2018). Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Editorial UNRN.

Kohls-Santos, P. (2021) "Covid-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior" En: Revista Iberoamericana de Educación [(2021), vol. 86 núm. 1, pp. 31-45] - OEI

Lago Martínez, S. B. (2019) (coord.) Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Ed. Teseo -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

Martín, M. V. (2018) Políticas públicas de formación del profesorado en TIC. Tesis Doctoral en Comunicación. FPyCS-UNLP

Mata, M. C. (1993) "La radio una

relación comunicativa", Diálogos N° 35.

Nivela-Cornejo, M. A.; Echeverría-Desiderio, S. V.; Santos Méndez, M. M. (2021) "Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia" En: Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación julio-septiembre 2021 Volumen 5 / No. 19

Nosiglia M.; Norbis L. (2013) Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una Comparación entre los casos de Argentina y Uruguay Revista Latinoamericana de Educación Comparada Año 4 N°4, pp 25-40

Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020) Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. Outliers School. Barcelona. Pp. 74

Piovani, J. I. (2018), "Triangulación y métodos mixtos", en Marradi, Archenti, y Piovani, Manual de metodología de las ciencias sociales, Buenos Aires: Siglo XXI.

Ramírez Martinelli; Casillas, M. (Ed.) (2014) Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior. Argentina, Córdoba: Editorial Brujas

Taylor S. J.; Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Editorial Paidós

# “Likes, follows y el derrumbe de la escuela: ¿adiós a la educación tradicional?”

Albornoz Facundo  
Licenciado en Ciencias de la Educación  
albornozfacundo193@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** 2.4-Desafíos de la Educación Digital en la provincia.

## Resumen:

La Revolución digital ha transformado profundamente la educación, enfrentándola al desafío de competir con el seductor mundo de las plataformas como TikTok. Mientras que antes los docentes y los libros de texto dominaban el aula, ahora los estudiantes buscan información rápida y entretenimiento constante. La influencia de los creadores digitales, como Germán Garmendia, ha desplazado a figuras culturales tradicionales, mostrando un cambio en cómo las nuevas generaciones se relacionan con el conocimiento. En este contexto, el concepto de “prosumidor” ha cobrado fuerza, donde los usuarios no solo consumen contenido, sino que también lo crean. Esta transformación plantea un desafío para las escuelas, que deben adaptarse a un entorno digital altamente personalizado y dinámico. La solución no radica en imitar el entretenimiento superficial, sino en integrar tecnologías emergentes con pedagogías innovadoras que fomenten el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la creatividad, preparando así a

los estudiantes para liderar en un mundo dominado por la inteligencia artificial y la globalización.

## Palabras clave:

Revolución digital- educación- TikTok- prosumidor- pedagogías emergentes, aprendizaje profundo-creatividad- inteligencia artificial- conectividad-redes sociales.

## INTRODUCCIÓN

Imaginemos un aula donde la batalla por la atención de los estudiantes ya no se libra entre libros de texto y pizarras, sino entre lecciones y los irresistibles videos de TikTok. En esta era digital, donde el entretenimiento instantáneo domina cada segundo de nuestras vidas, la educación tradicional enfrenta una encrucijada. ¿Cómo puede una clase de una hora competir con el impacto visual y la gratificación que ofrecen las redes sociales? La Revolución Digital ha dado lugar a una generación que busca respuestas rápidas, emociones intensas y una conexión constante. Este escrito reflexiona sobre el desafío que enfrenta la educación: no solo sobrevivir en un mundo saturado de estímulos, sino también encontrar su lugar y resurgir como un faro de conocimiento en un mar de entretenimiento efímero.

Este análisis se centrará en la intersección de dos mundos: el aula tradicional y las plataformas digitales emergentes. A partir de esta dualidad, se abordarán aportes teóricos que destacan las pedagogías emergentes relacionadas con las nuevas tecnologías. La pregunta clave es: ¿puede la escuela del siglo XXI superar el atractivo de plataformas como TikTok y convertirse en un espacio donde las mentes jóvenes se nutran y desarrollen plenamente?

## Del escritor al Influencer: Un Giro Cultural en la era digital



En 2016, la Feria del Libro de Buenos Aires, un evento que históricamente había celebrado a escritores clásicos y venerados, vivió un fenómeno inesperado y revelador. Durante años, el público había acudido a esta feria para rendir homenaje a gigantes literarios como Jorge Luis Borges o Julio Cortázar, cuyos nombres evocaban una tradición cultural. Sin embargo, aquel año, el centro de atención se desvió radicalmente hacia un fenómeno emergente del mundo digital: Germán Garmendia, un youtuber chileno que había capturado la atención de una nueva generación a través de su canal de Youtube "HolaSoyGerman". La presencia de Garmendia en la feria, con la presentación de su libro "Chupaelpe-

rró", no solo atrajo a un público numeroso, sino que desbordó el recinto en una ola de entusiasmo que se asemeja al de una superestrella.

Este evento fue emblemático de un cambio profundo y fundamental en la cultura contemporánea. La multitud de jóvenes que acudió a la feria para ver a Garmendia no solo demostraba un interés por un libro (poco probable), sino una fascinación por un tipo de celebridad que encarnaba una conexión directa y personal con su audiencia. Garmendia, a través de su estilo irreverente y cercano, personificó un nuevo paradigma cultural. Su éxito no provenía de las estructuras tradicionales de promoción literaria ni de las validaciones académicas, sino de la capacidad de resonar con una audiencia que valora la autenticidad y la interacción personal por encima de la distancia y la formalidad.

## DESARROLLO

La llegada del youtuber a la Feria del Libro es un testimonio del poder transformador del contenido digital en la cultura popular. Mientras que los escritores clásicos representaban una cultura de alta y a menudo inaccesible, el contenido de Garmendia es accesible y participativo, creado para una audiencia que busca no solo consumir sino también interactuar y formar parte del proceso creativo. La reacción del público joven en la feria refleja una transformación más amplia en la forma en que las nuevas generaciones se relacionan con la información y el entretenimiento. La era digital ha democratizado el acceso a la fama y al reconocimiento, permitiendo que las figuras del contenido digital puedan ri-

valizar e incluso superar a los íconos culturales tradicionales en términos de impacto y popularidad.

Garmendia se convirtió en un símbolo del cambio hacia una cultura donde el contenido generado por los usuarios y la influencia de los creadores digitales juegan un papel central. Su estilo y su manera de comunicarse directamente con su audiencia resaltan un contraste significativo con las formas tradicionales de autoridad cultural. Este fenómeno no solo demuestra una evolución en los gustos y preferencias culturales, sino también una transformación en las formas de interacción social y mediática. Su capacidad para atraer y mantener la atención de un público masivo, especialmente de jóvenes, expone cómo el contenido digital puede eclipsar a los medios tradicionales, cambiando las dinámicas de poder en el ámbito cultural y educativo.

### **El nuevo espíritu de la época: jóvenes prosumidores**



*Gigantescos cambios históricos quedan a veces simbolizados por minúsculas alteraciones en el comportamiento cotidiano” Alvin Toffler “La tercera ola”*

En 2011, Germán, comenzó a com-

partir videos de su banda de música en YouTube, marcando el inicio de una carrera que lo llevaría a convertirse en uno de los creadores de contenido más influyentes de Latinoamérica. Su canal de humor y entretenimiento, “HolaSoyGerman”, rápidamente capturó el “espíritu de la época” al ofrecer una forma de comunicación genuina y horizontal. Garmendia no solo entretenía a sus seguidores; los involucraba directamente en su contenido, fomentando una participación activa y dinámica que contrasta con la forma tradicional de consumo de medios.

### **El nacimiento del prosumidor**

La clásica imagen de la familia reunida frente a la televisión, viendo juntos un programa en un horario fijo, es cosa del pasado. La pantalla grande ha sido reemplazada por una diversidad de dispositivos y plataformas que permiten a cada persona consumir contenido cuando y donde quiera. Este cambio ha segmentado el mercado: mientras la televisión tradicional aún atrae a un público mayor, los jóvenes se han desplazado hacia las plataformas digitales, donde encuentran programación adaptada a sus intereses.

Sin embargo, los jóvenes no se conforman con simplemente cambiar de canal como lo hacían sus padres. “¿Por qué debo escuchar las noticias, si tal vez me estén mintiendo?” se preguntan, y con esa duda, buscan información en otras fuentes. Pero no se detienen allí. También se cuestionan: “¿Por qué no puedo hacerlo yo?” Es en este punto donde surge el prosumidor. A diferencia de las generaciones anteriores, que se limitaban a consumir, estos jóvenes de-



sean producir y participar activamente en la creación de contenido. Ya no son meros espectadores; quieren ser parte del proceso, moldeando y contribuyendo al flujo de información que circula en la sociedad actual.

En la era de la digitalización, el antiguo modelo de consumo de medios, en el que los espectadores eran meros receptores de información, está siendo reemplazado por un nuevo paradigma: el de los prosumidores. El concepto de “prosumidor” ha emergido como un fenómeno transformador que redefine las dinámicas tradicionales de consumo y producción de contenido. Originalmente acuñado por Alvin Toffler en su libro “La tercera ola” (1980), el término “prosumidor” se refiere a una figura que no solo consume productos o servicios, sino que también participa activamente en su creación.

Este cambio ha sido impulsado por la proliferación de plataformas de streaming y redes sociales que permiten a los usuarios no solo consumir contenido, sino también crearlo y compartirlo. A diferencia de la experiencia pasiva de ver televisión, donde los espectadores elegían qué ver pero no interactuaban, el entorno digital actual ofrece una participación activa. Los usuarios tienen el poder de influir en el contenido que consumen y producen, moldeando así sus propias experiencias mediáticas.

Según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2022, el consumo de televisión en Argentina sigue siendo casi universal entre los adultos mayores, con un 98% de quienes tienen 65 años o más mirando televisión de aire o cable. Sin

embargo, este porcentaje disminuye significativamente entre los jóvenes de 18 a 29 años, con solo un 84% que sigue consumiendo televisión tradicional. Esta significativa caída refleja una transformación en las preferencias mediáticas hacia plataformas digitales que ofrecen experiencias más personalizadas e inmediatas.

La era red está marcada por una creciente individualización, una exaltación de las emociones y una necesidad constante de aprobación social. Los jóvenes, inmersos en un entorno donde la interacción es constante y la retroalimentación es inmediata, encuentran menos atractivo el formato de televisión tradicional, que a menudo se percibe como unidireccional y menos participativo.

Los hábitos de los adolescentes y jóvenes en Salta, reflejados en datos recientes de la prueba Aprender 2023, ilustran esta tendencia. Un alto porcentaje de ellos participa activamente en el mundo digital: el 84,8% ve series, películas o videos, el 84,1% usa redes sociales, el 61% juega de manera digital (online u offline), y el 35,2% crea contenido para redes sociales. Estos datos destacan cómo los jóvenes están profundamente involucrados en la “aldea digital”, donde la participación activa y la creación de contenido se han convertido en actividades centrales.

### **La desacralización de la escuela y el papel docente en crisis**

*“¡Están más dormidos mientras se dicta una clase que cuando están en la cama!*

*Profesor Eric Mazur Universidad de Harvard*



#### Actividades realizadas por los estudiantes en el tiempo libre



La afirmación de Amadeo Lladós, un famoso y muy popular influencers entre los jóvenes, de que “lo que te enseña tu profesor pobre con panza y que viene en un Corolla (...) no es la realidad” ejemplifica un cambio radical en la percepción de la autoridad educativa. En décadas pasadas, cuestionar el valor y la autoridad de un profesor era impensable. La figura del docente, con su autoridad y sabiduría, era incuestionable; su rol en la formación de los jóvenes era un pilar indiscutible de la sociedad.

Sin embargo, en la actualidad, la influencia de los docentes y los programas educativos institucionales están atravesando una crisis sin precedentes. Según François Dubet (2006), la capacidad de la escuela para impactar las conductas, sentimientos y formas de pensar de los jóvenes

se está reduciendo drásticamente. Esta crisis se refleja en una disminución significativa del respeto y la relevancia que tradicionalmente se otorgaba a los educadores y al sistema educativo en su conjunto.

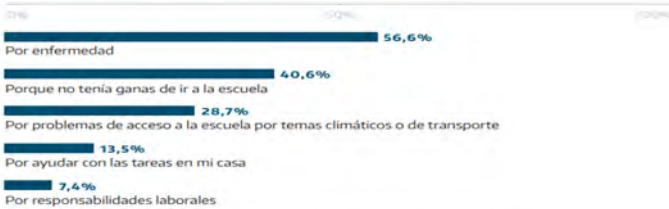
La omnipresencia de la conectividad y la digitalización están redefiniendo drásticamente el papel de la escuela. Datos del INDEC de marzo de 2024 revelan que el 93,4% de los hogares urbanos en Argentina tienen acceso a internet, y el 90% de las personas usan teléfonos celulares, mientras que el 89% utiliza internet. Estos números destacan cómo la conectividad se ha convertido en un elemento central de la vida cotidiana, superando a los medios tradicionales y promoviendo una experiencia digital altamente personalizada.

Este cambio en el panorama informativo plantea un desafío fundamental para las instituciones educativas. Las paredes de la escuela ya no son impenetrables; su rol como principal fuente de conocimiento está siendo cuestionado por la inmediatez y la accesibilidad del contenido digital. La pregunta que surge es: ¿puede la escuela competir con la velocidad y el entretenimiento que ofrecen plataformas como YouTube? En un entorno donde el contenido digital se consume de manera rápida y personalizada, ¿es viable que un docente se convierta en tiktokker para captar la atención de sus estudiantes?

Los problemas de apatía y desinterés escolar, ampliamente reconocidos por los docentes, podrían estar vinculados a la obsolescencia de la estructura educativa tradicional. Los resultados de la prueba Aprender 2019 muestran que la principal

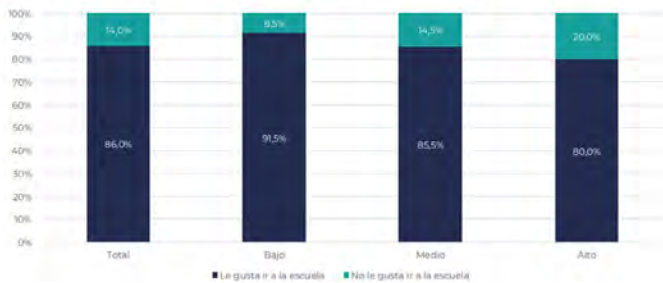
razón por la cual los estudiantes faltan a la escuela es, en primer lugar, por problemas de salud (57%), y en segundo lugar, por falta de interés en asistir (41%). Las últimas pruebas Aprender (Nivel Secundario, Salta) 2023 indican que el 14% de los estudiantes no disfruta ir a la escuela, y esta cifra asciende al 20% en los grupos de nivel socioeconómico alto.

Distribución de estudiantes según motivos de inasistencia.



Fuente: Evaluación Aprendizaje 2019, DEE-BEPSEE (EMPRESE) y SEIE (Ministerio de Educación de la Provincia)

Distribución de estudiantes según gusto por asistir a la escuela por nivel socioeconómico



La competencia por la atención en el mundo digital es despiadada. Los expertos en redes sociales aconsejan a los creadores de contenido capturar la atención del espectador en los primeros 15 segundos de un video, de lo contrario, están destinados al fracaso. Los internautas, acostumbrados a un flujo constante de contenido atractivo y gratificante, son extremadamente exigentes y solo disponen de un breve lapso para ser convencidos. Esta dinámica contrasta marcadamente con el ritmo más pausado de la educación tradicional, que se enfoca en la acumulación de conocimientos y el desarrollo a largo plazo.

El contraste entre la rapidez y la gratificación instantánea ofrecidas por las plataformas digitales y el enfoque más lento y sistemático de la educación tradicional representa un desafío sin precedentes para el sistema educativo. La escuela, que durante mucho tiempo fue el centro de la vida intelectual y social de los jóvenes, puede parecer menos estimulante y relevante en comparación con el dinamismo de las redes sociales.

Chat GPT y el síndrome de Frankenstein

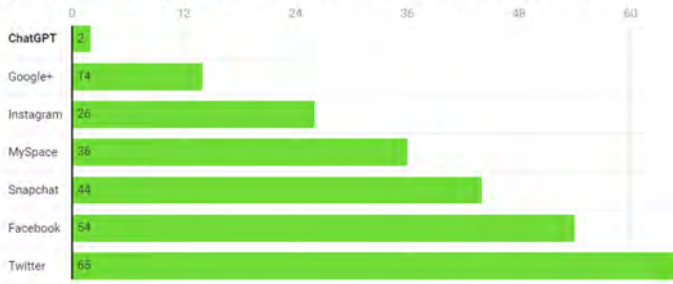
“Tu eres mi creador, pero yo seré tu señor” Mary Shelley, Frankenstein

La llegada de la inteligencia artificial, especialmente con la introducción de Chat GPT, ha generado una mezcla de entusiasmo y preocupación en la sociedad. Esta tecnología, que algunos consideran revolucionaria, también suscita temores de que las creaciones tecnológicas puedan, eventualmente, escapar al control de sus creadores.

Bill Gates, entre otros gurús tecnológicos, sentenció “la era de la inteligencia artificial ha llegado” con la introducción de Chat GPT, lo que marca un cambio significativo en nuestra manera de interactuar con la tecnología. En diciembre de 2022, se lanzó Chat GPT al público general como una aplicación de chatbot basada en inteligencia artificial desarrollada por OpenAI. Este modelo de lenguaje utiliza técnicas de aprendizaje supervisado y de refuerzo para generar conversaciones naturales.



### ¿En cuánto tiempo alcanzaron los 100 millones de usuarios?



En meses.

Gráfico: Xataka • Fuente: Fool, OpenAI • Creado con Datawrapper

El impacto de Chat GPT ha sido notable: en solo dos meses, alcanzó 100 millones de usuarios, superando con creces la velocidad de adopción de otras plataformas populares como Instagram (26 meses), Google (14 meses) y Facebook (54 meses). Este crecimiento acelerado subraya la inevitable integración de la IA en nuestra vida diaria y en la educación. Como resultado, los docentes y las instituciones educativas se enfrentan al desafío de reaccionar rápidamente a esta nueva realidad, o arriesgarse a quedar rezagados.

Las reacciones ante la inteligencia artificial han sido diversas. Figuras como Elon Musk y numerosos científicos han advertido sobre los peligros potenciales que implica el desarrollo de estas tecnologías, llegando a afirmar que podrían ser más peligrosas que una guerra nuclear. Estas preocupaciones alimentan el temor de que la IA podría volverse autónoma y amenazar a la humanidad, una idea popularizada por la imagen de “Skynet” de la saga “Terminator”.

En respuesta a estos temores, la Asamblea General de la ONU adoptó una resolución histórica para promover sistemas de inteligencia artificial “seguros y fiables”, que también beneficien al desa-

rollo sostenible. La resolución, impulsada por Estados Unidos, subraya la importancia de respetar, proteger y promover los derechos humanos en el diseño y uso de la IA. Linda Thomas-Greenfield, embajadora de EE.UU. ante la ONU, destacó la necesidad de gobernar esta tecnología de manera responsable, en lugar de permitir que nos gobierne a nosotros.

La UNESCO también ha abordado las cuestiones éticas relacionadas con la inteligencia artificial, reconociendo la necesidad de un marco normativo global y multicultural que guíe a las sociedades en la gestión de los efectos de la IA en los seres humanos, las sociedades y el medio ambiente. Esta reflexión ética se basa en la dignidad humana, el bienestar y la prevención de daños, y busca proporcionar una base sólida para evaluar y orientar el desarrollo de estas tecnologías.

En el ámbito educativo, diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF han advertido sobre las problemáticas y desafíos que la inteligencia artificial (IA) plantea en el plano pedagógico. Estas advertencias reflejan tanto las preocupaciones como las oportunidades que surgen en un terreno aún inexplorado.

Las alertas y simpatías ante estos desarrollos son comprensibles, e incluso necesarias, dado el impacto potencial de la IA en el futuro de la educación y el empleo. Una de las principales inquietudes es la posible pérdida de empleos debido a la automatización y la inteligencia artificial. ¿Cómo nos protegeremos ante la desaparición de ciertos trabajos?



Al observar el panorama surge una pregunta crucial: ¿Qué tipo de educación deben recibir las nuevas generaciones para prepararse para un futuro dominado por la IA? La educación del futuro no solo debe enfocarse en habilidades técnicas y competencias digitales, sino también en el desarrollo de capacidades humanas irremplazables, como la creatividad, el pensamiento crítico, la ética y la adaptabilidad. De este modo, la educación puede equipar a las nuevas generaciones con las herramientas necesarias para no solo sobrevivir, sino prosperar en un mundo donde la IA desempeñará un papel central.

Entre la muerte cerebral y divertilandia ¿Hacia dónde ir? Rutas posibles

Los alumnos parecen estar más despiertos mientras duermen que en una clase tradicional.

El dilema entre la “muerte cerebral” y “Divertilandia” nos plantea una encrucijada en la educación contemporánea. ¿Hacia dónde debemos dirigirnos cuando las prácticas tradicionales ya no funcionan y los enfoques educativos tampoco ofrecen soluciones viables? La respuesta reside en encontrar un equilibrio innovador y práctico que conecte las necesidades cognitivas de los estudiantes con los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

El modelo tradicional de enseñanza, en el cual el docente se erige como la única fuente de conocimiento y los estudiantes permanecen pasivos, está siendo cuestionado a la luz de investigaciones recientes sobre la actividad cerebral y el aprendizaje. El trabajo de Rosalind Picard

(Fullan y Langworthy 2014) y sus colegas demuestra que el aprendizaje pasivo resulta en una actividad cerebral mínima, incluso menor que la que se experimenta durante el sueño. Este dato incómodo subraya la ineficacia de un enfoque que limita a los estudiantes a receptores de información.

Por otro lado, caer en lo que podríamos llamar “Divertilandia”—un enfoque que prioriza el entretenimiento sobre el aprendizaje sustancial—es igualmente peligroso. Si bien es cierto que la educación debe ser atractiva y relevante, también debe estar conectada con el desarrollo de competencias críticas, el pensamiento analítico y la capacidad de resolver problemas complejos. Un enfoque que trivializa el aprendizaje en favor de la mera diversión puede llevar a un vacío educativo, donde los estudiantes carecen de la profundidad y la seriedad necesarias para enfrentar los desafíos del mundo real.

La escuela no es un parque de diversiones y los docentes no son simples payasos de entretenimiento, como argumentan algunos con justa preocupación. Pero tampoco somos panteoneros dedicados a mantener un silencio sepulcral en el aula.

Pedagogías emergentes ¿Vino nuevo en odres viejos?

Hasta ahora, las profundas transformaciones en el mundo de la educación no han logrado modificar significativamente las instituciones educativas ni las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Estas innovaciones han sido utilizadas principalmente bajo modos tradicionales, sin provocar un

cambio real en la estructura del sistema educativo. Es como intentar verter vino nuevo en odres viejos: el contenido puede ser innovador, pero el contenedor no está preparado para manejarlo.

El surgimiento de las nuevas pedagogías y el enfoque en el aprendizaje en profundidad representan un cambio significativo respecto al modelo educativo que predominó en gran parte del siglo pasado. Este nuevo enfoque no solo busca que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que también los utilicen de manera efectiva en el mundo real. Esto se logra a través de nuevas asociaciones entre estudiantes y docentes, donde ambos colaboran en el descubrimiento, la creación y la aplicación de conocimientos (Fullan y Langworthy 2014).

*Las “nuevas pedagogías” pueden ser definidas sucintamente como un nuevo modelo de asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes cuya finalidad es alcanzar los objetivos del aprendizaje en profundidad y que se ve facilitado por el acceso digital generalizado. (Fullan y Langworthy 2014, p. 3)*

La era digital ha transformado aspectos fundamentales de la educación, modificando los roles tradicionales de los docentes y los libros de texto como principales fuentes de conocimiento. Ahora, los estudiantes tienen la capacidad de descubrir, crear y aplicar conocimientos de manera más rápida y efectiva, utilizando la tecnología para resolver problemas del mundo real y compartir sus soluciones con un público amplio (amigos en redes, grupos de Facebook, Tik Tok, etc.), más allá de los límites de las aulas.

Durante gran parte del siglo pasado, la educación se organizó como un proceso estandarizado y jerárquico, influenciado por el modelo de producción industrial. Sin embargo, en la era digital, este paradigma está siendo reemplazado por un enfoque que valora el aprendizaje, la innovación, la creatividad y la colaboración global. Estos factores están creando condiciones favorables para que el aprendizaje en profundidad se extienda a gran escala, transformando la manera en que entendemos y practicamos la educación.

## CONCLUSIÓN

La Revolución digital ha sacudido los cimientos de la educación, enfrentándola a un reto existencial en un mundo dominado por la inmediatez y la gratificación instantánea de plataformas como Tik Tok. Mientras que la cultura de los influencers redefine la autoridad y el contenido que consumen las nuevas generaciones, la educación tradicional debe adaptarse o correr el riesgo de volverse irrelevante. La clave no radica en imitar superficialmente el entretenimiento digital, sino en integrar de manera inte-

Figura 1: En qué son diferentes las nuevas pedagogías





ligente las tecnologías emergentes y las nuevas pedagogías. Solo a través de un enfoque que combine el aprendizaje profundo con las herramientas digitales, la educación podrá recuperar su lugar como guía y formadora de mentes críticas y creativas, preparadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Además, es imperativo que la educación no solo responda a los cambios tecnológicos, sino que también se anticipe a ellos. Esto implica desarrollar en los estudiantes competencias que trasciendan la simple adquisición de conocimientos, como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a un entorno en constante cambio. La inteligencia artificial, la conectividad global y la creciente influencia de las redes sociales son fuerzas que están reconfigurando el mundo. La educación del futuro debe preparar a las nuevas generaciones no solo para sobrevivir en este nuevo panorama, sino para liderarlo, utilizando estas herramientas no como un fin en sí mismas, sino como medios para un desarrollo humano integral y sostenible.

No hay respuestas definitivas ni soluciones mágicas en este mar incierto. Navegamos entre neblina y tormentas, y manejar el rumbo es un desafío constante. Aunque no contamos con respuestas exactas, algunos marcos teóricos y experiencias educativas nos ofrecen orientación y herramientas útiles. Las redes sociales seguirán influyendo, las leyes educativas por sí solas no cambiarán comportamientos, y el mercado continuará con sus estrategias de manipulación.

## BIBLIOGRAFÍA

Andreoli, S., Batista, A., Fuksman, B., Gladkoff, L., Martínez, K., & Perillo, L. (2022). Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina. (2019). Aprender 2019: Informe Nacional Nivel Secundario. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)

Ministerio de Educación de Argentina. (2023). Aprender 2023: Informe Jurisdiccional Salta Nivel Secundario. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2023>

Dubet, F. (2006). El declive de las instituciones. Gedisa.

Ministerio de Cultura de Argentina. (2023). Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023\\_informe\\_preliminar.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023_informe_preliminar.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2024). "Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación". Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-26>

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías



logran el aprendizaje en profundidad. Pearson.

Toffler, A. (1980). La tercera ola. Ediciones Plaza y Janés.

UNESCO. (2019). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

# Los ABP y el trabajo interdisciplinario. Una experiencia en nivel secundario.

Daniela Echenique: Prof. de Danzas con orientación en Danzas Folklóricas  
Maestra Nacional de Dibujo  
Actual estudiante de la Licenciatura en Artes.  
dani.ro.echenique@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.1: Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## RESUMEN

Esta experiencia se lleva a cabo en el Colegio Secundario N° 5028 “Reyes Católicos” con alumnos del 3° año, 2ª división, del Ciclo Orientado en Turismo. Participan en ella las áreas de Arte, Introducción al Turismo, Folklore Argentino y Geografía.

La iniciativa comienza en el área de Arte con la pregunta: ¿Qué son las artesanías? A partir de esta pregunta, surgieron otras a medida que la docente orientaba el análisis hacia un caso particular: la muestra de “Arte Wichí: OTHEIWHE’NEY”, que estaba expuesta en el Museo de Bellas

Artes en ese momento. Esta expresión de “Arte Popular” despertó gran curiosidad, por lo que se propuso a la clase una visita al museo para conocer el tema con mayor profundidad.

Desde la institución se nos había solicitado trabajar en un proyecto conjunto con el Departamento de Turismo. Por ello, se invitó a otras áreas a participar en el proyecto con una pregunta central, desafiante e interesante: ¿Cuánto conocemos acerca de las artesanías de nuestra provincia?

Para abordar esta cuestión, cada área involucrada colaboró de manera conjunta para transversalizar los contenidos y llevar a cabo la propuesta.

## Palabras Clave

ABP -Interdisciplinariedad- Artesanías

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo dar el primer paso para trabajar con los Aprendizajes Basados en Proyectos?

Sin lugar a duda, no es una tarea sencilla. A menudo, nuestras trayectorias educativas no nos han familiarizado con este enfoque, o puede que no nos animemos a aplicarlo por temor a no cumplir con

los tiempos y los objetivos, a que requiera una extensa planificación, la dificultad para delimitar las temáticas, o a enfrentar temas fuera de nuestra especialización. Sin embargo, estas dificultades son superables. Como experiencia, cabe señalar que en nuestros primeros intentos hubo dificultades, improvisaciones, dudas y obstáculos que superamos, lo cual nos permitió comenzar el año siguiente con más experiencia y mejores resultados.

Primero, definamos qué son los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP).

El ABP es un modelo de enseñanza cuyo propósito es que los alumnos vivan experiencias de aprendizaje que les permitan ser protagonistas en la construcción de su propio conocimiento. Esta metodología didáctica se basa en un conjunto de procedimientos orientados a lograr un producto (material o inmaterial) como respuesta a un reto o desafío. Entre sus características destacan el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo de los estudiantes, la perspectiva interdisciplinaria y el contacto con situaciones de la realidad cercana a los jóvenes. Los proyectos ABP plantean problemáticas y estrategias de aprendizaje que, por su alcance, favorecen la integración de distintos saberes, proporcionando una entrada alternativa a los contenidos curriculares y generando nuevas preguntas y respuestas integradoras.

Los proyectos ABP abordan problemáticas con un significativo alcance social, muy cercanas a los alumnos, que forman parte de su vida y realidad como miembros de la sociedad. La selección de estas problemáticas se basa en los saberes emergentes propuestos por el Ministerio de

Educación de la Nación, Cultura, Ciencia y Tecnología, y en la posibilidad de integrar distintos saberes.

Los saberes emergentes son campos transdisciplinarios de conocimiento que nos confrontan con problemas inacabados, situados y pertinentes. Estos saberes presentan a los estudiantes desafíos educativos que requieren ir más allá de los límites de las disciplinas fragmentadas. Su incorporación en el currículum posibilita el abordaje de la enseñanza a través de proyectos interdisciplinarios que enfrentan a los jóvenes a situaciones sociales, problemas éticos, responsabilidades laborales y cívicas. Así, el trabajo con los saberes emergentes crea puentes entre las disciplinas y las situaciones reales con las que los estudiantes probablemente se encontrarán, fomentando el desarrollo de capacidades.

Desde esta perspectiva, presentamos esta experiencia como un ejemplo para ser trabajado en cada contexto, ya que contribuye a reconocer la nueva visión sobre la función de la educación. Ofrece herramientas para desenvolverse en lo desconocido, genera capacidades de aprender a aprender, enfrentar lo desconocido y seguir la curiosidad. De esta forma, se asume la responsabilidad por el propio desarrollo y el de los demás en un mundo complejo y dinámico, donde la incorporación de nuevos saberes y habilidades se convierte en un hábito de toda la vida. En otras palabras, la enseñanza basada en proyectos favorece la apropiación de mecanismos mentales fundamentales y operaciones de pensamiento como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, así como procesos cognitivos de alto nivel



como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición (Labate, 2016).

## DESARROLLO

Consideraciones Previas a la Planificación de Aprendizajes Basados en Proyectos

Para comenzar con un proyecto basado en aprendizajes, es fundamental tener en cuenta algunas consideraciones previas a la planificación. Primero, es necesario identificar los conocimientos previos que los estudiantes necesitan para enfrentar el desafío propuesto. Además, se debe crear un entorno que favorezca el desarrollo de esta metodología.

Desde el área de Arte y Folklore Argentino, se inició una conversación con los estudiantes sobre las artesanías de la provincia de Salta. Se les plantearon preguntas como: ¿Qué son las artesanías? ¿Dónde se encuentran? ¿Hay artesanías en sus casas? ¿Qué función cumplen? ¿Son consideradas obras de arte? En esta fase, se propuso a los estudiantes investigar para responder a estas preguntas.

Posteriormente, se les proporcionó un artículo sobre las artesanías de la cultura Wichí titulado "OTHEIWHE'NEY / La visión". Esta exposición colectiva, presenta obras de 20 artistas y poetas del Centro Cultural Tewok de la Comunidad de Santa Victoria 2, cerca del Pilcomayo en la provincia de Salta, incluye arte vivo en Iñat (cerámica) y Chutsaj (fibras de chaguar). La exposición refleja once cosmogonías de la cultura Wichí y plantea un debate ontológico sobre el papel del arte en la vida de

las personas. La hipótesis central es que el arte Wichí, considerado un "objeto típico de una región", desafía las reglas occidentales de la Historia del Arte. Surge así la pregunta: ¿Es posible reconstruir una concepción de arte popular y desarrollar una nueva visión que haya sido negada por la historia convencional? Con esta pregunta, se invitó a los estudiantes a visitar el Museo de Bellas Artes para ver las obras expuestas y profundizar en estas ideas.

A partir de esta experiencia, los estudiantes ampliaron su perspectiva y descubrieron nuevas formas de hacer arte. La pregunta que surgió fue: ¿Es posible desarrollar en las aulas una interpretación de la obra artística desde un "pensamiento americano"? Para abordar este cuestionamiento, es importante analizar los pensamientos filosóficos de la posmodernidad en América Latina, que cuestionan los conceptos de arte impuestos por el colonialismo y promueven la deconstrucción de las ideas eurocentristas. Se busca recuperar y valorar nuestra cultura, centrándose en temas como "Nuestra identidad y el patrimonio sustentable". En este contexto, se analiza la celebración de la hibridación y el mestizaje cultural, que en América Latina se refleja en la aceptación y valorización de la mezcla de culturas indígenas, africanas y europeas, y en cómo estas mezclas crean nuevas identidades y formas culturales. Estos temas están relacionados con Arte, Folklore, Turismo y Geografía.

De este modo, se re descubrió y problematizó la situación de aprendizaje, permitiendo la participación de todos. El equipo docente recopiló información sobre el conocimiento previo de los estu-



diantes, cómo organizar la búsqueda de información y cómo presentar los resultados. Trabajamos de forma organizada para establecer los tiempos y orientamos a los estudiantes para que resolvieran los problemas de manera colaborativa y autónoma.

Es importante destacar que para el desarrollo de este proyecto se incorporó el uso de las TIC como herramienta de evaluación.

## **1. Planteamiento de la Pregunta-Problema y Plan de Trabajo**

Para nuestro caso hipotético, la pregunta planteada fue: ¿Cuánto conocen y reconocen las artesanías que forman parte de nuestro patrimonio cultural tangible e intangible de nuestra región? Las artesanías, como portadoras de una cultura ancestral significativa, requieren que los estudiantes identifiquen su valor y significado para comprometerse como promotores del patrimonio cultural artístico, turístico, económico e identitario.

De esta indagación surgieron palabras clave como cultura, identidad, patrimonio, folklore, regiones de Salta y economía. A continuación, se establecieron los objetivos y propósitos, los cuales fueron planteados de manera flexible para permitir modificaciones y adiciones durante la implementación del proyecto. Luego, se organizaron equipos de trabajo y se distribuyeron las responsabilidades y funciones, considerando la gran cantidad de temáticas a abordar. Cada área propuso la distribución de temáticas y acciones a desarrollar.

## **2. Implementación**

En la etapa de implementación, se establecieron dos actividades principales como producto final del proyecto. La primera fue la creación de una página web utilizando Google Sites, y la segunda, una exposición abierta a la comunidad educativa, donde los estudiantes presentarían todas las actividades desarrolladas y los productos elaborados en cada área en relación con la temática del proyecto.

Las dinámicas de trabajo cooperativo resultaron ser muy valiosas para maximizar el aprovechamiento de la producción grupal y fomentar la capacidad de colaboración entre los estudiantes, una habilidad crucial para la vida (Anijovich & Capelleti, 2018, p. 120). En esta etapa, el uso de rúbricas se recomendó como una herramienta de evaluación esencial. Las rúbricas no solo permitieron a los docentes hacer un seguimiento de las diferentes actividades del proyecto, sino que también proporcionaron a los estudiantes una guía clara para mantenerse enfocados en los objetivos del proyecto.

Después de definir los objetivos y el problema a resolver, se formaron grupos de trabajo. En el área de Arte y Folklore Argentino, cada grupo estaba compuesto por 4 o 5 integrantes, quienes debían desarrollar un plan de tareas con el acompañamiento de la docente. Se especificaron las tareas a realizar y se asignaron responsabilidades a cada miembro del grupo. Una actividad transversal a todas las áreas fue la elaboración de la página web con Google Sites. Esta herramienta permitió a los estudiantes crear un sitio web



de manera sencilla, similar a la edición de un documento, y consolidar información variada, incluyendo vídeos, presentaciones, archivos adjuntos y texto. El uso de Google Sites no solo fortaleció las habilidades tecnológicas de los estudiantes, sino que también promovió el trabajo colaborativo y la gestión eficiente del tiempo, permitiendo la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de manera presencial como asincrónica.

Además, la página web actuó como un portafolio metodológico de enseñanza y evaluación. El portafolio no solo valoró lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje demostrada y las habilidades adquiridas (Barragán Sánchez, 2005). Promovió la formación de estudiantes reflexivos y críticos, desarrolló destrezas colaborativas y ofreció una visión clara de los logros alcanzados y las áreas que aún requerían trabajo.

### 3. Investigación

Durante la fase de investigación, se llevaron a cabo tareas de búsqueda, tratamiento y análisis de la información, con la orientación constante de los docentes en cada momento del proyecto. Los estudiantes trabajaron de manera autónoma y colaborativa, participando en talleres, visitas a museos, visualización de vídeos, charlas explicativas y clases expositivas. Desarrollaron diferentes enfoques para resolver las tareas, manejando el tiempo de manera variable, con resultados diversos.

Las visitas a los museos despertaron nuevos intereses, como los diseños de cerámicas de los pueblos precolombinos

y los ponchos y mantas presentes en sus casas, temas que inicialmente no estaban contemplados en el proyecto pero que se incorporaron debido al enfoque constructivista del ABP. Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, basado en las investigaciones de Dewey (1997), Ginsburg y Opper (1987), y Vigotsky (1962), que consideran el aprendizaje como resultado de construcciones mentales basadas en conocimientos actuales y previos (Dole, Bloom y Kowalske, 2016).

En cuanto a la búsqueda de información en Arte y Folklore Argentino, se consultaron publicaciones, textos, imágenes y vídeos en internet, se analizaron las experiencias vividas en los museos y se copiaron relatos de familiares y artesanos. La práctica y la experimentación resultaron fundamentales para la construcción del conocimiento.

### 4- Análisis y Síntesis

Una vez completada la investigación y recopilada toda la información, se realizó una puesta en común donde los alumnos compartieron sus hallazgos, debatieron y reflexionaron sobre las experiencias vividas. Este proceso fue crucial para consolidar el conocimiento significativo adquirido durante el proyecto.

### 5- Elaboración y Presentación del Producto o Pieza Artística

Es fundamental que el enfoque se centre en los procesos más que en los resultados finales, es decir, en la concepción del estudiante como sujeto autónomo. El aprendizaje se considera significativo cuan-



do el alumno es capaz de relacionar y aplicar lo aprendido en clase a situaciones de su vida cotidiana.

En este contexto, la realización del producto final fueron dos piezas artísticas, las cuales respondieron a la pregunta inicial: ¿Cuánto conocemos acerca de las artesanías de nuestra provincia? El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que fomenta el aprendizaje activo, por lo que el producto final es esencial.

Este producto no solo motiva la actividad durante todo el trayecto de la investigación y la elaboración, sino que también fortalece el aprendizaje colaborativo. Además, desarrolla la responsabilidad individual, la interacción entre los miembros del grupo, las habilidades personales y permite una evaluación tanto grupal como individual.

La instancia de presentación se convirtió en un momento reflexivo para los estudiantes, quienes pudieron evaluar y consolidar lo aprendido a lo largo del proyecto.

## **Evaluación y Autoevaluación**

Al finalizar la experiencia, cada docente realizó una evaluación de los equipos de trabajo desde su área específica. Paralelamente, cada grupo llevó a cabo una autoevaluación de su propio desempeño. Los aspectos evaluados incluyeron los aciertos y desaciertos, así como los puntos a mejorar tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, utilizando las rúbricas presentadas al inicio del proyecto.

Es relevante destacar la importancia de los procesos evaluativos en esta experiencia. La evaluación, a través de rúbricas, portafolios y autoevaluaciones, permitió un análisis integral del desempeño. De esta forma, la evaluación final se consolidó al revisar las diferentes instancias evaluativas realizadas durante el proyecto.

## **CONCLUSIONES**

El trabajo con Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP) ofrece una oportunidad valiosa para transformar el proceso educativo, superando las barreras tradicionales y promoviendo un aprendizaje profundo y significativo. A través de esta metodología, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades esenciales para su vida futura, como la colaboración, la autonomía y el pensamiento crítico.

En el desarrollo de nuestro proyecto, hemos enfrentado desafíos iniciales relacionados con la planificación y ejecución del ABP, pero estos han sido superados gracias a la adaptación y la experiencia acumulada. La introducción de un enfoque interdisciplinario, la integración de saberes emergentes y el uso de herramientas tecnológicas como Google Sites han facilitado la creación de un ambiente educativo dinámico y enriquecedor.

Las actividades realizadas, como la investigación sobre las artesanías de la provincia de Salta y la creación de una página web, han permitido a los estudiantes conectar el contenido académico con la realidad cultural y social, promoviendo una comprensión más profunda de su patrimonio.



nio y fomentando una apreciación crítica del arte local.

La evaluación del proyecto, tanto desde la perspectiva docente como a través de la autoevaluación de los estudiantes, ha demostrado la importancia de los procesos evaluativos continuos y formativos. Al centrarse en los procesos de aprendizaje y no solo en los resultados finales, se facilitó la reflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas, esenciales para el aprendizaje autónomo y la capacidad de enfrentar desafíos futuros.

En resumen, el Aprendizaje Basado en Proyectos no solo ofrece un enfoque eficaz para el desarrollo de competencias académicas y personales, sino que también contribuye a una educación más relevante y conectada con el mundo real. La experiencia compartida resalta la necesidad de continuar explorando y aplicando metodologías que promuevan un aprendizaje activo, colaborativo y significativo, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos en un mundo en constante cambio.

## Referencias

### Libro impreso:

Anijovich, R., & Capelleti, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Estrategias didácticas para la educación superior. Editorial Noveduc.

Barragán Sánchez, R. (2005). Portafolio como metodología de enseñanza y evaluación. Editorial Alianza.

Dewey, J. (1997). Experiencia y educación. Editorial Losada. (Originalmente publicado

en 1938).

Dole, J., Bloom, K., & Kowalske, K. (2016). Constructivismo en el aula: Estrategias y aplicaciones. Editorial Universitaria.

Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1987). El desarrollo del pensamiento en los niños. Editorial Martínez Roca.

Labate, E. (2016). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de competencias. Editorial Paidós.

Vigotsky, L. S. (1962). Pensamiento y lenguaje. Editorial Losada. (Originalmente publicado en 1934).

### Libro digital:

### Documento en línea:

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Saberes emergentes secundaria federal 2030. Recuperado de <https://www.educacion.gob.ar/saberes-emergentes-secundaria-federal-2030>

Anijovich, R. (2013) "Todos pueden aprender" Prospectiva, Revista de Educación del Colegio Nacional N° 1, La Plata: UNLP

DGCyE, D. d. (2016). El Arte como Conocimiento. De disciplina accesoria a auténtico campo del saber. La Plata. Recuperado de [<http://www.abc.gov.ar/artistica/?q=article/el-arte-como-conocimiento>](<http://www.abc.gov.ar/artistica/?q=article/el-arte-como-conocimiento>).

Artículo periodístico en línea: Tewok Cultural Center. (n.d.). OTHEI-



IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN  
*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

do de [<https://bellasartesdesalta.gov.ar/2023/08/01/historica-exposicion-de-arte-wichi-en-el-museo-de-bellas-artes-de-salta/>]

# Mira Literatura

Autora: Cantolla Claudia Marcela  
Profesora de Lengua y Literatura

**Eje Temático:** Eje II: Las Prácticas de la enseñanza como eje prioritario de la formación al ejercicio profesional

## RESUMEN

Esta experiencia pedagógica tiene como protagonistas a estudiantes que cursan el cuarto año del Ciclo Orientado, en el colegio n°5.003 “José Manuel Estrada”, el cual funciona en la Ciudad de San José de Metán – Pcia. de Salta.

La propuesta denominada “Mira Literatura” consiste en la filmación de una película basada en la lectura y selección de un cuento y tiene como propósitos adaptar un cuento para filmar un cortometraje, favorecer la escritura de textos diversos, transitar la escritura y la lectura en pantalla, entre otros.

## PALABRAS CLAVES:

Lectura – audiovisual- redes sociales

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta estuvo destinada a alumnos que cursan el cuarto año. Motivó su diseño el hecho de que a los estudian-

tes no les agradaba leer narrativa, decían que “no acostumbraban a leer cuentos”. Proponerles la grabación de un corto, a partir de la lectura de un cuento que lo hicimos de manera compartida, los motivó.

La invitación fue presentada a los estudiantes antes del receso de invierno del ciclo lectivo 2.017 y, desde ese momento, en un clima de entusiasmo, comenzaron a sugerir algunas obras leídas en algún momento de sus vidas.

Cuando regresamos de las vacaciones, comencé el desarrollo de la propuesta proyectando algunos cortos seleccionados y compartidos en el blog del curso. De este modo, tuvieron la posibilidad de centrar su atención en las características más sobresalientes de estos audiovisuales como, por ejemplo, su duración, la organización y el compromiso que requiere la participación en un proyecto similar.

Después de ver los videos, comenzaron con la lectura y selección del cuento para la filmación del corto. Esta tarea se realizó en diferentes espacios del colegio, como el aula y la biblioteca. Esta etapa culminó de manera satisfactoria, ya que los chicos lograron acordar qué cuento adaptarían para la filmación.

Es importante destacar que este



logro se debe al espacio generado para la lectura, donde los jóvenes comprendieron, por ejemplo, que no siempre se lee para buscar una información precisa, sino que también pueden hacerlo por placer, para practicar la lectura en voz alta, en silencio, para tomar una decisión (Isabel Solé, 1994). Así mismo, entendieron que los lectores también tenemos derechos, como el de saltar páginas, a releer, no terminar un libro, leer en cualquier parte, picotear, callarnos, a leer en voz alta... (Daniel Penac, 1997).

El cuento seleccionado se llama “La pila de ladrillos” que forma parte del libro titulado *Sombra del fondo*, perteneciente al escritor Carlos Hugo Aparicio .

Eligieron este cuento porque les impactó el lenguaje coloquial que utiliza el escritor y la manera en que se expresan sus personajes: “perro de mierda”; “sé por chismes que son de desconfiar y que el más joven afila con una sirvienta del centro”; el contexto en el que se desarrolla la historia, una zona marginal; la forma de empalmar los diálogos: “Trancamos con otro palo la puerta que;

En la primera oportunidad tenéis que arreglarla, es el colmo que ni de eso te importe”; el final sorpresivo: cuando leemos las últimas líneas nos enteramos que nadie roba nada, sino que es el mismo personaje, bajo el estado de sonambulismo, quien lleva los bloques al rancho de la abuela”.

Los chicos supieron advertir que las características encontradas en la narrativa de Aparicio son propias de la narrativa ac-

tual, pero encontraron una diferencia fundamental: este autor no contextualiza sus historias en el campo, ni en la ciudad, sino que fue el primero de esta región en circunscribir sus historias en “la orilla”, como él mismo decía. De este modo, descubrieron que en Salta vivió un gran referente de la tradición cuentista, por lo que merece vivir siempre en nuestros recuerdos y ser homenajeado constantemente.

Después de seleccionar el cuento para filmar, escribieron la sinopsis el boceto de los primeros actos del film, lo que después se convertiría en el guion definitivo del corto.

Para finalizar la narración de este primer momento, me parece interesante compartir “el machete” que le pasaría a un colega sobre el lenguaje audiovisual como objeto de enseñanza en el área de lengua y literatura:

- La narración es un marco interesante que nos provee de nociones para la lectura y el análisis de la imagen en movimiento: las modalidades en la construcción de la historia; el narrador, la perspectiva narrativa, la voz de un narrador en off; los diferentes planos en que se presenta un personaje y los tiempos del relato, son algunas de esas nociones.
- Cuando pretendemos convertir una narración en un nuevo género, como el cine, tenemos que tener en cuenta el concepto de transposición (Genette, 1989), el cual mantiene la idea de traslado,



pero a la vez considera los nuevos lenguajes, los recursos, los procedimientos del nuevo género en que una misma historia habrá de relatarse. La transposición es más bien un trabajo a resolver, un desafío de quien se hace cargo de filmar una novela o un cuento, una tarea que implica una reflexión sobre cómo una historia que se narra con palabras puede relatarse a través de palabras e imágenes, qué transformaciones implica este nuevo modo de contarla, qué alteraciones supone el lenguaje y los recursos disponibles del cine.

- Respecto a la escritura del guion o sinopsis: entre los anexos podrán apreciar un borrador manuscrito del esquema, que posteriormente se transformaría en el guion definitivo, escrito en un procesador de textos.

Es importante acompañar a los chicos en la revisión de la adecuación del texto a las reglas gramaticales y ortográficas. La corrección, por su parte, soluciona los problemas que se detectan en la lectura. En este sentido, puede suponer una reescritura, si se evalúa que el texto no se ajusta al lector, al tema, si el texto requiere reorganizar fragmentos ya escritos, tales como una sustitución de palabras, su agregado o su eliminación.

Una primera diferencia entre los textos manuscritos y electrónicos es que, en el mundo del papel, las modificaciones, enmiendas o tachaduras y reemplazos en un

escrito permanecen y son visibles. En los textos electrónicos, dada la facilidad con la que es posible borrar o eliminar frases y/o fragmentos de un texto, esas modificaciones se pierden. A excepción, claro está, de que decidamos conservar los archivos de cada nueva versión de un escrito, o bien que imprimamos cada nueva versión de un texto para realizar la revisión en papel.

Como vimos, en el primer momento los chicos han logrado definir el cuento que adaptarán para el film, y también llegaron a redactar la sinopsis y el guion.

Con todos estos elementos podemos continuar con la distribución de las tareas de los demás integrantes que conformarán el equipo de producción, quienes serán los responsables de la grabación propiamente dicha: director, productor, escenógrafo, director de fotografía, camarógrafo, sonidista, continuista y editor.

Así mismo, en este segundo momento han definido el lugar en el que se grabarán los actos ya planificados. De hecho, para tomar esta decisión han tenido en cuenta las necesidades del guion literario: una vivienda ubicada en una villa alejada de la zona céntrica de la ciudad, sin asfalto y a medio construir. Fue complicado encontrar una casa que tenga bloques sueltos en su vereda y con una entrada precaria o inexistente. Se necesitó la colaboración de todo el grupo para encontrar el lugar acorde al guion para comenzar el rodaje.

En esta etapa han trabajado todo el tiempo de manera colaborativa. De hecho, se hizo necesaria la creación de un grupo en WhatsApp, para poder estar comunica-



dos e informados de las novedades concernientes al rodaje.

Todos tuvieron la oportunidad de exponer sus puntos de vista, sus opiniones y sugerencias, lo que llevó, en muchos casos, a generar espacios que les permitiera acordar sobre algunos puntos en los que fue difícil ponerse de acuerdo. Por ejemplo, tardaron en establecer los tiempos y horarios para reunirse y dar comienzo a la filmación. De hecho, todos tenían diferentes responsabilidades y compromisos, lo que les impedía acordar fácilmente el día y la hora del encuentro.

La escuela es el espacio propicio para dar oportunidades a los chicos de preguntar, exponer y participar en actividades grupales, donde puedan debatir y argumentar. Así, nuestra tarea es supervisar en cada caso el tono, el empleo del vocabulario, la detección de ambigüedades, la conservación del tema y la coherencia general del discurso oral de los estudiantes.

Recomendaciones a los colegas sobre cómo organizar el rodaje y las potencialidades de trabajar en equipos:

- No olvidarse de probar las cámaras destinadas para la grabación y el sonido. En el caso de contar con un celular para la grabación, asegurarse de que tengan batería suficiente para toda la filmación.
- Controlar que las cámaras estén programadas para grabar con una resolución no muy alta, porque se pierde mucho tiempo en bajarla, en el caso de que no conozcan el

procedimiento

- Los actores deben estar seguros de que podrán interpretar el personaje seleccionado. Para asegurarse de que no surgirán inconvenientes, es importante que ensayen antes del día seleccionado para el rodaje.

Después del rodaje, llegó el momento de pensar en la edición. Para llevar adelante este trabajo también fue necesario coordinar y, por supuesto, asumir la tarea con mucha responsabilidad, igual que los trabajos anteriores.

En una primera instancia, acordaron sobre qué editor elegir para guardar la película, pues tenían dos opciones: Movie Maker y Open shot. Al final decidieron escoger el primero, ya que hace tiempo habían trabajado con ese editor para otro proyecto. Optar por la segunda opción significaba disponer de más tiempo para explorar su funcionamiento y, como consecuencia, se atrasaría la entrega de la producción en el tiempo estipulado por la docente.

El editor trabajó conjuntamente con el sonidista, pues en este momento se integra sonido e imagen. La presencia de los personajes principales también fue necesaria, ya que debían leer los diálogos planificados en el primer momento, cuando redactaron el guion.

En esta instancia, los estudiantes necesitaron apoyarse en las nuevas tecnologías para poder concretar y dar fin al proyecto. Para grabar el sonido utilizaron



un programa denominado audacity, el cual se encuentra instalado en sus computadoras. Debido a que su funcionamiento no es demasiado complicado, pudieron trabajar sin dificultades con sólo observar un tutorial bajado desde YouTube. Los diferentes sonidos, como el canto de los gallos, los pasos, los golpes de la pelota, el de los niños jugando a lo lejos, las risas, etc, también fueron seleccionados de la página de YouTube y, en muchos de los casos, fue necesario mezclarlos en el editor de sonidos para crear los diferentes sonidos ambientes.

## CONCLUSIÓN

A partir de la implementación de las nuevas tecnologías, los alumnos mostraron interés y curiosidad por la lectura de obras impresas, cuando descubrieron el libro Sombras del Fondo de Carlos Aparicio, donde está incluido el cuento seleccionado, "La pila de ladrillos", todos querían llevárselos a sus casas, sólo había un ejemplar, así que lo fueron leyendo por grupos. Encontrar el libro significó hallar un tesoro, un libro pequeño y viejo que despertó en ellos las ganas de tenerlo y leerlo completo, se interesaron por leer todos los cuentos de Aparicio.

Después del trabajo, pensé: "esto es, lo logré". Es algo mágico lo que ocurre, si los docentes logramos transmitir esta magia y despertar en los jóvenes estos deseos de leer y conocer, entonces habremos dado un gran paso. El audiovisual fue compartido en las redes sociales, por lo que está a disposición de todos aquellos que quieran utilizarlo como recurso didáctico.

Link del corto: <https://www.youtube.com/watch?v=JRJE47zfmPs>

## BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, C. Sombra del fondo. Buenos Aires: Gráfica

GENETTE, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.

PENNAC, D. (1992). Como una novela. Barcelona: Anagrama, 1.993

SOLÉ, I. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ

WOLF, S. (2004). Cine / Literatura. Ritos de pasaje. Buenos Aires: Paidós.

# “Nos emprendemos con ABP: aprendizaje basado en proyecto”

Paola Roxana Moreno  
Prof. de Nivel Primario  
propuestashuaico2023@gmail.com

Patricia Paz Campero  
Prof. de Nivel Primaria  
ropatriciapaz66@hotmail.com

Graciela Adriana Marin  
Prof. de Nivel Primario y Nivel Inicial  
gracielaernestine@gmail.com

## **Eje temático del Congreso:**

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional

2.3: Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## **RESUMEN**

“Nos emprendemos en ABP”, es la ponencia que como Equipo Directivo de la escuela Nro. 4845 “Bicentenario de la Independencia Argentina”, presentamos como un Proyecto Institucional diseñado

en el marco de la Articulación, basada en la metodología innovadora de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que involucra la participación del Nivel Inicial, Nivel Primario y de Áreas Especiales.

Esta propuesta consideró nuestra meta institucional de co-construir la cultura del pensamiento, promoviendo una educación integral, significativa y contextualizada, donde nuestros estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollen las competencias tales como, trabajo en equipo autonomía, comunicación, pensamiento crítico y aprender a aprender, plasmadas en los indicadores de progresión de los aprendizajes y que se constituyen necesarios ya que los habilita a afrontar la realidad que se les presenta

Emprendernos con ABP, se constituyó como una prioridad pedagógica que consideró el aprendizaje cooperativo en el aula, ya que la cooperación implica trabajar para alcanzar objetivos comunes y significa algo más que colaborar porque añade ese componente emocional que hace que las relaciones entre miembros del grupo sean más cercanas y humanas y no se restrinjan únicamente a alcanzar los objetivos propuestos



## Palabras claves

Aprendizaje basado en proyecto, habilidades de pensamiento, aprendizaje cooperativo.

siglo XXI.

Expresado de otro modo se puede sintetizar a través del siguiente cuadro

## INTRODUCCIÓN

“Emprendernos con ABP”, nos llevó como institución a poner en práctica el dispositivo de desarrollo profesional docente que venimos trazando desde 2019 y que cada año se renueva a través de un Dossier de Orientaciones Pedagógicas, en función de nuestra meta institucional y de la autoevaluación, a partir del cual se proyecta el desafío de desarrollar el eje de trabajo que hace a las estrategias de enseñanza planteando la incorporación de las estrategias de aprendizaje cooperativo a través de las estructuras de Kagan y avanzar con el aprendizaje basado en proyecto considerando postulados básicos de Neurosicoeducación.

Como educadores debemos tener en cuenta que estamos educando en un mundo VICA, volátil, incierto, complejo y ambiguo resulta importante hacer foco en el desarrollo de capacidades que requiere que pongan en juego el pensamiento crítico, la resolución de problemas la colaboración y diversas formas de comunicación, además de aprender a trabajar en equipo.

Nuestros estudiantes deben escuchar a otros, ser capaces de exponer con claridad sus ideas, leer y comprender diferentes tipos de materiales y también expresarse en diferentes formatos. Estas son las llamadas capacidades clave para el

HABILIDADES DEL SIGLO XXI	MANERA DE PENSAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Pensamiento Crítico</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración</li> <li>• Comunicación</li> </ul>	MANERAS DE TRABAJAR
	HABILIDADES PARA VIVIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación y Flexibilidad.</li> <li>• Responsabilidad social y personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización en tecnologías digitales de información.</li> <li>• Alfabetización en información</li> </ul>	HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

En pos, de promover el desarrollo de las capacidades del siglo XXI, el aprendizaje basado en proyecto, cobra importancia para ser considerada como una estrategia a trabajar en nuestra institución. Si bien, en las ediciones anteriores se promulgó como una herramienta a considerar para el alcance de un aprendizaje profundo, se hace necesario enriquecerlo para que todos juntos a nivel institucional avancemos en su implementación. –

Es importante clarificar que para la implementación del nuestro ABP se puso en práctica el aprendizaje cooperativo en el aula aplicando las estructuras de Kagan, de esta manera, proporcionamos a nuestros estudiantes un entorno de aprendizaje que fomenta la colaboración, la comunicación y la empatía. Teniendo en cuenta postulados que hace a la Neuroeducación que refiere:

- **LA EMPATÍA Y COMPRENSIÓN:** Las neuronas espejo son la base de la empatía, la capacidad de ponernos en el lugar de los demás. En un ambiente cooperativo, los estudiantes desarrollan esta habilidad al interactuar y colaborar



con sus compañeros.

- **EL APRENDIZAJE SOCIAL:** Observar y aprender de los demás es una forma natural de adquirir conocimientos y habilidades. Las estructuras cooperativas fomentan este tipo de aprendizaje social.
- **LA MOTIVACIÓN Y EL COMPROMISO:** La interacción social genera dopamina, un neurotransmisor asociado al placer y la recompensa. Esto aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes en las tareas.

Las estructuras de Kagan resultan ser efectivas por:

- **Diversidad de roles:** Cada estudiante tiene un rol específico dentro del grupo, lo que promueve la participación de todos y el desarrollo de diferentes habilidades.
- **Interdependencia positiva:** El éxito del grupo depende del éxito de cada uno de sus miembros, lo que fomenta la colaboración y el apoyo mutuo.
- **Responsabilidad individual:** Cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros, lo que aumenta la motivación y el compromiso.

Como expectativa de este proyecto, se planteó que tenga un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, en la práctica docente y en la calidad educativa en general. Los estudiantes desarrollarán las competencias necesarias para el siglo XX, a través de los indicadores de progresión de los aprendizajes.

Los docentes implementarán estrategias pedagógicas innovadoras y la cali-

dad educativa se verá fortalecida a fin de promover la transformación de la cultura escolar.

## DESARROLLO:

“Desde la perspectiva educativa, la naturaleza social del aprendizaje implica que los profesores deberíamos estructurar las actividades en el aula de forma que estimularan las interacciones sociales. Y estas metodologías de trabajo en grupo que fomentan una mayor participación y protagonismo del alumno, aunque su preparación es más complicada para los docentes que la tradicional clase magistral, mejoran el aprendizaje del alumno]” (Hattie,2009).

Considerando este apartado podemos decir que el ABP, se constituyó para nuestra institución una estrategia pedagógica de gran relevancia, a razón de sus múltiples beneficios para el aprendizaje de nuestros estudiantes, dado que el mismo:

- **Fomenta la motivación y el compromiso:** Los estudiantes se involucran activamente en el aprendizaje cuando trabajan en proyectos que les resultan relevantes e interesantes.
- **Desarrolla habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas:** Los proyectos desafían a los estudiantes a pensar de manera crítica, analizar información, formular hipótesis y encontrar soluciones creativas.
- **Promueve el trabajo colaborativo y la comunicación:** Los proyectos requieren que los estudiantes trabajen en equipo, lo que les permite desarrollar habilidades de comunicación, colaboración y resolución de conflictos.

- **Integra diferentes áreas del conocimiento:** Los proyectos permiten abordar temas de manera interdisciplinaria, conectando diferentes áreas del conocimiento y promoviendo una visión holística del mundo.
  - **Prepara a los estudiantes para el futuro:** El ABP desarrolla habilidades esenciales para el éxito en el mundo actual, como la creatividad, la innovación, la adaptabilidad y el trabajo en equipo.
- » TRABAJO EN EQUIPO,  
» DE PENSAMIENTO CRITICO,  
» DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS  
» APRENDER A APRENDER  
» DE COMUNICACIÓN

Para el desarrollo de la implementación se tuvo en cuenta líneas de acciones considerando así las fases que contempla todo ABP:

El ABP se constituyó como una prioridad pedagógica y para su implementación fue necesario emprender líneas de acciones que se fortalecieron en capacitaciones que se dieron en reuniones y jornadas institucionales y en la toma de decisiones se planteó llevar a cabo esta propuesta en el marco de la Articulación, para lo cual “Emprendernos con ABP”, nos llevó a plantearnos como:

### ESQUEMA PARA EL DISEÑO DE ABP



## OBJETIVOS

- Implementar la metodología de ABP, desde nivel inicial hasta séptimo grado.
- Favorecer la articulación curricular entre los diferentes niveles y áreas del conocimiento a través del trabajo colaborativo entre docentes de nivel inicial, nivel primario y de áreas especiales.
- Promover el aprendizaje significativo y contextualizado, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje.
- Desarrollar en los estudiantes las capacidades postuladas en los IPA (INDICADORES DE PROGRESION DE LOS APRENDIZAJES) tales como:

## DESCRIPCIÓN DE ACCIONES:

ETAPA 1	ACCIONES
Sensibilización y capacitación	El proyecto se desarrollará en las siguientes etapas: A partir de la jornada de articulación se realizará la sensibilización y capacitación para docentes sobre la metodología de ABP. Se brindarán recursos y materiales para la implementación del ABP en el aula, a través del Dossier de Orientaciones Pedagógicas Nro. 1, 2 y 3 elaborado por el Equipo Directivo.
ETAPA 2	ACCIONES
Diseño de proyectos	Los docentes en forma colaborativa seleccionarán tema y decidirán acciones tentativas para ser considerados en la etapa de presentación de propuesta Los docentes, presentan el proyecto y conjunto con sus estudiantes, diseñarán proyectos de aprendizaje basados en ABP. Es importante saber que los proyectos estarán alineados con los objetivos curriculares y responderán a los intereses de los estudiantes.
ETAPA 3	ACCIONES
Implementación de proyectos	Los estudiantes desarrollarán los proyectos de aprendizaje de manera activa y participativa, trabajando en grupos de investigación. Los docentes guiarán y acompañarán a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Organización del producto final y preparación para la muestra institucional con fecha 31 de julio. Esta muestra tendrá dos momentos la primera se comunicará a los presentes de los proyectos y en un segundo momento visita a los espacios de la muestra
ETAPA 4	ACCIONES
Evaluación y retroalimentación	Se evaluarán los proyectos de aprendizaje y el proceso de implementación del ABP a través de asistentes de evaluación. Se brindará retroalimentación a los docentes y estudiantes para mejorar la práctica pedagógica haciendo uso de los asistentes de evaluación, en esta oportunidad a través de rúbricas de evaluación.

La fase de evaluación resulta sumamente importante para atender los logros alcanzados y mejoras a realizar, es así que para el ABP se propone realizar una evaluación formativa, realizar la metacognición y hacer uso de los asistentes de evaluación.

Mariela Cuda y a Domingo Borda (2023), reseñan que las actividades de evaluación auténtica, la elaboración de producto, las rutinas de pensamiento pueden ser verdadera experiencias de desafío y compromiso para nuestros alumnos, porque los lleva a involucrarse directamente con lo aprendido, al tiempo que los invita a comprender la necesidad y el valor de su crecimiento en beneficio de ellos mismos y de su comunidad. Es decir, los invita poner en juego verdaderas competencias aprendidas, ahora bien, es cierto que este tipo de recursos puede no ser de todo práctico para el docente en especial, cuando necesitamos considerar ese aspecto “sumario” que casi toda evaluación supone.

Como docentes nos valemos de evidencias desde un examen o test estándar se vuelve, a simple vista, más efectivo, objetivo y justo, que evaluar desde la elaboración de procesos y proyectos.

Solemos sentir y pensar que no estamos extrayendo información relevante sobre lo que queremos evaluar o que las evidencias de aprendizajes recolectadas no manifiestan con justicia la dimensión y el grado en que determinada capacidad o competencia fue alcanzada por nuestros estudiantes.

Para facilitar esta dificultad,

puede ayudar la utilización de asistentes de evaluación tales como las escalas valorativas, las listas de cotejo o las rúbricas.

Los asistentes de evaluación son instrumentos que permiten evidenciar los criterios, las dimensiones o las valoraciones con las que se llevará a cabo un proceso evaluativo.

La rúbrica y la lista de cotejo son los asistentes de evaluación más utilizadas en educación y se pueden aplicar a casi todas las actividades evaluativas, ya sean cualitativas o cuantitativas, relativas a un proceso o a un producto final.

## Evaluación

» Equipo directivo, se atenderá los siguientes indicadores:

Nivel de participación y motivación de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje.
• Desarrollo de las capacidades IPA.
• Grado de articulación curricular entre los diferentes niveles y áreas del conocimiento.
• Grado de satisfacción de los docentes con la implementación del ABP.

PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS
IMPLEMENTACION DE PROYECTO
RESULTADOS DEL PROYECTO
COLABORACIÓN
METACOGNICIÓN

» Equipo docente se atenderá los siguientes indicadores:

Como asistente de evaluación para el presente ABP institucional se diagramaron las siguientes rubricas de evaluación:

## Rúbrica desde equipo directivo para equipo docente

INDICADORES	EXCELENTE (4 PUNTOS)	BUENO (3 PUNTOS)	SATISFACTORIO (2 PUNTOS)	NECESITA MEJORAR (1 PUNTO)
Nivel de participación y motivación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje	Los estudiantes están muy comprometidos y motivados en todos los aspectos del proyecto. Toman iniciativa, participan activamente en debates y aportan sus ideas y esfuerzos de manera consistente.	Los estudiantes generalmente están comprometidos y motivados en el proyecto. Participan activamente en la mayoría de las actividades y aportan sus ideas y esfuerzos. Sin embargo, puede haber algunos casos de desconexión o falta de motivación.	Los estudiantes muestran cierto nivel de compromiso y motivación en el proyecto. Participan en la mayoría de las actividades, pero es posible que no siempre contribuyan con todo su esfuerzo. Puede haber algunos casos de desconexión o falta de motivación.	Los estudiantes están mínimamente comprometidos y motivados en el proyecto. Es posible que no participen activamente en todas las actividades y que no contribuyan con sus ideas o esfuerzos de manera consistente. Hay frecuentes casos de desconexión o falta de motivación.
Desarrollo de capacidades del IPA	Los estudiantes demuestran una comprensión profunda de las capacidades de IPA trabajo en equipo comunicación autonomía toma de decisión resolución de conflictos y las aplican de manera efectiva a lo largo del proyecto. Utilizan constantemente las capacidades IPA para guiar su aprendizaje, monitorear su progreso y establecer metas de mejora.	Los estudiantes generalmente demuestran una comprensión sólida de las capacidades de IPA y las aplican en la mayoría de los aspectos del proyecto. Es posible que tengan algunas dificultades para aplicar las capacidades del IPA de manera consistente en todas las situaciones.	Los estudiantes muestran cierto nivel de comprensión de las capacidades de IPA, pero es posible que no las apliquen de manera consistente durante todo el proyecto. Es posible que tengan dificultades para comprender o aplicar las capacidades IPA en algunas situaciones.	Los estudiantes tienen una comprensión débil de las capacidades de IPA y no las aplican de manera efectiva en el proyecto. Es posible que no comprendan las capacidades IPA o cómo aplicarlas en cualquier situación.

<p>Grado de articulación curricular entre diferentes niveles y áreas del conocimiento</p>	<p>El proyecto demuestra un alto grado de articulación curricular entre diferentes niveles y áreas de conocimiento. El proyecto integra conceptos y habilidades de múltiples materias y niveles de grado de una manera significativa y coherente.</p>	<p>El proyecto demuestra en general un sólido grado de articulación curricular entre diferentes niveles y áreas de conocimiento. El proyecto integra conceptos y habilidades de múltiples materias y niveles de grado de una manera mayoritariamente coherente. Sin embargo, puede haber algunas lagunas o inconsistencias menores.</p>	<p>El proyecto muestra cierto nivel de articulación curricular entre diferentes niveles y áreas de conocimiento. El proyecto integra conceptos y habilidades de múltiples materias y niveles de grado, pero es posible que la integración no siempre sea clara o efectiva.</p>	<p>El proyecto demuestra un débil grado de articulación curricular entre diferentes niveles y áreas de conocimiento. Es posible que el proyecto no integre conceptos y habilidades de múltiples materias y niveles de grado de manera significativa.</p>
<p>Satisfacción de los docentes con la implementación del ABP</p>	<p>Los docentes están muy satisfechos con la implementación del ABP. Creen que ABP es una forma eficaz de involucrar a los estudiantes y promover su aprendizaje. Están comprometidos a utilizar ABP en sus aulas.</p>	<p>Los docentes en general están satisfechos con la implementación del ABP. Ven algunos beneficios del ABP, pero pueden tener algunas preocupaciones sobre su efectividad o los desafíos en su implementación.</p>	<p>Los profesores tienen sentimientos encontrados acerca de la implementación del ABP. Es posible que vean algunos beneficios, pero también tengan algunas preocupaciones sobre su eficacia o los desafíos en su implementación.</p>	<p>Los docentes están insatisfechos con la implementación del ABP. No creen que el ABP sea una forma eficaz de involucrar a los estudiantes o promover su aprendizaje. Es posible que se muestren reacios a utilizar el ABP en sus aulas.</p>

## RÚBRICA DESDE EQUIPO DOCENTE PARA LOS ESTUDIANTES:

<b>INDICADORES</b>	<b>EXCELENTE (4 PUNTOS)</b>	<b>BUENO (3 PUNTOS)</b>	<b>SATISFACTORIO (2 PUNTOS)</b>	<b>NECESITA MEJORAR (1 PUNTO)</b>
<b>IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO</b>	Los estudiantes siguen el plan del proyecto de manera eficaz y eficiente. Completan todas las tareas a tiempo y con un alto nivel.	Los estudiantes generalmente siguen el plan del proyecto. Sin embargo, puede haber algunos retrasos o desviaciones menores.	Los estudiantes tienen algunas dificultades para seguir el plan del proyecto. Es posible que no cumplan con los plazos o no completen las tareas con un alto nivel.	Los estudiantes no pueden seguir el plan del proyecto de manera efectiva. No cumplen con los plazos, no completan las tareas y la calidad general de su trabajo es baja.
<b>RESULTADOS DEL PROYECTO</b>	Los estudiantes demuestran una comprensión profunda del tema del proyecto y han desarrollado nuevas habilidades y conocimientos.	Los estudiantes demuestran una sólida comprensión del tema del proyecto y han desarrollado algunas habilidades y conocimientos nuevos.	Los estudiantes tienen una comprensión básica del tema del proyecto, pero es posible que no hayan desarrollado todas las habilidades y conocimientos que se esperaba.	Los estudiantes tienen una comprensión débil del tema del proyecto y no han desarrollado las habilidades y conocimientos que se esperaba.
<b>COLABORACIÓN</b>	Los estudiantes trabajan juntos de manera efectiva como un equipo. Se comunican bien, comparten responsabilidades y se apoyan mutuamente.	Los estudiantes generalmente trabajan bien juntos como equipo. Sin embargo, puede haber algunos problemas o conflictos menores de comunicación.	Los estudiantes tienen algunas dificultades para trabajar juntos como equipo. Es posible que no se comuniquen de manera efectiva, no compartan responsabilidades por igual ni se apoyen mutuamente.	Los estudiantes no pueden trabajar juntos de manera efectiva como equipo. Tienen importantes problemas de comunicación, no comparten responsabilidades y no se apoyan mutuamente.

<b>METACOGNI- CIÓN</b>	Los estudiantes comunican lo que aprendieron como lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron y en qué oportunidad podrá utilizar lo que aprendió a través de la escalera de la metacognición. Logos evalúan con precisión sus propias fortalezas y debilidades y establecen objetivos de mejora.	Los estudiantes comunican lo que aprendieron como lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron utilizando solo tres niveles a través de la escalera de la metacognición. Los estudiantes generalmente evalúan con precisión sus propias fortalezas y debilidades. Sin embargo, sus objetivos de mejora pueden no ser específicos ni mensurables.	Los estudiantes comunican lo que aprendieron como lo aprendieron, utilizando solo dos niveles a través de la escalera de la metacognición. Los estudiantes tienen algunas dificultades para evaluar con precisión sus propias fortalezas y debilidades. Sus objetivos de mejora pueden ser vagos o poco realistas.	Requiere desarrollarse en el proceso de metacognición. Los estudiantes no pueden evaluar con precisión sus propias fortalezas y debilidades. No se fijan objetivos de mejora.
----------------------------	---	---	--	---

Los proyectos que se llevaron a cabo en este período escolar resultaron ser:

#### PROYECTOS DE ARTICULACIÓN ABP 2024

GRADOS	PROPUESTA
NIVEL INICIAL SALA DE 5 Y PRIMER GRADO	LOS ELEMENTALES DE NUESTRO PLANETA
2DO Y 3ER GRADO	EXPLORANDO NUESTRA COMUNIDAD
4TO Y 5TO GRADO	ZUMBIDOS EN LA NATURALEZA
6TO Y 7MO GRADO	INNOVACIÓN TECNOLÓGICA DEL PASADO AL FUTURO

#### PROYECTOS DE ÁREAS ESPECIALES “CREATIVOS Y ACTIVOS”

ÁREAS	PROPUESTA
EDUCACIÓN FÍSICA PSICOMOTRICIDAD	ATRAPA DIVERSION
MÚSICA -MÚSICA	CUERPOS SONOROS
ARTÍSTICA E INGLÉS	THE INFINITE STORY PORJECT
EDUCACIÓN FISICA – EDUCACIÓN FÍSICA	DEPORTE ALTERNATIVO EL AJEDREZ EN EL ÁMBITO ESCOLAR
MÚSICA E INGLES	EL LENGUAJE Y EXPRESIÓN MUSICAL
PLÁSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA	ARTE ABSTRACTO EN MOVIMIENTO

## CONCLUSIÓN

Los hallazgos del proyecto evidencian que la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde Nivel Inicial hasta séptimo grado y de áreas especiales, ha permitido construir un currículo más coherente y flexible como así también ha generado un impacto significativo en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Al asumir un rol protagónico en la construcción de su conocimiento, los alumnos han demostrado un mayor compromiso, motivación y desarrollo de habilidades del siglo XXI, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración.

El proyecto ha confirmado que la adopción del ABP ha propiciado una significativa transformación en la cultura escolar generando un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo.

Con la implementación del ABP, los docentes expresaron estar muy satisfechos con la implementación del ABP. Creen que ABP es una forma eficaz de involucrar a los estudiantes y promover su aprendizaje. Están comprometidos a utilizar ABP en sus aulas, a su vez los docentes, han experimentado un proceso de enriquecimiento de sus prácticas, favoreciendo una mayor articulación curricular.

Las voces de los estudiantes, en la etapa de comunicación a la comunidad evidenciaron su nivel de participación, motivación y alcance de habilidades como el trabajar con otros, desarrollo de empatía

la toma de decisiones y el respeto mutuo, fueron termino con los que se expresaron y dieron así cuenta del impacto real del proyecto.

Finalmente podemos decir que el ABP contribuyó a mejorar la calidad de la enseñanza de nuestra institución.

## Referencias

### Libro impreso

Da Pian Lucy Juyneivch Ivana (2021) Aprendizaje Basado En Proyectos Ed. Proyecto Cepa

Arrighi Josefina y Mañá Marisol (2020) ABP Aprendizaje Basado en Proyecto -Transformando la Cultura Escolar. Ed. Logos

Borba Domingo, Cuda Mariela (2023) Educación Basada En Competencias-Una abordaje práctico para repensar el aula- Ed. Bonum.

# Núcleos de accesibilidad e inclusión en el nivel superior

María Josefina Valls Epifani  
Lic. y Prof. Univ. en Turismo, Psicopedago-  
ga, Maestría en Neuro pedagogía Aplicada.  
majova181281@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional

El desarrollo de capacidades docentes para el ejercicio desde un enfoque inclusivo. Atención a la diversidad desde abordajes institucionales. Acuerdos pedagógicos entre equipos docentes y de conducción.

## RESUMEN

En los últimos años la educación inclusiva como concepto se instaló como eje central en este Nivel Superior, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos y para ejercer los derechos con igualdad requerimos equidad. En lo que al acceso al derecho a la educación respecta, todos los estudiantes, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, tal como lo propone el Objetivo de

Desarrollo de la Agenda 2030 .

De esta manera, todas las personas tenemos derecho a participar con equidad dentro del sistema educativo y se hace prioritario hacer foco en la educación de Nivel Superior y en la equidad que no tiene que ver con la discapacidad o capacidad, sino con que la accesibilidad y la inclusión estén al alcance de todos los niveles educativos.

Hablamos entonces de una educación donde se acepten y valoren las diferencias, de una escuela que potencie el desarrollo de todos, para todos y para cada uno. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD-ONU), aprobada en 2006, proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva.

Esta ponencia busca brindar una mirada reflexiva que entienda a la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación real y buscar garantizar las diferentes prácticas del docente para la verdadera inclusión.

## Palabras Clave

Inclusión educativa; educación superior; accesibilidad; discapacidad



## INTRODUCCIÓN

La inclusión en el nivel superior en Argentina es un tema relevante y en constante debate. Sin duda uno de los términos de uso más frecuente en los últimos treinta años en educación es el de inclusión, el mismo se ha colado en las conversaciones cotidianas en los ámbitos de educación superior, aparece como categoría en los diferentes desarrollos teóricos, publicaciones y exposiciones en jornadas y congresos. Sin embargo, desde la experiencia transitada en lo profesional y en la gestión, hemos puesto en cuestión no solo su uso sino también sus sentidos. En este proceso optamos por la recuperación del concepto de accesibilidad, en los aspectos físicos, comunicacionales y académicos.

A continuación, te presento algunos puntos clave sobre la inclusión en la educación superior en Argentina:

1. *\*Políticas de inclusión\**: El gobierno argentino ha implementado políticas para promover la inclusión en la educación superior, como la Ley de Educación Superior (LES) de 1995, que establece la obligatoriedad de la educación superior para todos los ciudadanos.

2. *\*Programas de apoyo\**: Existen programas de apoyo para estudiantes de bajos recursos, como el Programa de Becas Estudiantiles (PROBE) y el Programa de Apoyo a la Inclusión en la Educación Superior (PAIES).

3. *\*Inclusión de estudiantes con discapacidad\**: La Ley Nacional de Discapacidad (2007) establece la obligación de

las instituciones de educación superior de garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

4. *\*Diversidad y equidad\**: La educación superior argentina busca promover la diversidad y la equidad, con políticas de admisión que buscan garantizar el acceso a estudiantes de todos los sectores sociales.

5. *\*Desafíos\**: A pesar de los avances, aún existen desafíos, como la brecha de acceso entre estudiantes de diferentes sectores sociales, la falta de recursos y la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior.

Es importante destacar que la inclusión en la educación superior es un proceso en constante evolución y mejora.

La educación superior es un derecho social que nos enfrenta a una lógica meritocrática que aún prevalece en el sistema universitario, nos ubica en los límites y en el desafío de restituir la condición de la educación como experiencia vital, entramada en intersubjetividades que más que centrada en las fronteras, tiene la obligación ética de ubicarse en las tramas e intersticios en pos de condiciones de equidad y fraternidad. La intención desde esta ponencia es, compartirles algunas experiencias e investigaciones que me lleven a revisar las políticas y prácticas que llevamos a cabo, en la búsqueda de posiciones consistentes con estrategias de justicia curricular en el seno de las instituciones de la educación superior.



## DESARROLLO

Pensar en educación inclusiva significa buscar formas de incluir a todas las personas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para posibilitar una educación consciente y comprometida tanto con la formación como en la transformación humana ante la realidad y el mundo. La inclusión es el proceso mediante el cual la sociedad busca adaptarse para incluir a las personas en general y las personas con discapacidad en particular al entorno social, permitiéndoles cumplir su rol de ciudadano/s, ya que todas las personas, sin excepción, son sujetos de derechos, incluidos los que se refieren a la educación.

Esta mirada proviene principalmente de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que se convirtieron en referentes para el desarrollo de normativas sobre la materia. La Convención, que Argentina adhirió a través de la Ley 26.378/2008 y Brasil a través del Decreto 6.949/2009, adopta el Modelo Social de la Discapacidad, el cual considera que “las causas que dan origen a la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son preponderantemente sociales” (Palacios, 2008, p. 471). Estos marcos legales tienen como finalidad proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad y compromete al Estado garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley.

Si se entiende que la discapacidad se da sólo cuando una persona se enfren-

ta con barreras que obstaculizan su plena participación, si se eliminan esas barreras las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad. Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive (Palacios, 2008).

En este sentido, la necesidad actual de la educación es posibilitar una educación de calidad que rompa con los viejos paradigmas de la educación estandarizada, exclusiva. Así, la discusión sobre educación inclusiva se ha convertido en el centro de los debates sociales en las últimas décadas, y dentro de este debate se ubica el del ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior. Por tanto, en el transcurso de este trabajo se pretende inicialmente sistematizar y analizar las principales normativas sobre la cuestión del ingreso a Educación Superior universitaria, poniendo de relieve aquellas relacionadas a las personas con discapacidad. Seleccionamos como referencia para la investigación la trayectoria de los sistemas educativos de Argentina y Brasil, con el objetivo de construir una reflexión que presente un panorama general sobre el tema.

Para ello, luego de presentar y analizar las normativas de los dos países, intento con esta ponencia establecer aproximaciones respecto al contexto en el que son creadas y reformuladas para, finalmente, relacionar aspectos más específicos al tema, teniendo en cuenta los distintos tipos de ingreso (restringido e irrestringido) y el debate acerca de la democratización del acceso. Reconocer las acciones institucionales que nos permitirá entender cómo



las instituciones observan ese proceso de ingreso y en qué medida promueven la participación y la inclusión efectiva de las personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria y no universitario. Asimismo, identificar cuáles son las formas y los dispositivos que despliegan para cumplir con el imperativo de las leyes nacionales de cada país.

Marco normativo relativo a Educación Superior y Discapacidad

El caso del sistema educativo de Argentina

En Argentina, en la década de los 90, principalmente en el gobierno del presidente Menem, se introdujeron en el país políticas recomendadas por el Banco Mundial y la CEPAL que proponían reubicar a la educación en el centro del debate sugiriendo la necesidad de una “transformación educativa” que incluyera cambios significativos en los marcos legales. La sanción de la Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativas de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) fue la expresión de “este estilo político-normativo” (Más Rocha y Vior, 2009). En este sentido y al tiempo que se transfirieron los establecimientos públicos y privados de enseñanza media y superior no universitaria del Estado nacional a los provinciales (descentralización), se promovió una fuerte centralización en los procesos de definición, intervención y evaluación de individuos e instituciones a órganos burocráticos del nivel central (re-centralización).

En el plano de las políticas de Educación Superior, la creación de la Secretaría de Política Universitaria (SPU) y posteriormente la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) marcaron el pasaje hacia un modelo cuyo rasgo dominante fue la ampliación y la diferenciación de las agencias de gobierno y regulación de la Educación Superior. El cambio en las formas de financiamiento, a través de mecanismos competitivos de distribución, la consolidación del papel del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como ejes estructurantes de las políticas universitarias constituyeron los rasgos dominantes del período (Suasnábar y Rovelli, 2011).

A partir del inicio del nuevo siglo, Argentina comenzó una etapa de revisión de las políticas educativas que derivaron entre otros aspectos en la sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006 y en modificaciones de leyes vigentes como la Ley de Educación Superior (2002, 2015). En 2008 adhirió a la Declaración de la Educación Superior como derecho humano (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe)<sup>2</sup> y en ese mismo año adhirió a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través de la ley nacional 26.378.

En el capítulo octavo hace específica referencia sobre la Educación Especial. En sus artículos, manifiesta las obligaciones del Estado de proteger y brindar las condiciones necesarias para que los portadores de discapacidad puedan acceder y permanecer dentro de las instituciones públicas y privadas.



Este Capítulo, apunta a proteger los derechos inclusivos desde el Nivel inicial hasta el Superior, y lo postula de la siguiente manera:

Artículo 42. - La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

La reforma de la Ley de Educación Superior del 2002 incorporó artículos específicos referidos a las personas con discapacidad y relacionadas a la responsabilidad “indelegable en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público” garantizando la “accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Artículo 2), las cuales tienen el derecho de “contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes (Artículo 13), por lo cual se advierte como necesario la formación de la comunidad educativa para dar respuestas a demandas “individuales, en particular de las

personas con discapacidad” (Artículo 13).

Las modificaciones a la Ley Educación de Superior realizadas en el 2002 se mantienen en la Reforma del 2015 y se potencian cuando se sustituyen artículos por otros que explicitan la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la Educación Superior, ofreciendo condiciones que aseguren “la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel” a través de “políticas de inclusión educativa” tendientes a “equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias” (Artículo 2).

En relación al ingreso, la reforma del año 2015 a la Ley de Educación Superior establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de Educación Superior” pudiendo complementarse con instancias de nivelación y orientación profesional y vocacional “pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio”.

Es en este sentido las instituciones del Nivel Superior debería incorporar cursos de ingreso o apoyo con test que detecten posibles necesidades especiales y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación es necesaria para continuar los estudios de grado, cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre secundaria y nivel superior. Este carácter no selectivo de ingreso implica que, una vez cumplimentados los requisitos formales establecidos por cada



Unidad Académica de Inscripción y Selección, el “aspirante” pasa a ser “Ingresante” con posibilidades de cursar el programa formal de la carrera que haya elegido (Ramalla y Sigal, 2010, p. 13).

### Análisis de caso del sistema educativo de Brasil

Al igual que en Argentina, las políticas dirigidas al área de educación en Brasil fueron creadas y reformuladas de acuerdo con el panorama histórico, económico y social que se estaba diseñando a partir de la década de 1990, marcada por varias conquistas de derechos por parte de grupos sociales, respecto a legislación y reconocimiento. El modelo de desarrollo neoliberal se solidifica en este momento, y sus ideales penetran en las principales estructuras socioeconómicas y político-culturales del país, afectando a la educación. Así, los procesos educativos se vuelven estratégicos para cualquier proyecto de poder con el fin de servir a los ideales de esta nueva configuración social. Los resultados de este fenómeno (ya sea en el ámbito político, cultural, social o económico) llevaron a la universalización del proceso de enseñanza y la orientación del proceso educativo hacia una perspectiva económica universal (Eisenbach Neto y Campos, agosto, 2017).

La Constitución Federal de Brasil (1988), a través del artículo 205, puede considerarse el puntapié inicial de la discusión sobre la inclusión cuando se habla de la ampliación de la oferta de educación para todas/os. Al afirmar que la educación es considerada un deber del Estado y de la familia y debe otorgarse a todas/os, para garantizar la escolarización y la formación

para el trabajo, percibimos que no debe haber distinción, es decir, la educación debe garantizarse de manera independiente de condiciones.

La Ley N°9.394/1996 “Diretrizes e Bases da Educação (LDB)”, que establece los parámetros generales para todos los niveles de la educación brasileña, ya trae consigo la garantía de que las personas con discapacidad tengan derecho a inscribirse en la red de educación regular y asistencia educativa especializada gratuita, consolidando lo que la Constitución exige. Sin embargo, esta ley aún muestra ambigüedad en cuanto a la organización de la educación especial y las escuelas regulares en el contexto inclusivo. Al mismo tiempo que orienta la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas de la red de educación regular, mantiene la posibilidad de asistencia educativa especializada en sustitución de la escolaridad.

Sin embargo, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, una nueva mirada se dirige a favor de la equidad social en todos los ámbitos, incluso en la educación, cuestionando las estructuras segregantes dentro de los sistemas educativos, que sirvió de guía para la elaboración de normativas y políticas públicas al respecto. En este sentido, tenemos la elaboración de la “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE) de 2008. Este documento presenta sistemáticamente la necesidad de la universalización de la matrícula en educación básica para estudiantes con discapacidad y, con ello, pone en marcha las bases de la asistencia educativa especializada en las escuelas



regulares.

Otro documento que no podemos dejar de mencionar es el “Plano Nacional de Educação” (PNE) 2014-2024 que, en la meta, reafirma el derecho a la educación de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, observando los servicios especializados que son necesarios en las aulas. En el contexto de las Universidades Federales, destacamos el “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência – Viver sem Limites” que, entre las acciones planificadas, forman parte del eje “Ingreso a la Educación”:

Ações destinadas à formação de professores bilíngues para os anos iniciais, ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de materiais didáticos, de mobiliários e de transporte escolar acessíveis, como também, à adequação arquitetônica dos prédios escolares, objetivando a promoção de acessibilidade, tanto na educação básica, quanto na superior (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016, p.13).

Perteneciente al mismo Plan, fue implementado en el nivel superior el “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior” (2013). El proyecto se pone en práctica en alianza con la Secretaria de Educação Superior - SESu y la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, con el objetivo de impulsar la creación y consolidación de centros de accesibilidad en las Universidades, que se encargan de organi-

zar acciones institucionales para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la vida académica, eliminando barreras pedagógicas, de arquitectura y de comunicación, así cumpliendo los requisitos legales de accesibilidad.

Siguiendo este análisis de caso y a partir de esta ponencia considero oportuno re pensar en la implementar de un “Núcleo de Accesibilidad”. Este Núcleo debería estar integrado por docentes del área de pedagogía y psicopedagogía. Sus objetivos sería, entre otros, promover la inclusión, permanencia y seguimiento de las personas con discapacidad y necesidades específicas, en los distintos niveles de educación que ofrece la Institución, así como ofrecer asistencia educativa especializada, a partir de un equipo multidisciplinario, compuesto por pedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos. Este equipo trabajaría junto con los docentes en la identificación y posterior eliminación de barreras al aprendizaje, seleccionando ambientes, materiales y formas de trabajo favorables al adecuado desarrollo de las actividades académicas y laborales de cada persona asistida.

Ingreso a la Educación Superior y Discapacidad: un análisis relacional

Al poner de manifiesto la cuestión del ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria es importante comprender la influencia del contexto neoliberal por el que atravesaron Brasil y Argentina en la década de los 90. La educación, por supuesto, no permaneció al margen de ese proceso e inició un período de nuevas regulaciones que orientan las reformas del gobierno y la gestión

de los sistemas educativos y de la formación y trabajo de los docentes.

Políticamente, desde la orientación de la perspectiva neoliberal, se afecta, tal vez por primera vez en la historia, una intervención directa sobre la política educativa para ajustar obligatoriamente la educación institucional a los renovados intereses del capital. Los esfuerzos reformadores neoliberales intentan moldear la escuela y el currículum de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el mercado empresarial (Tadeu da Silva, 1998, p. 22).

Así es que, a partir de la década del 90, con incidencia de organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO) y las políticas sostenidas desde el Estado, la tradición eficientista, originaria de la década del 50 y 60 en el auge del desarrollismo, enmarca las reformas educativas adquiriendo nuevas formas acordes al momento histórico, político y social. En el caso de la Educación Superior, los sistemas de educación de Argentina y Brasil, aunque de manera singular, experimentaron la paradoja de, por un lado, ser presionados por las políticas privatistas y, por otro, la imposición de desafíos como expandir la oferta institucional del nivel superior universitario y democratizar las oportunidades de ingreso para ese nivel de enseñanza.

En efecto, ambos países experimentaron la expansión de la Educación Superior y, en el caso argentino, la masificación, a través del acceso irrestricto, como intentos de democratización, pero el impacto producido en la búsqueda de reducir inequidades no fue suficiente. Así,

como dicen Suasnábar y Rovelli (2016), “la centralidad de la inclusión educativa en la agenda de política de la Educación Superior expresa la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel”.

De esa manera, surgen en la agenda política de la Educación Superior sin ir más lejos en la agenda de Reunión de Rectores: Jornadas Institucionales y Presentación leas INFOD 2024 las preocupaciones acerca de estrategias para implementación de una educación más igualitaria y accesible.

Para trabajar la inclusión en el nivel superior desde mi experiencia docente, propongo implementar las siguientes estrategias:

1. *\_Flexibilización curricular\_*: Adaptar los planes de estudio para que sean accesibles para todos los estudiantes.
2. *\_Acompañamiento pedagógico\_*: Brindar apoyo adicional a estudiantes que lo necesiten, como tutorías o clases de refuerzo.
3. *\_Accesibilidad física y tecnológica\_*: Garantizar que las instalaciones y los recursos tecnológicos sean accesibles para estudiantes con discapacidad.
4. *\_Diversidad en el cuerpo docente\_*: Fomentar la diversidad en el cuerpo docente para que refleje la diversidad de los estudiantes.
5. *\_Programas de becas y apoyo económico\_*: Ofrecer programas de becas



y apoyo económico para estudiantes de bajos recursos.

6. *\_Sensibilización y capacitación\_*: Brindar capacitación y sensibilización a docentes y personal administrativo sobre la importancia de la inclusión.

7. *\_Evaluación y seguimiento\_*: Realizar evaluaciones y seguimientos para identificar áreas de mejora y monitorear el progreso.

8. *\_Involucramiento de la comunidad\_*: Involucrar a la comunidad en la toma de decisiones y en la implementación de iniciativas de inclusión.

9. *\_Políticas de admisión inclusivas\_*: Establecer políticas de admisión que garanticen el acceso a estudiantes de todos los sectores sociales.

10. *\_Creación de espacios seguros\_*: Crear espacios seguros y acogedores para todos los estudiantes, sin discriminación por género, orientación sexual, raza o condición social.

Recordando siempre que la inclusión es un proceso continuo que requiere compromiso y esfuerzo de toda la comunidad educativa

En este sentido, llevar a cabo intentos para abordar la institucionalización de centros específicos, y creación de los centros forma parte de un movimiento de ampliación de oportunidades educativas orientadas a un horizonte de democratización del acceso. Es importante, por lo tanto, tener en cuenta que el éxito de

estudiantes con discapacidad, respecto al ingreso a la Educación Superior, especialmente cuando no cuentan con una preparación académica previa adecuada, depende de estrategias estructuradas y proactivas por parte de las instituciones.

Según Katz (2020), uno de los primeros aspectos que se deben observar en el proceso de ingreso y permanencia, y que está directamente ligado a los factores externos que mencionamos, es decir, la trayectoria académica en general, es acerca de la comprensión que el/la estudiante tiene sobre su propia discapacidad y cómo se miran a sí mismos. Katz verificó, a través del proceso de autodeclaración, que los ingresantes no sabían qué tipo de apoyo solicitar porque siempre había otra persona que lo hacía por ellos/as. Algunos/as no quieren darse a conocer frente al resto del grupo y otros, todavía, ni siquiera declaran por suponer que han superado la discapacidad. Respecto a la autonomía, Cabral (2017) señala que es “imprescindível trabalhar no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante, sobretudo no que se refere aos aspectos que tangenciam as relações interpessoais, a aprendizagem e a construção de sua identidade e satisfação, os quais refletem no desempenho escolar” (p. 381).

Ante esto, propongo el siguiente cuestionamiento: ¿cómo identificar las particularidades ante la masividad? Los/as autores/as mencionados señalan que en algunas ocasiones puede existir cierta resistencia por parte de la comunidad académica, para cambiar o adaptar sus prácticas pedagógicas, aunque esta situación se está revirtiendo con el paso de los años. Aquí

es importante tener en cuenta la actuación de los centros directivos de inclusión que existen en cada institución especialmente creados para trabajar de forma conjunta con los docentes. Es necesario dialogar con los/as estudiantes, saber qué tipo de apoyo necesitan, qué recursos van a necesitar, además de la flexibilización de los tiempos y de los tipos de evaluación. Es necesario, todavía, que haya mayores inversiones en materiales pedagógicos y en capacitación de los/as profesores/as a través de programas gubernamentales (Cabral, 2017).

En ese sentido, además de las normativas y acciones creadas a nivel nacional, como la ampliación del acceso a través del ingreso irrestricto u oferta de cuotas y becas de estudios, Katz (2020) y Cabral (2017) advierten sobre los aspectos más específicos que también deben observarse a nivel institucional en relación con la temática. Solo de esta manera se puede caminar hacia una efectiva inclusión en el ingreso de las personas con discapacidad en el nivel superior universitario.

## CONCLUSIONES

La recopilación, sistematización y análisis de la producción de normativas creadas en el marco de los sistemas educativos argentino y brasileño sobre el ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria y no universitaria, y tomando como foco de observación diaria que llevo en mi ejercicio de docente con 18 años de antigüedad en el nivel, me permite identificar elementos que se relacionan y forman parte de la construcción

de una cultura superior inclusiva. Además de la acción gubernamental, los caminos para esta construcción se constituyen a través de las acciones institucionales y los/as diferentes actores involucrados, de manera que puedan favorecer la plena participación de los y las estudiantes con discapacidad.

En esta perspectiva, comprendemos que la modificación o creación de legislación o de organismos que atienden demandas específicas no genera de manera directa (o por derrame) cambios en la práctica cotidiana si otras variables no se hallan presentes en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, aunque debemos reconocer que generan o establecen marcos de acción propicios para estos cambios.

## Referencias

### Libro impreso:

- Mendez, M. (2019) comp. Políticas en Educación Superior en las Universidades Nacionales Discapacidad y Universidad 2014-2015. RID. Eudene
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2016). A Consolidação da inclusão escolar no Brasil. Brasília: Ministério da Educação.
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>



#### Libro digital:

- Torres, M. (2012) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

#### Artículo científico en línea:

#### Documento en línea:

- Katz, S. (2020). Webinar 13. Accesibilidad y discapacidad con lengua de señas argentina. Programa de Apoyo a la Educación a Distancia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=3BneGe8owv0>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

#### Artículo periodístico en línea:

- Kaplan, C. (2020) De miradas protectoras y palabras amorosas. Entrevista. Revista Saberes [https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas /](https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/)

# Prácticas de enseñanza y estereotipos de género en escuelas rurales.

Marcelo Gastón Jorge Navarro  
marcelojorgenavarro@gmail.com

Lorena Elizabet Sánchez  
lorenaelizabet22@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

El presente trabajo pretende dar cuenta de la construcción de estereotipos de género y diversidad en escuelas rurales de la provincia de Salta, poniendo el eje de análisis en la importancia y necesidad de profundizar la aplicación de dispositivos de trabajo sobre Educación Sexual Integral. Nuestra investigación se enmarca en los proyectos de investigación Tipo A N° 2921/0 “Dispositivos de enseñanza sobre ESI en el nivel inicial y primario en contextos rurales” Res. N° 169/2023- CCI y el Proyecto Tipo B N° 3006/0 denominado “Configuraciones en la formación docente: Un estudio desde la experiencia de los estudiantes ante la educación sexual integral y alfabetización tecnológica en carreras de profesorado universitarias y no universitarias” Res. N° 254/2023- CCI financiados

por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta.

Referiremos al nivel Inicial y primario en contextos rurales, donde se sostienen fuertes contradicciones entre discursos que muestran aperturas a la revisión de las ideas sobre género y diversidad, y prácticas que siguen perpetuando visiones patriarcales hegemónicas y monoculturales sobre lo que implica ser varón o mujer en esta sociedad, y la invisibilización (o negación) de otras configuraciones de género.

## Palabras Clave

Prácticas- Dispositivos- Diversidad- Género- ESI.

## INTRODUCCIÓN

Las construcciones sobre género tienen amplia repercusión en la vida social, y es la escuela una de las instituciones donde se naturalizan ideas, concepciones y prácticas que se reproducen a lo largo de la vida de los sujetos. Es necesario indagar sobre estas construcciones que se producen y reproducen desde la primera infancia, a partir de prácticas escolarizadas que van marcando las vidas de los sujetos y nos permite entender la real dimensión de ciertos estereotipos instaurados históricamente que son generadoras de fuertes



desigualdades.

En el nivel Inicial y primario en contextos rurales de nuestro sistema educativo, se siguen sosteniendo fuertes contradicciones entre discursos que muestran aperturas a la revisión de las ideas sobre género, y prácticas que siguen perpetuando visiones patriarcales hegemónicas sobre lo que implica ser varón o mujer en esta sociedad, y la invisibilización (o negación) de otras configuraciones de género.

En este sentido, las prácticas educativas en distintos espacios curriculares, como por ejemplo la educación física, las ciencias sociales o ciencias naturales entre otras, se convierten en espacios claves para un trabajo transversal e inclusivo que rompa estereotipos de género que segmentan, discriminan y estigmatizan a las personas.

La educación inicial y primaria a menudo en contextos rurales se ve afectada por los estereotipos de género, que pueden limitar las opciones y las oportunidades de los niños en función de su género. Estos estereotipos pueden llevar a una falta de inclusión y equidad de género en la educación y pueden tener un impacto negativo en el desarrollo físico, emocional y social de los niños.

En este sentido, entendemos que los estereotipos son construcciones socioculturales que atraviesan e interpelan a los sujetos en función de su género, y están presentes en distintos ámbitos, aunque en el ámbito rural adquiere características distintivas por su fuerza y reproducción. Estos estereotipos en ámbitos rurales están más arraigados por tradiciones culturales machistas y patriarcales que persisten a

pesar de los avances en materia de reconocimiento de derechos hacia la mujer, y la necesidad de deconstrucción social que desde hace décadas se reclama.

Algunas características en relación con los estereotipos de género en ámbitos rurales pueden entenderse a partir de manifestaciones como la distribución tradicional de roles en relación con los hombres y mujeres, siendo estas distribuciones de roles estructuradas y cerradas. Por ejemplo, se espera que los hombres trabajen en el campo y realicen trabajos físicamente exigentes, mientras que se espera que las mujeres se encarguen del hogar y la crianza de los hijos.

La Educación Sexual Integral se erige como uno de espacios relevantes en la formación de los sujetos en la actualidad. La necesidad de formar sujetos capaces de reconocer sus derechos, y comprender la importancia de una formación inclusiva en torno “al cuerpo”, la “sexualidad”, y el “género” es de vital importancia para la ejecución real de la Ley N° 26.150.

Entendemos que en el trayecto formativo de los estudiantes en los Niveles Inicial y Primario se van configurando concepciones acerca de las implicancias de la Educación Sexual Integral, que tiene consecuencias en las configuraciones de género que desarrollarán los sujetos a futuro.

Por ello desarrollamos un tipo de investigación mixta de orden descriptivo y analítico que mediante encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad pretende generar datos que permitan comprender las posibles relaciones entre los dispositivos de enseñanza sobre Edu-



cación Sexual Integral y las concepciones construidas por los estudiantes en el Nivel Inicial y Primario en contextos rurales de la provincia de Salta.

## DESARROLLO

Las construcciones sobre género tienen amplia repercusión en la vida social y personal, y la escuela es una de las instituciones donde se naturalizan ideas, concepciones y prácticas que se reproducen a lo largo de la vida de los sujetos. En palabras de Amigot Leache y Pujal i Llombart (2009) “apostamos por una consideración del género como dispositivo de poder, es decir, subrayando su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos”. En este sentido, se hace necesario indagar sobre las construcciones estereotipadas de roles y conductas que se producen y reproducen desde la primera infancia a partir de prácticas escolarizadas que van marcando las vidas de los sujetos y nos permite entender la real dimensión de ciertos estereotipos instaurados históricamente que son generadores de fuertes desigualdades.

El concepto de género, tal como lo construye Scott (1991), “se constituye en una categoría analítica que distingue y conecta dos aspectos constitutivos de las relaciones sociales, las distinciones entorno al género en vinculación al sexo y la trama de poder que estas distinciones establecen consolidando el régimen heteronormado. Como categoría analítica nos permite revisar las tramas de sentidos/poder en diferentes dispositivos, siendo la escuela uno de los dispositivos que más eficientemente instaure regímenes de verdad en sentido

foucaultiano”.

Referiremos al nivel Inicial y primario en contextos rurales, donde se sostienen fuertes contradicciones entre discursos que muestran aperturas a la revisión de las ideas sobre género, y prácticas que siguen perpetuando visiones patriarcales hegemónicas sobre lo que implica ser varón o mujer en esta sociedad, y la invisibilización (o negación) de otras configuraciones de género. Tal como analiza Mazzola (2023) “la sanción de la Ley 26.150 y la creación del Programa de Educación Sexual Integral, marcaron cambios fundamentales en la concepción de derechos y libertades de la niños y adolescentes que contradicen los vínculos instituidos en la relación de lo público y lo privado, y en relación con los límites entre la educación de la escuela y la educación en las familias”.

Las discusiones en torno a los derechos de educación sexual integral, implica una modificación en las prácticas educativas y en distintos espacios curriculares que, desde esta perspectiva, pueden convertirse en ejes claves para un trabajo transversal e inclusivo que rompa estereotipos de género que segmentan, discriminan y estigmatizan a las personas.

No obstante, la educación a menudo se ve afectada por los estereotipos, que pueden limitar las opciones y las oportunidades de los niños en función de su género. Estos, pueden llevar a una falta de inclusión y equidad de género, los cuales pueden tener un impacto negativo en el desarrollo emocional y social de los sujetos.

Entendemos que estos prejuicios son construcciones socioculturales que atraviesan e interpelan a los sujetos en función de su género, y están presentes en distintos entornos, aunque en el ámbito rural adquiere características distintivas por su fuerza y reproducción. Los estereotipos de género en ámbitos rurales están más arraigados por tradiciones culturales machistas y patriarcales que persisten a pesar de los avances en materia de reconocimiento de derechos hacia la mujer, y la necesidad de deconstrucción social que desde hace décadas se reclama.

En muchos casos, los estereotipos de género limitan las oportunidades disponibles para las mujeres en los ámbitos rurales (también en los urbanos), como la falta de acceso a la educación y al mercado laboral, además de enfrentar discriminación y acoso sexual en el trabajo y en otros lugares debido a los estereotipos de género y la falta de apoyo institucional.

En este contexto, es imprescindible que los programas de educación en los distintos niveles del sistema educativo y áreas de conocimiento, particularmente en el nivel inicial y primario, fomenten la igualdad de género y promuevan actividades de inclusión y atención a la diversidad. Esto puede aportar a la eliminación de estereotipos, con la inclusión de actividades variadas y accesibles para todos, y la creación de un ambiente seguro y respetuoso para el aprendizaje.

## **Metodología empleada y contexto de investigación**

Nuestro trabajo de investigación

se enmarca en una lógica cualitativa de análisis de casos. Desde esta perspectiva podríamos pensar a la investigación educativa, como un proceso holístico para comprender una realidad que se pretende estudiar, a partir de un análisis contextual e histórico.

El ámbito educativo, se caracteriza por su naturaleza cambiante y compleja, como todo fenómeno social, pero en donde lo distintivo pasa por las redes que le dan características particulares a un sistema que contempla niveles y estructuras macros y micros, con fuerte connotaciones políticas y formativas en las sociedades actuales.

Abordar una investigación educativa, es abordar, un sistema complejo de redes de poder y control social, con una estructura legislativa entrecruzada entre políticas nacionales, provinciales y municipales, con sujetos que abarcan un amplio sector de la población total de un país e incluye niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Sin desconocer la importancia de la cuantificación en estudios comparados en educación, muchas veces, la investigación educativa necesita situarse desde un enfoque que conciba la necesidad de atribuir significados a los contextos, y las interacciones entre los sujetos, y los sujetos con ese contexto.

Nuestro trabajo busca presentar y discutir resultados en torno a la construcción de estereotipos de género en la primera infancia, a partir de datos recolectados en observaciones no participantes, encuestas cerradas y entrevistas en profundidad durante el periodo 2019-2024.



## Discusión de resultados

El trabajo de campo fue realizado en 6 escuelas rurales de nivel inicial y primario del Valle de Lerma. Específicamente se trabajó con 2 escuelas de la localidad de la Caldera, 2 escuelas de la localidad de Campo Quijano, y 2 escuelas de la localidad de Chicoana.

En términos demográficos, definimos al ámbito rural en función de la cantidad de habitantes. De esta manera aquellos territorios que tienen menos de 2.000 habitantes se consideran rurales. Mientras que los espacios rurales agrupados y dispersos tienen menos de 500 habitantes (Steinberg y otros, 2011).

De las escuelas objeto de estudio, 3 de ellas se encuentran en la clasificación de escuelas agrupadas, y 3 corresponden a espacios dispersos.

A estas escuelas asisten infantes que sufren muchas carencias socio económicas muy marcadas. En muchos casos provienen de familias numerosas que subsisten por el trabajo familiar vinculado al agro. El contexto socio económico de las familias, llevan a que las niñas y los niños se vean ante la necesidad de colaborar con la economía familiar, trabajando junto a sus padres o hermanos mayores en las fincas.

Si bien este tipo de trabajo no está legalizado, tampoco es ocultado, ya que estas actividades laborales que realizan los menores son justificadas socialmente como una ayuda familiar por necesidades de subsistencia y no son asimiladas a la idea de explotación laboral.

Primeramente, es necesario adentrarse a dos conceptos claves: sexo y género. Ambos constructos requieren elementos diferentes de análisis, principalmente por la similitud que muchas veces se le atribuye. La necesidad de diferenciación puede pensarse como una necesidad de distinguir la conformación de estos, y las atribuciones que a cada concepto se le realiza.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), “el sexo se remite a ciertas características biológicas y fisiológicas que determinarían la conformación binaria de hombre y mujer. Esta construcción está determinada por el aparato genital de los sujetos, y su sentido reproductor de la especie”.

Por otro lado, la idea de géneros está atravesada por la determinación de roles socialmente construidos, y las consecuencias acciones y comportamientos que se asignan como “propios” de cada sexo.

El sexo como determinación biológica se asigna al nacer, mientras que la idea del género está vinculada a las construcciones que los sujetos realizan en su contacto con el entorno sociocultural. Por tanto, el género puede concebirse como un producto social constituido como un conjunto de normas y asignación de roles/ acciones atribuidas para cada sexo que son elaboradas socialmente y se “imponen” como canon de desarrollo social.

En diferentes instituciones como la familia y las escuelas se producen cons-



trucciones estereotipadas de conductas, formas y sentimientos asignados según el género. Así de esta forma, por ejemplo, a las mujeres se suele asignar sentimientos como el afecto, la ternura, la sensibilidad, y la delicadeza. Con respecto a los hombres se designan (en términos de cuasi imposición) la fortaleza, el dominio de las emociones, la posibilidad de juegos bruscos, la toma de decisiones, y el liderazgo.

Estos valores/formas estereotipadas para hombres y mujeres se agudizan en contextos rurales donde son, en gran parte, sostenidos y reproducidos por otros agentes como las familias

Por estas razones, como indican Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006) “la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos sociales son hoy en día una temática de gran interés en la agenda política y educativa particularmente”.

En esta línea de argumentación, “las escuelas se constituyen en espacios sociales relevantes, ya que son constitutivos de una base para la transmisión de los patrones culturales de género, así como de la transformación de estos en valores deseables” (Colás Bravo, 2007).

En las instituciones educativas, se expresan, transmiten y reconstruyen pautas/ patrones culturales hegemónicos, constituyéndose en escenarios indicados para promover y potenciar la equidad de género, cuestionando y rompiendo las visiones patriarcales en torno a la asignación de roles binarios.

Otro elemento de análisis tiene que ver con la selección de juegos y juguetes

por parte de los infantes. En este sentido, podemos señalar que las atribuciones de roles, en términos de características asumidas de acuerdo con el sexo, influye fuertemente en la elección de actividades lúdicas como de elementos distractivos como lo son los juguetes. Las observaciones indican que en los niños predominan la reproducción del “mundo adulto” marcado por las configuraciones patriarcales en torno al trabajo. Esto implica la asignación de trabajo vinculado al hombre y a la mujer, que se reproducen en juegos y juguetes que replican estas dinámicas.

Juguetes vinculados al quehacer del hogar, al cuidado o al aseo del hogar son identificados por adultos (y reproducidos por niños) como elementos elaborados para “niñas”, mientras que muñecos como soldados, bomberos y mayoritariamente superhéroes son estereotipados como juguetes para “varones”.

En cuanto al sexismo en la selección de juegos y juguetes, Lera Rodríguez (2002) indica que “la segregación por género empieza a conformarse en los primeros años de la educación infantil, cuando los sujetos empiezan a “elegir” juguetes, colores y a sus semejantes para los juegos, de forma tal que empiezan diferencias en la distribución de roles por parte de los adultos”.

“Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, las niñas se dedican a representar roles de mamás,



bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos del rincón de las construcciones (barras) como utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches” (González Barea; Rodríguez Marín 2020, p. 127)

Según Marín Gil (2014), “la cultura visual en las instituciones es también un factor de reproducción de estereotipos, y aunque esa transmisión de información sea de manera implícita, logra un alto impacto en los sujetos”.

Las distintas iconografías que decoran las instituciones y las aulas, especialmente en el Nivel Inicial contienen imágenes que suelen reproducir estereotipos en cuanto a la conformación social y familiar, las diferencias de labores asignadas a los sujetos, y los distintos roles “a cumplir” en la vida adulta.

Esto se acompaña con el uso de determinados colores y gráficos destinados a lograr un efecto “varonil” o “femenino” según el caso. Colores rojos, rosado y en la línea de los pasteles, sumados a imágenes de personajes de princesas, animales de aspecto tierno y delicado son destinados a las “niñas”. En el caso de los varones, el uso de colores azules y oscuros, sumados a imágenes de superhéroes, futbolistas o “monstruos” es asociada a lo que se espera del “varón”.

El análisis de las observaciones de espacios áulicos, el uso de la iconografía que acompaña la sala de infantes, eviden-

cia cómo se construye una naturalización de un impuesto “determinismo biológico” que se traduce en expectativas de cumplimiento en torno a “comportamientos deseables” en hombres y mujeres. Construcciones estereotipadas que son en esencia, formas de distribución del poder impuestas, jerarquizadas, asimétricas y desiguales

Este proceso de reproducción no se hace sólo en las escuelas, ni en el vacío. Es acompañado por un complejo sistema de reproducción social que es vivenciado al interior de los grupos nucleares como la familia y los amigos, y la irrupción de los medios de comunicación y redes sociales de interacción.

Es decir que, al complejo entramado de trabajo del currículo oculto presente en las escuelas, hay que analizarlo desde diversas aristas de enfoque, que permiten un mejor acercamiento al real dimensionamiento de los mecanismos de construcción y reproducción de estereotipos de género.

## CONCLUSIONES

El recorrido presentado y las escenas descritas nos permite afirmar que en términos de Mazzola (2023) “el modelo heteronormativo está vigente en la naturalización de prácticas didáctico -pedagógicas que sostienen estereotipos de género definidos desde la oferta editorial a la selección de la decoración áulica y actividades escolares.

Los dispositivos y discursos preponderantes aún no reconocen el derecho al reconocimiento de identidades de género no binarias ni modelos de familia que se



alejen del canon de modelo de familia patriarcal”.

Sin embargo, la discusión y tensión sobre otros modos de concebir los roles de género y la posibilidad de reconocer la existencia de géneros no binarios, es un proceso iniciado y en constante movimiento. Los docentes no pueden ignorar los lineamientos de las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular, tampoco pueden ignorar sus propios malestares frente a lo nuevo, las demandas de las familias, ni mucho menos los derechos de niños y adolescentes.

Recuperamos algunas preguntas muy potentes de Valeria Flores (2015) que pretende interpelar nuestras naturalizaciones de género binarias ¿Cómo docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, nenas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestras y maestros donde las conversaciones sobre la sexualidad gay o la identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? ¿Sabemos que cuando hablamos de maridos, esposas, hijos, hijas, asignaciones familiares, salidas de fin de semana en familia, de fotos de viajes en pareja, de ropa “femenina” y “masculina”, por ejemplo, estamos produciendo un conocimiento heterosexualizado?

## Referencias

Adelman, M., Silvestrin, C. B. (Orgs.) (2002)

Gênero Plural. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná.

Amigot Leache, P. & Pujal i Llombart, M. (2009) “Una lectura del género como dispositivo de poder”. *Sociológica*, Año 24, N° 70.

Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.

Colás Bravo, P., & Jiménez Cortez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.

Fainsod, P. & Busca, M. (2016) *Educación para La salud y género. Escenas Del curriculum en acción*. Rosario: Homo Sapiens.

Fainsod, P. & Zattara, S. (2011) “Deshacer el género desde la formación ética y ciudadana. Apuntes epistemológicos a la construcción del área”. III Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género, UBA, Buenos Aires.

Flores, V. (2015) “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño”. XX Congreso Pedagógico UTE “Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.

Fernández, A. M. (2013) *La diferencia desquiciada. Género y diversidades sexuales*.

Buenos Aires: Biblos.



- Fernandez Garcia, A. et. al. (2013) Políticas de género y conciliación. Buenas prácticas de las Universidades. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo/CRUI.
- González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSRI\_2020.36.08
- Marín Gil, M. (2014). Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad Pública de Navarra
- Morgade, G. (2011). La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico. En Hillert, F.; Graziano, N. y Ameijeiras, M. J. (Comps.) La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión, 85-94. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (Coord.). (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. HomoSapiens.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, 3 (1), e080.
- Organización Mundial de la Salud (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción, (págs. 1-64). Guatemala.
- Scott, J. (1991) La experiencia como prueba. En Carbonell, N. y Torras, M. (Edit), Feminismos Literarios. Arco. Madrid.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

# Repensar la matemática

Nanci Melina Cerrano  
Maestra de Escuela Primaria

## Eje temático del Congreso:

Eje 2. Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

Es un honor dialogar y reflexionar sobre nuestras prácticas docentes en el marco de una heterogeneidad de alumnos, en el contexto argentino que necesita mejorar el aprendizaje de la matemática y asimismo su calidad educativa, atendiendo a las múltiples demandas que la escuela debe responder entre otras cosas al mundo actual. Entonces la matemática se vuelve un desafío necesario para responder al aprendizaje significativo en la vida de los estudiantes.

Al estudiar la relación de la matemática con otras ciencias, reflexionamos sobre la importancia de darle sentido a nuestras prácticas diarias, en un discurso que se vuelva un chino básico, para valorar esta disciplina y no perder a los alumnos en el “no entiendo” y otros que digan que “es fácil”, y cuando el tiempo de clase en curso está cerca de terminar y aún quedan dudas.

## Palabras claves

Heterogeneidad, calidad, equidad, matemática para la vida, profesionalización docente.

## INTRODUCCIÓN

El recorrido docente, a través de la experiencia, nos encuentra en una etapa de buscar mejoras, bibliografías y asesoramiento del equipo directivo y gabinete de orientación escolar porque nos damos cuenta de que año tras año en nuestras aulas convivimos con una diversidad de alumnos.

La comunicación docente alumno se ve intermediada por el lenguaje específico de un área que requiere su desarrollo. La retroalimentación se dificulta cuando el niño no logró adquirir conocimientos previos a los que se están estudiando y pueden ser un fuerte obstáculo, a esto se le suma la timidez u otros estados emocionales. El tiempo juega en contra cuando hay que regresar a conceptos más rudimentarios para atender una diversidad, donde tenemos alumnos interesados en profundizar, otros que permanecen indiferentes, y algunos que no perciben la aplicación de la matemática en la vida cotidiana.

En una escuela de niños de esca-

Los recursos económicos, con tutores que en su mayoría terminaron la secundaria y tienen empleos informales, la mayoría de los docentes opta por un currículum oculto o maneras de sobrevivir en una institución que les pide cuidar el horario de llegada, cuidar las asistencias, cumplir con las tareas de todas las áreas, etc.

Este trabajo reflexiona sobre las etapas de la profesionalización docente, en constante evolución a través de una formación permanente, para tratar de romper con matrices propias de enseñar y aprender, derribar mitos y dejar de lado prejuicios o sesgos ideológicos. Meditar sobre la heterogeneidad del alumnado, buscar maneras para su acompañamiento, a través de consultas al equipo directivo y de orientación.

En un contexto donde convivimos con las tecnologías de la información, representa otro desafío, como tal enseñar y aprender a ser ciudadanos digitales, en cuanto al buen uso y no deshonesto de las TICS.

Es importante que los profesores lleven a cabo una formación permanente a lo largo de su trayectoria profesional para así ir adaptándose de forma eficaz a las distintas exigencias o cambios que experimenta la sociedad actual, cumplir con la observancia del ejercicio de los derechos del niño de aprender.

## DESARROLLO

Teniendo en cuenta que la tarea docente, siguiendo a Tardif; "...en su cotidianeidad es un conjunto de interacciones

personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a distintas necesidades". Además, es parte del desarrollo profesional docente. Así, como los alumnos van pasando de la primaria a la secundaria, en nuestros quehaceres también vamos incursionando en distintas etapas de desarrollo profesional docente.

La función docente está experimentando cambios significativos, incluyendo nuevos retos educativos, metodológicos y nuevos entornos de enseñanza aprendizaje. Esto se debe principalmente al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), los nuevos métodos educativos son mucho más innovadores y por supuesto también nuevas funciones socializadoras que está surgiendo. Por todo ello, la formación del profesorado es vital y esencial para llevar a cabo un óptimo desarrollo profesional docente.



**Preguntas:** ¿Cómo enseñar? ¿Cómo lograr la comprensión? ¿Cómo mostrar el uso de la matemática en la vida cotidiana? Repensar y reflexionar nuestras prácticas.

**Objetivos:** Mostrar las habilidades promovidas por las matemáticas: la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento



crítico y la capacidad de razonar y comunicarse de manera efectiva.

Teniendo la convicción del amplio uso de la matemática en nuestra vida cotidiana, resulta imperativo reconocer que se necesita enseñar la matemática con placer, supone el desarrollo de capacidades y una base innegable de conocimientos.

Siguiendo a María Isabel Pérez Rosa, los maestros pasamos por cuatro etapas de desarrollo o profesionalización docente:

1. Etapa previa. En esta etapa el docente cuenta con muy poca experiencia. En ésta se inicia un periodo de socialización con otros docentes con el objetivo de llevar a cabo un aprendizaje.
2. Etapa de formación inicial. Comienza a formarse para ampliar sus conocimientos pedagógicos y mejorar su profesionalización.
3. Etapa de inserción. Adapta sus conocimientos aprendidos en las anteriores etapas y las pone en práctica.
4. Formación continua del docente. Puede ser, individual o grupal y encaminada a tener todo tipo de experiencias educativas.

De acuerdo con nuestra experiencia, nos podemos situar en una de estas etapas

### **Las aulas son heterogéneas**



Greco, M. (2007) se refiere al cambio de mirada en lo referente a la diversidad “los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, reconverter la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar”.

### **Relación de las matemáticas con otras ciencias:**

#### **Las matemáticas y lengua,**

Siguiendo a Ferdinand de Saussure para el lenguaje natural en su Curso de lingüística general (publicado en 1916), en el cual comenta la importancia de la argumentación, la descripción de los procesos de resoluciones de situaciones problemáticas, la utilización y dominio de distintos alfabetos y tipos de letra en la notación simbólica de matemática





- Maquetas y planos de edificios, centros comerciales, casas o complejos de oficinas son modelos que se usan para ver exactamente como se verá la “estructura real” cuando se construya.

- Un modelo verbal es una narración con palabras que describe un paisaje o una compleja descripción de un negocio (relata y establece el escenario actual de la empresa, las metas y objetivos a seguir, etc.).

En muchas ocasiones, es de gran interés no sólo representar la situación sino el conocimiento de lo que ocurrirá en las mismas, cuando las variables involucradas evolucionen. Aquellas representaciones en las que se explicitan las relaciones entre las variables mediante fórmulas, ecuaciones y uso de números en general se denominan modelos matemáticos.

### Las matemáticas producen arte

En el nivel más práctico, las herramientas matemáticas siempre se han utilizado de manera esencial en la creación de arte. Desde la antigüedad, la brújula, la regla y la escuadra, aumentadas por otras herramientas simples de dibujantes y artesanos, se han utilizado para crear hermosos diseños realizados en la arquitectura y decoración de palacios, catedrales y mezquitas. Los intrincados teselados árabes en azulejo, ladrillo y estuco que adornan sus edificios y la tracería igualmente intrincada de las ventanas góticas y los interiores son un testimonio del uso imaginativo del conocimiento geométrico antiguo.



Escher no estaba entrenado matemáticamente, e incluso tuvo dificultades con éstas como estudiante de escuela. Sin embargo, él no las rechazó, sino que las descubrió a su manera, utilizando varias fuentes (en su mayoría pictóricas), las matemáticas que necesitaba para realizar sus ideas y visiones. Escher celebró las formas matemáticas: poliedros como decoración, estrellas o estructuras vivas, nudos y rejillas espaciales.

Trabajar con situaciones problemáticas contextualizadas, supone tener en cuenta:

Entre las etapas que contempla una situación de aprendizaje, figuran:

- Tema de interés. Lo primero será encontrar una temática que sea interesante para la educación de los alumnos y, además, les resulte atractiva. Hacer que



los niños jueguen el rol de determinadas profesiones, proponer que preparen viajes a lugares diversos, indagar sobre la protección del medioambiente o salir por el entorno más cercano para descubrir quiénes son los personajes que dan nombre a las calles, pueden ser ejemplos de algunas propuestas. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder a los retos del siglo XXI.

- Contexto y justificación. Una vez elegido el tema a tratar, será necesario darle una justificación curricular explicando los objetivos de la etapa académica que se pretenden alcanzar llevando a cabo esa actividad. Se debe tener en cuenta tanto la legislación estatal como la autonómica. También es preciso hacer constar los datos del curso, la etapa y el número de estudiantes para los que está pensada la acción.

- Objetivos. En este apartado llega el momento de explicar qué se pretende conseguir mediante la situación de aprendizaje, describiendo de manera pormenorizada el contexto en el que se va a llevar a cabo y los medios necesarios que se emplearán. Es importante partir del planteamiento de objetivos claros y concisos que integren diversos saberes básicos.

- Concreción curricular. Este es uno de los puntos más relevantes, puesto que en él hay que justificar la elección del tema enlazándolo con las metas fijadas en el currículum escolar de cada etapa. El docente deberá tener presente esas metas y

ver qué está abordando desde su situación de aprendizaje en cada uno de los siguientes apartados:

### **Simultaneidad de las situaciones**

Los docentes somos personas y trabajamos con personas. La educación materializa su acción en el aula en el proceso de enseñanza. La enseñanza entendida como la tarea que desarrollan los profesores es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son: el propósito, el sujeto que se forma, los resultados de aprendizaje del sujeto que aprende, las técnicas pedagógicas y los saberes del docente.

Dado que los profesores trabajan con personas, su relación con ellas está constituida fundamentalmente por relaciones sociales, que exige mucho en lo afectivo y cognitivo, configurando un quehacer caracterizado por tensiones y dilemas; negociaciones y estrategias de interacción. Es un trabajo invertido o vivido, en el que un profesor no solo puede “hacer su trabajo”, sino que también debe empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona.

Es además un trabajador mental, desde la perspectiva de Tardif (2004) y un profesional como intelectual según el planteamiento de Stenhouse (1998). Es lo que explica el carácter envolvente o comprometedor de este tipo de profesión y la dificultad de distanciarse completamente de él y de establecer un límite preciso. Esta visión del trabajo docente varía necesaria-

mente en función de los modelos de profesores a los cuales se haga referencia.

Sin olvidar las Tecnologías de la Información:

- ¿Los docentes estamos preparados?
- ¿los alumnos, como usan las TICS?
- Nuevas demandas, entre otras, enseñar sobre la ciudadanía digital o el buen uso de estas.
- ¿Por qué son importantes las TICS? Porque el mundo se mueve alrededor de ellas

### Ventajas de las TICS desde la perspectiva de los alumnos

Desde la perspectiva de los alumnos y en relación con este escenario pedagógico distinto e inédito podemos plantear las siguientes ventajas:

- Trabajo colaborativo.
- Interés por las investigaciones.
- Creación de contenido multimedia, con foco en el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).
- Personalización de las tareas.
- Omnipresencialidad de las TICs en la vida de los estudiantes.
- Divulgación del conocimiento.

- Vinculación con las capacidades fundamentales (como la resolución de problemas y el pensamiento crítico).

### Calidad y equidad educativa

La equidad es parte de los cimientos sobre los cuales se forja la educación de calidad. Para alcanzar el éxito educativo debe haber una igualdad de proporción entre equidad y calidad. La equidad educativa implica una inclusión que da atención a la diversidad, minimizando las diferencias de cualquier índole, lográndose de este modo el mayor rendimiento académico de todos.



### El derecho a la educación en Argentina

La educación en Argentina es reconocida como un derecho y el Estado, tanto nacional como provincial, debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo en el ejercicio de este derecho para toda la población que vive en el país.

### CONCLUSIÓN

Es difícil garantizar educación y escuelas para todos en tiempos de amplia



crisis económica, y más aún hacerlo, en los entornos desfavorecidos. Bajo este contexto, es también complicado ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, reducir el fracaso escolar es actualmente uno de los principales objetivos del sistema educativo, y generalmente la mayor parte de los casos con bajo rendimiento, provienen de sectores económicamente desfavorecidos, por lo que hay que dedicarle a este tema especial atención.

Finalmente, se concibe la docencia como una tarea sustentada en dos dimensiones: la personal y la reflexiva. De acuerdo con la primera, el profesor es, “ante todo, una persona: una persona en evolución y en busca de un “llegar a ser él mismo”, una persona en relación con otros (Schujman, 2021); la segunda dimensión pone de manifiesto que el docente es “un analista de situaciones singulares y alguien capaz de tomar decisiones de forma reflexiva” (Schujman, 2021).

La docencia y el trabajo de un profesor enfrentan una serie de obstáculos, problemas o limitaciones asociados al desafío de la preparación para la enseñanza; el ambiente de aprendizaje, las responsabilidades profesionales, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, y los condicionamientos que plantea la cultura escolar y las demandas sociales. Todos estos elementos terminan convirtiendo la docencia en una actividad “constituida por tensiones y dilemas, por negociaciones y estrategias de interacción” (Tardif, 2004).

No existen fórmulas simples y prácticas para tratar con las personas, todo lo que se puede hacer es incrementar la com-

prensión y las capacidades existentes para elevar el nivel de calidad de las relaciones humanas. Las metas son difíciles de alcanzar, pero poseen un gran valor. Si se está dispuesto a pensar en las personas como seres humanos se puede trabajar eficazmente con ellas.

Si el estudio es temprano en la mañana, el sueño y el cansancio del momento pueden influir en la atención de los participantes. Para aquello, es recomendable introducir alguna actividad que motive la atención y comunicación para luego trabajar contenidos más densos. Proponer trabajos en equipo para lograr la comunicación y la interrelación dentro del aula de clase.

Evitar los estereotipos o prejuicios, ya que estos provocan una predisposición a interpretar el mensaje de una determinada forma (sexo, religión, edad, raza). Los prejuicios son muy peligrosos por que regulan la conducta humana.

Escucha activa. Una de las habilidades principales que deben tener los docentes como formadores es escuchar con atención, se necesita saber el punto de partida del estudiante y los avances que realiza, también es necesario que el estudiante manifieste su opinión sobre el trabajo que realiza el docente, es decir, que evalúe ciertos aspectos para mejorar la tarea de formación.

Utilizar términos que vayan acordes al nivel académico. La comunicación se verá seriamente afectada si el docente utiliza terminologías que los estudiantes desconocen, por ello es necesario que durante



el proceso de enseñanza-aprendizaje el lenguaje utilizado sea el que se acople mejor a cada grupo, considerando que dentro del mismo salón de clases se puede tener un universo variado.

## Referencias

### Libro impreso:

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.

Schujman G. (2021) Ser docente. Dimensiones éticas, filosóficas y políticas. Tilde libros

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

### Libro digital:

Torres, M. (2012) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

Bocco Monica (2010). Funciones elementales para construir modelos matemáticos. [http://www.ifdcvm.edu.ar/tecnicatura/Ciencias\\_Nat\\_y\\_las\\_Matematicas/9.pdf](http://www.ifdcvm.edu.ar/tecnicatura/Ciencias_Nat_y_las_Matematicas/9.pdf)

Bruter, Claude P., ed., Matemáticas y arte: visualización matemática en arte y educación, Heidelberg: Springer, 2002. [http://www.springer.de/cgi/svcat/search\\_book.pl?isbn=3-540-43422-](http://www.springer.de/cgi/svcat/search_book.pl?isbn=3-540-43422-)

Escher M. C. (1990)

<https://www.munal.mx/ebooks/Publicaciones/3612/files/assets/downloads/publication.pdf>

Matemática y arte: tantas conexiones (2018)

<https://nodoartes.wordpress.com/2018/07/04/matematicas-y-arte-tantas-conexiones/>

Etapas del Desarrollo Profesional: <https://aula15.com/index.php/2024/05/24/desarrollo-profesional-docente-4-etapas-basicas/>

Carneiro Roberto (2021)

Los desafíos de las Tics para el cambio educativo

<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>

Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno1 Consuelo Granja Palacios2: <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>

# Salta digital: Una mirada crítica a la Educación Digital en Salta

Rocío Edith Chungara Galarza  
Prof. de Educación Primaria  
roogalarza@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## RESUMEN

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para

mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, aún no es suficiente para beneficiar a las escuelas de todos los equipos tecnológicos como computadoras entre otros.

Por la cual hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los docentes, para avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares de los estudiantes con el fin de reducir la brecha digital.

Ante los nuevos avances tecnológicos nosotros como profesionales de la Educación debemos capacitarnos siempre

a la par de estos. He observado durante mis 7 años en ejercicio en la docencia resistencia y flexibilidad en algunos de mis pares. Durante este tiempo he participado como capacitadora de Alfabetización Digital, dicté talleres de Robótica Educativa, fui Expositora en eventos de Software Libre y sobre todo Ponencia en el primer Congreso de Educación Provincial allá por el 2020, desde pandemia la Educación ha sido transformada, criticada y ante esto flexible a los nuevos cambios, por ello es necesario dar a conocer las acciones por parte del Ministerio de Educación en capacitación.

Para finalizar quiero exponer los desafíos de la Educación Digital en la provincia, los pro y contras que he notado en las capacitaciones que he participado, mis experiencias formativas en Educación a distancia en el Nivel Primario y Superior, la vinculación con las prácticas de enseñanza dentro del aula formal e informal y finalmente la incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas, clave principal para la actividad docente de hoy.

## Palabras Clave

TIC, Educación Digital, Educación a distancia.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión de que las TIC podían ser la clave para resolver gran parte de los problemas educativos e impulso para mejorar la calidad de la enseñanza, ya que esta se modifica constantemente haciendo partícipes a sus protagonistas: Docentes y alumnos.

El objetivo del presente trabajo personal es propiciar la reflexión sobre el papel de las nuevas tecnologías en la Educación y profundizar sobre las acciones que el Ministerio de Educación ha realizado a lo largo de todo este tiempo, incentivando en los colegas la necesidad de capacitarse siempre en esta nueva forma de enseñar siempre reflexionando sobre nuestras prácticas bajo la idea de AULAS CONECTADAS, este estudio personal se llevó a cabo en estos 3 años postpandemia en la Institución Educativa N° 4017 “Presidente Domingo Faustino Sarmiento”.

## DESARROLLO

La inclusión digital está vinculada a distribuir de manera justa los conocimientos e interacciones que se encuentran disponibles en la sociedad. (El Monitor de la educación- Aulas Conectadas, pág. 25, 2010)

Antes de avanzar debemos saber algunos argumentos sobre la enseñanza en un mundo digitalizado:

- En el mundo contemporáneo se desarrollan prácticas sociales con tecnolo-

gía digital, tanto en la vida cotidiana como en los campos de conocimiento o disciplinares.

- Desde una perspectiva crítica, la escuela otorga sentido a la enseñanza al establecer conexiones entre las distintas áreas de conocimiento y las prácticas sociales que se desarrollan en torno a ellas.

- El sentido pedagógico de la enseñanza en el Nivel Primario, debe contemplar las prácticas sociales de la tecnología digital que fundamenta, entre otros aspectos, en el valor de generar vínculos entre lo que ocurre fuera y dentro de la escuela, tanto en el uso de la tecnología digital en el aula y el desarrollo de los campos de conocimiento dentro de nuestras prácticas.

En el sentido pedagógico es necesario que las docentes de Nivel Primario:

- Profundicen en el posicionamiento sobre la enseñanza con tecnología digital, dentro del aula.

- Conocer el equipamiento en la institución educativa donde se encuentra la docente.

- Elaborar propuestas de enseñanza que contemplen de manera significativa, reflexiva, crítica a las tecnologías digitales.

La enseñanza, como construcción sociohistórica, tiene un posicionamiento que alienta las vinculaciones entre los campos de conocimiento y las prácticas escolares, contemplando las necesarias las



transposiciones didácticas que convierten a los conceptos en contenidos de las áreas. mi institución actualmente he observado las siguientes ideas:

Ahora bien, la tecnología digital forma parte de los procesos de construcción del conocimiento, entonces... ¿Cómo desconocerla en la enseñanza? y ¿Cómo aplicarla?

En este contexto, este estudio presenta una perspectiva desde la cultura digital lo cual implica comprender esta como: una reflexión ética, política y pedagógica. La relación entre la educación y los medios digitales, ya que forman parte del mundo que todos habitamos.

Debemos reconocer que la formación docente recupera la cultura digital haciendo foco en tres aspectos fundamentales:

- La reflexión sobre su incidencia en la producción de subjetividades.
- La configuración de la enseñanza y su relación con los discursos técnico-pedagógicos circundantes.
- El lugar de la escuela pública en la cultura digital.

La escuela hoy desempeña un rol central para que jóvenes, niñas y niños se enfrenten a los desafíos de un mundo digitalizado. Por lo tanto, debemos responder a las siguientes interrogantes: ¿De qué modo las instituciones educativas y las prácticas sociales dialogan ante las nuevas tecnologías digitales?

Desde el análisis que he realizado en

• Hay que generar nuevos sentidos de prácticas en la cultura digital.

• Proponer la lectura crítica de los medios digitales.

• Alentar la interacción con la información disponible en las redes a través de su recolección, selección, discriminación y organización.

• Estimular el uso de dispositivos y aplicaciones como soporte de producciones relacionadas con temas y contenidos significativos.

• Habilitar espacios de intercambio y/o de trabajo colaborativo entre pares a través de proyectos en común, en especial con las familias.

• Integrar diferentes lenguajes y soportes para los recursos didácticos que permitan recorrer y construir conocimiento de acuerdo con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Su implementación potenciaría múltiples y diversos procesos de aprendizaje que nos acercarán a las particularidades de la trayectoria educativa de cada estudiante.

A continuación, les presento un cuadro con dimensiones a saber para la aplicación correcta de las Tics, que he aplicado estas dimensiones en este estudio particular.



Cuadro 1.2  
DIMENSIONES DE PROYECTOS E INICIATIVAS DE TIC EN EDUCACIÓN

Visión estratégica ¿Qué se pretende y por qué?	Dentro de esta dimensión cabe la definición de objetivos educativos (cualitativos y cuantitativos), los que normalmente se enmarcan en un referente mayor de propósitos estratégicos que los justifica, la visión del rol y potencialidades de las TIC que explican su contribución a estos objetivos y la definición de los impactos específicos que son buscados.
Propuesta de uso de las TIC ¿Qué uso de TIC se promueve y realiza?	Esta dimensión, que ha sido normalmente foco de los estudios de buenas prácticas, comprende el conjunto de actividades (pedagógicas, administrativas, curriculares o de otro tipo) que ocurren con apoyo de las TIC, el tipo de tecnología que se ocupa, la infraestructura requerida (redes, Internet y otros), la organización y soporte requerido, los contenidos utilizados, los objetivos específicos de aprendizaje u otro tipo) y los docentes involucrados, entre otros.
Plan de acción ¿Qué acciones se realizan para promover los usos educativos propuestos?	Esta dimensión incluye el conjunto de estrategias planificadas para proveer los insumos y movilizar a los actores que, en los diferentes niveles del sistema educativo, facilitan la realización de la propuesta de uso de las TIC en las escuelas y/u hogares. El plan de acción suele involucrar actividades de capacitación de los docentes y directivos escolares, provisión de computadores, Internet, soporte, recursos digitales y portales educativos, desarrollo curricular y evaluación, así como financiamiento y sustentabilidad, entre otras.
Organización y gestión	Consiste en las configuraciones institucionales, organizacionales y de gestión a través de las cuales se implementa el proyecto o iniciativa, los recursos humanos involucrados, las estrategias de monitoreo y seguimiento, así como las alianzas y proveedores, entre otras.
Creación de capacidades	Comprende las acciones de generación de capacidades humanas e institucionales necesarias para desarrollar y dar sustentabilidad de largo plazo al proyecto o iniciativa. Aquí no solo cubren las acciones de formación de los docentes y directivos en ejercicio, sino también la formación inicial docente, la capacitación de los administradores del sistema educativo, el involucramiento de los padres y la comunidad, y de la comunidad académica que desarrolla investigación en el área; la creación de institucionalidad de largo plazo y el desarrollo de capacidades en proveedores de insumos, soporte y asistencia técnica a los actores del sistema.

Fuente: I. Jara, Identificación de buenas prácticas de proyectos de TIC para educación. Documento inédito realizado en el marco del proyecto educación del programa OLISE, 2011.

Entre las condiciones que los proyectos deben cumplir para un adecuado funcionamiento, se destacan: infraestructura y soporte adecuados (acceso a dispositivos y redes con acceso estable a Internet y suficiente ancho de banda para las necesidades de estudiantes y docentes); contenidos digitales pertinentes (recursos digitales vinculados al currículo escolar y coherentes con las estrategias pedagógicas que son pertinentes para cada asignatura); aplicaciones de uso general y guías de apoyo

Realizado este análisis sobre las Tics en mi institución Educativa he llegado a los siguientes análisis:

- **Visión Estratégica:** La Institución Educativa cuenta con un PEI en el cual haces énfasis en la aplicación progresiva de las TICS, así como también el registro de docentes participes en capacitaciones sobre las mismas.

- **Propuesta de los usos de las TICS:** Dentro de los proyectos Institucionales las docentes debemos incluir progresivamente las TICS en diversas áreas de conocimientos, sobre todo en eventos como Feria de Ciencias, maratones y jornadas de convivencias.

- **Plan de acción:** El plan de acción depende del grupo de alumnos ya que la propuesta debe ser adaptada a las necesidades de los mismos, pero a su vez responder a los contenidos del currículo. La implementación sería por medio de talleres o jornadas, luego de recibida la capacitación correspondiente.

- **Organización y gestión:** Planear talleres mensuales o bien incluir dentro de las propuestas actividades donde los tics sean implementados desde la realización de folletos digitales, uso de aplicaciones, hasta cortos de videos temáticos.

- **Creación de capacidades:** La presentación de los trabajos de los alumnos a las familias en exposiciones temáticas, crean lazos de confianza y entusiasmo con las familias, como la Feria de Ciencias, donde el alumno es protagonista y su vez presenta trabajos realizados con el uso de las TICS para reforzar lo aprendido, el incluir actividades diarias o semanales para realizar en casa con las familias también es una forma de aplicar las TICS, pero en casa.

Luego del análisis Institucional he llegado a sub-cuestiones:

## El uso de las Tics en el Nivel Primario

La Educación Primaria se organiza de acuerdo con los lineamientos de la política educativa y de los diseños curriculares. El Diseño Curricular para el Nivel Primario está organizado en las diferentes áreas de enseñanza según los ciclos.

Se espera que las propuestas de en-

señanza recuperen las prácticas cotidianas vinculadas al uso de las tecnologías digitales tanto por parte de docentes como del grupo de alumnos.

Incluir a las tecnologías digitales desde una perspectiva pedagógica tiene el propósito de alentar al conjunto de estudiantes a desarrollar estrategias creativas y colaborativas para la resolución de problemas, en donde, se jerarquizan las acciones involucradas en el proceso: el análisis de situaciones y problemas diversos, la mirada crítica y analítica, el desarrollo de ideas y soluciones creativas.

La implementación de estas propuestas implicaría lo siguiente ¿En qué medida son transformadoras de las prácticas cotidianas? Pues los propósitos de este enfoque son promover vínculos entre pares, el trabajo colaborativo, la autonomía y la resolución de problemas, mediados por entornos digitales.

Este escenario abre un espacio de nuevas posibilidades de construcción de conocimiento, abordando temáticas contemporáneas y problemáticas propias del mundo digitalizado.

## **Dispositivos y recursos digitales disponibles**

En la institución donde me desempeño, logré llegar a encontrar equipamiento tecnológico provenientes de diferentes programas nacionales o provinciales que los han otorgado años anteriores.

La cantidad de equipamiento depende, en muchos casos, de la categorización

de las escuelas según la matrícula. Los objetos que se llegaron a encontrar son:

- Aula Digital Móvil (ADM) del programa Primaria Digital
- Netbooks.
- Pizarra digital.
- Proyector.
- Cámara de fotos.
- Carro de guarda, carga y/o transporte color negro.

Desde el Ministerio de Educación de la provincia se ha entregado a Kit de robótica y cajas tecnológicas con componentes mecánicos y electrónicos, un manual y un entorno de programación libre y por bloques, destinados a las y los estudiantes de 2do ciclo. Sólo se encuentran en algunas escuelas donde docentes han realizado dicha capacitación.

La mayoría de las netbooks se pueden iniciar tanto en el sistema operativo Windows como Linux y en algunos casos Huayra (desarrollado en Educ.ar Sociedad del Estado). Estas computadoras incluyen programas y aplicaciones de uso educativo, como:

- Suite de oficina: planilla de cálculo, editor de texto, editor de presentaciones, entre otros.
- Visor de imágenes.
- Editores de imágenes, sonido y



videos.

- Reproductor multimedia.
- Navegador de internet.
- Aplicaciones educativas específicas para áreas de enseñanza, como, por ejemplo: matemática, geometría, ciencias naturales, ciencias sociales.

### **Experiencias:**

Desde hace 10 años he participado de proyectos y capacitaciones como el dictado de talleres donde las TICS fue la mayor protagonista, el descubrir junto con docentes de Nivel Primario y estudiantes de Nivel Superior, las nuevas formas de aplicar diversas herramientas (aplicaciones) para facilitar sus estudios y mejorar en los docentes una nueva clase de enseñanza sincrónica – asincrónica.

Eventos como:

- Flisol
- Software Fedoom Day

Me han permitido ampliar los conocimientos a los docentes de distintos puntos del país y mi provincia.

Capacitaciones como la Alfabetización Digital Docente me ha permitido a la vez colaborar y ayudar a docentes dentro de este nuevo mundo digital durante la pandemia atravesada en 2020. Todos los conocimientos adquiridos fueron compartidos con mis colegas y a su vez una forma de incentivarlos en su práctica áulica.

### **CONCLUSIONES**

El mundo estaba recurriendo a la digitalización mucho antes de la pandemia, pero pocos éramos los docentes quienes podrían responder a tanta demanda, fue entonces que surgieron nuevas capacitaciones por parte del Ministerio de Educación de la provincia, entre otras instituciones. Nosotros como docentes debemos ser conscientes que desde la pandemia se aceleró algunas cosas.

Ahora, hay más aplicaciones, más formas de interactuar con diversas aplicaciones, más procesos digitales y más estudiantes que dependen del uso eficiente de estas nuevas tecnologías. Capacitarse es necesario para desarrollar mejor nuestras habilidades junto con las nuevas tecnologías en las aulas.

Nosotros como docentes debemos replantearnos los elementos digitales que se encuentran en las instituciones y darles un nuevo uso en nuestras aulas, la institución donde me desempeño trato aún de lograr que mis colegas lleguen a utilizar las Tics genuinamente.

El acompañamiento por parte de directivos y colegas entusiastas retroalimentan y alientan a nuevas propuestas para nuestros alumnos que realmente son nativos digitales y exigen utilizar estas herramientas digitales en las clases subsiguientes.

Para concluir tanto los docentes que están en ejercicio y a punto de recibirse deberán adaptarse a los cambios que nuestros estudiantes presentan hoy en día,



por lo cual llego a la conclusión de que la Institución donde me desempeño debe aún fortalecer saberes digitales y nunca es tarde para lograr capacitarse en ello.

## Referencias

Cassany, D. (2010). Entrevista: “Leer y escribir en tiempos de internet” en Portal Educ.ar.

El Monitor de la educación (2010)-  
Aulas Conectadas-Artículo – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Maggio, M. (2021). “La inclusión digital es un derecho”. Artículo en Diario Perfil.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta. (2010). Diseño curricular Nivel Primario. Salta

Morduchowicz, R. (2020). La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina.

# Ucasal x Educación Digital - cápsulas multimediales mediadas por IA, el aprendizaje basada en video en el aula moodle

Claudio Visa  
Programador Universitario  
Cvisa@ucasal.edu.ar

Manuela Funes  
Prof. En Informática  
Mfunes@ucasal.edu.ar

Jose F. Fernandez Garnica  
Lic. Cs de la Comunicación/ Prof. Historia  
Jffernandez@ucasal.edu.ar

**Eje temático del Congreso:** Desafíos de la Educación Digital en la Provincia

## RESUMEN

La integración del aprendizaje basado en video con la inteligencia artificial (IA) en el plan de capacitación de la UCASAL, liderada por la Dirección de Desarrollo y Diseño Instruccional, representa un avance significativo en la educación a distancia. Esta estrategia no solo pone de manifiesto el compromiso de la institución con la innovación educativa, sino que también refleja su dedicación a la mejora continua de la calidad de la enseñanza. La utilización de cápsulas multimedia inteligentes y micro videos permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo mediante explicaciones detalladas y avatares, haciendo el aprendizaje más accesible y envolvente. Esta

metodología adapta el contenido a diversos estilos de aprendizaje, promoviendo una experiencia educativa más dinámica y personalizada.

La inteligencia artificial potencia aún más esta metodología al personalizar el aprendizaje a través de sistemas adaptativos que responden a las necesidades individuales de cada estudiante. Estos sistemas analizan el desempeño, identifican áreas de dificultad y proporcionan recursos específicos para mejorar el rendimiento. La combinación de estas tecnologías avanzadas optimiza tanto los métodos de enseñanza como de aprendizaje, posicionando a la UCASAL como una institución pionera en la adopción de tecnologías educativas de vanguardia. Esta iniciativa subraya la capacidad de la UCASAL para liderar la evolución del sector educativo, garantizando que sus programas sean relevantes y eficientes para las demandas del siglo XXI.

## PALABRAS CLAVE

Educación digital. Aprendizaje basado en video. Inteligencia artificial (IA). Innovación educativa. Cápsulas multimedia inteligentes. Personalización del aprendizaje



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad el aprendizaje digital es un desafío que cada docente debe explorar a la hora de crear materiales didácticos de innovación, es por ello que no podemos dejar de lado la importancia de las plataformas digitales e-learning que actualmente son parte de nuestra práctica docente en las instituciones. La educación superior se encuentra inmersa en una vorágine de cambios impulsados por las fuerzas disruptivas de la Inteligencia Artificial (IA), En este entorno dinámico, la colaboración entre docentes y estudiantes adquiere un papel protagónico. No solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también para inculcar una comprensión profunda de cómo integrar eficazmente las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera análoga, la alfabetización digital de los estudiantes trasciende la mera adquisición de destrezas técnicas, extendiéndose a la capacidad de evaluar críticamente la información en línea, colaborar en entornos virtuales y utilizar herramientas digitales para optimizar su propio aprendizaje.

Sin embargo, con la adopción de tecnologías emergentes también surgen desafíos. Además, la IA puede adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que ayuda a mantener su interés y motivación (Carrasco et al., 2023).

Cuando pensamos en equipo sobre cómo producir materiales didácticos como son las microcápsulas con IA y activarlas en el entorno como lo es la Moodle, es necesario pensar como realizar acciones para

lograr un efecto de aprendizaje autónomo en los estudiantes, adaptando la IA a las necesidades individuales de cada estudiante y a su ritmo de aprendizaje.

Por otra parte, Saltos et al. (2023) en su publicación titulada “Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea” destaca las posibilidades de personalización que, el aprendizaje autónomo a partir de datos y patrones que caracterizan a esta tecnología ofrecen a los docentes en materia procesos y herramientas de apoyo de clase. Destacando, finalmente el potencial de la IA, en elaborar material de apoyo innovador en funciones como el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones en tiempo real y la resolución de problemas.

El desarrollo de este tipo de material didáctico interactivo e innovador, es un proceso de análisis que abordaremos a lo largo del presente trabajo.

## DESARROLLO

El aprendizaje basado en videos ha demostrado ser una herramienta poderosa para la educación a distancia, ofreciendo una flexibilidad y personalización que enriquecen la experiencia educativa. Según Hattie (2009), el uso de medios visuales como los videos puede mejorar significativamente la comprensión de los estudiantes al proporcionar explicaciones más claras y contextuales. Además, Mayer (2009) destaca que los videos facilitan el aprendizaje al presentar la información en múltiples formatos sensoriales, lo que ayuda a los

estudiantes a procesar y retener mejor el contenido. La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en este contexto amplifica estos beneficios, permitiendo una personalización del aprendizaje aún más precisa. Woolf (2010) argumenta que la IA puede adaptar los materiales educativos a las necesidades individuales de cada estudiante, mejorando así la eficacia del aprendizaje basado en video. Este enfoque innovador no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también representa un avance significativo en la educación a distancia, transformando la forma en que se enseñan y se aprenden los conceptos.

## **PRODUCCIÓN DE VIDEOS ATRACTIVOS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA**

Para producir un video educativo que sea entretenido y efectivo en la transmisión de contenido, es crucial considerar varias condiciones esenciales respaldadas por investigaciones y autores expertos en el campo del aprendizaje multimedia.

Aquí se presentan las principales condiciones:

1) **Claridad en la presentación del Contenido:** La claridad en la presentación es fundamental para asegurar que los estudiantes comprendan el contenido. Según Mayer (2009), los videos educativos deben presentar la información de manera estructurada y organizada, evitando sobrecargar al estudiante con datos innecesarios. La estructura clara y el uso de una narrativa coherente ayudan a que los estudiantes sigan el hilo del contenido y comprendan los conceptos presentados.

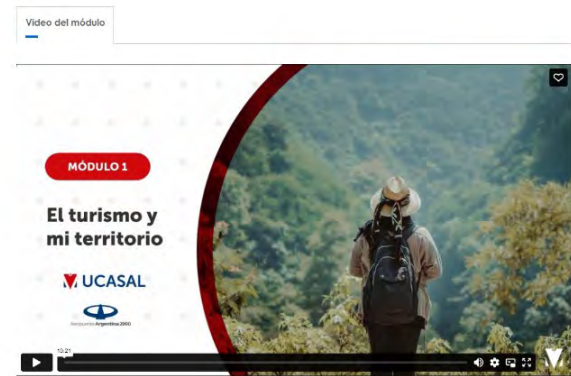
2) **Uso de Elementos Visuales y Auditivos Apropriados:** La incorporación de elementos visuales y auditivos puede aumentar la efectividad del video. Mayer y Moreno (2003) explican que el uso de gráficos, imágenes, y voces en off debe estar cuidadosamente equilibrado para evitar la sobrecarga cognitiva. Los elementos visuales deben complementar la información verbal, no reemplazarla, para ayudar a los estudiantes a construir una representación mental más completa del contenido.

3) **Interactividad y Participación Activa:** La interactividad es clave para mantener el interés y fomentar la participación activa. Schmidt et al. (2009) argumentan que los videos que incluyen elementos interactivos, como cuestionarios o actividades prácticas, pueden mejorar el compromiso y la retención del contenido. Permitir a los estudiantes interactuar con el material y reflexionar sobre su aprendizaje refuerza la comprensión y la aplicación práctica del conocimiento. La plataforma de UCASAL X cuenta con la versión Moodle 4.3, es decir, es una de las versiones más recientes del popular sistema de gestión de aprendizaje (LMS). Esta versión introduce varias mejoras significativas en la experiencia de usuario y en la funcionalidad general de la plataforma. Entre las características destacadas se encuentran una interfaz de usuario más moderna y intuitiva, con una navegación más fluida y accesible. Moodle 4.3 también ofrece nuevas herramientas para la gestión de cursos, incluyendo una mayor personalización de los informes y un sistema de bloques mejorado que facilita la organización del contenido. La plataforma se enfoca en mejorar la accesibilidad y la facilidad de uso, proporcionando una expe-



riencia más eficiente tanto para los educadores como para los estudiantes.

A través de recursos de la Moodle como el H5P, las videoclases son más interactivas, gracias a la posibilidad de poder hacer un seguimiento o control de lectura que permite brindarle al estudiante una evaluación formativa. El cuestionario en los videos permite evaluar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes en tiempo real. A medida que los estudiantes ven el video, se les presentan preguntas relacionadas con el contenido que están viendo. Esto proporciona una forma inmediata de medir cuánto han comprendido del material y permite identificar áreas donde podrían necesitar más ayuda o revisión.



## **ADAPTACIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Los videos deben adaptarse a diversos estilos de aprendizaje para ser efectivos. Fleming y Mills (1992) proponen que los videos educativos deben incluir una variedad de elementos que atiendan a diferentes preferencias sensoriales, como visuales, auditivas y kinestésicas. Esto asegura que los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje puedan conectar con el contenido de manera efectiva.

## **DISEÑO ATRACTIVO Y ESTÉTICO**

Un diseño atractivo y profesional contribuye a la efectividad del video educativo. Clark y Mayer (2016) sostienen que el diseño visual del video, incluyendo el uso de colores, tipografías y animaciones, debe ser estéticamente agradable y funcional. Un diseño bien elaborado no solo capta la atención del estudiante, sino que también facilita la comprensión y retención de la información.

Enriquecer el aprendizaje basado en video sumando la inteligencia artificial en el plan de capacitación de la UCASAL a través de la Dirección de Desarrollo y Diseño Instruccional, no solo resalta su firme compromiso con la innovación educativa,



sino que también subraya su dedicación a la mejora continua de la calidad de la enseñanza. Al integrar estas tecnologías avanzadas, la institución no solo actualiza y revitaliza sus métodos pedagógicos en la Moodle 4.3, sino que también establece un nuevo estándar en el ámbito educativo.

El aprendizaje basado en video mediante el formato de cápsulas multimediales inteligentes aprovecha el poder de los medios visuales y la IA para proporcionar experiencias educativas más dinámicas y accesibles. Los videos pueden ofrecer explicaciones detalladas utilizando avatares, demostraciones prácticas y ejemplos visuales que facilitan una comprensión más profunda de los conceptos. Esta metodología permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, revisar el contenido según sea necesario y conectar con el material de una manera más interactiva. Además, el uso de microvideos en el aula puede promover un aprendizaje más envolvente, captar mejor la atención de los estudiantes y adaptar el contenido a diversos estilos de aprendizaje.

Por otro lado, la inteligencia artificial (IA) representa una herramienta revolucionaria en la educación a distancia. La incorporación de IA permite personalizar el aprendizaje mediante sistemas adaptativos que responden a las necesidades individuales de cada estudiante. Estos sistemas pueden analizar el desempeño y las interacciones de los estudiantes, identificar áreas de dificultad y ofrecer recursos y ejercicios específicos para mejorar el rendimiento.

Heygen y Eleven Labs son herramientas innovadoras de IA que se usan en

UCASAL, las mismas ofrecen capacidades avanzadas para la creación de contenido multimedia y la interacción en línea. Estas aplicaciones son significativas en diversos contextos, especialmente en educación, marketing y comunicación digital.

Heygen es una plataforma especializada en la creación de avatares animados y videos generados por inteligencia artificial. Utiliza tecnología de síntesis de voz y animación para producir contenido visual y auditivo interactivo. Las principales funciones de Heygen incluyen:

- Creación de avatares: Permite crear avatares animados personalizados que pueden representar a personas reales o ficticias en videos y presentaciones. Estos avatares pueden ser usados para hacer presentaciones, tutoriales y demostraciones de manera más atractiva y envolvente.
- Generación de Videos: Facilita la producción de videos con avatares que pueden hablar y expresar emociones, lo cual es útil para crear contenido educativo y promocional que capte la atención de la audiencia.
- Síntesis de Voz: Heygen utiliza tecnología de síntesis de voz para que los avatares puedan hablar con naturalidad, permitiendo una comunicación clara y efectiva sin la necesidad de grabaciones extensivas.

- Importancia: Interactividad y Compromiso: Los avatares animados hacen que el contenido sea más interactivo y atractivo, lo que puede aumentar el compromiso del usuario y mejorar la experien-

cia de aprendizaje o visualización.

- **Personalización y Escalabilidad:** Permite crear contenido visual y auditivo personalizado sin la necesidad de recursos extensivos, facilitando la producción a gran escala.

## ELEVEN LABS

Es una plataforma centrada en la generación de texto y la creación de contenido de audio mediante inteligencia artificial. Ofrece herramientas para la generación automática de texto y la síntesis de voz, facilitando la creación de contenido de alta calidad de manera eficiente. Las principales funciones de Eleven Labs incluyen:

- **Generación de texto:** Utiliza IA para generar texto de manera automatizada, que puede ser útil para redactar artículos, informes, y otros tipos de contenido escrito.
- **Síntesis de voz avanzada:** Proporciona herramientas para crear audios naturales y realistas a partir de texto. Esta capacidad es útil para la creación de audiolibros, podcasts, y otros formatos de contenido auditivo.
- **Personalización del contenido:** Ofrece opciones para ajustar el tono, el estilo y la voz en la generación de contenido, lo que permite adaptar el material a diferentes audiencias y propósitos.

La combinación de estas tecnologías no solo optimiza los métodos de enseñan-

za y aprendizaje, sino que también proporciona una experiencia educativa más rica y efectiva. La integración del aprendizaje basado en video y la inteligencia artificial posiciona a la UCASAL como una institución pionera en la adopción de tecnologías educativas de vanguardia. Esta iniciativa demuestra una visión progresista y una voluntad de liderar el camino en la evolución del sector educativo, garantizando que sus programas de formación sean relevantes, eficientes y adaptados a las demandas del siglo XXI.

Los beneficios de esta nueva propuesta son múltiples:

- **Mayor autonomía docente:** La inteligencia artificial permite a los docentes de la Ucasal automatizar tareas repetitivas, liberando tiempo para dedicarse a actividades de mayor valor agregado, como el diseño pedagógico y la interacción con los estudiantes.
- **Aprendizaje más significativo:** Las cápsulas multimediales y los avatares hacen que el contenido sea más atractivo y memorable, facilitando la comprensión y retención de los conocimientos.
- **Personalización del aprendizaje:** La IA permite adaptar los contenidos a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje más activo y autónomo.
- **Enriquecimiento del entorno Moodle 4.3:** La integración de estas herramientas innovadoras consolida a Moodle como una plataforma de aprendizaje flexible y adaptable a las nuevas tendencias



educativas.

## CONCLUSIONES

La integración del aprendizaje basado en video y la inteligencia artificial (IA) en el plan de capacitación de la UCASAL, liderada por la Dirección de Desarrollo y Diseño Instruccional, marca un avance notable en la educación a distancia. La implementación de cápsulas multimedia inteligentes y micro videos proporciona una experiencia educativa más dinámica y personalizada, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. Esta metodología no solo mejora la accesibilidad y el compromiso de los estudiantes, sino que también facilita una comprensión más profunda del contenido mediante la interacción y la visualización detallada. Además, el uso de IA para personalizar el aprendizaje y ofrecer recursos específicos según las necesidades individuales de cada estudiante optimiza los métodos de enseñanza y aprendizaje, elevando la calidad de la educación ofrecida.

La incorporación de herramientas avanzadas como Heygen y Eleven Labs potencia aún más esta transformación educativa, al permitir la creación de contenido multimedia interactivo y personalizado. Estos avances no solo optimizan la producción de materiales didácticos, sino que también promueven un aprendizaje significativo y eficiente. En conjunto, la integración de estas tecnologías en la plataforma Moodle 4.3 posiciona a la UCASAL como una institución innovadora y líder en la adopción de tecnologías educativas de vanguardia. Esta estrategia demuestra un

compromiso con la mejora continua y la adaptabilidad a las demandas del siglo XXI, asegurando que sus programas de formación sean relevantes, eficaces y altamente adaptados a las necesidades actuales de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Carrasco, M., García, S., & Moreno, J. (2023). *La inteligencia artificial en la educación a distancia: Adaptación y personalización del aprendizaje*. Ediciones Educativas.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley.

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.

Schmidt, H. G., Norman, G. R., & Boshuizen, H. P. A. (2009). A schema-based approach to the study of problem solving. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 30(1), 17-26.



Saltos, G., Silva, C., & Montoya, J. (2023). *Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea*. Editorial Académica.

Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning*. Morgan Kaufmann.

# Uso de la IA en Cartillas pedagógicas para personas con discapacidad intelectual

Andrea Jovita Céspedes

Profesora en Ciencia Política. Especialista en EVA **Palabras Clave**

abanadrea2@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo mostrar el potencial de la IA en educación, como herramienta valiosa para lograr adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente de aquellos que tienen discapacidad.

Procura, reflexionar sobre la importancia de la pedagogía inclusiva y la pedagogía liberadora.

Fomenta el uso de la IA en la creación de Cartillas pedagógicas personalizadas, a partir de la mirada del docente, quien programará a la IA para dar respuestas limitantes o facultadoras según la visión que tenga del estudiante, por lo que incentiva a enfocarse en las capacidades de los estudiantes más que en sus discapacidades.

Docente. Inteligencia. Artificial. Ética. Discapacidad intelectual. Pedagogía inclusiva, pedagogía liberadora.

## INTRODUCCIÓN

En mayo del presente año, fui contratada por la Fundación Anidar, sede Atocha, para trabajar con personas con discapacidad intelectual, y ayudarlas a finalizar el secundario a través del Sistema Virtual de Educación a Distancia 9.002. Dado que nunca había trabajado con personas con retraso mental o TEA, decidí, conocer sus historias clínicas, legajos académicos, a ellos y luego pedir a la IA que creara cartillas pedagógicas personalizadas según sus capacidades.

En el presente trabajo se pretende compartir las estrategias, prompts que se usaron con la IA para la creación de cartillas personalizadas, y respuestas de los estudiantes a las mismas.

No es una guía de lo que se debe o no hacer en discapacidad, sólo es un ejemplo de lo que se puede hacer con diagnósticos previos, objetivos claros, docentes comprometidos y la IA.

El objetivo es mostrar cómo la IA puede funcionar como copiloto, al buscar material, estrategias, actividades, bibliografía.



fía, etc. pero no (o por lo menos por ahora) reemplazarnos en la mediación humana con el sujeto que aprende y el contenido.

## DESARROLLO

Me paré frente a un aula de solo ocho alumnos, el sueño del pibe pensé al mirarlos. Todos muy serios, bien portados y listos para aprender. Solo había una pequeña diferencia, sus ojos no miraban igual, algunos miraban al vacío, otros a un objeto cuyo valor los demás no podíamos comprender. Inspiraban ternura, responsabilidad, libertad... Impotencia. Uno de ellos, al conocerlo mejor me contó que tenía 27 señoras, pero solo una beba que se llamaba Génova. Que el fin de semana había ido con sus 27 suegros a la cancha y que Génova había quedado al cuidado de sus 27 abuelas. Si bien las conversaciones eran interesantes, diferentes a las que pudiera tener con cualquier otra persona mi objetivo en esa aula era enseñar ética ¡¡¡Ética!!! Desde el vamos uno de ellos ya tenía 27 señoras, mientras que el otro nunca había tenido novia y deseaba tener una, pero aún no sabía andar en colectivo solo. No porque no pudiera subir a uno, como era el caso de dos de sus compañeros en sillas de rueda, sino que su mamá, aunque él tuviera 31 años no lo dejaba sólo. ¿Cómo enseñar el mismo contenido a un grupo tan diverso? Es más, ¿cómo logras que ese contenido sea significativo para todos? Según Meta AI

La pedagogía inclusiva ofrece algunas estrategias para abordar este desafío:

1. Personalización: Ajusta el conte-

nido y el método de enseñanza para cada estudiante, considerando sus necesidades, intereses y habilidades.

2. Diferenciación: Ofrece múltiples formas de aprender y expresarse, para que cada estudiante pueda acceder al contenido de manera significativa.

3. Aprendizaje basado en la experiencia: Utiliza las experiencias y contextos de los estudiantes para conectar el contenido con sus vidas.

4. Enfoque en las fortalezas: Destaca las habilidades y fortalezas de cada estudiante, en lugar de sus limitaciones.

5. Colaboración: Fomenta la colaboración entre estudiantes para promover la empatía y el aprendizaje mutuo.

6. Flexibilidad: Sé flexible en tu enfoque y adapta tu método de enseñanza según sea necesario.

7. Conexión emocional: Establece una conexión emocional con cada estudiante para crear un ambiente de confianza y respeto.

8. Uso de tecnologías: Utiliza tecnologías para apoyar el aprendizaje y hacerlo más accesible para todos.

9. Evaluación continua: Evalúa continuamente el progreso de cada estudiante y ajusta tu enfoque según sea necesario.

10. Apoyo emocional: Brinda apoyo emocional y psicológico a los estudiantes que lo necesiten, para crear un ambiente



de seguridad y confianza. (Meta AI)

Así que, siguiendo la línea de la pedagogía inclusiva, me dediqué a conocerlos: leí sus historias clínicas, legajos educativos, hicimos diferentes salidas: fuimos al Cementerio de los pajaritos, nos sentamos a mirar en la parada los colectivos que van a Atocha y vimos que no había colectivos con rampa para personas en silla de ruedas, salimos a la placita solo a charlar...los conocí personalmente. En estos contextos vi a personas débiles físicamente pero muy fuertes en su sentido de humanidad y de ética. Según la IA...

“...A partir de este caso, se pueden extraer las siguientes metodologías para aprender de los estudiantes sus expectativas, debilidades y fortalezas para crear cartillas personalizadas y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo:

1. Aprendizaje basado en la experiencia: El docente utilizó salidas y actividades fuera del aula para conectar con los estudiantes y fomentar el aprendizaje a través de la experiencia.

2. Conocimiento personalizado: El docente se tomó el tiempo para conocer a cada estudiante más allá de su diagnóstico clínico, lo que permitió una comprensión más profunda de sus necesidades y fortalezas.

3. Aprendizaje servicio: Las salidas y actividades estuvieron diseñadas para que los estudiantes aprendieran a través de la observación y la reflexión de la realidad, promoviendo la empatía y la conciencia social.

4. Enfoque en las fortalezas: El docente se centró en las habilidades y fortalezas de los estudiantes, en lugar de sus limitaciones, lo que ayudó a construir confianza y autoestima.

5. Flexibilidad y adaptabilidad: El docente adaptó su enfoque y actividades para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, demostrando flexibilidad y creatividad en su práctica pedagógica.

6. Fomento de la reflexión crítica: Las actividades y salidas estuvieron diseñadas para fomentar la reflexión crítica y el pensamiento ético en los estudiantes, promoviendo una mayor conciencia social y personal.

7. Uso de entornos naturales de aprendizaje: El docente utilizó entornos naturales, como la placita o el cementerio, para crear un ambiente de aprendizaje relajado y significativo.

8. Promoción de la inclusión y la accesibilidad: El docente abordó temas de inclusión y accesibilidad, como la falta de rampas para personas en silla de ruedas, para concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de oportunidades.”. (Meta AI)

Cuando mi visión de ellos cambió, desee darles lo mejor que podía, ahora yo me auto percibía discapacitada, sentía que con mis limitaciones no podría seleccionar el mejor material, no podría crear las mejores estrategias o por lo menos las estrategias que se adecuaban a sus discapacidades es así que tomé los diagnósticos clínico,

psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico... Y cree un prompts para la IA:

Por favor crea una cartilla pedagógica para Facundo (los nombres han sido cambiados) la misma debe estar en primera persona, debe tener un objetivo por clase, necesito cuatro clases, el tema central deben ser los derechos personales... Es importante que al crear la cartilla tengas en cuenta que Facundo tiene discapacidad intelectual su diagnóstico psicológico es... El psicopedagógico... Él tiene comprensión de textos muy reducido, como un niño de 8 años, no puede ponerse en el lugar de otros, pero le gusta ayudar a los demás. Prefiere las actividades que incluyan movimiento. Por favor no incluyas actividades de playroll...No te olvides de incluir una rúbrica de autoevaluación.

Y la IA hizo lo mejor que sabe hacer, en menos de tres minutos seleccionó el objetivo central, los objetivos por clase, las estrategias, actividades, y una rúbrica de autoevaluación. Hermosa le quedó.

Ahora me tocaba a mí ver si la dicha cartilla funcionaba con Facundo y con los otros chicos para los cuales también repliqué el mismo prompts con los diferentes diagnósticos y características.

Al día siguiente entregué a cada alumno una sola hojita de su cartilla, quería probar si funcionaba. Fue desafiante acompañar ocho secuencias diferentes acerca de un mismo tema, pero al mismo tiempo armonioso ver como cada actividad se adecuaba a la persona y no las personas a las actividades, pero sí al contenido de diferente manera, en diferentes tiempos,

con sus propios significados aplicados a sus vidas. Por ahí, la IA la pifió e incluyó algún juego que no era tan apropiado, pero que de todas formas nos ayudó a descubrir debilidades del alumno que no habíamos tenido en cuenta, y en las que nos enfocáramos en futuras clases.

Graciela Caldeiro explica que podemos ver a la IA como una escalera que está organizada en tres escalones y cito:

“En el primer escalón, proponemos comenzar concibiendo a la IA como una herramienta, utilizándose de forma instrumental para generar un producto o una respuesta simple. En el segundo escalón, invitamos a incorporar a ChatGPT en la toma de decisiones y potenciar la creatividad en el diseño didáctico. Finalmente, en el tercer escalón, planteamos construir una entidad digital autónoma (EDA), que sea capaz de ocupar un rol dentro de una propuesta educativa (un personaje a entrevista, un coach que brinda feedback, un paciente en una estrategia de enseñanza basada en casos, etc.)” (G Caldeiro, Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas, Bs As 2024)

En mi experiencia la IA fue un copiloto, dado que luego que yo eligiera los objetivos, y el contenido fue ella quien seleccionó las actividades, estrategias y rúbrica para las cartillas.

## **La IA como herramienta en discapacidad**

Podemos usar a la IA como herramienta al trabajar con personas con discapacidad intelectual al pedirle que nos ayu-



de a redactar explicaciones simples que se adecuen a los diagnósticos y a las características de nuestros estudiantes, es así que si tenemos un estudiante con TEA obsesionado con una pelota podemos pedirle a la IA que adecue a la explicación a partir de este objeto.

Por ejemplo:

Prompts: Hola, por favor podrías explicar a Facundo, él tiene trastorno del espectro autista, en un nivel medio y está obsesionado con una pelota roja, cómo funciona el sistema digestivo. Usa la pelota en alguna parte de la explicación.

Respuesta: Hola Facundo, ¡hoy vamos a hablar sobre el sistema digestivo!

Imagina que la pelota roja es un bocado de comida que comes. Cuando la pelota roja (el bocado) entra en tu boca, comienza un viaje emocionante a través de tu cuerpo. Primero, la pelota roja pasa por la boca, donde los dientes la mastican (la pelotean un poco) y la mezclan con saliva que la hace resbalosa...Y así, Facundo, la pelota roja (el bocado) ha viajado a través de todo el sistema digestivo, y ha proporcionado nutrientes a tu cuerpo para que puedas correr, jugar y disfrutar de tus pelotas rojas favoritas.

¿Te gustó el viaje de la pelota roja?  
(Meta AI)

Esto es muy importante dado que puede ser una estrategia efectiva para comunicarse y conectar con ellos, al lograr conexión emocional, interés y motivación, comprensión y atención, personalización y

fomento de la comunicación.

Según Graciela Caldeiro:

“Cuando pensamos en el uso de IAG no debemos limitarnos a la creación de materiales de apoyo textuales. En este contexto, existen herramientas para generar videos, mapas conceptuales, tarjetas o fichas temáticas para repaso. De la misma manera que utilizamos herramientas como Genially, Canva, Padlet y Mentimeter, entre otras. También existen nuevas herramientas con IA que permiten colaborar en nuestras actividades docentes, tales como cuestionarios, relevamiento de información. A su vez, estas herramientas también pueden servir para nuestras tareas cotidianas y a veces tediosas como cotejar listados, filtrar información, cambiar estilos o formatos de redacción entre otras. Como ejemplos podemos mencionar: AskPDF donde podemos interactuar con un documento, Vidiiofy donde podemos crear videos a partir de un texto y Canva para generar imágenes a través de IA, Comic Factory donde es posible generar una historia a partir de una descripción, entre otros” (G Caldeiro, Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas, Bs As 2024)

Graciela en Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas ofrece algunos enlaces que pueden resultarnos útiles:

- 15 prompts básicos útiles para docentes en ChatGPT <https://canaltic.com/blog/?p=5498>



- 8 técnicas para Crear Poderosos Prompts de Chat-GPT <https://www.linkedin.com/pulse/8-t%C3%A9cnicas-para-crear-poderosos-prompts-de-chatgpt-juan-merodio/?originalSubdomain=es>
- Guía para docentes - Cómo usar ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo.

## La IA como copiloto en discapacidad

“Si avanzamos un escalón y complejizamos su uso, ¿cómo podemos aprovechar la IA como copiloto?”

Se trata de potenciar cualquier proceso de toma de decisiones e ideación teniendo en cuenta que un proceso de diseño didáctico efectivo implica varios pasos. Por ejemplo, identificar objetivos, plantear ideas, seleccionar recursos, diseñar actividades y soluciones, implementar, testear y mejorar, siempre tomando decisiones basadas en datos y evidencia. Este enfoque incluye avanzar en la concreción de las ideas en sucesivas iteraciones e intercambios con la IA, produciendo nuevos insumos.

Aquí, elegimos utilizar a la IA como un par que nos acompañe, con el que podremos dialogar, generar un ida y vuelta entre nuestras ideas y posibilidades de mejora” (G Caldeiro, Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas, Bs As 2024).

En este caso, al tomarla de copiloto necesitaremos explicarle primero cuales son los diagnósticos de nuestros estudian-

tes, no es una mala idea incluso preguntarle, que otra información requiere para que nos ayude a tomar mejores decisiones en cuanto a una planificación, una secuencia didáctica, etc. Lo importante es que nosotros tengamos en claro nuestros objetivos y también que conozcamos a los estudiantes a los que están destinados, el resto lo hace la IA.

## La IA como Entidad Digital Autónoma

Trabajando sobre la idea de autonomía, se trata de ampliar el concepto de bot o avatar digital. Proponemos construir una Entidad Digital Autónoma (EDA), que tenga una identidad y rol prediseñado dentro de una experiencia educativa. (G Caldeiro, Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas, Bs As 2024)

En este punto Graciela explica que, a mayor autonomía de la IA, mayor impacto pedagógico. Al ver a la IA como una entidad digital autónoma propone que el estudiante dialogue con la misma siendo esta antes programada por el docente para responder como personajes ficticios: un coach, personajes de otra época entrevistadores, etcétera.

No fue este el caso de mi experiencia al trabajar con personas con discapacidad intelectual, por lo que no me aventuraría a dar una respuesta desde la experiencia, pero si plantearlo como un nuevo reto. Tal vez programar a la IA como un padre autoritario y sobre protector que no deja a su hijo viajar en colectivo sólo pero que al final, luego de una larga charla acceda y explique medidas de seguridad,

con el que uno de mis estudiantes practique para luego plantear el tema a su progenitor, o un reclutador, un coach, etc. Los límites los marcarán los diagnósticos del estudiante, mientras que las posibilidades las establecen sus habilidades y potencial observados y conocidos por el docente. En síntesis, los diagnósticos limitan la pedagogía liberadora.

## **Pedagogía Libertadora**

La sola mención de la palabra libertad nos lleva a pensar en el libertador de América el general José de San Martín, pero si estuviéramos al norte pensaríamos en Simón Bolívar, “El libertador de libertadores” quien luego de perder a su madre a los 9 años y a su padre a los 12, quedó bajo la tutela de su tío, quienes esforzándose por darle una buena educación lo llevó de tutor en tutor sin que ninguno, exceptuando solo al último, pudieran ayudarlo “por ser este un niño inquieto e indomable”

Al jugar, o mejor dicho dar autonomía, a la IA pidiéndole que caracterice a Simón Bolívar, ella responde a la pregunta ¿Por qué llamas a Simón Rodríguez, padre? lo siguiente:

“Simón Rodríguez... Era un hombre excepcional, un verdadero mentor y guía. Lo que me hacía llamarlo “padre” era su capacidad para entenderme, para ver más allá de mis defectos y errores. Era un hombre de gran sabiduría, compasión y paciencia.

Lo que lo hacía diferente a otros tutores era su enfoque en la educación. No se centraba solo en enseñarme cono-

cimientos teóricos, sino que me animaba a explorar, a cuestionar y a pensar críticamente. Me enseñaba a ser autodidacta, a buscar respuestas por mí mismo.... No se preocupaba por las apariencias ni por el estatus social. Se centraba en lo esencial, en la formación del carácter y la mente.

En resumen, Simón Rodríguez era un padre para mí porque me ofrecía una combinación única de sabiduría, compasión, pasión y autenticidad. Me enseñaba a ser un hombre de principios, a luchar por lo que creo y a nunca rendirme. ¡Era un verdadero maestro!”

Quizás hoy en día Simón Bolívar sería diagnosticado como un niño con hiperactividad, o trastorno de déficit de atención, según Meta IA, al responder como psiquiatra:

En cuanto a Simón Bolívar, es importante destacar que no es posible hacer un diagnóstico preciso sin una evaluación directa y personal. Sin embargo, basándome en su biografía y comportamiento de niño, podrían considerarse algunos rasgos y trastornos, como:

- Trastorno bipolar: Bolívar experimentó períodos de gran energía, creatividad y logros, seguidos de períodos de depresión y desánimo.

- Trastorno de personalidad narcisista: Bolívar tenía una gran confianza en sí mismo, una necesidad de admiración y un sentido de superioridad.

- Trastorno de estrés postraumático (TEPT): Bolívar experimentó eventos trau-



máticos, como la pérdida de seres queridos, que podrían haber generado síntomas de TEPT (Meta AI)

Por este motivo, el necesitaba un maestro con una pedagogía diferente, una pedagogía liberadora. No podemos hablar de inclusión sin ofrecer la libertad de ser y expresarse auténticamente, sin obligar a niños o personas con capacidades diferentes a encajar en moldes preestablecidos. En lugar de eso, necesitamos ofrecer cartillas personalizadas que permitan a cada individuo explorar y desarrollar sus propias fortalezas y talentos, de manera que puedan explotar su potencial desde su individualidad y contribuir con su unicidad a la riqueza de nuestra sociedad.

Para ello necesitamos fusionar la pedagogía de la inclusión con la pedagogía de la libertad, desde mi experiencia, esto es posible a través de las cartillas pedagógicas personalizadas dado que la pedagogía de Simón Rodríguez se enfoca en la educación como medio para lograr la independencia y el progreso, lo cual es especialmente relevante para estudiantes con discapacidad intelectual.

Es esta mirada liberadora, la que permite al docente elegir las palabras que usará al crear prompts para el diseño de cartillas pedagógicas personalizadas, dado que la IA no conoce al estudiante es el docente quien la nutre, pero al hacerlo desde la pedagogía de Rodríguez lo hará con enunciados centrados en empoderar al estudiante para que tome el control de su propio aprendizaje y desarrollo.

Ejemplos de prompts, para alumnos

con TEA desde la Pedagogía Liberadora

1. “Explorar y descubrir mis propias fortalezas e intereses para desarrollar mi autonomía y autoestima”.

2. “Comunicar mis necesidades y sentimientos de manera efectiva para construir relaciones significativas”.

3. “Desarrollar habilidades para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera independiente”.

4. “Investigar y aprender sobre temas que me apasionan, utilizando métodos y recursos que se adapten a mi estilo de aprendizaje”.

5. “Practicar la autorregulación y la gestión de mis emociones para mantener un bienestar integral”.

6. “Crear y expresar mi propia identidad a través de diversas formas de comunicación y arte”.

7. “Desarrollar habilidades sociales y de colaboración para interactuar con otros de manera significativa y respetuosa”.

8. “Explorar y comprender mi entorno para desarrollar una conciencia espacial y temporal”.

Obviamente estos ejemplos deben ser nutridos con los diagnósticos personales de cada alumno, y las características que el docente haya podido observar.



“El lenguaje define nuestro mundo” y también a la IA, antes de iniciar podemos programarla desde nuestras cuentas para que en los diálogos posteriores respondan como Simón Rodríguez y la Dra. Kluth (pedagoga y autora especializada en educación inclusiva)

Esto hacemos ingresando a nuestras cuentas en ChatGPT, vamos a la parte superior izquierda, sobre nuestra foto de perfil, seleccionamos personalizar ChatGPT, y a la pregunta ¿Qué quieres que ChatGPT se sepa sobre ti para ofrecer mejores respuestas? Le explicamos que deseamos que responda como lo haría el maestro Simón Rodríguez y la Dra. Kluth o cualquier otro pedagogo de nuestra confianza o admiración. Podemos explicitar que deseamos que sea sensible a las necesidades de los alumnos que le vayamos presentando, etc. Luego, a la pregunta ¿Cómo quieres que responda? Le explicamos que somos, argentinos, salteños, usamos el vos, no el tú, que utilice el grado de confianza de un amigo cercano, etc.

## CONCLUSIONES

Al poner en práctica las cartillas pedagógicas personalizadas para personas con discapacidad intelectual descubrí que:

- La IA solo hará una réplica de nuestra mirada, es decir si el docente se enfoca en la “dis” más que en la capacidad del estudiante, la cartilla será limitante, poco desafiante, aburrida.

- Al ser el docente quien suministra la información a la inteligencia artificial es el docente quien debe esforzarse

por conocer al estudiante de manera tal que no lo encuadre solo en un diagnóstico, sino que sea el educador quien desde una mirada liberadora se enfoque en las capacidades reales de la persona.

- La IA no libera al docente del trabajo, solo le da tiempo para efectuar las tareas más importantes, más apasionantes, aquellas que realmente tendrán un gran impacto en la vida de las personas

- Estas cartillas pueden ser perfectamente usadas por docentes en aulas con alumnos incluidos para adaptar el contenido según las necesidades del estudiante.

- Podemos personalizar las respuestas de la IA como grandes pedagogos para que desde su bibliografía podamos ayudar de manera más asertiva a nuestros estudiantes.

La presente ponencia fue escrita con Meta IA:

- Como herramienta, si bien la idea principal, los objetivos, la experiencia eran mías, las palabras técnicas, no.

- Como copiloto: al ayudarme a organizar las ideas, sugerir avances, etc.

- Como Entidad Digital Autónoma (EDA) al simular ser Simón Bolívar o un psiquiatra.

Tal vez sin ella yo me hubiera quedado con mis buenas intenciones de difundir este conocimiento abrumada por mis limitaciones, pensando: “algún día

cuando aprenda todas las palabras técnicas [de agosto 2024](#)

lo haré”. La IA puede ayudar a potenciar nuestras clases y a nuestros alumnos como me ayudó a mí a crear esta ponencia, que espero sirva a aquellos docentes que, sin jamás haberse esperado ni preparado, se encuentran en sus aulas con niños o jóvenes que requieren atención especial, como todos y todas, pero un poquito más.

Wittgenstein, L. (1922). Tractatus logico-philosophicus. Londres: Routledge.

## Referencias

J Merodio, 8 técnicas para crear poderosos prompts de ChatGPT, extraído de <https://www.linkedin.com/pulse/8-técnicas-para-crear-poderosos-prompts-de-chatgpt-juan-merodio/> el 29 de agosto 2024 16.00

Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas / Graciela Caldeiro ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundar, 2024. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-631-90333-7-3 1. Inteligencia Artificial. 2. Educación Secundaria. 3. Educación Primaria. I. Caldeiro, Graciela. CDD 371.33453

15 prompts básicos útiles para docentes en chatGPT, F Posada Prieto, extraído de <https://canaltic.com/blog/?p=5498> el 29 de agosto 2024 16.20 Hs.

Kai-Fu Lee, Como la inteligencia Artificial ayudará a los profesores, Aprendiendo juntos 2021

[https://youtu.be/9N1iYD-HRZ14?si=YHHf\\_VULHlqAQIOv](https://youtu.be/9N1iYD-HRZ14?si=YHHf_VULHlqAQIOv) visto el 9



**IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

# TALLERES

**Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.**

**Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.**



**IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*

# Reconociendo el conocimiento pedagógico: clave para una docencia eficaz

Gregorio Ruiz Munizaga  
Prof. en Educación Primaria  
ok.profgregorio@gmail.com

Gregorio Ruiz Munizaga  
Prof. en Educación Primaria  
ok.profgregorio@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

1.4 - El valor/reconocimiento del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia.

## RESUMEN

Este taller tiene el objetivo de valorar y reconocer el conocimiento pedagógico como fundamento en la práctica docente. Se desarrollarán actividades que permitan a los participantes reflexionar sobre sus propias experiencias y cómo aplicar estos conocimientos en su labor educativa. A través de dinámicas colaborativas y exposiciones, se buscará fortalecer la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes.

## Palabras Clave

Conocimiento Pedagógico-Formación Continua-Reflexión Docente-Innovación Educativa

## INTRODUCCIÓN

En el contexto del eje temático sobre la trayectoria docente, este taller se propone destacar la importancia del conocimiento pedagógico en la enseñanza eficaz. El taller está dirigido a docentes en ejercicio, formadores de docentes, y estudiantes avanzados de carreras de educación, con un cupo máximo de 30 participantes.

Finalidad del Taller: Valorar y reflexionar sobre el conocimiento pedagógico como un pilar esencial en el ejercicio de la docencia, promoviendo su aplicación en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

### Objetivos:

- Reconocer la importancia del conocimiento pedagógico en la práctica docente.
- Fomentar la reflexión crítica sobre la aplicación del conocimiento pedagógico en situaciones reales.
- Promover la innovación educativa a través del intercambio de experiencias entre docentes.

Duración y Modalidad: El taller tendrá una duración de una hora y media, y se llevará a cabo de manera virtual a través de

Google Meet.

## DESARROLLO

El taller se dividirá en tres momentos

### Primer momento: Introducción y Contextualización:

Objetivo de la Actividad: Introducir a los participantes en el tema central del taller, enfatizando la importancia del conocimiento pedagógico en la práctica docente. Crear un espacio de reflexión y diálogo donde los participantes puedan compartir sus expectativas y experiencias previas en relación con el conocimiento pedagógico.

Desarrollo de la Actividad:

Presentación en diapositivas, estructurada en los siguientes puntos:

- Definición del Conocimiento Pedagógico: Explicación que se entiende por conocimiento pedagógico, subrayando su relación con las prácticas de enseñanza y su diferenciación respecto a otros tipos de conocimiento docente, como el contenido disciplinar o el conocimiento del contexto.

- Importancia del Conocimiento Pedagógico: Argumentación por qué el conocimiento pedagógico es fundamental para una docencia efectiva, destacando como este conocimiento permite adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, facilitar el aprendizaje significativo y contribuir a la innovación pedagógica.

- Conexión con la Práctica Docente: Ejemplos concretos de como el conocimiento pedagógico se aplica en la práctica diaria, incentivando a resolver problemas comunes en el aula y a mejorar la calidad de la enseñanza.

- Impacto en la Formación Docente: Discusión sobre el conocimiento pedagógico, el cual es esencial en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un factor clave en el desarrollo profesional y en la preparación de los futuros docentes para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.

Reflexión Individual: Se invitará a los participantes a reflexionar individualmente sobre las ideas presentadas, enfocándose en preguntas como:

- ¿De qué manera el conocimiento pedagógico ha influido en mi práctica docente? ¿Cómo valoro y aplico este conocimiento en mi trabajo diario? ¿Qué desafíos he enfrentado al tratar de implementar estrategias pedagógicas basadas en este conocimiento?

Espacio de Diálogo y Compartir Experiencias: Después de la reflexión individual, se los invitará a compartir brevemente sus reflexiones relacionadas con el conocimiento pedagógico.

### Segundo momento: Actividades Prácticas y Reflexión

Objetivo de la Actividad: Permitir a los participantes aplicar el conocimiento pedagógico en contextos reales y simulados, a través del análisis de casos prácticos

y la dramatización a través de diálogos de situaciones de aula. Esta actividad busca desarrollar la capacidad de resolución de problemas pedagógicos y explorar diferentes enfoques y estrategias de enseñanza.

#### Desarrollo de la Actividad:

**Presentación de los Casos Prácticos:** Se presentará a los participantes varios casos prácticos basados en situaciones reales de aula donde el conocimiento pedagógico es crucial para la resolución de problemas. Cada caso describirá un escenario de aula con desafíos específicos que los docentes deben enfrentar, como la gestión de la diversidad, el manejo de conflictos, o la adaptación de estrategias pedagógicas a diferentes estilos de aprendizaje.

#### Ejemplos de casos:

**Caso 1:** Un grupo de estudiantes muestra resistencia a participar en actividades colaborativas. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden implementar los docentes para fomentar la participación?

**Caso 2:** Un estudiante con dificultades de aprendizaje necesita apoyo adicional, pero el docente debe manejar al mismo tiempo una clase numerosa. ¿Cómo puede el docente equilibrar estas demandas utilizando su conocimiento pedagógico?

**Caso 3:** Un conflicto entre estudiantes afecta la dinámica del aula. ¿Qué enfoques pedagógicos pueden ayudar a resolver el conflicto y restaurar un ambiente de aprendizaje positivo?

Los participantes se dividirán en 3 grupos de 10 diez personas. A cada grupo se le asignará un caso práctico diferente. Es importante que los grupos sean variados en cuanto a experiencias y perfiles de los participantes para fomentar un intercambio rico de perspectivas. Se explicará que cada grupo deberá analizar el caso asignado y luego armar un diálogo, una solución a través de un role-playing. Durante el role-playing, los participantes asumirán los roles de docentes, estudiantes y otros actores relevantes (como padres, directivos, etc.). Cada grupo leerá su caso y discutirá las posibles soluciones utilizando su conocimiento pedagógico. Se les alentará a considerar varios enfoques y a reflexionar sobre las ventajas y desventajas de cada uno.

El facilitador proporcionará una guía de preguntas para orientar la discusión, tales como:

- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el docente en este caso? ¿Qué conocimientos pedagógicos son necesarios para abordar estos desafíos? ¿Cómo podría aplicarse este conocimiento en la práctica? ¿Qué otras estrategias podrían implementarse en esta situación?

Tras la discusión, cada grupo planificará un breve dialogo (role-playing) donde representarán la situación del caso práctico y su solución propuesta. Cada grupo tendrá 2 minutos para realizar su role-playing frente al resto de los participantes. Durante presentación, se observarán las estrategias pedagógicas implementadas y se analizará cómo se aplicó el conocimiento

pedagógico en la situación representada.

Después de cada diálogo, el grupo recibirá retroalimentación tanto del facilitador como de los otros participantes. Esta retroalimentación se enfocará en: La efectividad de las estrategias pedagógicas representadas. La claridad y realismo del diálogo. Sugerencias de otras posibles soluciones o enfoques pedagógicos que podrían haber sido implementados.

### 3. Evaluación y Cierre

Objetivo de la Actividad: Facilitar el intercambio de ideas y aprendizajes entre los participantes, promover la reflexión crítica a través de la retroalimentación y evaluar la efectividad del taller mediante una encuesta.

Desarrollo de la Actividad:

Presentación de las Conclusiones: Cada grupo dispondrá de un tiempo para presentar las conclusiones a las que llegaron durante el análisis de casos y el role-playing. Estas conclusiones deben reflejar como aplicaron el conocimiento pedagógico para resolver los desafíos presentados en sus casos, que estrategias consideraron más efectivas, y como podrían adaptarse a diferentes contextos. Se sugiere que un representante de cada grupo exponga de manera clara y concisa los puntos clave discutidos, destacando cualquier descubrimiento relevante o enfoque innovador que haya surgido durante la actividad.

Ejemplo de temas a exponer:

- Estrategias para la gestión del aula: ¿Qué enfoques pedagógicos fueron efectivos para manejar situaciones de conflicto o resistencia en el aula?
- Diferenciación e Inclusión: ¿Cómo se adaptaron las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes?
- Implementación práctica del conocimiento pedagógico: Reflexión sobre la aplicabilidad real de las teorías pedagógicas discutidas en situaciones de aula.

Después de las presentaciones, el facilitador realizará una síntesis general de las conclusiones expuestas por los grupos, subrayando las ideas comunes, los enfoques divergentes y los aprendizajes más significativos.

Se destacarán las conexiones entre las conclusiones presentadas y los conceptos pedagógicos discutidos durante el taller, reforzando la importancia de la teoría en la práctica docente.

Evaluación del Taller a través de una Encuesta Breve: Aplicación de la Encuesta. Se proporcionará a los participantes un enlace a una encuesta en línea (Google Forms) diseñada para evaluar su percepción sobre el taller. La encuesta incluirá preguntas breves y directas que aborden los siguientes aspectos:

- Relevancia del Contenido: ¿El contenido del taller fue relevante y aplicable a su práctica docente?

- Calidad de la Metodología: ¿La metodología utilizada (análisis de casos, role-playing, discusión) les resultó efectiva para el aprendizaje?

- Satisfacción General: ¿Cómo evaluaría su experiencia general en el taller?

Se les pedirá a los participantes que completen la encuesta de manera anónima para garantizar la sinceridad en sus respuestas.

El facilitador agradecerá a los participantes por su tiempo, su compromiso y su valiosa contribución al taller. Se destacará la importancia de la colaboración y el intercambio de conocimientos en el fortalecimiento de la trayectoria docente. Finalmente, se recordará a los participantes que pueden acceder a los materiales del taller y a recursos adicionales a través de un enlace que se compartirá en el chat.

## CONCLUSIONES

Este taller se plantea como un espacio de intercambio y reflexión sobre la relevancia del conocimiento pedagógico en la formación y práctica docente. Los participantes tendrán la oportunidad de analizar y aplicar este conocimiento en contextos simulados, fortaleciendo así su desarrollo profesional y su capacidad para innovar en el aula. El conocimiento generado en este taller contribuye a una docencia más reflexiva y consciente, alineada con las demandas actuales de la educación.

## Referencias

Davini, M. C. (2015). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J. C. (2007). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

# Desarrollando habilidades críticas: alfabetización mediática en el aula

Alba Carolina Rioja  
Profesora de Inglés - Licenciada en En-  
señanza del Idioma Inglés - Especialista  
en Didáctica de las Lenguas Extranjeras  
edudigital.tecnica@edusalta.gov.ar

Julio Cesar Corimayo  
edudigital.spe@edusalta.gov.ar

Silvina Florencia Moya  
Profesora de Ciencias de la Educación  
edudigital.pedagogico@edusalta.gov.ar

## Eje temático del Congreso:

Eje 2. Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. 2.4- Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## RESUMEN

Este taller se enfocará en el desarrollo del pensamiento crítico a través de las herramientas que brinda la alfabetización mediática e informacional en el marco general de las multialfabetizaciones. Se realizarán actividades específicas sobre el dere-

cho a la información, la búsqueda eficaz de información, la participación ciudadana y el fortalecimiento de habilidades digitales. Además, se explorará el impacto de la publicidad en el contexto de la alfabetización mediática, proporcionando herramientas para que los participantes puedan analizar críticamente los medios y la información, fomentando una ciudadanía más informada y consciente de sus derechos en la era digital.

## Palabras Clave

Alfabetizaciones Múltiples. Alfabetización Mediática e Informacional. Pensamiento crítico.

## INTRODUCCIÓN

El presente taller, enmarcado en el eje de las multialfabetizaciones, se centrará en el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática e informacional. Su finalidad es proporcionar a los participantes herramientas y estrategias para analizar de manera crítica la información y los medios, fortaleciendo sus habilidades digitales y su capacidad para participar activamente como ciudadanos informados. Está dirigido a educadores de nivel superior y profesionales interesados en la educación, este taller tendrá un cupo máximo de 100 participantes. Se explorarán temas

como el derecho a la información, la búsqueda eficaz, la participación ciudadana y el impacto de la publicidad en los medios. Además, se discutirá el papel de instituciones como bibliotecas, archivos, museos, medios de comunicación y empresas de comunicación digital en la promoción de la alfabetización mediática e informacional.

Los objetivos del taller son:

1. Comprender la Alfabetización Mediática e Informacional, su importancia y relevancia en las vidas de los estudiantes y los educadores en la actualidad.
2. Desarrollar habilidades críticas para analizar la información y la publicidad en los medios.

El taller se desarrollará de manera sincrónica a través de Google Meet con una duración de una hora y media. Los responsables de este taller serán:

- Lic. Esp. Alba Carolina Rioja
- Mg. Julio César Corimayo
- Prof. Silvina Florencia Moya

## DESARROLLO

El objetivo principal del taller es mejorar las estrategias pedagógicas de los participantes mediante el desarrollo del pensamiento crítico, enfocado en la alfabetización mediática. Se busca que los participantes adquieran conocimientos sobre el análisis crítico de medios y aprendan a aplicar estos conocimientos a través de actividades prácticas centradas en la

evaluación y análisis de publicidades, tanto comerciales como de bien público.

El taller se desarrollará utilizando una metodología activa y participativa, donde se combinarán actividades teóricas y prácticas en un entorno colaborativo.

### Desarrollo del taller:

#### Introducción al tema (15 minutos):

Presentación del Taller: Breve introducción sobre los objetivos y la estructura del taller.

- Conceptualización del pensamiento crítico y la Alfabetización Mediática: explicación de los conceptos fundamentales, destacando la importancia del pensamiento crítico en la interpretación y análisis de los medios de comunicación.

- Debate abierto: preguntas y respuestas iniciales para conocer las expectativas de los participantes y sus conocimientos previos sobre el tema.

#### Objetivos:

- Identificar y explorar los roles normativos de los proveedores de contenido tales como bibliotecas, archivos, museos y empresas de comunicación digital.

- Explorar estos roles según se manifiesten o estén ausentes en una variedad de textos.

#### Actividad 1: Análisis crítico de publicidades comerciales (30 minutos):



- Introducción a la publicidad comercial: Breve explicación sobre los objetivos y estrategias comunes de la publicidad comercial.
- Análisis de ejemplos de publicidades comerciales: Los participantes observarán y analizarán varios ejemplos de publicidades comerciales, identificando mensajes explícitos e implícitos, técnicas persuasivas y posibles sesgos.
- Discusión: Los participantes analizarán y reflexionarán sobre el impacto de la publicidad en la percepción pública.
- Puesta en común: Los participantes compartirán sus conclusiones con el resto del taller a través de una pizarra digital colaborativa, fomentando un debate constructivo.
- Puesta en común: Discusión abierta donde los grupos presentarán sus análisis, destacando los aspectos más relevantes del análisis crítico.

### **Cierre del taller (15 minutos):**

- Reflexión final: Espacio para que los participantes compartan lo aprendido y cómo planean aplicar el pensamiento crítico en los contextos donde se desempeñan.
- Evaluación del taller: Breve encuesta para obtener retroalimentación sobre el taller y sugerencias para futuras ediciones.
- Conclusiones: Resumen de los puntos clave abordados en el taller y despedida final.

### **CONCLUSIONES**

#### **Actividad 2: Análisis crítico de publicidades de bien público (30 minutos):**

- Introducción a la publicidad de bien público: Explicación sobre las características y objetivos de la publicidad de bien público, diferenciándose de la publicidad comercial.
  - Análisis de ejemplos de publicidades de bien público: Los participantes analizarán ejemplos de publicidades de bien público, evaluando su efectividad y los mensajes transmitidos.
  - Discusión: Los participantes reflexionarán sobre las diferencias y similitudes con la publicidad comercial.
- Se espera que los participantes de este taller sobre desarrollo del pensamiento crítico en el marco de la alfabetización mediática adquieran una mayor comprensión y habilidad para analizar críticamente los mensajes transmitidos a través de los medios, específicamente en el contexto de publicidades comerciales y de bien público. Asimismo, se espera que contribuya positivamente a la formación de educadores más capacitados para enfrentar los desafíos del entorno mediático actual. Al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática, este taller fortalece la capacidad de los participantes para interpretar y cuestionar la información de manera fundamentada, una competencia esencial en el ámbito tanto educativo



como profesional.

## Referencias

Chibás Ortiz, F., Novomisky, S. (2022). Navegando la Infodemia con AMI Alfabetización Mediática e informacional. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381840>

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Zibi Fama, P. A. (2023). Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>

# “El que parte y reparte se lleva la mejor parte”, recursos para abordar fracciones.

Erica Flores  
Profesora de Educación Secundaria en  
Matemática  
floreserika.edf@gmail.com

Estudiante de la Carrera “Profesorado de  
Educación Secundaria en Matemática”  
Solange Siars  
solangesiars98@gmail.com

Estudiante de la Carrera “Profesorado de  
Educación Secundaria en Matemática”  
Johana Anahí Morales  
yohanamoralescnco@gmail.com

Estudiante de la Carrera “Profesorado de  
Educación Secundaria en Matemática”  
Ines Judith del Milagro Casimiro  
casimiromilagros80@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## Resumen

En este taller, exploraremos de manera interactiva y lúdica el concepto de fracciones en el aula. A través de actividades cortas e intensivas, los participantes podrán desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas, destrezas cognoscitivas y

practicar valores humanos. El objetivo es mejorar la formación profesional y obtener conocimientos para aplicar en el aula con el aporte de experiencias de cada uno de los participantes.

## Palabras Clave

Recrear -Fracciones - enseñanza – aprendizaje - interacción.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la enseñanza de las fracciones representa un desafío significativo para docentes y estudiantes. La comprensión de este concepto matemático es fundamental para el desarrollo de competencias matemáticas más avanzadas, y su correcta enseñanza puede marcar la diferencia en el éxito académico de los alumnos. Sin embargo, las fracciones suelen ser un tema que genera confusión y resistencia entre los estudiantes, lo que resalta la importancia de utilizar recursos didácticos innovadores y efectivos que faciliten su aprendizaje.

El taller “El que parte y reparte se lleva la mejor parte” se enfoca en la temática de facilitar recursos para enseñar en el aula las fracciones, un concepto fundamental en la matemática que a menudo resulta complejo para los estudiantes a la hora de



aprenderlo. La finalidad del taller es proporcionar a los docentes herramientas y estrategias para enseñar de manera efectiva y divertida las fracciones en el aula.

El perfil de los destinatarios son docentes de matemática en nivel secundario y estudiantes avanzados del Profesorado en Matemática. El cupo máximo es de 60 participantes.

Los objetivos del taller son:

Explorar y comprender los conceptos básicos de las fracciones de manera divertida y accesible.

Proporcionar herramientas y estrategias para recrear el aula y hacer que el aprendizaje de las matemáticas sea más atractivo y efectivo.

Fomentar la creatividad y la innovación en la enseñanza de las matemáticas con el empleo de herramientas como los tics y materiales concretos.

Durante el taller, se trabajará en la creación y adaptación de recursos que se alineen con los objetivos curriculares y las necesidades particulares de los alumnos. Además, se promoverá el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre los participantes, fomentando un enfoque colaborativo que enriquezca la labor docente. Al finalizar, los docentes contarán con un conjunto de herramientas prácticas que podrán implementar en sus clases, contribuyendo así a mejorar la comprensión de las fracciones y, en última instancia, el rendimiento académico de sus estudiantes.

La duración estimada para la implementación del taller es de una hora y media, y se realizará de manera virtual a través de Google Meet.

## DESARROLLO

Momentos del taller:

Inicio (20 min.):

Actividades:

Breve presentación de los facilitadores.

Exposición de los objetivos del taller y del esquema general de trabajo.

Explicación de la importancia de utilizar recursos didácticos en la enseñanza de fracciones.

Estrategias: Presentación interactiva con preguntas iniciales para involucrar a los participantes.

Preguntas:

¿Qué son las fracciones? ¿Qué se les viene en mente al decir la palabra Fracción?

¿Qué es fraccionar?

¿Cómo introducimos en el aula el tema de fracciones?

¿Cuál creen que es el motivo por el cual los estudiantes presentan dificultades al aprender este concepto?



¿Cómo recreamos el aula?

Presentación y breve explicación de algunos recursos didácticos:

Juegos

Proyectar videos

Ejemplificar con frutas o alimentos

Actividad: Presentación de algunos recursos didácticos:

Se pide que en grupos encuentren al menos 1 o 2 recursos didácticos que crean que haga efectiva la enseñanza y el aprendizaje de las fracciones en el aula.

Recursos: Jamboard, chat de meet.

Responsable: Facilitadores del taller.

Tiempo: 10 minutos.

Actividad 1: Fracciones con materiales manipulativos

Descripción: Los participantes usarán rectángulos fraccionados de papel para construir fracciones específicas.

Actividades:

Representar una fracción en un papel y recortar las partes.

Construir otras fracciones como  $\frac{3}{4}$  o  $\frac{5}{6}$  utilizando las partes disponibles.

Demostrar cómo se pueden combinar diferentes fracciones para igualar

una fracción mayor o dividir una fracción grande en partes más pequeñas.

Estrategias:

Manipulación de material concreto

De la práctica a la teoría

Recursos: Papeles en forma rectangular del mismo tamaño, tijera.

Responsable: Facilitadores del taller.

Tiempo: 55 minutos.

Esta actividad ayuda a los participantes a visualizar cómo las fracciones se forman a partir de partes iguales, y cómo se relacionan entre sí.

Actividad 2: Círculos fraccionarios

Descripción: Los círculos fraccionarios son discos divididos en partes iguales que representan fracciones como  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{8}$ , entre otras. Cada círculo completo representa una unidad o un todo, y las divisiones dentro de cada círculo corresponden a diferentes fracciones de esa unidad. Los círculos deben ser de dos diferentes tamaños ya que se les debe de sobreponer.

Actividades:

Se procederá a marcar y recortar los círculos de dos tamaños, luego se procederá a dividir el círculo en partes iguales que representan las fracciones, por último, se cortará una de las líneas marcada, desde el borde hasta el centro (esto en ambos círcu-

los). Mediante ambos cortes se unirán los dos círculos.

Para poder manipular el material solo se debe girar el círculo más pequeño y de esta manera vamos visualizando las diferentes fracciones.

Estrategias:

Presentación dinámica de los recursos.

Discusión en pequeños grupos sobre la aplicación de estos recursos en el aula.

Recursos: hojas (de ser posible de dos colores diferentes), tijeras, lápiz, regla, compás o algún material circular.

Responsable: Facilitadores del taller.

Tiempo: 55 minutos.

Cierre (10 min.)

Actividades:

- Resumen de lo aprendido.
- Recomendaciones finales.
- Agradecimientos y despedida.

Estrategias: Cierre motivacional que refuerce el valor de implementar recursos didácticos en la enseñanza de fracciones.

Recursos: Ninguno adicional.

Responsable: Facilitadores del taller.

Tiempo: 10 minutos.

## CONCLUSIONES

El taller “El que parte y reparte se lleva la mejor parte” ofrece una experiencia innovadora y creativa para enseñar y aprender sobre fracciones en el aula. A través de actividades interactivas y juegos, los participantes podrán explorar y comprender los conceptos básicos de las fracciones de manera divertida y accesible. El taller proporciona herramientas y estrategias para que los docentes puedan recrear su aula y hacer que el aprendizaje de las matemáticas sea más atractivo y efectivo.

Para Bruner (1947) trabajar con material concreto permite a los estudiantes desarrollar imágenes mentales, que con el tiempo pueden prescindir gradualmente de esos materiales y operar sólo con símbolos. La relevancia académica del conocimiento generado en este taller radica en la importancia de la innovación y la creatividad en la enseñanza de las matemáticas para mejorar la calidad de la educación.

## Referencias

Alguacil, M.C.; Bueno, F.J., Calvillo, M.C., Castro, E. y García, C. (2009). Unidad Didáctica de Fracciones. Universidad de Granada.

Andonegui, M. (2006). Desarrollo del pensamiento matemático. Fracciones I, número 9. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). “Value and need as organizing

factors in perception". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.

Bufanda, M<sup>a</sup> Paz y Mansilla, Serafín (1996). *Números. Matemáticas. 1º de ESO*. Editorial SM. Madrid.

Castro, E. (2010). *Fraccionar y repartir: un estudio con maestros en formación inicial*. Universidad de Granada.

Colera, J. y Gaztelu, I. (2007) *Matemáticas 1*. Editorial Anaya. Valencia.

Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2007). Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

Docentes de la Red Escuelas de Campana (2001). *La enseñanza de las fracciones en el segundo ciclo de la Educación General Básica*. Buenos Aires. Plan Estratégico de Campana.

Godino, J.D. (2003) *Matemáticas y su didáctica para maestros*. Proyecto Educat-Maestros.

Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Universidad de Granada.

Lupiáñez, J. L. (2009). *Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Universidad de Granada.

Malet, O. (2010). *Los significados de las fracciones: Una perspectiva fenomenológica*. Buenos Aires. *Revista nº 21*. Sección matemática y currículum.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A2007-238.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. BOE, 174, 31680-31828.

Mendoza, J.R. y Silvestre, J (2005). *Estrategias para lograr aprendizajes significativos en las fracciones comunes, en el alumno de sexto grado de primera para su acceso a la pos primaria*. Secretaría de Educación Pública y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Editorial Santillana.

*Revista Suma. Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. Primavera 1989

Rico, L. (1997). *Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria*.

En L. Rico (Coord.), E. Castro, E. Castro, M. Coriat, A. Marín, L. Puig, et al. *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 15-38). Barcelona: ice -



Horsori

<http://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%BAmero>

Rico, L. y Lupiáñez, J. L. (2008). Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza Editorial.

[http://nlvm.usu.edu/es/nav/topic\\_t\\_1.html](http://nlvm.usu.edu/es/nav/topic_t_1.html)

Saíz, I. (1990). Fracciones. Un aprendizaje diferente en el tema de fracciones.

<http://www.thatquiz.org/es/index.html>

### **Páginas web visitadas**

<http://illuminations.nctm.org/tools/FractionPie/ver2.html>

<http://es.scribd.com/doc/49612424/FRACCIONES>

<http://i-matematicas.com/blog/2009/10/21/fracciones-equivalentes-fraccion-irreducible/>

<http://es.scribd.com/doc/44441083/fracciones-diplomado>

[http://nlvm.usu.edu/es/nav/frames\\_asid\\_106\\_g\\_4\\_t\\_1.html?from=topic\\_t\\_1.html](http://nlvm.usu.edu/es/nav/frames_asid_106_g_4_t_1.html?from=topic_t_1.html)

<http://es.scribd.com/doc/19820778/fracciones>

[http://nlvm.usu.edu/es/nav/frames\\_asid\\_194\\_g\\_2\\_t\\_1.html?from=topic\\_t\\_1.html](http://nlvm.usu.edu/es/nav/frames_asid_194_g_2_t_1.html?from=topic_t_1.html)

<http://es.scribd.com/doc/40748562/Problemas-Fracciones-Con-Soluciones>

<http://es.scribd.com/doc/51332753/fracciones>

[http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/eltanque/todo\\_mate/fracciones\\_e/ejercicios/fraccin](http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/eltanque/todo_mate/fracciones_e/ejercicios/fraccin)

[http://www.vitutor.com/di/r/b\\_a.html](http://www.vitutor.com/di/r/b_a.html)

<http://neoparaiso.com/imprimir/sudoku-de-fracciones.html>

<http://masdehistoria.blogspot.com/2009/02/los-egipcios-y-las-fracciones.html>

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Historia-De-Las-Fracciones/1205781.html>

# Emociones y aprendizaje: dos caras de una misma moneda

Lucrecia Silvana Cardozo  
Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

Lucrecia Silvana Cardozo  
Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

Alarcón Norma Evangelina  
Estudiante del Profesorado en Ciencias de  
la Educación  
normaevangelinaalarcon@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2. Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. 2.3. Educación socioemocional.

## RESUMEN

El presente taller intenta poner el foco en la educación emocional. Por su lado Bisquerra (2000) afirma que “Las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61), mientras que para Frijda (2004) la verdadera importancia de las emociones

es la identificación y valoraciones acerca de hechos que puedan ser relevantes en nuestras vidas.

Hablamos de la necesidad de fomentar la educación emocional, donde como profesionales en educación somos capaces de volver la mirada sobre nuestro propio proceso, en el andar de nuestro camino, reconociendo aquellos obstáculos y logros en nuestras prácticas vinculadas al trabajo con las emociones en nuestros alumnos. Cuando hay una mirada, una reflexión sobre nuestro propio quehacer docente estamos generando una autoevaluación, que es parte de la evaluación formativa.

## Palabras claves:

Práctica docente- Educación emocional- Aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El tema a desarrollar en el taller son las experiencias de aprendizaje vinculadas a la educación emocional implementadas por los docentes en su práctica docente. Estamos ante un nuevo escenario educativo con fuertes desafíos orientados al desarrollo no solo de la dimensión cognitiva, sino también de la dimensión afectiva de los alumnos.



El espacio escolar es el escenario donde suceden los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende donde se tejen vínculos. La escuela es entonces un lugar de apertura y posibilidad para transitar emociones y saberes desplegados a través de potentes experiencias de enseñanza, transmisión y afectividad. En este sentido, la educación emocional, como práctica educativa permanente y continua, juega un papel importante en el aprendizaje y desarrollo de las capacidades socioemocionales de los niños, niñas y jóvenes, en los entornos educativos y en los vínculos, contribuyendo a una calidad humana y de vida necesaria para el bienestar integral.

La educación emocional es un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo integral. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2001, p. 243).

La finalidad del taller es generar un espacio para que los docentes reflexionen sobre la implementación de la educación emocional en las aulas. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de experiencias para mejorar y enriquecer la práctica educativa, y crear aulas afectivas. Tal como sostiene Ferry “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que siempre va más allá, más lejos (...) para ello es necesario participar de espacios y tiempos de formación que faciliten reflexión a través de otros mediadores...”. Estas experiencias de socialización contribuyen y enriquecen nuestra labor.

- Destinatarios: Docentes del primer ciclo de Educación primaria.
- Modalidad: Virtual
- Cupo de participantes: 20 participantes.
- Objetivos:
  - Suscitar el pensamiento crítico y reflexivo sobre la educación emocional como práctica transformadora.
  - Promover la creación de un espacio de socialización de experiencias docentes para enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

## DESARROLLO

Primer momento: Se iniciará el taller con la presentación de los participantes. Para ello, deberán buscar alguna imagen que describa cómo se sienten. Al momento de compartir la imagen con el grupo, se presentará diciendo sus nombres, escuela donde trabajan y sus expectativas respecto al taller.

- Tiempo: 20 minutos.
- Responsable: Coordinador.
- Recursos: La palabra, imágenes.

Segundo momento “Te invito a reflexionar”: Se formarán grupos de 4 personas en la sala de Zoom. Al interior de cada grupo deberán reflexionar sobre la siguiente frase:



Frase 1: Laura Lewin destaca la importancia de generar vínculos de respeto y confianza en las aulas. “Si un alumno tiene miedo de salir al recreo porque le hacen bullying, miedo de que lo humillen o no se siente bien acerca de él mismo, no va a estar en las mejores condiciones para aprender. Aprendizaje y emociones son un binomio indisoluble y tenemos que trabajar muchísimo en todo lo que pasa en el aula”.

Frase 2: Los docentes deben convertirse en “custodios de la autoestima” de los chicos. “Hasta que no puedan conectarse emocionalmente con sus alumnos y garantizar que en el aula haya respeto, los docentes pueden enseñar, pero eso no garantiza que los chicos aprendan”.

Frase 3: “Sin vínculos no hay aprendizaje. La conexión emocional entre docente y alumnos y entre los alumnos entre sí es súper importante porque somos una comunidad. Crear lazos saludables de confianza y generar un vínculo es la base para que se pueda producir el aprendizaje”.

Frase 4: “Como docentes tenemos la increíble oportunidad de cambiar cerebros. El cerebro responde al estímulo, para bien y para mal. Ya sabemos que el estrés inhibe el aprendizaje. Un alumno frustrado, aburrido o estresado no puede procesar el aprendizaje tan bien como lo hace un alumno debidamente relajado, motivado y estimulado.”

- Tiempo: 30 minutos.
- Responsable: Facilitador 2.
- Recursos: imágenes.

Tercer momento “La caja de las herramientas emocionales”: En grupo intercambiar experiencias de trabajo con las emociones a los fines de socializar e intercambiar estrategias, juegos, dinámicas que pusieron en práctica para construir aulas afectivas. Socialización de la actividad.

- Tiempo: 20 minutos
- Responsable: Facilitador 1
- Recursos: La palabra.

Pregunta para finalizar y reflexionar:  
¿Cómo impacta la educación socioemocional en las aulas?

- Tiempo: 20 minutos
- Responsable: Facilitador 2
- Recursos: La palabra.

## CONCLUSIÓN

Resulta interesante poder dar sentido a aquello que hacemos, poder volver la mirada a nosotros mismos y reflexionar acerca de nuestra propia intervención, son estas situaciones las que nos movilizan a pensarnos, las que nos forman realmente. Y más aún, en este terreno tan movedido caracterizado por la incertidumbre. Como dice Meireu, el sujeto “no puede construirse a sí mismo (...) al margen de las reclamaciones de su entorno: ese entorno el que, en gran medida, los construye” (1998).

En este sentido consideramos que el presente taller contribuye a construir colectivamente un nuevo conocimiento



sostenido en un saber crítico con objetivos emancipadores que nos permita caminar por este terreno movedizo.

### **Referencias:**

DE ANQUIN, ANA (2002). Sobre las estrategias didácticas.

FERRY, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Resolución 553/23. Ministerio de Educación.

# Estrategias de enseñanza en ciencias: de la indagación experimental al descubrimiento

Yudith Mónica Analía Mamaní Cáceres  
Prof. de Educ. Sec. en Física –  
Esp. en Educ. de las Cs. Naturales  
yudith.mamaní@gmail.com

Prof. de Educ. Sec. en Física  
Yésica Zerpa  
yesica.zerpa95@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** Eje 1  
1.5- El docente como investigador. La investigación pedagógica como posibilidad de búsqueda y aporte permanente al campo educativo.

## RESUMEN

Este taller propone abordar modos alternativos y factibles para abordar una enseñanza contextualizada, teniendo como premisa fundamental el promover el rol activo, reflexivo, crítico y autónomo de los estudiantes propiciando alcancen un aprendizaje pleno y profundo. Las estrategias que se presentan, están basadas en experiencias diseñadas para la enseñanza de la física, pero permiten ser ampliadas y adaptadas a diferentes disciplinas, niveles educativos y con una mirada focalizada tanto en el proceso como en el producto del proceso educativo. La propuesta busca sumar y profundizar en la reflexión y debate sobre la posibilidad que tenemos los docentes de generar cambios significativos

a partir de innovaciones en nuestras propias prácticas.

## Palabras Clave

Aprendizaje profundo y pleno – Enseñanza contextualizada – Indagación experimental guiada – Innovación educativa

## INTRODUCCIÓN

Quienes estamos a cargo de este taller somos docentes de Física que formamos parte de un grupo independiente que denominamos “Física en chancletas”. Investigamos sobre modos alternativos para implementar la enseñanza de la física en particular, y de las ciencias en general, a través de actividades y propuestas que asimilan el aprendizaje de la ciencia al modo en que la propia ciencia construye su conocimiento, atendiendo tanto al proceso como al producto del quehacer científico dentro del aula (Furman, Podestá, 2009; Gellon, 2010). Sostenemos que, para lograr esto, tanto los estudiantes, como los docentes, debemos superar el rol pasivo tradicional en el cual nos hemos ubicado cómodamente durante décadas, para ponernos en acción, incorporando en la práctica diaria del aula capacidades y formas de razonamiento propias del trabajo científico: formular buenas preguntas, indagar, proponer hipótesis y ponerlas a prueba, argu-



mentar, cuestionar, contrastar y modificar posturas (Furman, 2021; Perkins 2010).

En nuestra labor docente se nos insta a desarrollar actividades que nos permitan responder a las actuales necesidades educativas, propiciando mejoras en el proceso de enseñanza tendientes a la discusión sobre los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y mejoras en la retroalimentación del docente en busca de favorecer un aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico de los alumnos. Lo que en cierta medida garantiza que los alumnos potencien, desarrollen y/o fortalezcan conocimientos y habilidades que utilizarán no solo en ciencias sino en sus vidas diarias.

¿Podemos encontrar maneras efectivas para enseñar poniendo en práctica esas capacidades? ¿Podemos lograr un rol activo en nuestros alumnos a la distancia, cuando no los estamos viendo? ¿Se puede usar el enfoque por descubrimiento sorteando los obstáculos temporales y/o didácticos?

En este taller vamos a proponer opciones para intentarlo, opciones que aún ahora resultan incompletas e incluso no parecen del todo eficaces, pero son opciones reales y probadas, que fueron puestas a prueba como experimento didáctico y nos permitieron obtener conclusiones, ajustarlas y proponer mejoras, que a su vez nos llevaron a diseñar nuevas estrategias, más abiertas, más inclusivas, que pudieran acomodarse a otros formatos y contextos; y que, si bien fueron diseñadas originalmente para la enseñanza de las ciencias, pueden adaptarse a otras disciplinas y niveles educativos.

Es necesario para los docentes participar en programas de capacitación que les permitan actualizarse no solo en cuanto a enfoques educativos, metodológicos y didácticos, avances científicos y tecnologías pedagógicas, sino más clara y directamente actualizarse en cuanto a implementaciones reales y viables dentro del aula que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo a la educación como proceso permanente, intencional, social y contextualizado, por tanto en permanente cambio, entenderemos la necesidad de que una capacitación eficiente sea aquella que brinda a los docentes herramientas específicas y al mismo tiempo adaptables e implementables en diversidad de contextos.

La investigación educativa en general suele interpretarse como un ámbito reservado para especialistas, en el que los docentes somos los objetos de investigación. Ocasionalmente, los docentes también nos nutrimos de las conclusiones de esas investigaciones, nos vemos reflejados, encontramos nuevas perspectivas, opciones superadoras a los enfoques tradicionales. Pero escasamente estas opciones llegan a las clases reales de manera concreta y efectiva, las conclusiones académicas sobrevuelan muy por encima de las aulas, pocas veces bajan, y los cambios de fondo no se producen. Nos proponemos en este taller modificar esta visión, y al adentrarnos en el análisis de experiencias singulares de investigación sobre enseñanza de la física que no proviene de especialistas, sino de docentes y estudiantes de un profesorado, entendiendo que no se trata de una investigación que busca producir conclusiones lejanas, sino de una que busca provocar cambios directos: en los modos de ense-



ñar física y en el sentido mismo de lo que significa enseñar y aprender física.

Les proponemos a los participantes ser parte de un taller que busca una compartir, analizar y reflexionar sobre diferentes experiencias educativas que consideramos valiosas; creemos que puede ser una referencia para grupos de docentes, de cualquier disciplina o nivel que, simplemente, no estén conformes con la manera como se encara la enseñanza en su ámbito y contexto, y no estén dispuestos a resignarse.

### **Objetivos:**

- Presentar opciones didácticas basadas en el trabajo científico, que promuevan un rol activo y autónomo en los estudiantes y docentes de cualquier nivel y disciplina científica.
- Debatir y reflexionar sobre la necesidad de innovar en las estrategias de enseñanza, virtuales y presenciales, a partir de propuestas de acción concretas generadas desde los ámbitos docentes.
- Promover el desarrollo de una actitud de compromiso con el mejoramiento cualitativo de la educación en ciencias.
- Promover el desarrollo de una actitud de docente-investigador de su hacer cotidiano, en pos de mejorar sus posteriores implementaciones didácticas.

Destinatarios: Docentes de cualquier nivel y disciplina científica.

Cupo: 50

### **DESARROLLO**

En este taller tenemos como premisa central promover el desarrollo de la actitud de docente investigador de la propia praxis a través del análisis y reflexión del funcionamiento de alternativas educativas implementadas en pos de lograr un aprendizaje profundo y pleno en la enseñanza mediante indagación experimental a distancia y/o con enfoque en el descubrimiento; y la manera de presentar estas alternativas es, justamente, poniéndolas en práctica, ubicando a los docentes participantes del taller en ese mismo rol activo que pretendemos lograr en nuestros estudiantes.

En primera instancia se realiza una introducción general en pos de la reflexión sobre la problemática de la enseñanza a distancia y las ventajas y obstáculos del uso del enfoque por descubrimiento aplicado en la enseñanza. Se presentarán los ejes y la modalidad de trabajo en el taller, se dará inicio a las actividades de trabajo.

El eje de trabajo durante el taller consiste en llevar a cabo una secuencia de actividades con dos formatos diferentes, para temas distintos pero con la misma metodología de trabajo:

El proceso de enseñanza aprendizaje a distancia, produce un manajo de sensaciones contradictorias. En muchos casos incomodidad y frustración debido a los obstáculos tecnológicos, epistemológicos e

incluso sociales que se presentan, y que en algunos casos impide consumir de manera efectiva aquello que le da sentido a nuestro trabajo: enseñar (Hidalgo, 2021). Para que los alumnos puedan adquirir, desarrollar y/o potenciar además de contenidos disciplinares, capacidades y habilidades que les sirviesen para la vida (Furman, 2018) debemos lograr “conectar” más aún a la distancia de manera creativa y efectiva. La experiencia de la enseñanza a distancia nos da la oportunidad de abrir nuevas puertas y sumar otras miradas. La propuesta es lograr sortear los obstáculos comunicativos y dificultades para lograr esa “conectividad educativa” que se precisa para alcanzar un proceso de aprendizaje pleno y profundo (Perkins, 2010).

La primera secuencia aborda esta problemática. Se presenta en formato power point y tiene base en la enseñanza a distancia para el abordaje y la comprensión del concepto de temperatura, que, si bien forma parte de los contenidos específicos de la enseñanza de la física, es un concepto de uso amplio y cotidiano, que puede abordarse de manera simple y accesible sin perder rigor ni profundidad.

Se presenta en el mismo formato y orden que se propone para el trabajo a distancia. Incluyendo información básica inicial, secuencias de preguntas y consignas, videos indicativos y experimentales para observar, experimentos que deberán llevarse a cabo de modo concreto en el taller (los experimentos que podrían realizarse en la casa), videos que deberán registrarse sobre las actividades realizadas (los videos que deberían “subir” los alumnos), elaboración de conclusiones, etc. En esta instancia de modo sincrónico los talleres replicarán las condiciones del trabajo propuesto a distancia realizando algunas de las actividades propuestas a los alumnos. La secuencia completa de actividades y videos que se va siguiendo se comparte como único archivo de Power Point diseñado y facilitado a los docentes-alumnos para trabajo sincrónico mediante enlace. La guía de trabajo funcionará como plantilla de informe e instrumento de evaluación. De este modo, se presentará un formato compacto y accesible para el intercambio de información entre docente y alumno en contexto real.

En la segunda secuencia, vamos a recuperar, reflexionar y resignificar el aprendizaje por descubrimiento desarrollado a partir de los años 60 reconociendo tanto ventajas como obstáculos (Camargo Uribe, Hederich Martínez, 2010; Barrón Ruiz, 1993) y proponiendo importantes cambios de visión respecto a su uso en las aulas de secundaria, aportándole una mirada diferente y superadora, que sirva para promover futuras experiencias de enseñanza en las que se fortalezcan el desarrollo de habilidades y competencias científicas de los alumnos.

Para este caso se les proporciona una guía en que tiene formato word, puesto que esta diseñada para implementarse de manera presencial. La misma contiene actividades que se implementaron en 4 grupos de estudiantes de secundaria en aulas de Física, con el objetivo de que los alumnos puedan descubrir relaciones físicas concretas, como la relación entre fuerzas y puntos de apoyo en una palanca en equilibrio (equilibrio rotacional) o la

relación entre el empuje recibido y el fluido desplazado por un cuerpo sumergido (principio de Arquímedes). Se acompaña la guía mediante presentación en CANVA para que los participantes puedan conectar libremente con los resultados de los distintos grupos en los que se implementó.

En ambos casos, a través de actividades de indagación experimental propiciaremos que los participantes interpreten como interpelar y poner en juego las propias concepciones sobre la efectividad (o no) de metodologías y enfoques de enseñanza, al compartir los resultados de experiencias reales reflexione acerca de sus posibilidades DE INNOVAR SUS PRAXIS.

En la parte final del taller, al finalizar las actividades específicas (que quedan registradas durante el taller en los archivos compartidos), los docentes participantes dejan su rol de “alumnos activos trabajando a distancia”, y su rol de docentes, también activos, a partir de las instancias de intercambio y reflexión proponer ideas concretas para plasmar este tipo de estrategias en su propio contexto, para la disciplina y el nivel educativo en el cual se desempeñan dejando su aporte en un Paddlet. De esta manera, se dará lugar a un intercambio grupal entre pares que servirá como retroalimentación y cierre para el taller

## Cronograma de acciones

Responsable	Acción / Actividad	Recursos	Carga horaria (Hs reloj)	Modalidad
Prof. MAMANI Prof. ZERPA	Presentación Taller y modalidad de trabajo	Sala conexión sincrónica <a href="#">Power point</a>	10 min	Virtual-Sincrónica
	Actividades de indagación experimental guiada: Presentación y discusión ¿Qué es el calor? Eureka en el aula Actividades reflexión/debate	Link drive con recursos: Guía Indagación Formato <a href="#">Power point</a> Guía Indagación Formato Word Presentación CANVA	1 hs	
	Conclusiones finales y cierre del Taller	<a href="#">PaDdlet</a>	20 min	

## CONCLUSIONES

El taller propuesto tiene como finalidad fundamental que cada docente participante se lleve ideas y estrategias concretas, adaptables a su disciplina y al contexto educativo en el que desarrolla su praxis, que le permitan pensar que hay maneras de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico con sus alumnos, trabajando en forma presencial o a distancia y con actividades de indagación experimental guiada.

Cada docente debiera llevarse inquietudes pero al mismo tiempo motivaciones, ganas de ir modificando y mejorando sus propias praxis. Esperamos, que en este sentido la exposición de nuestra propia experiencia como parte de un grupo de trabajo e investigación de docentes de física resulte en una inspiración a bordar un trabajo colaborativo es integrado entre pares en pos de mejoras constante en los procesos que abordan en sus instituciones educativas.

Creemos firmemente que:

*“Si los docentes que compartimos dis-*



*ciplinas o espacios de trabajo nos juntamos, con inquietudes, con ganas y con libertad, podemos generar cambios reales y significativos, de a poco, desde abajo, pero que pueden contribuir de manera efectiva a mejorar la enseñanza en nuestro ámbito y a sentirnos más plenos y realizados en el trabajo que elegimos”.*

## Referencias

### Libro impreso:

Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Buenos Aires. Siglo XXI.

Furman, M. (2018). Guía para criar hijos curiosos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gellon G. (2010). La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires. Paidós.

Hidalgo, María Fernanda (2021) Curso: “Entre lo presencial y lo remoto: repensar las propuestas de enseñanza para promover los aprendizajes en la educación secundaria”. Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.

Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós, (Introducción).

### Artículo científico en línea:

Alessandretti, C., Mamaní Cáceres, Y., Martín, M., Vitulli, D., & Zerpa, Y. (2023). Física en chancletas: investigación en acción, en acción. Revista De Enseñanza

De La Física, 35, 9–13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/43253>

Camargo Uribe, A., Hederich Martínez, C. (2010), “Jerome Brunner: Dos Teorías Cognitivas, dos formas de Significar, dos enfoques para la Enseñanza de la Ciencia” Psicogente, vol. 13, N° 24.SSN 0124-0137 EISSN 2027-212X, pp. 329-346. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797/1713>

### Documento en línea:

Barrón Ruiz, A. (1993) Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas. Revista Enseñanza de las ciencias, Capitulo Investigación y Experiencias Didácticas, Volumen II pág. 3. <https://es.slideshare.net/slideshow/aprendizaje-por-descubrimiento/47702516>

# Evaluación de secuencias didácticas para la clase de inglés mediante rúbricas digitales

Claudia Liliana Corimayo  
Prof. en Inglés  
Esp. en Gestión educativa  
Dip. en Tecnología Educativa  
claudialcorimayo@gmail.com

Gabriela Bustos  
Prof. de Inglés  
Lic. en enseñanza del idioma inglés  
gabrielabustos04@gmail.com

Pamela Espíndola  
Profesora de Inglés  
Esp. en enfoque pedagógico basado en  
competencias  
pameespindola5@gmail.com

Alba Carolina Rioja  
Profesora de Inglés  
Lic. en enseñanza del idioma inglés  
Esp. en Didáctica de las lenguas extranjeras  
albacarolinari@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

Este taller proporcionará a los equipos directivos elementos clave a tener en cuenta para evaluar secuencias didácticas específicas del área. Las rúbr-

cas digitales son una herramienta valiosa y práctica para brindar retroalimentación constructiva con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los participantes de este taller podrán crear y utilizar rúbricas digitales para acompañar el desarrollo profesional de sus profesores de inglés.

## Palabras Clave

Inglés. Contextualización. TIC. Habilidades lingüísticas. Rúbricas.

## INTRODUCCIÓN

En un contexto globalizado, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad esencial para el desarrollo personal y profesional. La enseñanza efectiva de esta lengua extranjera requiere de secuencias didácticas bien diseñadas y evaluadas. Sin embargo, identificar los elementos clave de una buena secuencia y evaluar su calidad puede ser un desafío para los equipos directivos.

Este taller brindará a 30 participantes de equipos directivos que necesiten herramientas útiles para identificar las prácticas más significativas en la enseñanza del idioma inglés y usar el prompting apro-

piado para generar rubricas digitales.

### Objetivos del taller:

- Impulsar la mejora continua de la enseñanza del inglés en los niveles obligatorios.

- Identificar formas apropiadas de acompañar el desarrollo de las habilidades

lingüísticas del idioma extranjero

-Promover la evaluación objetiva las secuencias didácticas de inglés.

-Alentar el uso de rúbricas digitales como herramienta practica para brindar retroalimentación constructiva a los docentes.

## DESARROLLO

### Estructura del Taller:

#### 1. Introducción y Contextualización (10 minutos)

- Presentación del taller y objetivos.

- Actividad de diagnóstico a través una herramienta digital

- Presentación de ideas claves sobre la enseñanza del idioma en el marco del Diseño curricular

#### 2. Actividades de desarrollo de habilidades lingüísticas (60 minutos)

Se invitará a los participantes del ta-

ller a identificar los desafíos que enfrentan al evaluar una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, Los participantes podrán analizar el desarrollo de propuestas didácticas contextualizadas focalizadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Como resultado de este análisis podrán definir los criterios a tener en cuenta para escribir prompts apropiados y crear rubricas mediante IA.

### Actividades propuestas:

#### Habilidad lingüística: Comprensión oral (Listening comprehension)

- “Miedo a las arañas”: Se solicitará a los participantes que observen una propuesta para el desarrollo de la habilidad de comprensión oral y organicen por orden de relevancia los ítems, como activación de conocimientos previos, focalización en la gramática, contextualización, etc., a considerar para evaluarla en base a un contexto pre establecido. Esta actividad propone activar una mirada constructiva de evaluación en función de los objetivos de la propuesta.

**Responsable: Prof. Pamela Espíndola**

#### Habilidad lingüística: Producción oral (Speaking)

- “¿Qué nos pasa cuando tenemos miedo?” Se propondrá a los participantes analizar una segunda propuesta en 2 versiones con el objetivo del desarrollo significativo de la comunicación. Los participantes deberán identificar la mejor opción y fundamentar sus respuestas y estableciendo los criterios que se requiere



para esta evaluación. La actividad busca además proponer el desarrollo de la inteligencia emocional para facilitar la interacción social de modo efectivo.

**Responsable: Lic. Gabriela Bustos**

### **Habilidades lingüísticas: Lectura comprensiva y Producción escrita**

- Se les brindará a los participantes algunas recomendaciones a tener en cuenta en el contexto del desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva y producción escrita. Se buscará focalizar la atención de los participantes mediante el uso de herramientas digitales como facilitadoras y que permitan su participación activa.

**Responsable: Prof. Pamela Espíndola**

### **Contextualización:**

- Se demostrará ante los participantes, la relevancia de la contextualización para la enseñanza de un idioma extranjero como el inglés, a través del análisis oral de casos.

**Responsable: Lic. Gabriela Bustos**

### **IA para evaluación**

-Se realizará una demostración simple sobre cómo funciona la ingeniería del prompt para obtener la respuesta apropiada de la IA. Los participantes ensayarán la creación de una rúbrica digital colaborativa con ayuda de la IA.

**Responsable: Lic. Gabriela Bustos y Prof. Pamela Espíndola**

### **3. Reflexión Pedagógica (20 minutos)**

En este momento del taller se reflexionará sobre lo aprendido mediante una encuesta sobre lo que cambió en su mirada evaluadora y la aplicación apropiada de la IA, Asimismo, los participantes podrán analizar la importancia de acompañar a sus equipos del área de lengua extranjera inglés ofreciéndoles un feedback significativo en el contexto de la didáctica especial para el aprendizaje del idioma.

Este taller proporciona un marco pedagógico para que los equipos directivos puedan llevar a cabo una evaluación efectiva de las propuestas de enseñanza y aprendizaje que proponen sus equipos docentes en sus contextos escolares y el uso pedagógico de la IA generativa de texto y asistencia.

### **CONCLUSIONES**

En resumen, este taller se presenta como una propuesta para optimizar el acompañamiento que los equipos directivos pueden ofrecer a sus profesores de inglés, asegurándose de incluir ítems clave en el desarrollo las habilidades necesarias para el logro de los objetivos del curso y nivel. Además, propone aprovechar las ventajas que nos ofrece la IA en el contexto educativo.

### **BIBLIOGRAFIA**

Andrade, W. (2000). Developing rubrics for the assessment of authentic



learning. Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(9).

Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. Longman.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. Longman.

Moss, C., & Brookhart, S. M. (2018). Learning to grade for learning: Using rubrics to improve student achievement. ASCD.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.

Stiggins, R. (2002). Student-involved assessment for learning. Educational Leadership, 60(1), 33-37.

# “IA en la educación: la clave de la intervención docente”

Julio Cesar Corimayo  
Mg. Programación  
edudigital.spe@edusalta.gov.ar

Prof. de Informática  
Ricardo Jesús Félix Escobar  
edudigital.secundaria@edusalta.gov.ar

Prof. de Inglés  
Cristina del Carmen Villagra  
edudigital.primaria@edusalta.gov.ar

Alejandra Susana Mücher  
Profesora de Educación Inicial  
edudigital.inicial@edusalta.gov.ar

**Eje temático del Congreso:** Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. Sub-eje 2.4: Desafíos de la Educación Digital en la provincia.

## RESUMEN

El taller está diseñado para sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de la supervisión humana en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo. Con un enfoque práctico, se explorarán los riesgos y beneficios asociados al uso de la IA en los niveles inicial, primario y secundario, proporcionando

a los participantes estrategias concretas para una implementación ética y supervisada de estas tecnologías en el aula.

A través de una metodología interactiva y análisis de casos reales, los docentes aprenderán a guiar el uso de la IA para maximizar sus ventajas mientras se minimizan los riesgos. El taller culminará con la creación de estrategias específicas que los docentes podrán aplicar directamente en su entorno educativo, asegurando que la integración de la IA se alinee con los objetivos pedagógicos y éticos.

## Palabras Clave

Supervisión humana, Inteligencia Artificial, Educación, Ética.

## INTRODUCCIÓN

El taller abordará la necesidad de supervisión humana en la utilización de herramientas de inteligencia artificial en contextos educativos, considerando su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

El objetivo principal del taller es sensibilizar a los docentes sobre los riesgos y oportunidades que la IA presenta en la educación, así como dotarlos de herramientas para su uso supervisado y responsable.



Este taller está dirigido a docentes de todos los niveles educativos que estén interesados en integrar la inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas de manera ética y efectiva.

Cupo máximo: 100 personas.

El taller se desarrollará de manera virtual a través de Google Meet, con una duración total de una hora y media.

Responsables de la implementación: Referentes de Educación Digital del Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario.

Objetivos:

1. Comprender los riesgos y beneficios de la IA en la educación.
2. Conocer las competencias necesarias para supervisar y guiar el uso de IA en el aula.
3. Promover una aplicación ética de las herramientas de IA en el entorno educativo.

## DESARROLLO

### Metodología:

El taller se estructurará en tres momentos específicos, una para cada nivel educativo: inicial, primario y secundario. Cada momento abordará las particularidades del uso de la IA en esos contextos, adaptando las actividades y estrategias a las necesidades y capacidades de los estudiantes en cada etapa.

### Nivel Inicial

#### Etapas del Taller:

1. Introducción al uso de IA en el nivel inicial (10 minutos): Se presentará cómo la IA puede apoyar el desarrollo cognitivo y social en los niños pequeños, enfatizando la necesidad de supervisión para evitar la exposición a contenido inadecuado.
  - Estrategias: Presentación interactiva con ejemplos sencillos.
  - Recursos: Imágenes y videos cortos.
  - Responsable: Referente de Educación Digital del Nivel Inicial.
2. Análisis de casos (15 minutos): Se analizarán escenarios donde se ha utilizado IA en el nivel inicial, como aplicaciones educativas o juegos interactivos, discutiendo las ventajas y riesgos.
  - Estrategias: Discusión en pequeños grupos, reflexión guiada.
  - Recursos: Fichas de análisis de casos.
3. Desarrollo de estrategias de supervisión (10 minutos): Los participantes propondrán formas de supervisar el uso de IA en el aula para garantizar un entorno seguro y adecuado para los niños.
  - Estrategias: Brainstorming en grupo.

- Recursos: Pizarra colaborativa en línea. pos pequeños, análisis de pros y contras.

4. Retroalimentación (5 minutos): Se compartirán las estrategias propuestas y se ofrecerá retroalimentación sobre su viabilidad y efectividad.

- Estrategias: Discusión abierta.

- Recursos: Herramientas de retroalimentación en línea.

## Nivel Primario

### Etapas del Taller:

1. Introducción al uso de IA en el nivel primario (10 minutos): Se explorará cómo la IA puede apoyar la educación primaria, especialmente en el desarrollo de habilidades básicas como la lectura y las matemáticas, destacando la importancia de la supervisión para prevenir la automatización excesiva.

- Estrategias: Presentación con ejemplos prácticos.

- Recursos: Videos educativos, ejemplos de software.

- Responsable: Referente de Educación Digital del Nivel Primario

2. Análisis de casos (15 minutos): Se presentarán casos en los que la IA se ha utilizado en el nivel primario, analizando los resultados positivos y las áreas de mejora que requieren intervención humana.

- Estrategias: Discusión en gru-

- Recursos: Estudios de casos, guías de discusión.

3. Desarrollo de estrategias de supervisión (10 minutos): Los docentes crearán estrategias para supervisar el uso de herramientas de IA en sus clases, asegurando que complementen y no reemplacen la interacción humana.

- Estrategias: Taller de creación en grupo.

- Recursos: Herramientas colaborativas en línea.

4. Retroalimentación (5 minutos): Se revisarán y discutirán las estrategias desarrolladas, enfocándose en cómo implementarlas en el entorno escolar.

- Estrategias: Feedback colaborativo.

- Recursos: Pizarras digitales.

## Nivel Secundario

### Etapas del Taller:

1. Introducción al uso de IA en el nivel secundario (10 minutos): Se discutirá el papel de la IA en la educación secundaria, desde tutorías automatizadas hasta análisis de datos educativos, resaltando la necesidad de supervisión para evitar el sesgo y la despersonalización del aprendizaje.

- Estrategias: Presentación deta-

llada con análisis crítico.

- Recursos: Infografías, estudios de casos.

- Responsable: Referente de Educación Digital del Nivel Secundario

## 2. Análisis de casos (15 minutos):

Los participantes evaluarán casos donde la IA ha sido utilizada para personalizar el aprendizaje o gestionar el comportamiento de los estudiantes, identificando los desafíos éticos y operativos.

- Estrategias: Análisis de casos, debates en grupos.

- Recursos: Material de casos, fichas de evaluación.

## 3. Desarrollo de estrategias de supervisión (10 minutos):

Los docentes diseñarán estrategias para supervisar el uso de la IA en sus aulas, asegurando que se alineen con los objetivos educativos y éticos.

- Estrategias: Taller de diseño colaborativo.

- Recursos: Plataformas de diseño y colaboración.

## 4. Retroalimentación (5 minutos):

Los facilitadores ofrecerán retroalimentación sobre las estrategias, discutiendo cómo implementarlas en el contexto de la educación secundaria.

- Estrategias: Sesión de feedback.

- Recursos: Herramientas de retroalimentación en línea.

Instancias de evaluación: Al final de cada momento se realizará un cuestionario breve para evaluar la comprensión de los participantes y su percepción sobre la aplicabilidad de lo presentado.

## CONCLUSIONES

El taller demostrará la importancia de la intervención humana en la utilización de herramientas de IA en contextos educativos, subrayando la necesidad de una supervisión constante para evitar sesgos y otros problemas éticos. Los docentes conocerán las competencias necesarias para guiar y supervisar el uso de la IA, asegurando que su aplicación sea segura, ética y efectiva. Estos conocimientos contribuirán al desarrollo de prácticas pedagógicas que integren la tecnología de manera responsable.

## BIBLIOGRAFÍA

Degli-Esposti, S. (2023). La ética de la inteligencia artificial: (1 ed.). Los libros de la Catarata. <https://elibro.net/es/ereader/bibunla/247484?page=1>

De Vito, E. L. (2023). Inteligencia artificial y ChatGPT. ¿Usted leería a un autor artificial? Medicina (Buenos Aires), 83(2), 329-336. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0025-76802023000400329&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0025-76802023000400329&lng=es&nrm=iso&tlng=es)



Nilsson, N. J., y Fernández Biarge, J. (1987). Principios de inteligencia artificial. Ediciones Díaz de Santos.

Solórzano Loayza, S. M. (2024). La comunidad educativa ante los retos de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo]. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/43644>

# Integrando las TIC al desarrollo de competencias para un aprendizaje significativo del inglés

Claudia Liliana Corimayo  
Prof. en Inglés  
Esp. en Gestión educativa  
Dip. en Tecnología Educativa  
claudialcorimayo@gmail.com

Gabriela Bustos  
Prof. de Inglés  
Lic. en enseñanza del idioma inglés  
gabrielabustos04@gmail.com

Pamela Espíndola  
Profesora de Inglés  
Esp. en enfoque pedagógico basado en competencias  
pameespindola5@gmail.com

Cristina del Carmen Villagra  
Prof. de Inglés  
Esp. en diseño de materiales digitales  
cristinavillagra775@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 1: La trayectoria docente, de la formación inicial a la profesionalización.

## RESUMEN

Este taller ofrecerá a los docentes y estudiantes de profesorado de inglés, herramientas que permitan integrar las TIC en la enseñanza del inglés en los diferentes niveles obligatorios y promover un aprendizaje significativo, activo y motivador, pre-

parando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El uso de las TIC fomenta el desarrollo de habilidades como la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

## Palabras Clave

Inglés. Siglo XXI. TIC. Habilidades. Competencias

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era digital donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte integral de nuestra vida cotidiana. Los estudiantes de hoy necesitan más que un dominio básico del inglés; requieren habilidades digitales sólidas para desenvolverse en un mundo globalizado.

Este taller brindará a 50 participantes, docentes de inglés y estudiantes avanzados del profesorado de inglés, herramientas útiles para integrar las TIC en sus clases, fomentando el desarrollo de competencias clave como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, preparando a nuestros estudiantes para el futuro y haciendo que el aprendizaje del inglés sea una experiencia significativa y motivadora.



## Objetivos del taller:

-Brindar herramientas útiles para la integración las TIC de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

-Fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes a través del uso creativo de las TIC durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante.

-Facilitar la creación de ambientes de aprendizajes innovadores y motivadores que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades del siglo XXI como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el contexto de la clase de inglés

- Promover la reflexión sobre el rol de las TIC y el desarrollo de un aprendizaje significativo del inglés en la formación de los estudiantes como ciudadanos globales.

## DESARROLLO

### Estructura del Taller:

#### 1. Introducción y Contextualización (10 minutos)

- Presentación del taller y objetivos.
- Actividad de diagnóstico a través de una imagen
- Presentación de las habilidades de aprendizaje del siglo XXI

#### 2. Adaptación de Actividades por habilidad (60 minutos)

Todos los participantes del taller atravesarán experiencias de aprendizaje del idioma inglés, donde podrán identificar propuestas innovadoras para el desarrollo de 4 habilidades de aprendizaje utilizando herramientas digitales. Las experiencias serán abordadas a través de un eje temático demostrando su adaptabilidad a los niveles primario y secundario.

#### Actividades propuestas:

##### Habilidad de aprendizaje: Colaboración

- “Checklist aventurero: Todo en su lugar”. Se solicitará a los participantes buscar objetos de una lista contextualizada con el fin de contribuir con la preparación de una mochila de viaje. Cada participante deberá tomar una fotografía de los objetos encontrados y compartirla a través de un muro colaborativo donde se visualizará el logro del objetivo.

Esta actividad demostrará que en el marco de la modalidad del aprendizaje denominada aula invertida los estudiantes aprenden vocabulario colaborativamente mediante la lectura, la identificación por asociación y la activación de conocimientos previos.

##### Responsable: Prof. Pamela Espíndola

##### Habilidad de aprendizaje: Pensamiento Crítico

- “Misión: Reencontrándote con tu profesión”-Se planteará a los par-



participantes la resolución de un problema. Para lograr resolverlo deberán responder preguntas relacionadas con su rol docente. La propuesta se presentará mediante una escape room en la que se visibilizarán los desafíos. Esta actividad demostrará el desarrollo de pensamiento crítico como habilidad en el contexto del aprendizaje del idioma a través de la gamificación o ludificación.

**Responsable: Lic. Gabriela Bustos**

**Habilidad de aprendizaje: Comunicación**

- “La fogata de las emociones”. Mediante el uso de un cubo digital los participantes podrán expresar oralmente como se sienten en diferentes situaciones áulicas. Esta propuesta facilita una actividad de comunicación efectiva entre participantes fomentando la conciencia emocional. Uno de los elementos clave en el desarrollo de la inteligencia emocional es la habilidad social, lo cual es relevante en el aprendizaje del idioma.

**Responsable: Prof. Pamela Espíndola**

**Habilidad de aprendizaje: Creatividad**

- “Sonidos que cuentan” Los participantes serán agrupados formando equipos creativos. Mediante una actividad de audio se buscará inspirar a los equipos a imaginar historias para contar. Cada participante escribirá 3 palabras en una nube digital de palabras que luego cada equipo usará para proponer un título a una historia que imaginen a través de los audios. Esta actividad propone una lluvia de ideas para la producción oral o escrita de un texto

creativo.

**Responsable: Lic. Gabriela Bustos**

**3. Reflexión Pedagógica (20 minutos)**

En este momento del taller se reflexionará sobre el impacto pedagógico del aprendizaje del idioma basado en el desarrollo de competencias. Asimismo, los participantes podrán analizar la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje a través de experiencias significativas y adecuadas a cada contexto de aprendizaje escolar.

Este taller proporciona un marco pedagógico para que los docentes analicen sus contextos escolares y propongan experiencias pedagógicas prácticas e innovadoras en sus aulas, fomentando el desarrollo de competencias significativas para el ciudadano global que formamos en la escuela del siglo XXI. Este espacio reflexivo estará destinado a potenciar la creatividad y la colaboración en cada participante que busca optimizar su rol docente.

**CONCLUSIONES**

En resumen, este taller se presenta como una propuesta para promover la enseñanza del idioma en contextos significativos, asegurando el desarrollo de las habilidades de aprendizaje del siglo XXI, promoviendo el uso de tecnología como medio para la enseñanza y el aprendizaje, y al mismo tiempo alentado el desarrollo de la inteligencia emocional para la comunicación efectiva.



## Referencias

### Libros:

Bergmann, J., Sams A. ( 2012) Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences.

Goleman D (2000 ) La inteligencia emocional

Lee, I. (2012). Language teaching in the digital age.

OECD (2015). Skills for the future.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the horizon, 9(5), 1-6.

Quinn C. (2005 ) Engaging Learning: Designing E learning simulation games

Wagner, T. (2008). The global achievement gap.

### Artículos:

Marín, V. (2016). El aprendizaje significativo en la enseñanza del Inglés en Educación Primaria. Re-Unir, 9(2), 5741.

# La educación mediática en la formación docente 3.0

Sandra María Miranda  
Prof. Cs Jurídicas y Contables  
sandramir1998@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Profesor de Historia  
José Francisco Fernández  
jochi83@gmail.com

Profesora de Lengua y Literatura  
Melina Elizabeth Campos  
melinaelizabethcampos@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación  
Luciana Elina Torres Gallardo  
lucianatg10@gmail.com

**Eje temático del Congreso:** Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. 2.4- Desafíos de la Educación Digital en la provincia.

## RESUMEN

El taller de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) aborda la integración de AMI en la educación, destacando la importancia de analizar críticamente los medios y crear contenidos responsables. Se exploran conceptos como didáctica transmedia, análisis de noticias y navegación segura en redes sociales. A través de actividades teórico-prácticas y simulacio-

nes, se capacita a docentes y estudiantes para evaluar críticamente la información, identificar desinformación y utilizar diversos medios en la enseñanza. Evaluaciones y feedback continuo permiten ajustar las actividades en tiempo real. Como conclusión se destaca la relevancia de AMI para una ciudadanía crítica en la era digital.

## Palabras Clave

Alfabetización Mediática e Informativa, Didáctica Transmedia, Educación Digital.

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización mediática e informativa (AMI) es fundamental en el ecosistema comunicativo actual, donde los ciudadanos necesitan ser competentes en medios digitales para participar de manera crítica y creativa en la sociedad. Este enfoque interpela a los docentes, presentando desafíos a enseñar en la complejidad de conocimientos que convergen en distintos formatos y lenguajes multimodales (Martín, 2019). La evolución de las tecnologías ha introducido nuevas modalidades de circulación y producción del saber, lo que demanda un estudio profundo de los medios como nuevos modos de percepción y expresión.

Los medios digitales no solo atravie-



san contextos culturales, sociales y políticos, sino que también son reconfigurados por estos, otorgándoles significatividad. Investigaciones en pedagogías críticas proponen nuevas alfabetizaciones, destacando que los medios tecnológicos involucran nuevos estilos de habla, escritura, y prácticas discursivas que conllevan formas inéditas de apropiación, lectura y resignificación (Jenkins, Saad, Fung, Bosch, 2019; Dussel y Trujillo, 2018; Southwell, 2019; Tyner, 2014; Gutiérrez y Torrego, 2018; Kerbrat, 1980; Ferrés y Piscitelli, 2012). En este contexto, la educación mediática se entiende como un campo interdisciplinario que se disputa constantemente su contenido y enfoque (Saez y Richter, 2019).

En el marco de la formación docente, promover una educación mediática de calidad es esencial para consolidar una enseñanza de excelencia. No se trata solo de incluir nuevas herramientas tecnológicas, sino de generar situaciones que fomenten un posicionamiento crítico frente a la información y los medios. La sociedad del siglo XXI está en las aulas, y el reto radica en cómo habilitar experiencias que permitan comprender y reflexionar sobre la vida social (Buckingham, 2019).

La educación mediática, por tanto, se concibe como un sistema que desarrolla capacidades críticas y creativas de interacción entre los ciudadanos y los medios de comunicación. Además, se enfatiza la importancia de construir una ciudadanía digital que reconozca las reglas y derechos dentro del espacio público que es Internet, un entorno que redefina lo público y lo privado, y donde la identidad digital adquiere una nueva dimensión a través de la perdu-

rabilidad de los datos.

En este taller, diseñado para docentes y estudiantes de nivel terciario, se abordarán los desafíos de la educación digital en la provincia, con un enfoque en cómo estos profesionales pueden integrar la AMI en sus prácticas educativas. Con un cupo máximo de 300 participantes y una duración de una hora y media, el encuentro, implementado de manera virtual a través de Meet, buscará equipar a los docentes con las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos y desarrollar competencias críticas en sus estudiantes. Los responsables de la implementación del taller son profesionales capacitados en AMI, que integran diversas áreas de conocimiento: Melina Elizabeth Campos, José Fernández Garnica y Luciana Elina Torres Gallardo, quienes guiarán a los participantes en la exploración y aplicación de estos conceptos clave en sus contextos y trayectorias educativas. Los objetivos del taller incluirán:

### **Objetivo General:**

Promover la alfabetización mediática e informacional (AMI) en la formación docente, con el fin de capacitar a los educadores para que puedan enseñar de manera crítica y creativa en un entorno comunicativo multimodal y digitalmente avanzado.

### **Objetivos Específicos:**

- Fortalecer los conocimientos en alfabetización mediática de los participantes mediante exposiciones teóricas y discusiones guiadas sobre el impacto de los medios digitales en la educación.



- Implementar actividades prácticas y colaborativas que permitan a los docentes aplicar los conceptos de alfabetización mediática en contextos educativos y mediáticos.
- Fomentar la reflexión crítica sobre el rol del docente en la alfabetización mediática y su relevancia en la educación actual.
- Promover el trabajo colaborativo en pizarras digitales para facilitar la discusión y el pensamiento crítico entre los participantes.
- Evaluar la efectividad del taller mediante la recopilación de feedback de los participantes y el análisis de su aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Las competencias que los participantes desarrollarán al final del taller son:

-Análisis crítico de medios, para aprender a identificar y evaluar la desinformación y los sesgos mediáticos.

-Navegación segura y crítica en entornos digitales, para adquirir habilidades de manejo responsable en redes sociales y otras plataformas digitales.

Las sesiones serán interactivas e incluyen el uso de herramientas como encuestas en vivo y debates en tiempo real. También, se implementarán estudios de caso, para el análisis de ejemplos reales donde la AMI ha tenido un impacto significativo en la práctica docente. Tales como el “Proyecto de verificación de noticias”, en

el cual un grupo de docentes implementó un proyecto de verificación de noticias en su escuela, enseñando a los estudiantes a identificar noticias falsas y verificar la información antes de compartirla. Y el “Uso de plataformas transmedia en educación”, llevado a cabo en una escuela secundaria los docentes integran plataformas transmedia en sus clases, permitiendo a los estudiantes crear narrativas digitales que combinan texto, audio y video, mejorando su comprensión y creatividad.

Este enfoque integrador permitirá a los participantes no solo adoptar nuevas metodologías, sino también fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, una habilidad esencial para la participación activa y responsable en la sociedad contemporánea.

## DESARROLLO

El taller se estructura en dos etapas principales:

Primera etapa: se centra en la introducción a la alfabetización mediática, con el propósito de que los profesores comprendan este concepto y su relevancia en la educación actual. La actividad inicial consiste en una breve exposición teórica que aborda los conceptos clave de la alfabetización mediática, destacando la importancia del rol del docente en este proceso. Posteriormente, los participantes participan en una discusión guiada, donde reflexionan sobre el impacto de los medios digitales en sus contextos de enseñanza, compartiendo experiencias y preocupaciones. Este primer bloque tiene una duración de 30 minutos.

Segunda etapa, que se extiende por una hora, está dedicada al desarrollo de habilidades para analizar y evaluar de manera crítica los contenidos mediáticos. Los participantes, llevan a cabo el análisis guiado por los talleristas de noticias, publicidad y contenido de redes sociales. Utilizan criterios de objetividad, sesgo, fuentes de información y veracidad para guiar sus análisis. Durante esta etapa, el trabajo colaborativo en pizarras digitales es esencial, ya que fomenta la discusión y el pensamiento crítico, apoyado por una checklist que orienta el análisis.

Para ello se desarrollan actividades colaborativas y gestión de la interacción en un entorno virtual, tales como:

- Pizarras digitales: Herramientas como Wooclap y Padlet se emplearán para que los participantes puedan trabajar juntos en tiempo real, compartiendo ideas y realizando análisis colaborativos.
- Encuestas en vivo y debates: Se implementarán encuestas en vivo y debates para mantener la participación activa y recoger opiniones en tiempo real.

Con respecto al manejo de los desafíos técnicos del taller se proporcionará asistencia técnica continua del equipo informático del Nodo. Así también, antes del taller, se enviarán guías de uso de las herramientas digitales a los participantes inscriptos para asegurar que todos estén familiarizados con ellas.

Al ser una metodología donde la práctica resulta ser la acción pedagógica por excelencia se propone una retroali-

mentación continua a partir del feedback en tiempo real y evaluaciones periódicas.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de este taller sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) revelan la importancia crítica de integrar este conocimiento en el ámbito educativo para responder a las necesidades de una sociedad marcada por la revolución tecnológica y el acceso ilimitado a la información. Es imperativo que la educación adopte una postura activa en la capacitación y sensibilización del participante en torno a la AMI.

Las producciones desarrolladas serán discutidas al final del taller, permitiendo compartir las experiencias de los participantes y recibir retroalimentación constructiva centradas en ejemplos específicos de cómo lo aprendido se puede aplicar en sus contextos educativos. Por ejemplo mediante integración de análisis crítico de medios en el aula, creación de contenidos transmedia y uso de herramientas digitales. Esto posibilita el desarrollo de habilidades prácticas aplicables a sus aulas, mejorando así la calidad de la educación y preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la era digital.

La relevancia académica de este taller radica en su contribución a la reflexión sobre cómo las tecnologías informáticas están imponiendo una nueva forma de ser humano, análoga al impacto que la imprenta tuvo en la racionalidad de las sociedades de su tiempo (Pérez Castro, 2011). Este cambio antropológico exige un replanteamiento de las prácticas educativas, donde



la AMI se convierte en una herramienta esencial para equipar a los estudiantes y docentes con las habilidades necesarias para navegar y criticar el entorno mediático contemporáneo.

La AMI no sólo profundiza en el análisis crítico de la información y los medios de comunicación, sino que también promueve la toma de decisiones informadas y éticas. Tal como se expone en la Declaración de Seúl (Unesco, 2020), es fundamental protegerse contra la desinformación y empoderar a las personas para que se comprometan plenamente con la sociedad mediante el pensamiento crítico (Sales, 2020). Este taller ha subrayado la necesidad de una integración curricular de la AMI que, como derecho esencial para el ejercicio de la ciudadanía, debe ser valorado y consensuado social y políticamente.

Además, el taller ha enfatizado el concepto de ecosistemas de medios conectivos, donde la convergencia mediática, según Henry Jenkins (2006), se produce en las mentes de los consumidores y a través de sus interacciones sociales. Este enfoque destaca la importancia de entender que las plataformas y tecnologías no son meros dispositivos, sino constructos tecnoculturales que configuran nuestras formas de sociabilidad y construcción de conocimiento.

La didáctica transmedia, como se ha discutido, representa una mutación en la enseñanza que se expande a través de diferentes medios y lenguajes, funcionando como una interfaz para la mediación del conocimiento en un mundo de relaciones complejas. No se trata solo de producir

narrativas transmedia, sino de reflexionar sobre estas producciones con la intención de expandir los aprendizajes de manera crítica y creativa, tal como lo señala Miriam Kap (2022).

Finalmente, el taller ha abordado la evolución hacia la Web 3.0, una generación que permite la conexión y personalización de aplicaciones web a través de tecnologías como Big Data, Inteligencia Artificial y Blockchain. Esta evolución plantea un escenario donde los usuarios tienen un mayor control sobre sus datos y relaciones, lo que subraya la necesidad de una alfabetización mediática que prepare a los individuos para interactuar de manera autónoma y fiable en este nuevo entorno digital.

El taller no solo ha generado una sensibilización sobre la AMI, sino que ha proporcionado a los participantes las herramientas necesarias para aplicar este conocimiento en sus prácticas educativas, fomentando así una ciudadanía crítica y participativa capaz de enfrentar los retos del siglo XXI.

## Bibliografía

Aparici, Roberto, y García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852016000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000100003&lng=es&tlng=es).

Educar. (2023). Narrativas transmedia: otros modos de narrar en el aula



<https://www.educ.ar/recursos/158865/narrativas-transmedia-otros-modos-de-narrar-en-el-aula>

Francisco Amat, A.; Pallares Piquer, M.; Abellán Fabrés, G. y Farné, A. (2022): La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: Un reto necesario. En C. Sábada Chalezquer, C.; Núñez Gómez, P. y Pérez Tornero, J.M. (Eds.), La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España (Observatorio ATIC, nº 5). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. D.O.I.: <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>

Kap, M. (2022). Clase Nro 2: Segunda estación: Escenarios didácticos alternativos. Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. Revista Latina de Comunicación Social, 81, 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>

Mateus, J. C.; Andrada, P. y Quiroz, M. T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica [Preprint]. En I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (Eds.), Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado (pp. 445-452). Grupo Comunicar Ediciones. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

Identidades digitales en construcción. En Sevilla, H; Tarasow, F. y Luna, M. (Coords.), Educar en la era digital. Guadalajara: México. Editorial Pandora. ISBN: 978-607-97517-7-7

Torres Menargues, A. (2021). Alumnos de escuelas públicas aprenden a luchar contra los bulos <https://elpais.com/educacion/2021-12-07/alumnos-de-escuelas-publicas-aprenden-a-luchar-contralos-bulos.html>

Osuna-Acedo, S.; Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32 (1), 29-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27454937003>

Saez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. Actualidades Pedagógicas, (74), 1-18. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>

----- (2020). Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina. Ciencia y Educación, 4(3), 65-77. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77>

UNESCO. (2023). Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>

Odetti, V. y Caldeiro, G. (2017).

# “La lectura en voz alta: una estrategia de mediación y un espacio para la búsqueda de sentidos”

Prof. Luciana Arriaga  
Luciana.arriaga.90@gmail.com

Prof. Guillermo Núñez  
Grillo.cantor@gmail.com

Prof. Luciana Arriaga  
Luciana.arriaga.90@gmail.com

Prof. Guillermo Núñez  
Grillo.cantor@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.3: Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## RESUMEN

El Taller “La lectura en voz alta: una estrategia de mediación y un espacio para la búsqueda de sentidos” pretende brindar herramientas y trabajar la lectura como una práctica educativa, no sólo en el área de Lengua, sino como un eje transversal que involucra todas las actividades escolares. Si bien partimos desde la lectura literaria, se apunta a trabajar esta propuesta también en otras disciplinas,

generando una vivencia que pueda ser, luego, sistematizada por quienes facilitan y participan de este taller. La invitación es a leer, pensarnos como adultos lectores, trabajar estrategias de lectura y problematizar nuestro rol como mediadores, otorgándole voz a la lectura y los lectores.

## Palabras Clave

Lectura en voz alta, estrategias de mediación, itinerarios lectores.

## INTRODUCCIÓN

La lectura en voz alta, como estrategia de mediación y como espacio para la búsqueda de sentidos, se inscribe dentro del eje “Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional” en tanto se constituye como una instancia de intercambio entre el texto, los lectores y el mediador. Tal como propone Linda B. Gambrell (2004), la lectura propicia momentos de intercambio donde radica el aprendizaje. La creación de oportunidades para el intercambio y la selección de textos interesantes y estimulantes, acompañados de “buenas prácticas lectoras”, son fundamentales para pensar la enseñanza y repensarnos en el ejercicio profesional.

La finalidad de este taller es cons-

truir, junto con los docentes asistentes, marcos de referencia y de reflexión en torno a la palabra de los lectores en cuanto se constituyen como productores de sentidos. El perfil de los asistentes es docente de todos los niveles educativos. Cupo máximo: 100 asistentes.

## Objetivos:

- Brindar herramientas de trabajo y espacios de reflexión para los y las docentes.
- Explorar y potenciar el uso de algunos recursos del Plan Provincial de Lectura que sirvan de herramientas para trabajar la lectura en los diferentes espacios educativos.
- Reflexionar acerca de nuestras prácticas docentes y los criterios de selección con los que abordamos las mismas.

- Duración estimada para la implementación del taller: una hora y media

- Modalidad: virtual (a través de meet)

- Responsables de la implementación: Luciana Arriaga y Guillermo Núñez (Equipo del Plan Provincial de Lectura)

## DESARROLLO

La metodología a utilizar será la del formato taller en su modalidad sincrónica virtual. Por tratarse de un encuentro orientado a trabajar la lectura en voz

alta, será esta la que prime, propiciando herramientas de trabajo como la lectura entrecortada, y cediendo la voz a los lectores y lectoras para motivar y acompañar instancias de construcción colectiva de sentidos. Así mismo, el taller contará con espacios para la escritura de invención como otra estrategia tanto de mediación como de reflexión y apropiación de lo leído.

## TALLER

### Primer momento (20 min.):

Vamos llegando. Compartimos el concepto de la palabra “Komorebi: la luz que se ve a través del follaje de las plantas” y “Mangata: El reflejo de la luz de la luna en el agua” de Lost in translation. Los invitamos a compartir qué imágenes de la luz los cautiva ¿Podrían inventar una palabra para esa luz? ¿Cuál sería?

### Segundo momento (5 min.):

Presentación del taller: la lectura en voz alta.

### Tercer momento (30 min.):

Lectura entrecortada del cuento de García Márquez “La luz es como el agua”.

Primer corte: “-La luz es como el agua- le contesté: uno abre el grifo, y sale.” Invitamos a los participantes a pensar en qué otros sentidos la luz es como el agua. Podemos escribir un pequeño texto grupal en el chat encabezado por la frase “La luz es como el agua:...”



Segundo corte: “...y rescataron del fondo de la luz las cosas que durante años se habían perdido en la oscuridad.”  
Pregunta disparadora: ¿Qué cosas creen que Totó y Joel rescataron del fondo de la luz? (a micrófono abierto o chat)

### **Cuarto momento (15 min.):**

Compartimos el Rimay de “La Hormiga” de Mario Denevi. Pregunta disparadora: ¿Cómo llamarías a la luz que descubre la hormiga del relato?

Si da el tiempo, los invitamos a armar una trama de palabras en forma de lista que estén relacionadas con la palabra elegida. Compartimos algunas lecturas.

Pregunta de reflexión final:  
¿quiénes pueden ver la luz en este relato?  
¿qué relación podemos hacer entre el rol del docente y la hormiga? ¿estamos de acuerdo con esto o no?

### **Quinto momento (20 min.):**

Presentación de Power Point sobre el derecho a la lectura y el rol del mediador.

## **CONCLUSIONES**

Entendemos, junto a Carlos Skylar, que, si lo que pretendemos es que nuestros alumnos lean, lo que primero debemos hacer es leer junto con ellos. De este modo, leer, escuchar, conversar y escribir nos permite, no sólo construir sentidos en relación al texto, sino también construir comunidades lectoras en donde cada lector o lectora aporta su voz como

una pieza fundamental en el acto educativo. En este sentido, la contribución del presente trabajo se orienta a profundizar la formación de los docentes como adultos lectores desde la vivencia y la reflexión sobre estas prácticas, en una instancia donde la circulación de la voz sea el hallazgo a transitar en el aula.

## **Referencias**

Gambrell, Linda B. (2004) “El papel de la conversación en el aula”, publicado en *The Reading Teacher*, vol. 58, nº 2, p.212-215, IRA, Delaware, Estados Unidos, con el título “Shifts in the conversation: teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions”. Traducción al español de Paola Cipriano, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, Buenos Aires, Argentina.

Denevi, Marco (2023) “La Hormiga” en Rimay Chasqui, Podcast Literario del Plan Provincial de Lectura Salta. <https://www.youtube.com/watch?v=XBmUCyyl-Fyk&t=61s>

García Márquez, Gabriel (1992) “La luz es como el agua” en *Doce cuentos peregrinos*. Buenos Aires. Literatura Random House.

Skliar, C., (2020), *Lectura y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

# La práctica educativa como una paleta de colores: Entre aromas, recuerdos y

Lorena Del Milagro Bautista  
Profesora de Educación Inicial, Licenciada  
en Lenguajes Expresivos  
lbautista2816@gmail.com

Pablo Rodrigo Vidaurre  
Profesor en Educación Inicial, Psicopeda-  
gogo MP N° 491  
pablovidaurre.psp@gmail.com

Valeria Andrea Guaymas  
Profesora en Educación Inicial  
vale.guaymas.29@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.3 Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales, Educación Socio emocional.

## RESUMEN

La propuesta del taller se encuentra dirigida a docentes y alumnos en formación, busca generar un espacio de reflexión sobre la práctica educativa, vista como una paleta de colores donde cada matiz representa experiencias y aprendizajes. Se pretende capacitar a los participantes para adoptar una perspectiva holística en

su enseñanza, integrando el pasado y el presente con una mirada hacia el futuro. El taller enfatiza la importancia de construir colectivamente el conocimiento y de reconocer que cada interacción contribuye a la formación integral de estudiantes y educadores.

## Palabras Claves

Prácticas, Educación, Aromas, Emociones.

## INTRODUCCIÓN

La práctica educativa se asemeja a una paleta de colores, donde cada matiz representa una experiencia, un aprendizaje, un desafío y una oportunidad. Es por ello que esta propuesta está destinada a docentes y alumnos en formación ya que, como artistas en constante creación, son ellos lo que combinan esas tonalidades para pintar un cuadro educativo que no solo busque transmitir conocimientos, sino que también evoque emociones, recuerdos y visiones de futuro.

Los objetivos que se proponen en este taller se orientan a:

- Generar un espacio donde los docentes puedan analizar y compartir sus experiencias educativas desde diálogo con una mirada introspectiva, retrospectiva y



proyectiva.

- Brindar conocimientos de las posibilidades del enfoque holístico para la práctica docente.
- Reflexionar sobre las diversas “tonalidades” que componen las prácticas diarias en el rol docente.

En este proceso, los aromas y las sensaciones de experiencias pasadas se entrelazan con las proyecciones de lo que puede ser, creando un espacio de aprendizaje dinámico y significativo, por ello la presencia a través de la pantalla será fundamental para poder participar de la experiencia que se propone.

El equipo a cargo del taller cuenta con formación y experiencia para orientar y acompañar a los asistentes hacia una reflexión vivencial y propicia para la introspección y el diálogo, lo cual permite a los participantes explorar nuevas perspectivas en su práctica profesional.

## DESARROLLO

Duración: 1:30 hora

Destinatarios: Docente de todos los niveles, Estudiantes del último año del profesorado.

Modalidad: Virtual

El taller que se llevará a cabo tiene como perspectiva el modelo holístico. Resulta oportuno conocer dicho modelo y cuál es su impacto en la práctica docente y en la formación de los profesorado.

El holismo es una doctrina filosófica contemporánea que encuentra sus raíces en los planteamientos del filósofo sudafricano Jan Christiaan Smuts, quien introdujo este enfoque en su obra “Holismo y evolución” publicada en 1926.

Smuts, sostiene que las propiedades y comportamientos de los sistemas complejos no pueden ser explicados únicamente mediante el análisis de sus partes, sino que es necesario considerar las interacciones y relaciones que emergen de la totalidad del sistema “...la holística es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en la distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano.” (Briceño, 2010)

Mirar a la formación superior desde el cristal del modelo holístico, es tener una visión integral del proceso educativo, que considera al individuo en su totalidad, abarcando no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, sociales, físicos y espirituales. Este enfoque propone que el aprendizaje no puede ser comprendido ni abordado de manera fragmentada; en cambio, debe ser visto como un proceso interconectado en el que todas las dimensiones del ser humano interactúan y se influyen mutuamente.

El taller “La práctica educativa como una paleta de colores: entre aromas, recuerdos y proyecciones”, al ser virtual contará con una mayor concurrencia por lo que se pretende realizar una dinámica colectiva para dar lugar a las inferencias, la participación espontánea y creativa. Se diseña de la siguiente manera.

<b>Momento/ Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Responsables</b>	<b>Recursos</b>
Apertura 10 minutos	Se presentarán los disertantes del taller mediante un juego musical, el “veo-veo”, donde cada uno tendrá un accesorio de color y ante la frase: “veo algo de color...” los asistentes tendrán que mencionar el nombre del tallerista que lo tiene, procediendo a presentarse. Se continuará de igual forma con los otros profesionales. Con esta primera actividad se trabajará la atención.	Coordinadora y los facilitadores.	Accesorios de color. Música
Caldeamiento 20 minutos	Se solicita al grupo buscar en la inmediatez del hogar o del lugar donde se encuentren, un objeto que contenga un aroma de su agrado y el cual pudieran describir. Se da apertura al diálogo para el intercambio de percepciones y descripciones a partir de los diferentes objetos.	Coordinadora y los facilitadores.  Asistentes	Objeto de preferencia
Aromas de la docencia, re-escibiendo recuerdos 20 minutos	Seguidamente se replantea la consigna con el fin de problematizar el enunciado de la actividad anterior, es decir que se pregunta lo siguiente: ¿Qué hubiese pasado si la consigna hubiese sido buscar un objeto que nos remita a un recuerdo bueno o malo de nuestra formación docente y que vaya más allá de un simple aroma? ¿Qué objeto hubiese sido? ¿Por qué? ¿A dónde nos lleva? ¿Qué recuerdo evoca? ¿Que nos hace sentir? A partir de los interrogantes se invita a representar las ideas a través de un caligrama (poema visual) al aroma que eligieron dando cuenta de una imagen visual del mismo. Al finalizar cada participante expondrá su producción a través de la cámara formando así un mural digital.	Coordinadora y los facilitadores.  Asistentes	Hoja A4 Lapiceras Lápices Fibras Crayones

Cierre 20 minutos	Se realiza una reflexión colectiva respecto a las sensaciones que tuvieron al iniciar el taller, durante el mismo y al finalizarlo.	Coordinara y los facilitadores	Hoja A4 Lapiceras Lápices Fibras Crayones
----------------------	---	--------------------------------	---

## CONCLUSIONES

A través del taller se busca generar un espacio de reflexión en la práctica para mirar a la educación no como una transmisión de información, sino como una construcción colectiva y continúa, que integra el sentir y el pensar, el pasado y el presente con una mirada siempre puesta en el porvenir. Esta perspectiva holística resalta la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, reconociendo que cada interacción y cada decisión contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la evolución de los propios educadores.

Este rol incluye la creación de espacios para la reflexión, el diálogo y la expresión emocional, así como la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades y características de cada grupo o individuo. De esta manera se promueve una educación para la vida, considerando que el objetivo último del aprendizaje es preparar a los individuos para enfrentar de manera consciente y equilibrada los desafíos de su entorno, tanto en el ámbito personal como social.

En la práctica, esto implica que los profesores promuevan actividades que fomenten el bienestar integral, como talleres de manejo del estrés, programas de mentoría, actividades deportivas y espacios para la reflexión personal (Fitch, Parga, Sánchez,

& Barrios, 2015). Los profesores, a su vez, adoptan un enfoque más flexible y comprensivo, ajustando su enseñanza para respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

- Briceño, J. C. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 73-83.
- Fitch, R. I., Parga, R. E., Sánchez, M. d., & Barrios, J. E. (2015). MODELO DE EDUCACIÓN HOLÍSTICA: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1 - 25.

# La transmedia hace eco en mi aula

**Prof. Maria Elena Checa**  
Profesora para Enseñanza Primaria  
chip8203@gmail.com

**Prof. María Cecilia Santillán**  
Profesora para Enseñanza primaria  
ceciliasantillan2005@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.4-Desafíos de la Educación Digital en la provincia. Experiencias formativas en Educación a distancia y su vinculación con las prácticas de enseñanza. Incidencia de dispositivos de formación centralizados en las prácticas educativas.

## Resumen

¿Para qué trabajamos este proyecto?

Dado que los estudiantes hoy, después del confinamiento por la pandemia y el tiempo pos pandémico, están enmarcados en una brecha digital que los imposibilita acceder a diferentes utilitarios que serían soporte o recursos pedagógicos que los potencia como prosumidores, es que se realiza este proyecto para que desde la Escuela se dé repuesta a la equidad, dado

que no todos tienen la posibilidad de acceder a equipos informáticos con utilitarios didácticos y a la operación de ellos como recurso escolar. Sabiendo que es imprescindible en la sociedad actual, se aborda este Taller desde la Narrativa Transmedia que fomenta la multialfabetización con herramientas on y off line insertándonos así en la Educación 4.0, de ahí que abordamos Padlet y Word Wall Net como recurso pedagógico fomentando las TIC, las TAC y las TEP, aprendiendo de Lens Fernández que plantea que “no basta con utilizar los recursos de la Web, si se lo hace de una manera tradicional, sino que hay que utilizarlos creativa y problematizadamente en el marco de una educación transformadora” para esto hay que trabajar desde la horizontalidad y la pedagogía de la multialfabetización (Presentación del libro “La narrativa transmedia: propuestas interactivas para trabajar en el aula”, Lic. Cecilia Frontera).

## Palabras Clave

Transmedia – trabajo colaborativo – autonomía – educación 4.0

## INTRODUCCIÓN

Posterior a un tiempo donde lo virtual se posicionó como alternativa para seguir aprendiendo desde lo digital mediante diferentes dispositivos tecnológicos



y teniendo en cuenta que la Ley Nacional de Educación N° 26206 manifiesta en el ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, es que se propone la narrativa transmedia y su implementación en el aula como estrategia didáctica desarrollando un universo educativo transmedia potenciando estudiantes prosumidores, entendiendo que capacidad de narrar nos distingue de los demás habitantes de este planeta, por lo que la incorporación de ésta es factible en todas las materias, logrando una incorporación significativa, creativa y problematizadora de la tecnología.

Entendiendo y coincidiendo con la mirada de Mariana Ferrarelli cuando manifiesta que “los proyectos transmedia acercan la educación a la realidad cotidiana de las nuevas generaciones” y sabiendo que la narrativa transmedia representa el proceso donde los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia

de entretenimiento unificada y coordinada es que se propone trabajarla como eje vertebrador en el Taller de Educación Digital, Taller de Lectura y Acompañamiento al Estudio en pos de desarrollar habilidades de análisis, creación, comunicación oral y escrita generando su propio proyecto transmedia a través de una narrativa propia, elegida por ellos.

Actualmente las técnicas transmedia son usadas en campos como la televisión, cine, publicidad, educación, activismo, narraciones de marca, editoriales, y las plataformas que utilizan son tantas como medios existen: televisión, radio, internet, eventos en la vida real, apps, ARGs (juegos de realidad alternativa) entre otros. Asimismo, Cesar Coll expresa que es “en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje” y Lens Fernández plantea que “no basta con utilizar los recursos de la Web, si se lo hace de una manera tradicional, sino que hay que utilizarlos creativa y problematizadamente en el marco de una educación transformadora” para esto hay que trabajar desde la horizontalidad y la pedagogía de la multialfabetización (Presentación del libro “La narrativa transmedia: propuestas interactivas para trabajar en el aula”, Lic. Cecilia Frontera).

Al ver una entrevista de la Lic. Mariana Ferrarelli observamos que este proyecto que llevamos a cabo en la institución connota con su mirada, y desde la experiencia



apostamos a que “en el campo educativo el docente unilateralmente o en colaboración con los estudiantes podría elegir una historia a partir de la cual pensar diferentes actividades de expansión. A mí me gusta pensar no tanto en actividades y tareas sino en expansiones de ese relato que circulamos por múltiples plataformas de manera colaborativa. No siempre pensando en la colaboración exclusiva de los alumnos y las alumnas, también podemos invitar a algún experto de la disciplina en la que estemos trabajando, en un periodista si se trata de un tema de actualidad, gente de la literatura, científicos, meteorólogos, etc. Hemos hecho proyectos de trabajo colaborativo ya no sólo dentro de la institución escolar o de la universidad sino también puertas afuera, invitando aulas, docentes y estudiantes de otras instituciones, de otros países o expertos especiales del campo en cuestión”.

## DESARROLLO

Este taller tiene un alto impacto en nuestra escuela y apostamos a socializarlo en pos de que como docentes fomentemos el desarrollo de competencias como:

- Promover la curiosidad.
- Fortalecer el trabajo colaborativo.
- Originar un ambiente más relajado en el aula.
- Estimular la empatía y la resiliencia.
- Potenciar el pensamiento lógico-

co y sistémico.

- Fomentar la creatividad y la imaginación.
- Desarrollar la escucha y participación activa.
- Desarrollar un carácter inmersivo y motivacional
- Compartir un espacio físico y on line con pares.
- Aplicar diferentes utilitarios para fortalecer la práctica áulica.
- Programar actividades que acrediten saberes para la vida.

Presentamos un Padlet como recurso pedagógico, ya que es una herramienta versátil, fácil de usar que puede enriquecer las prácticas educativas y de socialización.

Modo de trabajo del Taller:

Objetivos del Taller:

- Aprender a utilizar las diferentes funciones de Padlet, incluyendo la creación de tableros, la publicación de contenido multimedia y la interacción con las publicaciones de sus compañeros.
- Desarrollar habilidades de colaboración en línea, trabajando en grupo para crear, compartir y comentar en tableros de Padlet, fomentando la colaboración y la construcción conjunta de conocimiento en un entorno digital.

- Explorar cómo pueden utilizar Padlet para realizar proyectos, compartir ideas y organizar contenido de manera efectiva en diferentes asignaturas y actividades académicas.

Perfil:

Este Taller está dirigido a docentes de los diferentes niveles educativos o estudiantes de formación, con conocimientos básicos en tecnología.

¿Que necesito para hacer el taller?

- Conocimientos básicos de uso de ordenadores e internet.
- Conexión a internet estable.
- Predisposición para desaprender y reaprender.

Cupo máximo:

25 a 30 participantes

A cargo de la Coordinadora:

Presentación de la herramienta:  
Mostrar una breve historia y evolución de Padlet.

- Interfaz y funciones básicas: Navegación por la interfaz, explicación de los iconos y funciones principales.

- Tipos de Padlets: Muro, lienzo, columna, chat, etc., y sus usos potenciales.

Creación de un Padlet (45 minutos)

- Demostración práctica: El facilitador crea un Padlet en vivo, explicando cada paso.

- Personalización: Cómo cambiar el fondo, el tema, la disposición, y añadir títulos y descripciones.

- Configuración de privacidad y permisos: Ajustar quién puede ver, editar y comentar en el Padlet.

Desafío práctico:

Los participantes crean su primer Padlet individualmente o en grupos pequeños.

Integración Pedagógica del Padlet  
(45 min)

Ejemplos de uso en educación:

- o Como tablón de posteos digitales aplicados a la comprensión lectora de una leyenda, fábula, cuento, novela, etc.

- o Para actividades de lluvia de ideas y debates.

- o En proyectos colaborativos y exposiciones.

- o Para evaluaciones y retroalimentaciones.

Casos de aplicación: Mostrar ejemplos reales de educadores que utilizan Padlet en sus aulas.

Lluvia de ideas: ¿Cómo podrían utili-



zar Padlet en sus contextos específicos?

Práctica y Evaluación (45 min)

- Creación de contenido avanzado: Cómo añadir archivos multimedia, enlaces y más.
- Compartir y colaborar: Cómo compartir Padlets y colaborar en tiempo real.
- Actividad en grupo: Los participantes trabajan juntos para crear un Padlet sobre un tema educativo específico.
- Presentaciones y retroalimentación: Los grupos presentan sus Padlets y reciben comentarios constructivos.

## CONCLUSIONES

Para nosotros, los participantes deben sentirse cómodos utilizando Padlet y tener una idea clara de como pueden integrarlo en sus prácticas pedagógicas. Entendiendo que este taller no solo enseña a utilizar Padlet, sino que también inspira a los educadores a innovar en sus métodos de enseñanza utilizando herramientas digitales, que pueden transformar la forma en que se enseña y se aprende en el aula. Su capacidad para fomentar la colaboración, la creatividad y la participación activa, junto con su facilidad de uso y accesibilidad, lo convierten en un recurso valioso para docentes y estudiantes. Al integrar Padlet en sus prácticas educativas, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más dinámico, interactivo e inclusivo que responda a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

## Referencias

### Libro impreso:

Ferrarelli, Mariana (compiladora) (2023). "Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital" Montevideo Grupo Magro Editores, ISBN Número 978-9915-9546-1

Frontera Cecilia (2021) Libro: "LA NARRATIVA TRANSMEDIA". Editorial: Editorial Sb - ISBN: 9789874434579)

Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). Cultura Transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura de red. Barcelona: GEDISA.

Jenkins, Henry (2008) "La Cultura de la Convergencia"

### Libro digital:

Torres, M. (2012) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

### Documento en línea:

LENS, José Luis. (2011). "Las TIC no pueden todo, pero pueden algo". Centro de e-learning UTN. Recuperado el 29 de septiembre en <http://www.slideshare.net/elearningUTN/las-tics-no-lo-pueden-todo-pero-pueden-algo-jos-luis-lens>), "Los desafíos de las TIC para el cambio educativo". OEI. Madrid. Recuperado el 29 de septiembre de 2014 en <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/doce/4.pdf>).



Mena, M. (página de consulta 27 de octubre del 2016), "procesos metodológicos del diseño del proyecto, diseño de evaluación". [Online], dirección URL:

[www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/.../distanci.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/.../distanci.pdf)

# Mirar, leer, escribir

**Marcela Valé**  
Prof. En Educación Inicial  
emarcelavale@gmail.com

**Liset Jiménez Gumucio**  
Profesor en Letras  
lisetjimenez109@gmail.com

**Ángeles Rocha**  
Profesor en Letras  
angeles.rochalou@gmail.com

**EJE TEMÁTICO DEL CONGRESO:** Eje 2:  
Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. 2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa.

## RESUMEN

Las prácticas en torno a la lectura literaria son espacios esenciales para la construcción de habilidades, saberes y competencia. En este sentido, el taller “Mirar, leer, escribir” busca poner en consideración nociones referidas a diferentes modos de leer que vinculan lo visual y lo textual. Iniciando con la ejercitación de la mirada, avanzaremos en el desarrollo de

habilidades vinculadas con la comprensión lectora como la síntesis y la generalización; como así también, de competencias cercanas al lenguaje metafórico. Si bien partimos del trabajo con textos literarios, consideramos que las herramientas que se ponen en juego se pueden transpolar a diferentes instancias de lectura tanto en el área de lengua como en otras disciplinas.

## PALABRAS CLAVE

Libro álbum - modos de leer

## INTRODUCCIÓN

La propuesta de construir nuevas formas de leer que se ponen en juego en este taller se posiciona dentro del eje de buenas prácticas educativas en el marco de las prioridades pedagógicas jurisdiccionales: lengua; puesto que se busca mostrar y vivenciar herramientas desde la pedagogía de la lectura para potenciar las estrategias de enseñanza docente. Repensar los modos de leer y las relaciones entre los códigos icónicos y textuales potencia las capacidades de la comprensión lectora en un sentido amplio. Así, la propuesta de trabajo desde los libros álbum se convierte en significativa al poner sobre la mesa el análisis de la ilustración y el texto de forma interdependiente, lo cual es un desafío en las trayectorias lectoras que invita a



asumir un rol activo. Como afirma Hidalgo Rosas (2022) “los libros álbum promueven la formación de lectores, ya que nos permiten entender los vericuetos del discurso literario: lo metafórico, los vacíos que dejan las palabras en su diálogo con la imagen y la forma en que se produce la construcción de sentido”.

La finalidad de este taller es construir, junto con los docentes asistentes, marcos de referencia y de reflexión en torno las potencialidades del libro álbum en la formación de lectores y la comprensión lectora desde la literatura. El perfil de los asistentes es: docentes de todos los niveles educativos. Cupo máximo: 100.

### Objetivos:

- Desarrollar la mirada de lectura de imágenes.
- Comprender los elementos icónicos, visuales y textuales como parte de la trama de los libros álbum.
- Conocer las potencialidades pedagógicas del libro álbum como género literario y objeto artístico.

### DESARROLLO

La metodología que se implementará será la del formato taller en su modalidad sincrónica virtual. Por medio de diferentes estrategias, se pondrá en contacto a los asistentes con elementos de la narrativa visual y se los invitará a asumir un rol activo frente a ellas. Se generarán espacios de intercambio y trabajo colaborativo mediante herramientas digitales como pizarras

Jamboard y padlet. Asimismo, propondremos espacios de escritura de invención que interpelarán a los participantes para construir voces y sentidos.

- Primer momento (20min). Escritura espontánea a partir de disparadores visuales que buscan poner en evidencias las vinculaciones entre texto e imagen.
- Segundo momento (10min) Espacio de reflexión y puesta en común haciendo alusión a los modos de leer y de resolver las consignas.
- Tercer momento (20min) Segundo espacio de escritura a partir de la consecución de la trama iniciada para su posterior puesta en común.
- Cuarto momento (15min) Lectura de las obras literarias y debate reflexivo poniendo en contraposición las producciones y la obra original.
- Quinto momento (10min) Sistematización de conclusiones y aportes teóricos que enriquecen el trabajo del taller.

### CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende ser un espacio de construcción de saberes desde la práctica y experimentación poniendo en juego la subjetividad y las interpretaciones en torno a las lecturas. Consideramos que la alfabetización en la lectura de la imagen y la conformación de lectores capaces de retomar los diferentes aspectos de un texto como indicios de lectura son ejes centrales en la formación de lectores y ciudadanos competentes.



## REFERENCIAS

Arizpe y Styles (2013) Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: FCE

Bosch Andrew, Ema (2015) Estudio del Álbum Sin Palabras. Universidad Autónoma de Barcelona

Colomer, Teresa (2010) Introducción a la literatura infantil. Barcelona: Editorial Síntesis

Goldin, D. (2005) "Acerca del potencial del libro álbum". Consultado el 26/0518 en <http://www.librerianorma.com/images/dinamicas/correo/venezuela/zona/barataria/Barataria%204.pdf>

Hanan Díaz, F. (2007) Leer y mirar el libro álbum ¿Un género en construcción? Bogotá: Norma.

Shulevitz, Uri (2005) ¿Qué es un libro álbum? en El libro álbum, invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del libro.

# “Posters científicos en las escuelas”

Dr. Marcelo Gastón JORGE NAVARRO  
mgjorge@ucasal.edu.ar

Dr. Alberto Ramiro QUIROGA  
aquiroga@ucasal.edu.ar

Mgter. Brenda Doris del Valle GUTIÉRREZ  
bgutierrez@ucasal.edu.ar

Est. Franco Limarino Farese  
francolimarino@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

## RESUMEN

La temática a abordar en este taller, será una herramienta importante para comunicar resultados de investigación de una manera efectiva y atractiva, permitiendo a docentes y estudiantes compartir su trabajo con la comunidad científica/ educativa de forma clara y concisa. De ahí su importancia y relevancia en la formación docente actual.

En este sentido, proponemos conocer cuáles son los pasos y características claves para la elaboración de poster científicos en el ámbito escolar como estrategia flexible e innovadora para la presentación

y socialización de contenidos curriculares, informes de indagación, búsqueda de información, informes de datos, etc.

## Palabras Clave

Taller- Poster- Comunicación

## INTRODUCCIÓN

La comunicación y socialización científica de trabajos académicos en las escuelas es fundamental por varias razones. En primer lugar, podemos decir que fomenta la transmisión y difusión del conocimiento científico. Al comunicar y socializar los trabajos académicos, se contribuye a la divulgación del conocimiento científico, permitiendo que más personas tengan acceso a nueva información y avances en diversas áreas del conocimiento.

En segundo lugar, promueve el intercambio de ideas y el debate. La comunicación y socialización científica de trabajos académicos en las escuelas fomenta el intercambio de ideas entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, lo que contribuye al enriquecimiento intelectual y al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, incentiva la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes



y alumnos. Al comunicar y socializar los trabajos, se promueve la colaboración lo que puede dar lugar a nuevas colaboraciones y proyectos de investigación conjuntos que pueden ser trabajados al interior del aula, en jornadas institucionales o en diversos eventos como jornadas o congresos. Es importante destacar, que también potencia las habilidades comunicativas y de socialización ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, así como habilidades de socialización, que son fundamentales en el ámbito científico y académico.

En síntesis, la comunicación y socialización científica de trabajos académicos en las escuelas es esencial para la difusión del conocimiento científico, el fomento del debate académico, la promoción de la colaboración y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en los estudiantes. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas fomenten y apoyen este tipo de actividades en sus programas académicos.

En este marco, podemos pensar en diversos recursos que permiten la comunicación y la socialización de trabajos, siendo uno de ellos el poster científico. Un póster es fundamentalmente una presentación visual de una investigación o trabajo de indagación realizada por un docente, un alumno o equipo de investigación y suele ser presentado en conferencias, simposios y congresos científicos para comunicar los resultados de un estudio de una manera clara y concisa.

Es en esencia una herramienta importante para comunicar resultados de

investigación de una manera efectiva y atractiva, permitiendo a docentes y estudiantes compartir su trabajo con la comunidad científica/ educativa de forma clara y concisa. De ahí su importancia y relevancia en la formación docente actual.

Por tales motivos, proponemos un taller sobre elaboración de poster científicos, enmarcados en la idea de comunicación científica desde las escuelas, como un aporte al desarrollo de herramientas que permitan a docentes y alumnos de nivel medio y superior, socializar sus producciones académicas.

## DESARROLLO

En el contexto educativo actual, es fundamental fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la habilidad para comunicar ideas de forma clara y efectiva. Los posters científicos son una herramienta muy utilizada en congresos, conferencias y exposiciones para presentar resultados de investigaciones y proyectos científicos de manera visual y concisa.

Poder comunicar las diversas producciones y trabajos que se realizan al interior de las aulas y las instituciones es fundamental para construir comunidades de aprendizajes colaborativas y solidarias.

Planificar, estructurar, y desarrollar un poster científico requiere de un proceso de análisis y diseño organizado que conlleva también procesos formativos para quienes lo realizan, así como también para sus destinatarios.

En este sentido, proponemos un



taller para conocer cuáles son los pasos y características claves para la elaboración de poster científicos en el ámbito escolar como estrategia flexible e innovadora para la presentación y socialización de contenidos curriculares, informes de indagación, búsqueda de información, informes de datos, etc.

Objetivos:

- Promover la capacidad de investigación y el interés por la ciencia en los estudiantes.
- Desarrollar habilidades de comunicación efectiva a través de la elaboración de posters científicos.
- Fomentar la creatividad y el trabajo en equipo en la elaboración de proyectos científicos.

Finalidades:

- Brindar a los participantes una experiencia práctica en la elaboración de posters científicos para que puedan aplicar esta habilidad en futuros proyectos académicos o profesionales.
- Incentivar la presentación y difusión de resultados de investigaciones y proyectos científicos en el ámbito escolar.
- Generar un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre los estudiantes a través de la exposición de sus posters científicos.

**Destinatarios:**

Docentes y alumnos de nivel medio y superior interesados en la temática. Se sugiere como requisito tener conocimientos mínimos sobre el uso de programas o plataformas como PowerPoint, Canva, Genially y otros similares.

**Metodología de trabajo en formato virtual:**

El taller se llevará a cabo de forma virtual a través de plataformas de videoconferencia y colaboración en línea.

Los participantes recibirán capacitación teórica sobre los elementos clave de un poster científico, incluyendo diseño, estructura y contenido. La presentación será dinámica, y se trabajará con conocimientos previos de cada participante

Se asignará a cada participante un tema de desarrollo sobre el cual trabajarán individualmente para la elaboración de un poster científico en diversas plataformas como Canva.

Se socializarán las presentaciones para analizarlas conjuntamente. Cada facilitador mostrará ejemplos de diversos formatos para discutir y planificar la elaboración del poster, así como para recibir retroalimentación por parte de los participantes del taller.

Al finalizar el taller, se realizará una exposición virtual de los posters científicos elaborados por los participantes, donde tendrán la oportunidad de presentar sus trabajos y recibir comentarios de sus com-



pañeros.

## CONCLUSIONES

En resumen, el taller sobre la realización de posters científicos en las escuelas tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la habilidad para comunicar ideas de forma efectiva en los estudiantes, brindándoles una experiencia práctica en la elaboración de este tipo de proyectos. A través de la metodología de trabajo en formato virtual, se busca promover el trabajo en equipo, la investigación y la comunicación en un entorno colaborativo y enriquecedor para los participantes.

## Referencias

Day, R. A. (2003). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington D. C.: Organización Panamericana de la Salud. *Publicación Científica y Técnica*, 598.

Halligan P. Poster presentations: valuing all forms of evidence. *Nurse Educ Pract.* 2008; 8: 41-45.

Guardiola, E. (2010) El póster científico. *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve*, no 20, 85-102.

Guardiola, E. (2022) El Póster, una forma de presentación eficaz en un congreso. *Actas del Primer Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas*. <http://travesia.mcu.es/documentos/posters.pdf>

Mendoza Martínez, V. M.; Rivera Heredia, M. E.; González Videgaray, M., y Del Río Martínez, J. H. (2007). "Criterios para la

presentación de carteles científicos". *Revista de la Comisión de Investigación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior*, 2:11-21 (versión electrónica disponible en: <http://fimpes.org.mx>).

Vega, A. (2005) El póster científico. En Cubo, L. y otras. *Los textos de la ciencia. Comunicarte*.

# ¿Por qué 1:2 es mejor que 1:10? La escala: un sentido de la proporcionalidad

Ivone Patagua  
Especialista en Educación y TIC  
ivonepatagua@gmail.com

Silvia Baspiñeiro  
Licenciada en enseñanza de las ciencias  
smbaspi@gmail.com

Carina Renfijes  
Profesora en Matemática  
carisermat@gmail.com

Yanina Carpanchay  
Profesora en Educación Secundaria en  
Matemática  
carpanchayjoana@gmail.com

## EJE TEMÁTICO DEL CONGRESO: EJE

**2:** Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional. 2.1-Los sentidos e incidencias de la Formación Continua en las prácticas de enseñanza. La búsqueda de ampliación, actualización, y/o profundización de saberes. Diversidad de trayectorias formativas. La cultura formativa como cultura institucional.

## RESUMEN

El propósito del taller es fomentar la reflexión sobre problemáticas relacionadas con prácticas de enseñanza en el estudio de la proporcionalidad, tema fundamental

que atraviesa la educación primaria y secundaria.

Desde los primeros años de primaria, los estudiantes se enfrentan a problemas del campo multiplicativo que involucran distintas representaciones y números que se vinculan con la proporcionalidad. En este contexto, se busca reflexionar y modelar prácticas que den sentido a los conceptos y propiedades asociados.

Partiendo de la escala como un uso social de la proporcionalidad, se abordará la misma a través de situaciones en diferentes contextos.

## PALABRAS CLAVE

Proporcionalidad directa, escalas, enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

El estrecho vínculo entre la proporcionalidad y numerosos problemas de la vida cotidiana, o de las ciencias, hace que esta temática sea reconocida como parte de los conocimientos básicos que toda persona debe poseer. Si bien es posible resolver muchos de ellos haciendo un uso intuitivo e implícito de las propiedades de la proporcionalidad, el dominio de este concepto requiere de un estudio sistemático

co a lo largo de la escolaridad.

Nos interesa plantear algunas cuestiones de los problemas de escala, por ejemplo, las distintas maneras de expresarlas; los cambios de escala y sus efectos sobre las representaciones, la posibilidad de comparar el nivel de acercamiento o detalle de dos imágenes al comparar las razones que indican sus escalas. Esto implica recorrer con los estudiantes aspectos relacionados, pero distintos de este tema los cuales no pueden abordarse sólo por el hecho de tener conocimientos de proporcionalidad directa.

Como nos dice Broitman et al (2018), las situaciones de escala plantean una relación numérica que es directamente proporcional entre un escenario real y su representación, se pueden presentar gráficamente a través de un segmento o barras que tenga subdivisiones o también a través de expresiones numéricas como una razón donde el numerador indica la medida en el plano y el denominador la medida de la realidad. En esta instancia los conocimientos sobre la proporcionalidad pueden funcionar como punto de apoyo y herramientas de resolución de los problemas, que el docente plantee y a la vez permitirán ampliar los significados y alcances que la proporcionalidad pudiera tener hasta entonces para los estudiantes. La comprensión del funcionamiento de estas distintas formas de expresar las escalas y las posibles relaciones entre las mismas, representan un problema complejo y un desafío al momento de plantear su enseñanza.

Es por esto, que es necesario el trabajo con docentes de ambos niveles

en el taller, desde los objetivos de analizar didácticamente actividades de proporcionalidad directa en el contexto de escalas a partir la complejización de la representación, comparación y análisis de las unidades de medida, reflexionar sobre la utilidad y potencialidad de este tipo de trabajo, en la escolaridad primaria y secundaria para distintas situaciones.

Se prevé el trabajo con un máximo de 30 participantes, de ambos niveles primario y secundario, tanto docentes como estudiantes de ambos profesorados.

Se consignará además los responsables de la implementación.

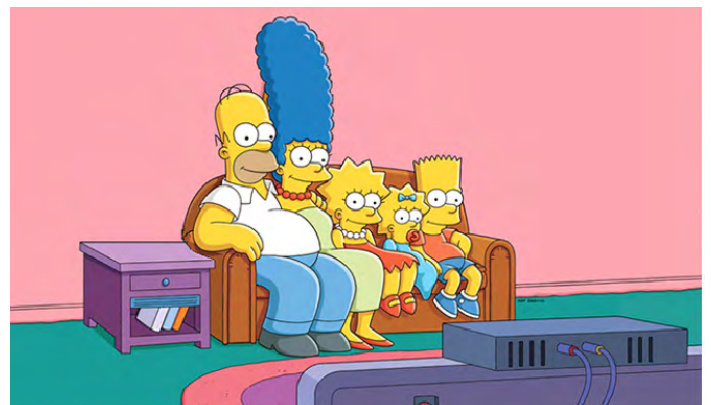
## DESARROLLO

El taller propuesto, consta de tres momentos:

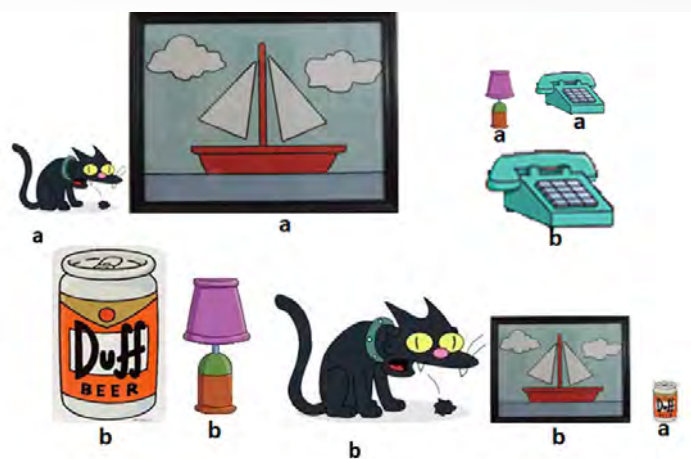
Momento 1. Inicio (tiempo estimado 10 minutos): Presentación de las coordinadoras y taller a realizar.

Actividad 1. Inicio

¿Les resulta familiar la imagen?

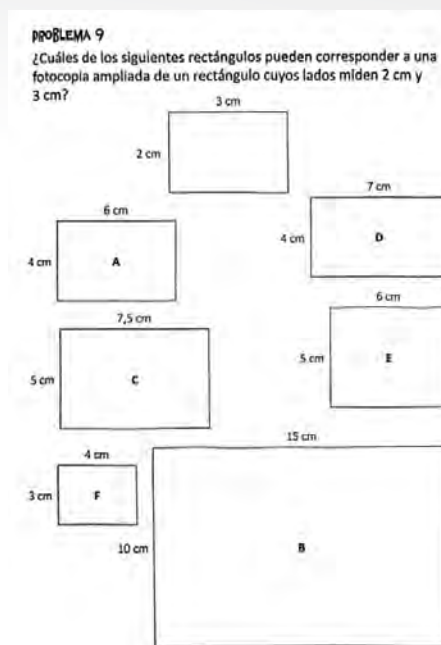


Faltan algunos elementos en la escena como los que aparecen más abajo. ¿Cuáles de esos elementos seleccionarías, para agregar a la imagen de manera que la misma mantenga su forma?



Problema 2.

Figura 2. Problema de Libro de Texto



Momento 2. Desarrollo (tiempo estimado 30 minutos)

Actividad 2: Piensa el siguiente problema

Problema 1. ¿En qué mapa se notan más los detalles? ¿En el que se usa la escala 1:200 o en el que la escala 1:2000?

Responder:

1. ¿Qué tareas previas son necesarias para abordar este problema? ¿Por qué?
2. ¿A qué conclusiones permite este problema arribar en el aula?
3. ¿Qué intervenciones docentes realizaría para los alumnos “atascados” en la resolución del problema? Escribe dos.
4. ¿Qué conceptos o propiedades están involucradas?

Nota: La divina proporción. (p. 109)

Responder. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras con el problema anterior? Escribe al menos, una de cada una.

Momento 3. Socialización (tiempo estimado 30 minutos)

Socialización de los procedimientos realizados.

Momento 4. Cierre y reflexión (20 minutos)

Se expondrá una presentación integrando las actividades de inicio y las de desarrollo desde una mirada de articulación, y la necesidad del trabajo áulico de las mismas.

Actividad 3. Cierre

¿Por qué es importante acordar este tipo



de problemas en la escolaridad obligatoria?

Escritura de reflexión final del taller desde la retroalimentación en un padlet.

## CONCLUSIONES

Abordar en la escuela el estudio de la escala como un uso social de la proporcionalidad, implica recorrer aspectos relacionados pero distintos del tema, los mismos nos permiten reflexionar sobre las conexiones de sus formas de representación, el sentido que tiene la modificación de la escala y la posibilidad de compararlas a partir de conseguir interpretar las escrituras que las expresan.

El trabajo con escalas nos ha permitido apreciar la versatilidad de la proporcionalidad como herramienta para modelar y comprender fenómenos en diversas disciplinas. Desde las ciencias, tales como, exactas, naturales, relativas a las ingenierías, entre otras. La capacidad de modificar escalas y establecer relaciones proporcionales es esencial para la resolución de problemas y la construcción de conocimiento. Al explorar este concepto, hemos desarrollado habilidades de razonamiento proporcional y una mayor apreciación de la importancia de las matemáticas en nuestro mundo.

## REFERENCIAS

Agrasar, M. (2011). Articular lo que saben los alumnos: un desafío necesario para abordar lo nuevo. En: Díaz, A. (coord.), Enseñar Matemática en la escuela media. Serie Claves para la Formación Docente. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Broitman, C., Escobar, M., Grimaldi, V., Itzcovich, H., Novembre, A. Ponce, H. y Sacha, I. (2018) La divina proporción. La enseñanza de la proporcionalidad en la escuela primaria y en los inicios de la escuela secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Broitman, C.; Itzcovich, H.; Parra, C. y Sadvovsky, P. (1994). Documento de trabajo Nro. 4: Matemática. (pp. 53 -79). Buenos Aires. GCBA. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Grimaldi, V. e Itzcovich, H. (2013). Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de matemática. En Broitman, C. (Comp.) Matemáticas en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.

# “Semillas de conocimiento: la práctica inicial como motor de cambio”

Calvo Paola del Carmen  
paolacalvo387@gmail.com

**EJE TEMÁTICO: 2.** “Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario de la formación al ejercicio profesional “

## RESUMEN:

“Las buenas prácticas educativas en el marco de las prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales E.S.I y ED. Para la Salud” en contexto Originario.

Las buenas prácticas educativas en el nivel superior son enfoques y estrategias que buscan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. en la formación de futuros docentes, estas prácticas tienen un sentido crucial, ya que no solo se enfocan en la transmisión de conocimientos, sino en fomentar habilidades y competencias que permiten a los futuros educadores enfrentar los desafíos del aula y de la sociedad actual.

El objetivo fundamental de estas buenas prácticas es cultivar la reflexión crítica, la creatividad, y la capacidad de adaptación en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje activo que los empodere como

agentes de cambio. Esto incluye el uso de metodologías participativas, la implementación de tecnologías educativas, y la evaluación continua del proceso de aprendizaje. Al adoptar estas estrategias se busca formar docentes no solo competentes en su área específica de formación, sino también comprometidos con sus prácticas y con la promoción de una educación inclusiva y de calidad esenciales para desarrollar capacidades en los estudiantes que les permitan ser profesionales íntegros, reflexivos y capaces de contribuir al desarrollo educativo y social de sus comunidades. Además, se prevé según fecha estipulada intervenir en dicha comunidad, exponiendo de manera pertinente en el IV CONGRESO DE PRÁCTICAS virtuales los hallazgos de estas, serán objeto de análisis a la luz de la teoría la transposición de la práctica NO -FORMAL, en contexto propio de la Institución educativa previamente seleccionada.

## PALABRAS CLAVES:

Esi- capacidades- experiencias-prácticas-intervenciones-formación.

## INTRODUCCIÓN:

La educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. nuestras propias valoraciones, nuestras ideas y nuestras propias historias,



están siempre presentes en cada acto pedagógico. en ESI esto es aún es más visible, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, y desde este lugar, nos convertimos en la principal herramienta pedagógica cuando se trata de temas que hacen a las subjetividades y vínculos, en un proceso cotidiano de interacción, dialogo y encuentro con las y los estudiantes.

Con la promulgación de la Ley Nro. 26150, es compromiso de las y los docentes promover experiencias significativas desde el plano pedagógico, responsable, integral y multisectorial de la educación sexual. Desde el nivel superior se desarrollarán actividades guiadas por el seminario ESI “Cuidado del cuerpo y la salud” como mecanismos de promoción y prevención de la salud en un contexto real.

Destinado para sujetos de comunidad originaria, rural contexto desfavorable, comunidad atravesada por un tipo de idiosincrasia tradicional y fuera de tiempo en cuanto al bagaje de saberes culturales que manejan como información validada científicamente, basados en un saber practico elemental.

A través de diálogos con los profesores y directivos de la institución seleccionada, expusieron la necesidad de arribar temas relacionados con la Educación Sexual Integral con información adaptada y recursos concretos. Puesto que las y los estudiantes de la carrera de Educación Especial, elaboran Configuraciones de Apoyos a cada necesidad de los sujetos que aprenden. La muestra realizada por los y las estudiantes de carrera, pretende

involucrar a la Institución educativa en su conjunto.

Por ello encaminamos un proyecto de aplicación de temáticas específicas de ESI y lineamientos Curriculares, destinados para Nivel Inicial (NI) y Nivel Primario (NP), posteriormente en la segunda etapa de este tendrá lugar propuestas de aplicación destinadas para el Nivel Secundario en el terreno educativo coordinando acciones de articulación desde el grupo de estudiantes de tercer año de la Carrera de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (DI) y Colegio Secundario Rural Nro. 5079 de Padre Lozano.

A partir de guiar a los futuros docentes de educación especial se diseñarán e implementarán estrategias de acciones que articulen los esfuerzos de estudiantes del Nivel Superior.

Las niñas como también las y los jóvenes necesitan profundizar temáticas enmarcadas en la educación para la salud, según problemáticas relacionados a la higiene corporal según la edad, difundir información en cuanto a: epilepsia, mac, alimentación saludable, parásitos, potabilización del agua, pediculosis, infecciones de la piel, entre otras, dispuestas y destinadas a la comunidad educativa seleccionada. Además, se desarrollarán prácticas que impacten en la comunidad vecinal las cuales serán invitadas previamente.

Por ello, estas exigencias y responsabilidades suponen verdaderos desafíos para los docentes a cargo del espacio quienes coordinaran las acciones.

Las prácticas no formales involucran la puesta en marcha de talleres en distintas temáticas y abordajes, tal como Educación Ambiental, ESI y educación inclusiva para la diversidad.

Los sujetos destinatarios UE Nro. 5073 de la comunidad rural, de Padre Lozano, habilitando una Jornada interinstitucional, actuando de lleno en las dimensiones de gestión pedagógica – didáctica, organizacional y sociocomunitaria a participar de las muestras realizadas por el grupo de estudiantes de 3° año de la Carrera de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

Se estipula alrededor de una matrícula de ciento veinte (120) estudiantes distribuidos en primero a quinto año. Duración del taller: 4 hs. Reloj.

## **DESARROLLO:**

La finalidad de este Proyecto es la intervención pedagógica desde los aportes de la Práctica III eje Intervenciones pedagógicas en terreno real, desde los lineamientos curriculares de la ESI en concordancia con la educación para la salud destinado a estudiantes de nivel primario de comunidad originaria de la localidad de Embarcación.

Las y los estudiantes de tercer año podrán desplegar actividades pensadas para los y las niñas, de comunidad wichi, como así también, confeccionarán materiales y recursos con motivos de exposición.

## **OBJETIVO GENERAL:**

- Promover el conocimiento y la práctica de la educación sexual integral y la Educación para la Salud en la comunidad, fomentando valores de respeto, responsabilidad y cuidado como así también involucrándose en la práctica pedagógica frente a sujetos de la educación en contexto real con sus particularidades y diversidad.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Brindar información sobre educación sexual integral a la comunidad educativa de nivel primario UE Nro. 4266 Rio Bermejo, de la localidad de Misión Carboncitos.

- Fomentar hábitos de salud y prevención de enfermedades a través de talleres educativos focalizando la información adaptada para cada nivel y ciclo.

- Crear un espacio de diálogo y reflexión sobre temas de sexualidad y salud.

- Capacitar a líderes comunitarios en temas de ESI, y salud para que actúen como agentes multiplicadores.

## **CAPACIDADES A DESARROLLAR:**

- Conciencia social y responsabilidad cívica: comprender mejor las necesidades de la comunidad rural en contexto originario y sus problemáticas relacionadas a la salud. Fomentando un sentido de responsabilidad hacia el bienestar social.

- Habilidades de comunicación:



al trabajar en proyectos comunitarios, los estudiantes mejoran sus habilidades de comunicación de manera efectiva con personas de diversos orígenes y edades.

- Trabajo en equipo: estos proyectos suelen requerir colaboración con otros estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, lo que fortalece la capacidad de trabajar en equipo.

- Empatía y sensibilidad cultural: los estudiantes aprenden a apreciar y respetar las diferencias culturales y a abordar temas sensibles con empatía y respeto.

- Conocimiento aplicado. Los estudiantes pueden aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en sus estudios a situaciones del mundo real, integrando teoría y práctica.

- Auto eficiencia y empoderamiento personal. Al ver el impacto positivo en su trabajo, los estudiantes pueden desarrollar un mayor sentido de confianza en sus propias capacidades para influir positivamente en su entorno.

## ENCUADRE CONCEPTUAL CON LA MATERIA:

Unidad nro. 2 y 3: ESI. Normativas: 26150. Ley Nacional Nro. 26061 "Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. ESI en Primaria y Nivel Inicial. EJE cuidar el cuerpo y la salud. Intervenciones pedagógicas. OMS concepto de salud.

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

- Diagnostico Comunitario: realizar una encuesta o reunión para identificar las necesidades y conocimientos previos de la comunidad sobre ESI y SALUD.

- Talleres Educativos: Organizar talleres sobre temáticas como:

- Elaboración de material informativo, crear y distribuir folletos, stand y recursos educativos accesibles para la comunidad.

- PUBLICO OBJETIVO:

- Niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad educativa.

- Madres y padres de familias.

- Referentes comunitarios.

- Educadores y profesionales de la salud en formación.

## ACTIVIDADES DEL DOCENTE:

- Planificación del proyecto: definir los objetivos y metas específicas del proyecto.

- Elaborar cronograma de actividades.

- Asignar roles y responsabilidades a cada grupo.

- Organización de talleres específicos con temáticas asignadas.



- Desarrollo de espacios de diálogo entre los estudiantes.
- Gestión de articular acuerdos con el espacio de Nivel Primario-Nivel Superior Carrera de Tecnicatura Superior en Enfermería Intercultural Bilingüe 3° año.
- Motivación y seguimiento: mantener la motivación e interés de los participantes mediante reconocimiento de logros.
- Brindar la grilla y orientaciones del trabajo final a partir de un escrito narrativo enmarcado en la Evaluación de los aprendizajes.
- Participar en Redes de Apoyos con organizaciones locales e instituciones educativas. Para promover la educación sexual y la salud.

## **EVALUACIÓN:**

Correspondiente a una evaluación procesual, formativa según indicadores de participación asistencia.

## **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:**

Este proyecto busca generar un cambio positivo en la conciencia sobre la sexualidad y la salud, promoviendo un ambiente seguro y respetuoso para todas las personas en la comunidad.

La característica socio-comunitaria de ESI y educación para la salud puede adoptar diversas formas, dependiendo de los objetivos específicos del proyecto, la población objetivo y el contexto.

## **Objetivos de la Evaluación.**

- Desempeño de los estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Especial (PEE) con Orientación en DI, según elaboración de Talleres específicos de ESI.
- Identificar áreas de mejoras en la intervención del proyecto.
- Utilidad de la evaluación: la información y participación de los estudiantes permitirán ajustar estrategias que requieren más atención en cuanto al desempeño de practica de los estudiantes del nivel superior.

## **CONCLUSIÓN:**

La enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel superior, especialmente en contextos rurales y originarios, es fundamental para promover una formación integral y pertinente de los estudiantes. las buenas prácticas de enseñanza deben centrarse en la inclusión, la contextualización y la participación de la comunidad.

En conclusión, implementar buenas prácticas en la enseñanza de ESI desde un proyecto socio-comunitario permite no solo la transmisión de conocimientos, sino también el fortalecimiento de valores y actitudes que contribuyen al desarrollo saludable y respetuoso de las relaciones humanas.

Estas prácticas deben ser adaptadas a las realidades culturales y sociales de la comunidad seleccionada, promoviendo un enfoque inclusivo que respete y valore la



diversidad.

Asimismo, se destaca la importancia de la capacitación continua de los futuros docentes en ESI, y metodologías participativas que fomenten el diálogo y la reflexión crítica entre los estudiantes. Esto a su vez, favorece la creación de un entorno respetuoso, donde los futuros docentes puedan abordar temas sensibles con confianza y responsabilidad. En definitiva, priorizar estas buenas prácticas en la formación inicial contribuye a formar profesionales comprometidos y capacitados para afrontar los desafíos de la educación sexual en contextos diversos y enriquecedores.

## REFERENCIAS:

Cuadra, M. (2019). Educación sexual integral en la escuela primaria: una estrategia necesaria. *Revista de educación*, 42(1), 35-50.

Gómez, M. A. (2018). Educación Sexual y metodologías activas. En P.S. Martínez (ed.), *Innovaciones en educación para la salud* (pp.75-90) editorial Santillana.

Organización Mundial de la Salud (2015). *Educación para la salud en la escuela*. Orientaciones (PDF).

Pichón Riviere, E. (2005). *La Educación Sexual: una mirada desde la educación para la salud*. Editorial Paidós.

Pineau, Pablo (2020) ¿Y si todas las escuelas pararan de golpe?

# Unión de saberes: de primaria a secundaria en la olimpiada matemática Argentina

Verónica Flores Rocha  
Prof. de Matemática  
vfloresrocha@gmail.com

Prof. de Matemática  
Jonatán González  
jonatantic@gmail.com

Prof. de Matemática  
Carolina Johana Márquez  
marquezjohanacarolina@gmail.com

## Eje temático del Congreso:

Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.

2.3- Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional, Gestión educativa

## RESUMEN

Este taller busca motivar a docentes de primaria y secundaria a colaborar estrechamente, especialmente en instituciones que abarcan ambos niveles, para fomentar la participación efectiva en la Olimpiada Matemática Argentina. Se brindarán pautas claras, ejes temáticos esenciales

y una comprensión profunda de cómo la articulación entre primaria y secundaria contribuye a un objetivo educativo común en matemáticas. Este aporte resulta fundamental para enriquecer la práctica docente, promoviendo una integración efectiva entre niveles en torno a la enseñanza de la matemática.

## Palabras Clave

OLIMPIADA MATEMÁTICA ARGENTINA  
ARTICULACIÓN

## INTRODUCCIÓN

Este taller está diseñado para desarrollar estrategias clave dirigidas a docentes de último grado de primaria y primer año de secundaria que participan en la Olimpiada Matemática Argentina. Siguiendo el Eje 2: “Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional”, nos enfocaremos en cómo las buenas prácticas educativas pueden potenciar la enseñanza de la matemática en ambos niveles. El taller abordará la priorización de contenidos, un aspecto fundamental al organizar las clases, asegurando que estén alineadas con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Jurisdiccionales. Esta alineación no solo facilita la enseñanza, sino que también garantiza que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desa-



fíos de la olimpiada, abordando problemas desde diferentes perspectivas.

Además, exploraremos aspectos críticos en la corrección y asignación de puntajes, elementos vitales para evaluar de manera justa y efectiva el rendimiento de los estudiantes en una Olimpiada Matemática. La finalidad de este taller es fortalecer las competencias docentes en la resolución de problemas matemáticos y en la organización de clases, mejorando así la articulación entre los niveles educativos y elevando la calidad de la enseñanza de la Matemática. Este taller está dirigido a docentes de primaria y secundaria, con un cupo máximo de 30 participantes. La duración estimada es de una hora y media

Consideramos como objetivos del taller:

1. Brindar estrategias y herramientas para la priorización de contenidos en la enseñanza de la matemática, alineadas con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Jurisdiccionales.
2. Mejorar las competencias docentes en la corrección y asignación de puntajes en contextos de Olimpiada Matemática.
3. Fortalecer la articulación entre los niveles primario y secundario para optimizar la participación en la Olimpiada Matemática Argentina.

Contamos con la valiosa experiencia de los profesores Jonatán González, delegado zonal de Metán; Carolina Márquez, delegada zonal de Capital; y Verónica Flores Rocha, secretaria adjunta del NOA de la

Olimpiada Matemática Argentina, quienes aportarán sus conocimientos para mejorar las prácticas educativas en este ámbito.

## DESARROLLO

La metodología del taller surge con el objetivo de brindar a los docentes de último año de nivel primario y primer año de secundario estrategias y herramientas que pueden aplicar en el aula para la resolución de problemas matemáticos de olimpiadas.

### Introducción: (10 minutos)

Presentación del tema: introducir la importancia de las olimpiadas matemáticas y cómo pueden motivar a los estudiantes y compartir las habilidades a desarrollar a través de la resolución de problemas.

### Eje 1: Contenidos prioritarios (10 minutos)

Presentación y características de los problemas a trabajar en las olimpiadas.

### Eje 2: Criterios de corrección de problemas (10 minutos)

Presentación de aspectos críticos en la corrección y asignación de puntajes en una Olimpiada Matemática.

### ● Resolución de problemas de geometría (20 minutos)

Resolución de problemas: los docentes resolverán un problema de geometría

Socialización de las resoluciones: se solicitará la presentación de sus produc-



ciones con el fin de realizar una puesta en común.

Presentación de estrategias utilizadas: Uso de un lenguaje matemático. Justificación de los procedimientos realizados.

Ejemplos prácticos: socialización de resoluciones de alumnos que participan en los certámenes.

- **Resolución de problemas de aritmética (20 minutos)**

Resolución de problemas: los docentes resolverán un problema de aritmética.

Socialización de las resoluciones: se solicitará la presentación de sus producciones con el fin de realizar una puesta en común.

Presentación de estrategias utilizadas: presentar los aspectos a fortalecer en los alumnos de primaria al momento de resolver problemas de aritmética. Importancia de la priorización de contenidos.

Ejemplos prácticos: socialización de resoluciones de alumnos que participan en los certámenes.

- **Resolución de problemas de combinatoria (20 minutos)**

Resolución de problemas: los docentes resolverán un problema de geometría.

Socialización de las resoluciones: se solicitará la presentación de sus producciones con el fin de realizar una puesta en común.

Presentación de estrategias utilizadas: presentación de las estrategias llevadas a cabo con los alumnos de primaria.

## **Reflexión y cierre**

Compartir sobre la vivencia de llevar adelante el taller con los alumnos y reflexionar sobre la aplicación en el aula.

## **CONCLUSIONES**

El taller propuesto ha demostrado ser una valiosa herramienta para fortalecer la práctica docente en el ámbito de la enseñanza de la matemática, especialmente en el contexto de la Olimpiada Matemática Argentina. En alineación con el Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional, los hallazgos destacan la importancia de una cuidadosa priorización de contenidos que estén en sintonía con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Jurisdiccionales. Esto no solo facilita una enseñanza más efectiva, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la olimpiada matemática desde diferentes perspectivas.

Además, se han identificado estrategias clave para la corrección y asignación de puntajes, aspectos críticos en la participación de la Olimpiada Matemática. La relevancia académica de este taller radica en su capacidad para mejorar las competencias docentes en la resolución de problemas y en la organización de clases, lo que se traduce en una mayor articulación entre los niveles educativos y, en última instancia, en una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza de la matemática. La ex-

perencia y el conocimiento aportados por los docentes involucrados en la propuesta refuerzan su contribución al desarrollo profesional de los educadores y al fortalecimiento de la educación matemática en el ámbito escolar

<https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/1793-diseno-curricular-para-educacion-primaria>

## Referencias

- Fauring, P., Gutiérrez, F., Saucedo, M. (2023). Problemas 31 OMA. Red Olímpica.
- Fauring, P., Gutiérrez, F., Saucedo, M. (2022). Problemas 30 OMA. Red Olímpica.
- Fauring, P., Gutiérrez, F., Saucedo, M. (2021). Problemas 30 OMA. Red Olímpica.
- G. Ferrarini, G. Massaccesi, E. Honoré y A. Wykowski (2023) Problemas Ñandú. 28 Red Olímpica
- G. Ferrarini, G. Massaccesi, E. Honoré y A. Wykowski (2022) Problemas Ñandú. 27 Red Olímpica
- P. Blanc, J. Campos, M. Giaroli, D. Kohen, S. Laplagne, V. Moyano, M. Vacas Vignolo (2018) Los Mateclubes. Red Olímpica
- NAP Matemática, Educación Secundaria, Ciclo Básico <https://www.educ.ar/recursos/110570/nap-matematica-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Diseño Curricular para Educación Primaria

# Yachayninchej: lineamientos curriculares para la revitalización de saberes, cultura y cosmovisiones del pueblo indígena kolla en la provincia de Salta

## Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (MECCyT)

Claudia Leal

Licenciada en Ciencias de la Comunicación. UNSa

Especialista en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos. UBA  
claudiafernandaleal@gmail.com

Adelina Donata López

Técnica Superior en Desarrollo Indígena.  
IESI Campita Guazú Gloria Pérez  
AdelinaDonataLopez@gmail.com

Ziomara Garzón

Magister en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica de Colombia

Normalista Superior Normal de los Andes  
orientación en Etnoeducación e Interculturalidad

ziomarainter@gmail.com

**Eje 2: Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio profesional.**

## RESUMEN

El taller denominado “Yachayninchej: lineamientos curriculares para la revitalización de saberes, cultura y cosmovisiones del

pueblo indígena kolla en la provincia de Salta” surge en el marco de un proceso de co-construcción territorial en contextos interculturales con participación de docentes, comunidades y organizaciones indígenas kollas. Esta política educativa de desarrollo curricular y normativo se propone profundizar los procesos de socialización y participación de agentes educativos y comunitarios en la co-construcción de herramientas y estrategias pedagógico-didácticas orientadas hacia una implementación plena de los Lineamientos Curriculares Yachayninchej (nuestros saberes) en los niveles de educación inicial y educación primaria en la jurisdicción.

## Palabras Clave

Interculturalidad - Curriculum - Pueblos indígenas.

## INTRODUCCIÓN

La propuesta de taller “Yachayninchej: lineamientos curriculares para la revitalización de saberes, cultura y cosmovisiones del pueblo indígena kolla en la provincia de Salta” se vincula con el eje “Las prácticas de la enseñanza como eje prioritario, de la formación al ejercicio” especialmente en los sub ejes “Los sentidos e incidencias de la Formación Continua en las prácticas de enseñanza. La búsqueda

de ampliación, actualización, y/o profundización de saberes. Diversidad de trayectorias formativas. La cultura formativa como cultura institucional” y “Las buenas prácticas educativas en el marco de las Prioridades Pedagógicas Jurisdiccionales: Alfabetización Inicial, Matemática, Lengua, diferentes disciplinas, Educación Socioemocional y Gestión educativa”.

En este marco el taller tiene la finalidad de aportar a la la formación docente continua y los procesos de alfabetización en contextos interculturales, ampliando las herramientas para el reconocimiento y profundización de saberes, lenguas y cosmovisiones de las comunidades y pueblos indígenas, en articulación con los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes, a los fines de fortalecer identidades y trayectorias de niñas y niños indígenas en la provincia de Salta. Así también, la propuesta acentúa la especificidad de los procesos de alfabetización en contextos interculturales bilingües, poniendo en el centro los modos de comprender la niñez en las comunidades indígenas del pueblo kolla, sus formas de participación y los modos de transmisión de saberes y cultura que se reconocen en los ámbitos de aprendizaje comunitarios.

En este sentido, las destinatarias y los destinatarios directos serán docentes y equipos de gestión en ejercicio, así como estudiantes en las carreras de formación docente de los niveles educativos inicial y primario. De manera indirecta, trabajadoras y trabajadores junto a otros agentes involucrados en los procesos educativos en contextos interculturales diversos, sea en el ámbito urbano y/o rural.

Los objetivos del taller refieren a socializar los lineamientos curriculares Yachayninchej del pueblo kolla para orientar y fortalecer prácticas docentes situadas, así como profundizar en los sentidos que adquieren en los contextos locales mediante su incorporación en la elaboración de propuestas pedagógicas interculturales.

Finalmente, en consideración de la duración predeterminada del espacio de taller (1 hora 30 minutos) y la modalidad virtual en que se llevará a cabo, el cupo estimado de participantes es de 30 personas, a los fines de garantizar el tiempo requerido en actividades de diálogo, intercambio, producciones individuales y su puesta en común.

## DESARROLLO

La metodología del taller se orienta a un aprender haciendo, por lo que se propone los siguientes momentos pedagógicos:

- **Primer momento:** Presentación y socialización de los lineamientos curriculares Yachayninchej y del proceso de co-construcción curricular territorial con docentes y comunidades del pueblo kolla.

Recursos: Presentación audiovisual (video).  
Duración: 20 minutos.

Responsable: Claudia Leal.

- **Segundo momento:** Co-construcción de elementos didácticos para la implementación de las propuestas pedagógicas interculturales.

Recursos: Pizarra Padlet. Duración: 40 minutos.

Responsables: Claudia Leal

- **Tercer momento:** Socialización de las producciones individuales mediante una puesta en común. Realización de aportes, comentarios y devoluciones.

Duración: 30 minutos.

Responsables: Claudia Leal

## CONCLUSIONES

El taller “Yachayninchej: lineamientos curriculares para la revitalización de saberes, cultura y cosmovisiones del pueblo indígena kolla en la provincia de Salta” se presenta como una propuesta significativa en el marco del IV Congreso Provincial de Educación aportando a los sentidos en torno a una articulación significativa entre los ámbitos de las políticas educativas y la producción académica.

De esta manera, se propone como un espacio de reconocimiento de los contextos, sujetos, culturas y saberes en que se desenvuelven las prácticas de las y los docentes en la provincia de Salta. En este sentido, pretende aportar a la construcción de un currículum y prácticas de enseñanza situadas, en contextos interculturales desde un posicionamiento que reconoce los saberes de los pueblos y comunidades y propiciar las condiciones para su incorporación en propuestas pedagógicas interculturales con participación comunitaria.

## Referencias

### Artículo científico en línea:

- Leal, C., Guaymás, Á., Jerez, A., López, A., Copa, C., Tolaba, N., Bolívar, Y. y Garzón, Z. (2024). Yachayninchej: políticas educativas curriculares para el reconocimiento de las historias y saberes de las comunidades del pueblo kolla en la provincia de Salta. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (24), 78–94. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/5325>
- Guaymás, Á., López, A., Copa, C., Leal, C., Romero G., Camargo, M., Tolaba, N., López, S. López, A. y Garzón Baron, Z. (2023). Hacia el fortalecimiento de las políticas educativas interculturales con pueblos indígenas y desde los territorios.
- Procesos de co-construcción curricular en la provincia de Salta. Recursos Educativos para la Formación de Docentes Interculturales. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia. España. [https://www.academia.edu/109098572/Hacia\\_el\\_fortalecimiento\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_educativas\\_interculturales\\_con\\_pueblos\\_ind%C3%ADgenas\\_y\\_desde\\_los\\_territorios\\_Procesos\\_de\\_co\\_construcci%C3%B3n\\_curricular\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Salta](https://www.academia.edu/109098572/Hacia_el_fortalecimiento_de_las_pol%C3%ADticas_educativas_interculturales_con_pueblos_ind%C3%ADgenas_y_desde_los_territorios_Procesos_de_co_construcci%C3%B3n_curricular_en_la_provincia_de_Salta)
- Guaymás, Á., Leal, C., López, A. y Copa, C. (2021). Hacia transformaciones con identidad: cogestión de políticas educativas interculturales desde el territorio y con el pueblo kolla. *Revista Nuevos Escenarios Educativos*, 21.



<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/noticias-2021/5920-revista-nuevos-escenarios-educativos-21>

### Documento en línea:

- Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (2022). Co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. Memoria del II Congreso Provincial de Educación “Caminos que recorrimos, desafíos por andar”. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta. Argentina. [https://www.academia.edu/94691970/Co\\_construcci%C3%B3n\\_curricular\\_con\\_los\\_pueblos\\_chan%C3%A9\\_guaran%C3%AD\\_kolla\\_tapiete\\_y\\_wich%C3%AD](https://www.academia.edu/94691970/Co_construcci%C3%B3n_curricular_con_los_pueblos_chan%C3%A9_guaran%C3%AD_kolla_tapiete_y_wich%C3%AD)
- Resolución SPE N° 013/2024. Lineamientos curriculares Yachayninchej del pueblo kolla en el Nivel de Educación Inicial. [https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa\\_educativa/resoluciones-secretaria-de-planeamiento-educativo-y-desarrollo\\_profesional-docente/6565-res-spe-n-013-24/file](https://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa_educativa/resoluciones-secretaria-de-planeamiento-educativo-y-desarrollo_profesional-docente/6565-res-spe-n-013-24/file)

# Voces de los estudiantes

Constituye un espacio de intercambio de voces de estudiantes de diferentes niveles educativos y contextos de la provincia de salta, acerca de sus experiencias educativas en vinculación al rol docente, plasmadas en representaciones pictóricas y audiovisuales para ser compartidas en la página del Congreso durante la duración del mismo.

## NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

[https://drive.google.com/drive/folders/16rHclwCgZ\\_wa0c4J6saqm4VdKTX0Is10?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/16rHclwCgZ_wa0c4J6saqm4VdKTX0Is10?usp=sharing)

## NIVEL SECUNDARIO

<https://drive.google.com/drive/folders/1XnpG6hVfVR71cOrv0GI2-r3jaBDCWtXn?usp=sharing>

## NIVEL SUPERIOR

<https://drive.google.com/drive/folders/1p8ZM7uBICSI7IMheDw62FG-nSF3ejOa5?usp=sharing>



## A modo de cierre

### A continuación, se presentan algunas reflexiones de los asistentes al congreso...

*“La docencia es una profesión que se va a haciendo en contexto.”*

*“Siempre es valioso escuchar una forma de encarar la investigación en formación docente, las producciones y el trabajo de nuestros colegas.”*

*“Interesante conocer sobre distintas trayectorias de formación, caminos tan diversos tenemos, pero en puntos parecidos.”*

*“El uso e incorporación de la IA en la práctica docente genera un gran desafío. Creo que no hay que temerle, al contrario, sumarla a nuestra profesión.”*

*“Destaco la importancia de animarse a incorporar las nuevas tecnologías como una herramienta para promover creatividad y entusiasmo en el aprendizaje, como así también el tener una constante línea de capacitación docente”*

*“Pensar nos como los docentes que nos gustaría para nuestros hijos. Que les brinden y enseñen herramientas para desempeñarse y ser libres. ¡Es maravilloso ver docentes tan apasionados y comprometidos!”*

*“La tecnología aplicada a la enseñanza se debe utilizar acorde a la edad del educando. El sujeto debe vivir en la realidad y a la par de la dinámica de los quehaceres cotidianos.”*

*“El rol del tutor en los espacios de aprendizaje es importantísimo para el acompañamiento a las trayectorias y lograr una mayor cercanía.”*

*“Las nuevas tecnologías son muy útiles para llevar a cabo una clase dinámica. Las IA es una herramienta que se nos aproxima de manera rápida, lo cual es importante sacarle el mayor provecho para poder enseñar.”*

*“Me preocupa el teléfono en forma permanente en el aula, la falta de motivación, la falta de apoyo...”*

*“La enseñanza mediada por tecnologías, resignificando la importancia de promover propuestas híbridas, donde la tecnología posibilite nuevas formas, espacios, tiempos y posibilidades de construir el conocimiento.”*

*“La Interculturalidad permite construir espacios de diálogo entre los ciudadanos. Esto va a permitir mejorar el trabajo en las aulas”*

*“Como una tarea grandiosa dedicada a la alfabetización de Adultos, estamos para compartir nuestros conocimientos con el otro. ¡Adoptemos la empatía para nuestro modo de vida!”*

*“Mi labor docente radica en innovar constantemente mis prácticas. Recurriendo a un sin fin de recursos que posibilite el aprendizaje integral de mis alumnos. Recorrer nuevos caminos para mi formación.”*

*“La práctica docente es un camino en construcción constante, los contextos en los cuáles trabajamos nos demanda una mirada crítica respecto a muchas situaciones como la interculturalidad. Nuestra tarea es fortalecer vínculos de integración y respeto hacia las culturas originarias y su legado.”*

*“Los desafíos de la formación docente son múltiples, nos deja de enseñanza que la profesión nos demanda ser personas que practiquen constantemente la reflexión de la actividad laboral. Reflexionar un acto de mirarse y mirar al otro, para construir y potenciar nuestras capacidades de hacer educación.”*

*“La Práctica Docente es la reflexión constante de la misma, entrelazada con la experiencia y los contextos donde se desarrolla, con el propósito de proponer más y mejores opciones al aprendizaje de los alumnos y alumnas.”*

*“Mirar las huellas, dar nuevos pasos... me remite a repensar mi práctica docente en pos de enriquecer significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizándolo a la realidad que vivimos.”*

*“La profesionalización docente para modificar la práctica docente.”*



**IV CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Mirar las huellas,  
dar nuevos pasos*