

Año X
Nº13

KIMÜN

Revista Interdisciplinaria de
Formación Docente





ÍNDICE

Artículos

Arellano, C. CONSTITUCIÓN DEL DISPOSITIVO DISCURSIVO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LAS LE A NIVEL INTERNACIONAL DURANTE EL PERÍODO 1980-2000, p. 1

Schmidt, K.I.; Tanevitch, A.; Pérez, P.S.; González, A.M.; Abal, A.A. ANÁLISIS DEL USO DE UNA RÚBRICA: SU VALIDACIÓN, p. 17

Arias, Gabriel Ernesto; Imberti, Andrea; Femenía, María Valeria. LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA... ¿PARA QUÉ?, p. 29

Garro, María Martha; DESVENTURAS EN LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE NIÑAS DE LA CIUDAD DE SAN LUIS. EL CASO DE ENRIQUETA LUCIO LUCERO Y ADELA HORNEY (1874-1887), p. 44

Arellano, Cecilia; Collado, Alicia; Páez Logioia, Leonor; Guirao, Cristina; Fessia, Romina; Menéndez Zoppi, Luciana; Ibaceta, Ivana; EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ESCRITURA DE RESÚMENES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES INGRESANTES AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL IFDC-SL MEDIADO POR EL PORTAFOLIO DIGITAL, p. 61



Revista Interdisciplinaria de Formación docente

Año X N°13 marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X <https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Experiencias Pedagógicas

Castro Ruiz, María Pía; Pérez, Gabriela Elizabeth. ESI EN EL NIVEL PRIMARIO: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, p. 76

Resúmenes

Feresín, G. y Luna, L. (organizadoras) XLI REUNIÓN CIENTÍFICA ANUAL DE LA SOCIEDAD DE BIOLOGÍA DE CUYO, p. 91

Todos los artículos fueron sometidos a referato externo bajo la modalidad doble ciego. Solo se reciben propuestas originales.

*Artículos de investigación***Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las LE a nivel internacional durante el período 1980-2000****Autores:** Arellano, Cecilia**Filiación:** Instituto de Formación Docente Continua – San Luis**Contacto:**

arellanocecilia23@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Arellano, C. (2024). Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las LE a nivel internacional durante el período 1980-2000. KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>,**Copyright:**

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: En este artículo se analiza genealógicamente la constitución del dispositivo normativo legal y declaraciones internacionales que conforman las políticas lingüísticas en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE) entre mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI, en Europa. Estas normativas se abordan con el objetivo de analizar críticamente cómo se fue configurando este dispositivo discursivo complejo y las condiciones de posibilidad histórica que favorecieron la emergencia de estos discursos a lo largo del siglo XX. El objetivo de realizar esta problematización sobre la configuración genealógica de las mencionadas políticas lingüísticas reside en el hecho de que estos discursos son los que influyen y determinan, a la vez que son determinados y reconfigurados, las prácticas reglamentadas en el ámbito de la enseñanza de las LE y allí despliegan sus tensiones y efectos. Así, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una "... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca" (Foucault, 1992, p. 20). El análisis implica indagar las formaciones discursivas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. Aparecen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permitirán identificar no sólo el surgimiento de los enunciados sino también la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza. La importancia del análisis de los discursos es fundamental para entender la irrupción de acontecimientos, en determinadas prácticas que emergieron en un momento histórico determinado y en determinadas condiciones de posibilidad que los hicieron posibles. Como conclusiones, se observan algunas de las formas de saber y mecanismos y estrategias de poder que atraviesan estos imbricados dispositivos, la superficie de emergencia de estos discursos y sus efectos en las prácticas.

Palabras clave: dispositivo - políticas lingüísticas - enseñanza - LE - análisis genealógico

Abstract: This article provides a genealogical analysis of the constitution of the legal and normative mechanism (*dispositif*) and international declarations that make up linguistic policies in the teaching of Foreign Languages (FL) between the mid-20th century to the beginning of the 21st century, in Europe. These regulations are addressed with the objective of critically analyzing how this complex discursive device was configured and the conditions of historical

possibility that favored the emergence of these discourses throughout the 20th century. The objective of carrying out this problematization of the genealogical configuration of the aforementioned linguistic policies lies in the fact that these discourses are the ones that influence and determine, at the same time as they are determined and reconfigured, the regulated practices in the field of teaching foreign languages and there they unfold their tensions and effects. So, the methodological matrix of the research is the historical, philosophical, genealogical approach proposed by Michel Foucault's studies, as it allows us to think and analyse the object in pursuit of an "... effective history that, on the contrary, looks closer" (Foucault, 1992, p. 20). The analysis involves investigating the discursive formations that were formed within specific devices that had the function of responding to an emergency at a certain historical moment. The concepts of origin and emergence will allow us to identify not only the emergence of the statements but also the origin of the theoretical-epistemological knowledge that impacts teaching practices. The importance of discourse analysis is fundamental to understand the emergence of events, in certain practices that emerged at a specific historical moment and in certain conditions of possibility that made them possible. As conclusions, we observe some of the ways of knowledge and mechanisms and strategies of power that underlie these interwoven devices, the surface of emergence of these discourses and their effects on the actual practices.

Key words: device (*dispositif*) - language policies - FL teaching - genealogical analysis

Introducción

Motiva este trabajo la necesidad de dar cuenta del primer tramo de indagación de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, que se encuentra en proceso de ejecución, titulada: "Rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés. Su efecto en las prácticas educativas del Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua- San Luis". Desde esta propuesta, y ante la carencia de registros histórico-documentales que den cuenta de las transformaciones en las prácticas educativas en los profesorados en inglés pertenecientes a la Educación Superior, se destaca la necesidad de hacer visible la historia reciente de la educación en nuestro país y brindar un aporte que permita reflexionar sobre las mismas para así poder transformarlas.

El objetivo de este artículo es abordar las formaciones discursivas que emergieron en Europa en lo referente a las Lenguas Extranjeras (LE) para complejizar y analizar el régimen de veridicción que posibilitó construir una singular verdad sobre las mismas desde mediados del siglo XX. En este marco, los interrogantes que posibilitaron problematizar y profundizar el estudio en términos de este complejo y singular dispositivo son: ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica internacionales en las que surgieron las políticas lingüísticas (PL) sobre la enseñanza de LE en Europa entre los 80' y los 90'?, ¿de qué se habla en el discurso político-legislativo y pedagógico en relación a la enseñanza de lenguas en este período?, ¿cuál es el ámbito constitutivo de estos discursos?, ¿qué tipo de discursividad se fue construyendo en el proceso?, ¿cuáles han sido los efectos de estos discursos en las prácticas?, entre otros.

Tanto las políticas lingüísticas como la planificación lingüística funcionan estratégicamente para lograr operacionalizar acciones que posibiliten garantizar acuerdos

en los principales grupos lingüísticos. En todos los casos, existe una voluntad de poder para intervenir en cada comportamiento lingüístico que necesariamente implica una planificación lingüística, es decir, la puesta en práctica de una política lingüística ya sea incitando a un determinado uso lingüístico a través de distintos medios de promoción o de disuasión, o mediante una forma imperativa, a partir de la prohibición/exclusión cuya “condición de posibilidad de poder” está regida por quienes lo legitiman. Por ejemplo, seleccionar la enseñanza del inglés en la escuela primaria (decisión política) implica que hay que formar docentes, decidir sobre el material didáctico, desarrollar los planes de estudio, adecuar el horario escolar y destinar recursos económicos a la acción (planificación) (Schmidt, 2006).

Por otra parte, cabe señalar que a las decisiones adoptadas por el Estado para orientar comportamientos lingüísticos se suman otras acciones que emanan de grupos que defienden ciertos usos lingüísticos, ya sea, por ejemplo, para preservar cierta identidad o una filiación religiosa. Ello implica una voluntad de verdad basada en un soporte y/o una distribución institucional que, según determinadas condiciones, puede ejercer presión y también un poder de coacción (Foucault, 2003, p. 20)

La política lingüística aborda la voluntad de intervención en dos ejes: en la función social de las lenguas y la relación que se establece entre ellas, y dentro de una lengua. Podemos ver cómo se va configurando el campo de visibilidad y de decibilidad de una época, es decir, hay un poder que legitima y a su vez excluye algunas lenguas. Esta voluntad de poder ejercida sobre la función social de las lenguas también se observa en la planificación lingüística sobre la selección de las LE que se deben enseñar en el sistema escolar público; por ejemplo. Por otro lado, respecto de las regulaciones que ocurren al interior de la implementación de ciertas lenguas, se encuentran decisiones sobre su forma y su estructura (fonética, morfología, sintaxis), que influyen en el uso de la misma.

A su vez, cabe considerar que tanto la política lingüística de las LE, como el Inglés, como la planificación lingüística impactan no sólo en la función social y en la forma de las lenguas sino también en el ámbito de la educación, y más específicamente en la didáctica de su enseñanza, influyendo en la creación de carreras de formación docente en LE, la elaboración de planes de estudio y métodos de enseñanza, entre otros. Esto nos remite a las palabras de Foucault en cuanto a la omnipresencia del poder y sus efectos: “Condición de posibilidad del poder, en todo de caso el punto de vista que permite volver inteligible (hasta en sus efectos más periféricos) y que permite también utilizar sus mecanismos como cuadrícula de inteligibilidad del campo social... son los cimientos móviles de las relaciones de fuerza los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder-pero siempre locales e inestables” (Foucault, M., 2008, p. 89).

Finalmente, también cabe destacar que, más allá de las disposiciones del gobierno, los hablantes eligen la lengua que emplean en cada situación comunicativa, y sus elecciones

no responden a la normativa vigente sino parcialmente, pues también inciden estereotipos sociales, actitudes y prejuicios que circulan en la sociedad. En efecto, culturalmente se van construyendo representaciones o ideas acerca de las lenguas, que generalmente se vinculan con las ideas que se tienen de sus hablantes, estableciéndose así una función identitaria, asociada a factores idiosincráticos. Clavet (1999) define esta formación como: "... un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia." (p, 12). En síntesis, la legislación sobre las lenguas es una herramienta central de la política lingüística estatal porque permite legitimar y operacionalizar la verdad que se construye en una época sobre las lenguas. Ello implica el conjunto de normativas relativas directa o indirectamente a las lenguas respecto de su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos lingüísticos individuales y colectivos. El Estado, a través de las leyes, impone y normaliza ciertas prácticas que pasan a formar parte del orden establecido por el poder y que cumplen un uso estratégico.

Metodología utilizada

En este marco, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una "... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca" (Foucault, 1992, p. 20). El análisis genealógico implica indagar prácticas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. En este análisis surgen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permitirán identificar no sólo el surgimiento de los enunciados que emanan de las PL sobre las LE en Europa sino también identificar la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza relacionadas.

En nombre de una perspectiva genealógica se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimientación, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica, sino más bien de una "historia efectiva". Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un "origen" o a un "telos", sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento. (Guyot y Riveros, 2011, p. 29-30).

Los documentos históricos se inscriben como discursos (uno de los componentes centrales de la caja de herramienta foucaultiana) con la particularidad de atravesar al sujeto y situarlo dentro de un dispositivo. Como señala Foucault el discurso está en el orden de la ley, y si logra obediencia o acatamiento es porque el sujeto le otorgó ese poder. El discurso, entendido como uno de los conceptos claves de su caja de herramientas que proporciona este abordaje, transversaliza los sujetos y sus relaciones al interior del dispositivo, a la vez que ejerce un dominio singular en las instituciones educativas; el discurso, y su fuerza, puede llegar a ejercer tanto poder sobre los sujetos que hasta podría lograr disciplinar, controlar y dominar sus cuerpos. En concordancia con lo anterior, Foucault (1992) entiende que los sujetos forman parte del campo discursivo y ocupan en él una posición y una función singular.

Desarrollo teórico-conceptual y analítico de los resultados

Consideraciones preliminares respecto del plurilingüismo y de la interculturalidad

Con el objetivo de profundizar desde el análisis de los discursos y las opciones teóricas que los sustentan es importante abordar la superficie de emergencia para determinar las unidades discursivas seleccionadas para este trabajo a partir de la construcción del archivo, a saber: plurilingüismo e interculturalidad, y las posibles tensiones que aparecen. Cabe aclarar que estas unidades de análisis se definen en tanto relacionadas con la enseñanza de la LE y que son las que surgen de los primeros análisis del corpus de normativa y legislación internacional reconstruido.

El plurilingüismo

Según el Diccionario de Términos Clave de ELES, este término hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un sujeto pueden adquirirse tanto en sus entornos culturales como a través de la escolarización y se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. Este sistema lingüístico implica tanto las capacidades lingüísticas que posee el sujeto, como de los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. En la Convención Cultural Europea (1954), en el seno del Consejo de Europa, se abrió el camino hacia la cooperación en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas por parte de los países firmantes. Este proceso de colaboración planteó la educación plurilingüe y pluricultural. Los años 90' marcan un punto de inflexión por cuanto el plurilingüismo y el pluriculturalismo empiezan a plantearse como objetivo bajo la asunción de que las relaciones entre los europeos pueden establecerse mediante el uso de diferentes lenguas,

poniendo en juego todos los recursos lingüísticos disponibles y no solo a través de una única lengua. Es el proyecto denominado Políticas lingüísticas para una Europa multilingüe y multicultural (1997-2001) el que se centra de modo más concreto en la promoción de ese objetivo, concluyendo sus actividades con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), documento que resultara clave para la planificación y evaluación de lenguas, el reconocimiento de las competencias desarrolladas y la coordinación de políticas educativas.

Los conceptos aludidos de competencia plurilingüe y competencia pluricultural aparecen en el mencionado Marco, aunque su conceptualización se remonta a la década anterior. En 1997, Coste, Moore y Zárte, por ejemplo, ya la caracterizan como la competencia de comunicarse e interactuar culturalmente que posee un hablante, en grados diversos, en diversas lenguas y de acuerdo a las diversas experiencias culturales a las que haya estado expuesto, en tanto pueda generar la unión de su capital lingüístico y cultural. Estos autores insisten en que esto no depende de la superposición o yuxtaposición de las distintas competencias sino a la existencia de una competencia idiosincrática, plural, compleja, compuesta y heterogénea que funciona como un repertorio disponible para el sujeto en la situación social en la que se encuentre. (1997, p. 11). Las propuestas curriculares actuales, que se basan en el plurilingüismo, hacen explícita la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar.

En lo que respecta a este enfoque o perspectiva surgen interrogantes que remiten a reflexionar sobre cuáles son las situaciones lingüísticas y sociolingüísticas de los territorios; con qué fines la sociedad y la escuela actúan en cuanto al conocimiento de lenguas (lenguas propias, segundas lenguas, LE); para qué y por qué seleccionar algunas y ponerlas en relación; qué aspectos podrían relacionarse o no para integrarlas; cómo influye el conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje de las lenguas de la escuela; qué conceptos sobre las lenguas pueden generalizarse y aportar al aprendizaje de las diversas lenguas que la escuela pretende enseñar; cómo influye el uso de la lengua primera en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, se abre una nueva configuración que depende de los mecanismos de poder y sus estrategias de coacción.

La interculturalidad

La perspectiva intercultural en el campo de la enseñanza de las LE implica “la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente”, lo que supone una relación recíproca y dialógica de negociación, conflicto y relación y no simplemente de yuxtaposición (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esta perspectiva favorece la exploración de la propia cultura y de la cultura extranjera, impulsada por el

deseo de conocer, comprender e interpretar más que de describir o enjuiciar al otro. Se basa en el reconocimiento de las identidades, la construcción de la identidad social y cultural, la apertura, la alteridad y la comprensión interétnica. En este sentido, la interculturalidad se constituye en un espacio “de representaciones en contraste” donde “el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo” (p. 174).

La perspectiva intercultural se funda en el concepto de alteridad, entendida no sólo en términos de diferencias culturales sino de rupturas, espacios diferentes para la construcción de nuevos sentidos a partir “del encuentro y confrontación de dos universos culturales” (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esta nueva visión, en contraste con la visión simplificadora, hegemónica y eurocentrista, favorece el desarrollo de los aprendientes de la LE como hablantes o mediadores interculturales; es decir, interlocutores que perciban la complejidad y la multiplicidad de las identidades, eviten los estereotipos y perciban al otro no como una representación social, sino como alguien cuyas cualidades deben ser descubiertas (Byram, Gribkova y Starky, 2002). Corbett (2003) explica que un enfoque no solo apunta al desarrollo de las tradicionales cuatro macro-habilidades del lenguaje, sino que también se centra en el desarrollo de la habilidad cultural mediante estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales.

Condiciones de posibilidad histórica y contexto de emergencia de los discursos referidos a la enseñanza de las LE en el marco de las políticas lingüísticas

En primer lugar, analizaremos el archivo construido en torno a los discursos de políticas lingüísticas que emergieron de las organizaciones y/o instituciones más significativas en los países europeos en el período 1980-2000 y sus antecedentes históricos. ¿Cuáles eran las condiciones de posibilidad histórica que permitieron que estos discursos emergiesen? ¿Qué ocurría en estas sociedades en el período seleccionado?

En Europa se crean dos organizaciones que resultaron ser muy significativas en muchos aspectos de la reconstrucción de los países y sociedades y en las que nos concentraremos para el análisis de los enunciados: la Unesco (UNESCO) y la Unión Europea (UE).

Por un lado, la UNESCO es un organismo especializado de la Organización de Naciones Unidas, creado el 16 de noviembre de 1945, cuya misión es “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (1945, p. 3).

Por otro lado, la UE, compuesta por veintisiete Estados europeos fue establecida con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht el 1 de noviembre de 1992. El proceso de integración europeo, que respondió inicialmente a objetivos de pacificación y seguridad,

utilizó como primer instrumento la cooperación productiva y comercial. Sin embargo, la dinámica de la cohesión exigió profundizar las cuestiones económicas y monetarias y avanzar en nuevas dimensiones tales como: medioambiente y desarrollo sostenible, problemática social y de justicia comunitaria, educación, entre otros.

Ambas organizaciones surgieron en los 40' y 50'y se consolidaron entre las décadas de los 60'a los 80 'en Europa con el propósito de restablecer el orden a través de la colaboración y el compromiso, con la idea de integrar a los países democráticamente y de fortalecer la paz. En este sentido, emergen los discursos, desde especialistas y sujetos de renombre, referidos a la importancia de aprender y preservar las lenguas. Ambas son organizaciones influyentes y reconocidas que han ido ampliando sus objetivos y propósitos y que han resultado significativas en el campo educativo. De allí la necesidad de analizar los enunciados de esta época y problematizarlos.

Construcción del corpus normativo de las políticas lingüísticas en Europa

Al utilizar las herramientas propuestas por Foucault, se pretende individualizar las formaciones discursivas que resultaron posibles en ese contexto socio-histórico complejo. El período seleccionado es desde 1980 al 2000, considerando que muchos cambios se produjeron y consolidaron en este período que quedó convulsionado después de las guerras mundiales y en el que se definía un nuevo orden mundial. Durante estos veinte años vivimos la caída del Muro de Berlín, la desintegración de la Unión Soviética, la creación de la UE, la independencia de países poscoloniales, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la migración masiva, el acceso a movilidad física y simbólica, la globalización, entre otros cambios. Efectos estos que se visualizaron en el campo de la política, la economía, la ciencia y la cultura y que han requerido de modificaciones y adaptaciones en las sociedades.

Este dinamismo se evidencia en las formaciones discursivas de la época en lo que se refiere a la importancia de la enseñanza de las LE. El archivo construido para analizar el dispositivo normativo-legislativo giró en torno a las unidades de análisis: plurilingüismo e interculturalidad. Las mismas nos permiten identificar, por un lado, las relaciones que dieron lugar a la emergencia de ciertos discursos que fueron legitimados e institucionalizados en una época determinada y, por otro lado, identificar las rupturas y continuidades de las formaciones discursivas que adquirieron cierta singularidad. La importancia de analizar este dispositivo jurídico yace en los efectos sobre los discursos en las prácticas que han suscitado transformaciones tanto en el conocimiento, como en las prácticas mismas en la acción y en la formación de las subjetividades.

Al considerar la superficie de emergencia de estos enunciados que reproducen la necesidad del plurilingüismo y la multiculturalidad en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las LE, y siguiendo el criterio de formación para identificar los componentes

conceptuales y las opciones teóricas que los sustentan, podemos identificar que en la construcción del discurso de la UNESCO en las décadas de los 70'- 2000', se hace referencia al reconocimiento de que los idiomas en Europa, y en particular el tema de la elección de la lengua de enseñanza, están estrechamente vinculados a cuestiones de identidad, nacionalidad y están sujetos a los ejercicios de poder que ejercen los gobiernos que los instrumentan.

Desde el punto de vista de las sociedades y culturas europeas y al interior de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que haya que resolver. El desafío, para los sistemas educativos entonces, consiste en lograr adaptarse a estas realidades complejas y proporcionar una educación de calidad que satisfaga las necesidades de los educandos, pero que sepa al mismo tiempo tener en cuenta las demandas sociales, culturales y políticas.

Surgen entonces, a través del tiempo, una serie de leyes, normas y acuerdos que asumen esta nueva faceta de la importancia de enseñar LE en su diversidad, ya no sólo asociada al interés personal de los ciudadanos sino a una demanda social en esa época, relacionada con la movilidad física y simbólica, las demandas del mercado laboral, los acuerdos políticos y económicos, la incomunicación, entre otros. Lo que resulta interesante es esta tensión continua entre proteger y respetar las lenguas minoritarias o de menor prestigio en post del respeto por sus culturas y la innegable imposición que se produjo de una lengua internacional como el inglés, asociada al poderío económico de las potencias mundiales.

A su vez, los objetivos políticos que se manifiestan desde la UE son preparar a los europeos para un mundo donde uno de los desafíos es la movilidad y la cooperación, y los intercambios intencionales y para ello realizan grandes inversiones. Para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, se favorece la movilidad de estudiantes y profesores, el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la cooperación entre los centros docentes, los intercambios y el desarrollo de la educación a distancia.

Entonces, a pesar de que se enuncia que todas las lenguas son igualmente valiosas al adoptarse como oficiales dentro de estas organizaciones, la preponderancia del inglés como lengua internacional, especialmente asociada al poderío económico de los países angloparlantes, ha sido cuestionada desde la palabra, pero no ha sido limitada en efecto. Por ejemplo, las grandes empresas que promocionan la certificación internacional más todos los productos asociados (viajes de intercambio, evaluaciones pagas, editoriales, etc.), la asumen como prioritaria.

Si bien uno de los objetivos de la UE es intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas, para que los europeos puedan hacer frente a los retos que plantea una realidad

cada vez más plurilingüe y multicultural, esta organización sostiene que el aprendizaje de las lenguas se debe extender a lo largo de toda la vida y promociona nuevos métodos de enseñanza para fines concretos y para el desarrollo de competencias parciales, que no impliquen seguir el modelo de un hablante nativo. Desde los inicios la UE estableció como prioridad diseñar evaluaciones y parámetros comunes que dieran cuenta de los niveles de competencia de las lenguas para que los ciudadanos pudiesen trasladarse y se les reconociese la competencia en los idiomas para acceder a trabajo o estudios. Luego, y para concretar ese fin, la UE realizó un gran desarrollo de cuestiones teórico-epistemológicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y resultó globalmente influyente, especialmente al desarrollar el Marco Común Europeo de Referencia como sistema de estándares de referencia para la comparabilidad de certificaciones, que pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado y certificado oficialmente. Pero, termina siendo un sistema de catalogación y categorización ya que es empleado como certificación de acceso a posibilidades académicas y laborales, determinando así la jerarquización social y los prospectos de los individuos en el mundo. Si bien el MCER está destinado a aprendices y docentes de idiomas, a responsables de la gestión del currículum y políticas lingüísticas y a editoriales para describir la eficacia en el uso de las lenguas y pretende favorecer la cooperación internacional y la movilidad, la mayoría de los especialistas que contribuyeron con sus aportes provienen de países del primer mundo.

Del análisis de estas formaciones enunciativas también surge la pregunta sobre cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica en las que dichos enunciados pudieron emerger para analizar los criterios de transformación. Nuevas reglas discursivas aparecen después de las guerras mundiales en una Europa que busca reconstruirse a través de la unificación en pos de la paz y marcan un umbral de transformación. Emerge entonces la noción del aprendizaje y la enseñanza de todas las lenguas- sin preponderancia de ninguna- como una urgencia, pero no como una necesidad asociada sólo a la comunicación, que ya sí había devenido importante en sí misma, sino relacionada con la promoción de la comprensión internacional y la paz. Desde la creación de la UNESCO, se había reconocido la necesidad de emplear distintas lenguas para poder comunicarse en estos encuentros internacionales dado que habían decidido utilizar todas las lenguas de los estados-miembros dentro de la organización. Esta era una medida innovadora que reforzaba el concepto de igualdad entre los estados pero que ocasionaba grandes dificultades y muchos costos de traducción e interpretación. Atendiendo a los criterios de transformación del objeto, este es un ejemplo de la regla de emergencia que nos remite a los componentes conceptuales asociados con las unidades de análisis: plurilingüismo e interculturalidad. Estas decisiones nos permiten ver cómo el discurso y la práctica son una sola trama compleja al interior del dispositivo. Y resulta especialmente interesante este fundamento

filosófico que asocia la diversidad lingüística y cultural con el sostenimiento de la paz, la cooperación entre los pueblos y la comprensión de y entre las sociedades. Opción teórica que es posible en esta superficie de emergencia después de dos guerras mundiales.

La filosofía de la UE desde su creación fue también contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Claro ejemplo de ello son los documentos, investigaciones y programas de intercambio y divulgación que promueve.

Pero, ¿quién emite estos discursos para que sean legítimos en este espacio y tiempo determinados socio-históricamente? Como vimos, desde esos primeros momentos comienza la preocupación por las lenguas, no sólo asociada a fines pragmáticos sino también entendida como una nueva realidad que podía fomentar la cooperación y el diálogo internacional. Por ese entonces, la UNESCO realizó grandes esfuerzos para convocar a especialistas reconocidos del mundo académico para llevar a cabo investigaciones y publicaciones que hicieran aportes interdisciplinarios a la temática. No sólo especialistas disciplinares trabajaron sobre esta temática, sino que militantes y activistas por la promoción de la paz y la diversidad y los derechos de las minorías manifestaron su apoyo. En general, la UE también toma en consideración los derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos y de las comunidades en relación con las lenguas, especialmente atendiendo a los procesos de globalización y expansión de las nuevas TIC en vistas a lo que fue el proceso de unificación pero, también desde el comienzo, la Unión ha asumido que la regulación de la situación y el uso de las distintas lenguas es competencia exclusiva de las autoridades de los respectivos Estados y ha renunciado así a proponer ninguna política lingüística para el futuro europeo. Si bien los discursos provienen de especialistas convocados no se suman voces de otros ámbitos más filantrópicos.

Al pasar los años, y al abordar el análisis desde los “criterios de transformación”, vemos cómo este interés se amplía más allá de la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas para construir y sostener la paz hacia horizontes más relacionados con los derechos y la ciudadanía, al incluir la temática dentro de las prioridades relacionadas con la educación (alfabetización, derechos de acceso a la educación permanente -aún para las minorías: mujeres, inmigrante, refugiados, etc.) en los sistemas formales e informales, y la educación asociada al mundo productivo y la socialización. Con los años, los enunciados se van transformando, mutando, ajustando a nuevas realidades, en la medida que se realizan informes sobre la situación mundial y va cambiando el contexto. Sin embargo, las aspiraciones de que la educación, incluida la alfabetización y el desarrollo plurilingüe que se suponía iba a garantizar la igualdad social y la paridad entre los sexos, aún resultan irresueltas y ambiciosas.

De todos modos, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sigue siendo una preocupación, pero ya asociados a la noción de democratización del conocimiento y la información, especialmente debido al advenimiento de nuevas tecnologías. Se suman progresiva y permanentemente medidas y acciones referidas a los derechos lingüísticos tanto de las minorías en sus lugares de origen o de las comunidades lingüísticas en donde residan, como individuos o colectivos, como, por ejemplo, los derechos asociados a la preservación de las lenguas y sus culturas en tanto patrimonio de la civilización. En este sentido, toma preponderancia la noción de plurilingüismo cada vez más relacionado con el concepto de multiculturalidad, en pos de mantener la diversidad lingüística y cultural en su riqueza, que se pone en riesgo al extinguirse las lenguas, por ejemplo. De este modo, se pone sobre la mesa la discusión sobre la estrategia de hegemonía cultural, que es mucho más sutil que la político-económica y que afecta a todas las minorías que intentan resistirse.

Los enunciados que reflejan la filosofía de estas organizaciones de preocuparse de los idiomas como instrumentos de diálogo para responder a los problemas que plantean la intolerancia y la violencia se han sostenido y han inspirado acciones que guían a numerosas asociaciones y programas, especialmente sin fines de lucro.

Las PL, como acabamos de analizar, se encuentran orientadas por organismos internacionales que instan a los estados a responsabilizarse y presentan coincidencias en sus aspiraciones en la promoción del plurilingüismo y de la diversidad cultural, así como la preservación de las lenguas indígenas, coincidiendo en que un mayor conocimiento de lenguas resulta en una mejor comprensión del otro, en el respeto a las diferencias y en un enriquecimiento personal. La UNESCO parece tener una orientación principalmente cultural y de cooperación, mientras que la UE ve el aprendizaje de lenguas como un factor que influye en la economía. Así, el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y mayor competitividad laboral en el mundo global. Estas políticas lingüísticas internacionales impactan las políticas estatales y se traducen en acciones concretas en los entornos locales, dependiendo de las posibilidades económicas y sociales de cada uno y de las enormes diferencias de acceso que se presentan.

Conclusiones generales

Resulta interesante el análisis del discurso desde el aporte teórico –metodológico de Foucault en tanto posibilita hacer uso de las herramientas que nos ofrece el autor para analizar los discursos, los objetos que los constituyen y las complejas relaciones que se establecen entre ellos, en un entramado de líneas de fuerzas de un contexto y espacio determinados. La intención es intentar comprender algunas prácticas desde el presente, mirando hacia el pasado y pensando en un futuro, que puede transformarse.

Los documentos del dispositivo jurídico-normativo de las PL analizados respetan distintos niveles de concreción curricular y persiguen la participación y el pluralismo de perspectivas, procesos y contenidos para fijar el conjunto de definiciones curriculares que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE. En general, apuntan a desarrollar puentes e instancias de diálogo para consolidar un trabajo común que fortalezca la política pública a través del aporte solidario, abierto y relacional de las particularidades educativas de todos los sectores; pero, dejan entrever las líneas de poder asociadas a los intereses particulares de los países económicamente más poderosos al momento de tomar decisiones.

Además; estos mecanismos de poder también se visualizan en las PL que favorecen la innovación, la calidad y el intercambio de experiencias, no a partir de las imposiciones o prohibiciones de expertos o funcionarios; sino mediante la configuración de un diálogo participativo y político que interrelaciona las experiencias y saberes de académicos, supervisores, directivos, docentes, estudiantes y otros miembros de las comunidades educativas para legitimarlos.

Asimismo, se puede observar que los intereses e intenciones que sostenían las primeras formaciones enunciativas analizadas, estaban asociadas con el aprendizaje de las lenguas para sostener la paz y el diálogo entre los países mientras que, luego, los discursos se fueron transformando para asociarse con fines más pragmáticos y relacionados con oportunidades laborales y/o académicas. Claro ejemplo es el surgimiento del inglés como lengua de comunicación internacional y el elaborado sistema de evaluaciones, acreditaciones y material pedagógico que lo sostiene.

La calidad y la equidad, entonces, son buscadas en estos imbricados dispositivos a través de la participación y la libertad en el marco de la política pública y esto es lo que se refleja en los enunciados explicitados en los discursos que resultaron plausibles en el marco de condiciones de posibilidad histórica, políticas y filosóficas en las que tuvieron lugar las prácticas discursivas y no discursivas relevantes para esta indagación. Sin embargo, estas prácticas discursivas no siempre tienen su correlato con las no discursivas. Consecuentemente, se observan las tensiones que emergen y las rupturas y continuidades que tienen lugar ya que los enunciados no quedan solo en el plano discursivo sino que afectan las prácticas efectivas ya que son lineamientos que tienen efectos concretos.

Al problematizarnos y plantearnos interrogantes tales como, dónde surgió una formación discursiva, cómo fue designado y analizado en determinado momento histórico cierto discurso, por qué fue nombrado así un enunciado, cómo y por qué emergió este objeto y no otro, cómo ha sido nombrado a lo largo del tiempo y si fue renombrado, en qué dimensiones o campos, nos anima a buscar diferentes relaciones discursivas y configuraciones precisas del discurso en tanto práctica. Así, podemos analizar los dispositivos en relación al contexto de enseñanza de las LE para comprender de qué forma

los sujetos se encuentran atravesados por múltiples líneas de saber y de poder en ciertas condiciones de posibilidad histórica que, finalmente, tienen sus efectos en los procesos de subjetivación... si es que estos se producen.

Referencias

Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En Las políticas lingüísticas. Editorial S.A.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Consejo de Europa.

Consejo Federal de Educación (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Corbett, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching. UK: Cromwell Press Limited.

Coste, D. & Moore, D. & Zarate, G. (1997). Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Reference Studies for the Council of Europe.

Diccionario de Términos Clave de ELES (1997)
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm

Foucault, M. (1992) Nietzsche, La Genealogía, La Historia en Microfísica del Poder. Ed. Genealogía del poder.

Foucault, M. (2003) El Orden del Discurso. Editorial Octaedro. ISBN: 968-432-760-3.

Foucault, M. (2008). Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guyot, V. y Riveros, S (2011): Un nuevo resplandor sobre las prácticas del conocimiento en el campo de la historia en Rita Novo (Comp.) Filosofía e Historia. Problemas y perspectivas. Mar del Plata, Eudem, 2011. ISBN 978-987-1371-67-9. Págs 11-56.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO ¿Qué es? ¿Qué hace? [UNESCO] 2009, p.3. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330_spa

Schmidt, R. (2006) Political theory and language policy, en: An introduction to language policy: theory and method, editado por T. Ricento, Blackwell Publishings, pp. 95-110.

Anexo: Archivo construido:

Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. El Correo de la UNESCO. 1953. Up 1-163. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000131583>

Actas de la Conferencia General, 18a reunión de 1974 [UNESCO] París, abril de 1974. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000011902_spa

Actas de la Conferencia General, 19a reunión de 1976. [UNESCO] Nairobi, octubre de 1976. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/search/7ec5a985-dbe3-4692-9d1d-36326a767352>

Reunión de expertos sobre la enseñanza de idiomas en un contexto bilingüe, plurilingüe y multicultural: La enseñanza de una segunda lengua en un contexto plurilingüe de 1997. [UNESCO]. París, octubre de 1977

Actas de la Conferencia General, 21a Reunión de 1980 [UNESCO] Belgrado, 1980. 23 de septiembre - 28 de octubre de 1980 unesdoc. Recuperado de: https://unesdoc.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_251ffeee-ec9d-4ce5-bf30-904da39dd4d4?_=114029spa.pdf&to=174&from=1

Una ventana abierta sobre el mundo, XXXVI, 7. El Correo de la UNESCO 1983. p. 4-33. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000074694_spa?posInSet=5&queryId=685b4830-730a-4f9e-9300-590df36848fc

Actas de la Conferencia General, 30a reunión de 1999. [UNESCO] París, 26 de octubre-17 de noviembre de 1999, v. 1: Resoluciones. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000118514_spa.locale=es

Resolución 30 C/12 de 1999. [UNESCO] Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Septiembre 1999. Recuperado de: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, Plan de Acción. [UNESCO] 2001. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf

Guerra y paz en el frente de las lenguas vol. 53, 4. El Correo de la UNESCO. 2000. p. 17-36. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000119473_spa

Tratado de Roma. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de agosto de 1957. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992E/TXT>

P. J. Slagter. Un Nivel Umbral. 1979. Universidad De Utrecht Holanda Estrasburgo 1979. Consejo Para La Cooperación Cultural Del Consejo De Europa. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Tratado de Maastricht. Tratado de la Unión Europea de julio de 1992. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Recommendation No. R (98) 6. 1998. [Council of Europe] Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg. 17 th March 1998. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16804fc569>

Resolución sobre el portfolio europeo de las lenguas. 2000. [Consejo de Europa] Adoptada con motivo de la Sesión n° 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, Cracovia, Polonia, 15-17 octubre 2000. Recuperado de: <http://sepie.es/doc/portfolio/resolucionpel2000.pdf>

Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión. 2008. [Consejo de Europa] 11 Diciembre 2008. Recuperado de: <https://www.refworld.org.es/docid/494112862.html>

Comisión Europea. 2008. COM (2008) 566 final. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>

MCERL Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación 2002. [Consejo de Europa] Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.



Artículos de investigación

Análisis del uso de una rúbrica: su validación

Autor: Schmidt, K.I.; Tanevitch, A.; Pérez, P.S.; González, A.M.; Abal, A.A.

Filiación: Universidad Nacional de La Plata

Contacto:
atanevitch@gmail.com

Cómo citar este artículo:
Schmidt, K.I.; Tanevitch, A.; Pérez, P.S.; González, A.M. y Abal, A.A. (2024). Análisis del uso de una rúbrica: su validación KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Copyright:
©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: Para juzgar correctamente el aprendizaje de los estudiantes, es necesario contar con evidencias que permitan documentar y analizar este proceso para ayudarlos a perfeccionarlo. La rúbrica para la evaluación es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar y también los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. El propósito de nuestro trabajo fue validar una rúbrica diseñada para la evaluación formativa utilizada en un curso de la carrera de odontología correspondiente a segundo año. Realizamos el análisis recolectando datos cuantitativos, asignando una escala numérica del 1 al 4 a los niveles de dominio. Concluimos que las rúbricas diseñadas para la evaluación formativa son de carácter orientativo y cuando se utilizan para la acreditación es conveniente su validación.

Palabras clave: Rúbrica – Evaluación Formativa – Competencias – Confiabilidad

Abstract: To correctly judge student learning, it is necessary to have evidence to document and analyze this process to help them perfect it. The evaluation rubric is an instrument that defines specific tasks, activities or behaviors that are to be assessed and also the performance levels associated with each of these. The purpose of our work was to validate a rubric designed for the formative assessment used in a course of the dental career corresponding to the second year. We analyzed by collecting quantitative data, and assigning a numerical scale from 1 to 4 to performance levels. We conclude that the rubrics designed for formative assessment are indicative and when they are used for accreditation, their validation is advisable.

Key words: rubric – formative assessment – competencias – reliability

Introducción

La evaluación es una práctica docente necesaria para determinar los avances de los estudiantes en la consecución de los objetivos del aprendizaje que,

tradicionalmente, se realiza al finalizar un periodo formativo y se emplea una calificación para certificar el aprendizaje (Cañadas, 2020). Desde una concepción con rasgos positivistas y conductistas, el profesor es el único responsable de la evaluación, que tratará de medir en forma objetiva y fiable el aprendizaje, utilizando generalmente como instrumento al examen, cuyo resultado se comunica a través de una nota (Cañadas, 2020; Martinucci, 2022). Una de las críticas de esta modalidad de evaluar es que genera en el estudiantado una alta expectativa por la nota, al punto que el examen se transforma en la finalidad del aprendizaje. Perazzi y Celman (2017) expresan que el modo en que se evalúa ejerce un fuerte efecto normativo sobre las prácticas de la enseñanza como así también sobre el modo que estudian los aprendices.

Sin embargo, desde un paradigma constructivista de la educación, la evaluación se enfoca en los procesos, es formativa, tiene como finalidad la mejora del aprendizaje a través de una retroalimentación oportuna y la toma de decisiones pedagógicas a tiempo (Martinucci, 2022; Martínez Rizo, 2013). Entre las estrategias de evaluación, la autoevaluación permite la participación del alumnado desde distintos niveles, como formular juicios valorativos, definir los criterios de evaluación, reflexionar sobre los logros de aprendizaje y sobre la dirección en la que deberán dirigir sus esfuerzos de mejora (Rodríguez Santero, 2011). Además, representa un elemento fundamental para el desarrollo de individuos capaces de continuar aprendiendo de forma autónoma una vez finalizada su etapa de formación universitaria (Ibíd., 2011)

Según Fraile, Pardo y Panadero (2017) para juzgar correctamente el aprendizaje del estudiante, es necesario contar con evidencias que permitan documentar y analizar este proceso para ayudarlo a perfeccionarlo. La información que nos brinda la evaluación es útil para nosotros como docentes pero también ayuda a los alumnos a conocer la apropiación que hicieron de los saberes, a ser más autónomos y responsables en su propio aprendizaje. La evaluación del y para el aprendizaje es un proceso continuo entre los estudiantes y los docentes que ayuda a visibilizar los errores y aciertos, permite la retroalimentación y la autorregulación. La autorregulación es el “control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, p.14). En este sentido, es fundamental conocer los instrumentos que se pueden utilizar para la evaluación. Para poder emplearlos apropiadamente, es necesario conocer sus características, la forma en la que se construyen y su contribución en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo haremos referencia a la rúbrica, por ser un instrumento de aplicación en múltiples escenarios de aprendizaje.

Competencias y habilidades

En la formación de estudiantes de niveles superiores es deseable que éstos sean capaces de adquirir las competencias técnicas inherentes al campo disciplinar específico pero también desarrollar competencias genéricas a lo largo de su recorrido académico, que le permitan no sólo saber, sino saber hacer, saber ser, es decir desplegar conocimientos, habilidades y actitudes.

La palabra "competencias" tiene un carácter polisémico y sus orígenes se sitúan en la psicología conductista y en la teoría del capital humano (Moreno Olivos, 2010)

Incháustegui Arias (2019) citando a Tobón expresa que cuando se piensa que el origen de las competencias reside en las aportaciones de los psicólogos cognitivos (Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Liev Semionóvich Vygotsky y David P. Ausubel), la base teórica se ubica en el conductismo y en la psicología cognitiva que incluye, entre otras teorías, al Constructivismo.

La UNESCO (1998) al formular su definición de las competencias, concibió, en todo proceso de formación, cuatro aprendizajes fundamentales: a) aprender a conocer (conocimiento); b) aprender a hacer (habilidades, aptitudes); c) aprender a vivir juntos (actitudes); y d) aprender a ser (desarrollo global) (Zabala, 2013).

La rúbrica como recurso de evaluación

Podemos definir a la rúbrica como un instrumento que nos permite medir el desempeño de nuestros alumnos en el desarrollo de una tarea concreta (Londoño Cano, 2015). Elena Cano (2015) revisando investigaciones de otros autores, destaca que el uso de la rúbrica aumenta la sensación de justicia y de objetividad entre quienes las aplican, incluso rechazando otros instrumentos, como los portafolios o la evaluación entre iguales, por la falta de claridad en sus criterios.

La rúbrica para la evaluación es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar y también los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Según Fraile et al. (2017) se compone de los criterios de evaluación, una descripción cualitativa para cada nivel y una estrategia de calificación.

Los criterios de evaluación son los principios que el evaluador ha de tener en cuenta y que determinarán la calidad del trabajo del estudiante; la descripción cualitativa para cada nivel da una explicación detallada sobre qué nivel de perfección debe alcanzar o que habilidad ha de demostrar el alumno para alcanzar un determinado nivel de logro. Anijovich (2017, p.105) refiere a "los criterios o estándares de evaluación como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes", debiendo ser "claros, detallados y específicos para permitir una comprensión y una comunicación profundas". Las estrategias de calificación tienen como objetivo diferenciar la calidad de

aquello que se pretende juzgar con el fin, tanto de proporcionar a los alumnos retroalimentación, como para calificar sus trabajos o habilidades.

Existen dos tipos de rúbrica: holísticas y analíticas. Las holísticas brindan una valoración general de un trabajo complejo; éstas no permiten la retroalimentación. Según Fraile (2017) las rúbricas analíticas permiten juzgar de forma más precisa, puesto que indican los criterios concretos que componen la tarea, con sus niveles y descripciones cualitativas, con el fin de permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva multidimensional.

Sabariego Puig (2015) expresa que la utilización de rúbricas en el ámbito de la educación superior permiten evidenciar su doble valor: por un lado, constituyen una estrategia que aboga por un aprendizaje más profundo y autónomo, haciendo que el estudiante sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes, las competencias que se espera que adquieran y las tareas implicadas para ello. Por lo tanto son orientadores para las actividades favoreciendo una participación más activa en los procesos de construcción del conocimiento. Por otro lado, se plantean como un recurso que facilita la evaluación integral y formativa y sobre todo en el caso de las tareas auténticas, tareas de la vida real y situaciones diversas y complejas como las que conlleva el desarrollo competencial, al permitir diseccionarlas en actividades más simples, de forma gradual y operativa. Por todo lo mencionado podríamos decir parafraseando a Fraile (2017) que las rúbricas permiten alinear la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Expuestos los beneficios que ofrecen las rúbricas como recursos de evaluación para el aprendizaje, se diseñó y validó estadísticamente una rúbrica destinada a la adquisición de competencias comunicativas. Este instrumento resulta útil para explicitar criterios de evaluación y facilitar la reflexión de los estudiantes en la consecución de sus aprendizajes. Sin embargo, no todas las rúbricas que se usan en educación son validadas estadísticamente y si lo fueron es necesario hacerlo dentro del contexto en que se aplica. De esta forma, la información que de ella se derive, será representativa de los aspectos que se quieren evaluar. El propósito del trabajo es analizar la solidez estructural de una rúbrica diseñada ad hoc, con el fin de establecer su potencial uso como instrumento de evaluación formativa. Este trabajo se desprende de una línea de investigación del proyecto marco denominado “La autoevaluación desde la perspectiva del estudiante de odontología” acreditado por la Universidad Nacional de La Plata para el periodo 2019-2022, cuya unidad ejecutora es la Facultad de Odontología.

Material y método

Este estudio es de tipo cuantitativo transversal. La muestra estuvo constituida por 93 rúbricas que fueron diseñadas y aplicadas en el marco de una propuesta didáctica para

el aprendizaje de la relación odontólogo- paciente, en estudiantes de segundo año de la carrera de odontología. La muestra fue por conveniencia.

Diseño de la rúbrica

Dimensiones e indicadores

En este caso, la rúbrica se utilizó para evaluar la adquisición de competencias genéricas de comunicación definida como la capacidad del estudiante de elaborar una producción escrita caracterizando los aspectos psicológicos de un paciente imaginario, involucrados en la relación odontólogo-paciente para la atención odontológica y comunicar la producción en forma oral al resto de los participantes.

Las dimensiones correspondientes a esta competencia fueron:

Dimensión cognitiva:

- a. elabora un escrito descriptivo de las características psicológicas y del desarrollo del paciente involucrado en la relación odontólogo- paciente respetando las normas gramaticales y ortográficas.
- b. estructura el escrito y la presentación visual evidenciando coherencia y orden en la organización del trabajo para su exposición.
- c. establece relaciones entre distintas unidades temáticas demostrando integralidad en la construcción de las características psicológicas del paciente de acuerdo a su etapa del desarrollo.

Dimensión actitudinal: realiza aportes bibliográficos para la construcción del paciente – caso clínico.

Dimensión comportamental:

- a. contempla el lenguaje adecuado según las características bio-psico- sociales del paciente, favoreciendo la motivación para la atención odontológica
- b. la construcción del paciente – caso clínico evidencia un abordaje integral de la problemática de salud bucal en la consulta odontológica

Dimensión social: realiza una coevaluación entre pares a partir de contribuciones que destaquen las fortalezas y/o los errores u omisiones de las producciones de otro colega, mediante una crítica constructiva, desde un lenguaje cordial.

Los indicadores son los niveles de dominio de acuerdo a las categorías 1: Insuficiente, 2: Suficiente, 3: Satisfactorio, 4: Destacado.

- Nivel Insuficiente: corresponde a un estudiante que no ha alcanzado a desarrollar ninguna de las dimensiones de la competencia en cuestión
- Nivel suficiente: corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar en forma parcial la competencia en cuestión pero evidencia errores importantes en las dimensiones involucradas que requieren revisar y rehacer la producción
- Nivel Satisfactorio: corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar la competencia en cuestión evidenciando mínimos errores en las dimensiones involucradas o alguna de ellas que no requieren rehacer la producción.

- Nivel Destacado corresponde a un estudiante que ha alcanzado a desarrollar la competencia en cuestión evidenciando un alto dominio en las dimensiones involucradas.

Contexto de aplicación

La actividad consistió en idear y describir un caso clínico en forma grupal a partir de situaciones disparadoras, que debían incluir el abordaje profesional para la situación elegida (Fig. 1). Esta modalidad requiere de la integración de saberes y contenidos de distintas unidades temáticas y de otras disciplinas.

Se planeó el uso de la rúbrica como instrumento para la autoevaluación, teniendo como finalidad visibilizar las expectativas del docente sobre el aprendizaje y facilitar que el estudiante pueda identificar sus aciertos y errores y corregirlos antes de la evaluación de acreditación del curso. Dicho de otro modo, brindar un espacio para la retroalimentación y la reflexión (pilares de la evaluación formativa). A través de este instrumento los aprendices pueden ver la calidad de su trabajo, conociendo los diferentes criterios de evaluación y la descripción de los diferentes niveles de dominio.

El instrumento fue validado por los docentes expertos en la temática, adecuando su construcción a las temáticas de la asignatura denominada Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica, en donde fue aplicada.

Se realizó el análisis estadístico mediante el test de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección Lilliefors) para contrastar si el conjunto de datos se ajusta o no a una distribución normal. La determinación del alfa de Cronbach está indicada para escalas unidimensionales entre tres y veinte ítems. Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Se estima cómo de fiables son, las respuestas dadas a un conjunto de ítems, señalando el grado de consistencia de las respuestas (estabilidad) respecto al dominio medido. El valor de alfa oscila de 0 a 1. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados, es decir, se asume que los ítems están midiendo una misma dimensión. Si los ítems están positivamente correlacionados entonces la varianza de la suma de los ítems se incrementa. Por ello, si las puntuaciones en todos los ítems fuesen idénticas y, por lo tanto, las puntuaciones estarían perfectamente correlacionadas, el valor de alfa sería igual a 1. En cambio, si los ítems fuesen totalmente independientes, no mostrando ningún tipo de relación entre ellos, el valor de alfa sería igual a cero (Frías-Navarro, 2022).

Las categorías consideradas para analizar la confiabilidad fueron las siguientes:

alfa Cronbach	
Rango	Confiabilidad
0,53 a menos	Nula
0,54 a 0,59	Baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente

1	Perfecta
---	----------

Se obtuvieron promedios, desviación típica, frecuencias. Para el procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó el programa IBM SPSSv25.

Los valores obtenidos en cada ítem se analizaron contrastándolos con respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas, que indagaban aspectos que mejoraron y que debían mejorar.



Figura 1. Propuesta didáctica sobre casos clínicos

Resultados

De un total de 226 rúbricas entregadas, analizaron cuanti y cualitativamente 93, a las cuales primero se les realizó el tratamiento estadístico mediante la prueba de normalidad KS, resultando significativa ($p < 0,05$), por lo tanto los datos no siguen una distribución normal. El instrumento resultó “confiable” con un valor alfa de Cronbach 0,61.

El valor de la media aritmética de los niveles de dominio de la rúbrica en la autoevaluación fue satisfactorio (3,19). Se determinó la mediana y la moda que coincidieron en el dominio Destacado (Tabla 1).

El resultado de la autoevaluación muestra que el 65,6% se consideró destacado en “escritura” y el 54,8% en “comunicación con el paciente”. El 74,2% fue satisfactorio en “coherencia y orden en toda la producción” y el 43,0% en “integración entre unidades

temáticas". Con respecto al ítem "aporte bibliográfico" se observó que el nivel más frecuente fue el suficiente (54,8%), mencionando insuficiente un 4,5% (Tabla 2).

Tabla 1. Estadísticos

	escritura	estructura	integración	lenguaje	bibliografía	motivación	coevaluación
N	Válido	93	93	93	93	93	93
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	3,5914	3,0645	3,2473	3,4624	2,5806	3,6559	2,9247
Mediana	4,0000	3,0000	3,0000	4,0000	2,0000	4,0000	3,0000
Moda	4,00	3,00	3,00	4,00	2,00	4,00	3,00
Desv. Desviación	,61213	,50662	,71712	,65207	,86380	,59881	,61213
Rango	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00

Tabla 2. Porcentajes de cada nivel de dominio de las dimensiones evaluadas

Nivel	Escritura	Estructura	Integración	Lenguaje	Aporte bibliográfico	abordaje-motivación	Coevaluación
Destacado	65,6	16,1	40,9	54,8	20,4	72,0	15,1
Satisfactorio	28,0	74,2	43,0	36,6	21,5	21,5	62,4
Suficiente	6,5	9,7	16,1	8,6	53,8	6,5	22,6
Insuficiente	0	0	0	0	4,3	0	0

El apartado de la rúbrica destinado a opiniones incluyó las siguientes preguntas:

1. Comenta algún aspecto en el que hayas mejorado a través de esta experiencia de aprendizaje
2. Deja un breve comentario de qué aspectos consideras que debes mejorar

Algunas de las reflexiones de los estudiantes sobre sus aspectos a mejorar reconocen la necesidad de desarrollar una buena comunicación tanto para expresarse en clases como en la atención de pacientes. Ejemplo de ello son: *Debo mejorar en la hora de expresarme, ser más clara. Me cuesta mucho expresarme y comunicarme, expresar mis ideas.*

La comunicación es una competencia deseable de desarrollar desde los años iniciales de la trayectoria universitaria pero sobre todo en la asignatura seleccionada, donde se abordan contenidos relacionados con la motivación, el vínculo del profesional con el paciente, la educación para la salud. La rúbrica mostró que la mayoría de los estudiantes se autoevaluó como *Destacado*; sin embargo, al reflexionar sobre sus debilidades aparece la dificultad para comunicar sus ideas, estructurarlas en forma clara o utilizar un lenguaje adecuado con el paciente. En este aspecto, la posibilidad del estudiante de expresarse en

forma libre, permitió visibilizar con mayor detalle las debilidades percibidas y a partir de ello, adecuar la propuesta didáctica. Esto pone de manifiesto una de las críticas que se le hacen a las rúbricas, por ser tan estructuradas pueden alterar la creatividad de los estudiantes (Fraile 2017).

También mencionaron deficiencias en el manejo de la bibliografía, tal, como queda expresado en este caso: *Considero que debería mejorar al incluir más material bibliográfico al momento de estudiar más, que el que es brindado por la asignatura.* Aquí la rúbrica mostró coincidencia con las expresiones vertidas, dado que aparece la puntuación *Suficiente* como la más elegida y fue el único ítem que tuvo representación del nivel más bajo, *Insuficiente*.

Otros aspectos que refirieron fueron la organización en el estudio, la participación, el trabajo grupal, las emociones y comportamientos frente al paciente, el manejo de herramientas informáticas. A propósito de ello citamos algunas reflexiones:

Considero que debo mejorar seriamente mi técnica de estudio, principalmente por el hecho de no llegar a tener estudiada o al menos una lectura total de los temas del día; por otro lado, mejorar la comunicación con los demás compañeros/as; la participación en clase, aunque a la mayoría hoy en día le sucede que no se atreve a preguntar cosas o responder ciertas preguntas.

Debo mejorar en escuchar las opiniones y reflexiones de los demás ya que a veces otros pueden ver o distinguir algo que yo no veo.

En estas expresiones aparece plasmado el aspecto social de comunicación entre pares y la necesidad de profundizar las estrategias que faciliten la interrelación, la participación y la lectura de bibliografía de apoyo. En la rúbrica, el nivel más frecuente fue *Satisfactorio* lo que denota buena comunicación entre pares. Nuevamente, las preguntas de reflexión abiertas son más representativas de las dificultades percibidas por los estudiantes. Al incorporar estas preguntas a la rúbrica los alumnos pueden repensar su proceso de enseñanza y aprendizaje que es uno de los fundamentos de la evaluación formativa.

Martinucci (2022) referenciando a Álvarez Méndez, le confiere relevancia al diálogo en la evaluación, asignando la responsabilidad al evaluador de generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse y su voz sea reconocida y respetada.

En las expresiones mencionadas por los estudiantes, se manifiesta una conciencia más crítica y realista sobre los ajustes necesarios para mejorar el aprendizaje, que la valoración asignada en la rúbrica de autoevaluación.

Uno de los aspectos mejor valorados fue la construcción del paciente – caso clínico desde un abordaje integral de la problemática de salud bucal en la consulta odontológica. Esto está representado tanto en la media de la rúbrica para ese ítem (3,6) como en los comentarios.

Discusión y conclusión

De acuerdo al análisis del uso de la rúbrica realizado en este trabajo, se determinó para la muestra seleccionada, un valor de confiabilidad medio. El análisis estadístico nos da un parámetro de referencia sobre la representatividad de los datos recolectados. En este trabajo se evidencian debilidades en la construcción del instrumento, donde la valoración de algunos niveles de dominio fue alta y contrasta con las reflexiones de los estudiantes que resultaron más representativas de las debilidades percibidas en el aprendizaje.

Coincidimos con lo expresado por Carlino (2005) en relación a la valoración *Destacado* en el ítem “escritura” pues ésta suele darse por sabida y muy pocas veces se retroalimenta, aunque se perciban sus problemas. Debemos orientar a los alumnos para que sepan qué se espera de ellos al realizar un texto o escritura académica. Se les pide que la escritura se adecue a la lógica disciplinar, pero nunca se les enseña, no forma parte de los contenidos de la enseñanza. No obstante, las formas de expresión escrita y oral constituyen competencias transversales ineludibles en la formación del perfil de profesional de cualquier área. Algunas de las reflexiones que acompañaron la rúbrica, dieron cuenta de la necesidad de fortalecer las competencias transversales, en este caso de comunicación, resultando valioso incorporar preguntas abiertas que le permitan al estudiante expresarse con libertad sobre sus logros y necesidades, independientemente de la valoración que se adjudicó en la rúbrica. En la rúbrica analizada en este trabajo se evidencia debilidad de diseño (alfa de Cronbach 0,61) que debe ser repensada y sometida a otras pruebas estadísticas como el método de extracción de factores.

Por otro lado, Kambourova (2021) menciona que la subjetividad del estudiante en la autoevaluación surge de experiencias personales sobre un contenido determinado, lo que la hace cambiante, pues se modifica de acuerdo a lo que experimenta el sujeto. De allí que es deseable ejercitar estas formas de evaluación para “balancear lo subjetivo, dado que no desaparece del acto valorativo” (Ibíd., p. 228).

Panadero Calderón y Alonso Tapia (2013), realizando una revisión de la literatura, concluyen que, si bien las rúbricas favorecen la autoevaluación disminuyendo la ansiedad, puesto que contienen los criterios de evaluación y los estándares de calidad, presentan debilidades en el sentido que orientan al resultado, por su carácter calificador y porque no aporta información sobre el proceso. Uno de los beneficios de la rúbrica es que elimina el problema del desconocimiento de los estudiantes sobre los criterios de evaluación, al ser explicitados y compartidos desde el primer día y descarta la idea de que se establecen al azar o en forma arbitraria. No obstante, la estructura del instrumento, conlleva al problema de la falta de creatividad y autonomía reflexiva.

Asimismo, es importante considerar que los criterios de la rúbrica son orientativos y que si el instrumento se utilizara para una evaluación de acreditación, su diseño debiera estar validado estadísticamente para comprobar la solidez estructural y la confiabilidad.

No obstante, las rúbricas constituyen recursos valiosos para propiciar la autoevaluación, la reflexión sobre la apropiación saberes, transparentar los criterios de evaluación, definir tareas específicas, y permitirle a los alumnos modificar sus trabajos si encontraran errores. Además, brindar oportunidades de desarrollar habilidades metacognitivas.

Concluimos que las rúbricas constituyen un recurso de gran apoyo para la evaluación formativa, pues contiene los parámetros de referencia conceptuales y las expectativas que tiene el docente, que sirven fundamentalmente de guía para orientar las actuaciones en el aprendizaje, favoreciendo la reflexión crítica, sea sobre las tareas o sobre la adquisición de competencias formativas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que al diseñar rúbricas *ad hoc* es necesario validarlas mediante pruebas estadísticas para garantizar su más alta confiabilidad.

Referencias

- Anijovich Rebeca, Cappelletti Graciela (2018). *La evaluación como oportunidad*, 1a ed., 2da reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Cano Elena (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? Profesorado, mayo-agosto, 19(2), 265-280. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Cañadas, Laura. (2020). Formative assessment in university context: opportunities and proposals for action. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(2), e1214. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Carlino, P (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? Revista Complutense de Educación, 28 (4), 1321-1334.
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Inchaustegui Arias (2019) La base teórica de las competencias en educación Educere, vol. 23, núm. 74, 2019, Enero-Abril, 57-67 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35657597006>

- Kambourova, M., González-Agudelo, E. Ma., & Grisales Franco, L. Ma. (2021). University students' self-assessment: literature review. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217-264. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Londoño Orozco, Guillermo, Cano García, Elena (2015) *Formación y evaluación por competencias en educación superior*, Volumen 9 de Colección Docencia universitaria. Barcelona: Universidad de la Salle.
- Martínez Rizo Felipe (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 128-150.
- Martinucci, M. V. (2022). La Rúbrica como Instrumento de la Evaluación Formativa y Democrática para los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera de la Educación Superior. *Kimün. Revista Interdisciplinaria De Formación Docente*, (10), 260-271. Recuperado a partir de <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/15>
- Moreno Olivos Tiburcio (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica RMIE, 15(44), Ciudad de México.
- Panadero Calderón Ernesto y Alonso Tapia Jesús (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197. Recuperado a partir de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1957/1868>
- Perazzi Marisol y Celman Susana (2017) La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, 21(3), 23-31. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Rodríguez Santero, J. y Gil Flores, J. (2011). Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje. *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación* (131-145). Recuperado a partir <http://hdl.handle.net/11441/69008>
- Sabariego Puig Marta (en- jun 2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas @tic *Revista d'Innovació Educativa*, 50-58
- Zabala Carmen, Marcano Noraida, Chávez Sila (Oct.201-Mar. 2013). Enfoques para el diseño de competencias e inserción de las TIC en educación, *REDHECS*, N° 14, Año 8
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, 13-39

*Artículos de investigación***Lenguajes Artísticos en la Formación del Profesorado de Primaria... ¿Para qué?**

Autores: Arias, G.E; Imberti, A y Femenía, M.V.

Filiación: Instituto de Formación Docente Continua – San Luis

Contacto:

gabrieloarias@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo:

Arias, G.E.; Imberti, A y Femenía, M. V. (2024). Lenguajes Artísticos en la Formación del Profesorado de Primaria... ¿Para qué? KIMUN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Copyright:

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Educación Primaria aprobados por la provincia de San Luis en el año 2019 suponen un cambio fundamental en la manera en que los lenguajes artísticos son concebidos y trabajados en el aula. Estas nuevas miradas, conllevan cambios estructurales en la educación artística entendida como conocimiento y como un lenguaje que busca propiciar en los/as estudiantes, un pensamiento crítico capaz de operar sobre su realidad. Dado que las creencias son socialmente construidas y se sitúan contextualmente, esta investigación tuvo como primer propósito conocer las creencias de los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua – San Luis en relación a los sentidos y objetivos de las unidades curriculares Lenguajes Artísticos: Artes Visuales, Música y Teatro durante el ciclo lectivo 2022. En segundo lugar, se buscó identificar creencias que favorecerían y creencias que obstaculizarían el desarrollo de los sentidos y objetivos de las unidades curriculares mencionadas. La investigación realizada fue de tipo exploratorio-descriptivo y de corte cuantitativo. A través de un cuestionario con un grupo de preguntas cerradas, y otras de desarrollo se buscó conocer creencias generales de los y las docentes, en relación al tema de investigación. A través de la realización de las preguntas abiertas, se indagó más profundamente acerca de las creencias manifestadas. La investigación realizada permitió observar una tendencia arraigada en muchos/as de los/as docentes del profesorado que denotaría una mirada instrumental y/o expresivista acerca del arte y de la educación artística. Esta mirada estaría en disonancia con los objetivos y sentidos propuestos por los espacios curriculares relacionados con la educación artística en el Profesorado de Educación Primaria.

Palabras clave: Creencias – Educación Artística – Profesorado de Primaria

Abstract: The new Curricula for Primary Education in San Luis, triggered a fundamental change in the way Art education is understood and worked on in the classrooms. These new perspectives have brought about structural changes for Art Education which is now considered a way of knowing and also a specific language aiming to foster in students critical thinking within a specific context. Beliefs are socially constructed and contextually situated, this is why this research project aimed to know the beliefs that professors working at the Primary Education program in *Instituto de Formación Docente Continua – San Luis* had concerning the purposes and objectives of Art subjects included in the program, i.e. Visual Arts, Music, and Theater. Secondly, the project sought to identify beliefs that would favor and beliefs that would hinder the development of the purposes and objectives of the subjects mentioned above. The research carried out was exploratory-descriptive and quantitative-qualitative in nature.

Closed questionnaires were included so as to know about professors' general beliefs. Open questions were also added to gain a deeper understanding of professors' beliefs. The results suggest that professors tend to hold certain beliefs that seem to relate to an instrumental and/or expressivist view of Art and Art Education which may not favor the specific objectives of the Art subjects included in the Primary Education program.

Key words: beliefs - Art Education - Primary Education

Introducción

Este artículo parte de un trabajo de investigación realizado por docentes del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua – San Luis (IFDC-SL) que tuvo como objetivo fundamental conocer las creencias de los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL acerca de los sentidos y objetivos de los Lenguajes Artísticos mencionados para la formación inicial de los/as estudiantes del profesorado.

Para comprender la relevancia de esta investigación es importante advertir que los últimos Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Educación Primaria aprobados por la provincia de San Luis supusieron un cambio fundamental en la manera en que los lenguajes artísticos son concebidos y trabajados en el aula. Y que estas nuevas miradas, implican cambios estructurales en la educación artística en todos los niveles educativos.

El actual diseño curricular provincial de Educación Primaria establece “En primer lugar, una concepción del Arte como conocimiento y no solamente como recurso para la enseñanza; y, además, una enseñanza que garantice el desarrollo de capacidades a través de diversas manifestaciones artísticas en los diferentes lenguajes” (Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria de la Provincia de San Luis, 2019, p.10).

A partir de esto, se abandona la idea tradicional de que las artes son espacios reducidos a la recreación o a la mera expresión, reconociéndose a los lenguajes artísticos como fuentes de conocimiento, como saberes, como constructores de sentido y portadores de discursos que favorecen la ampliación de horizontes. Además, se los habilita como lenguajes, otorgándoles una función importante en el ámbito de la comunicación.

Con estos enfoques, las prácticas áulicas apuntan a la realización de experiencias artísticas, entendidas como procesos en los que intervienen capacidades relacionadas con la interpretación, la producción y la contextualización. Estas experiencias estéticas son portadoras de sentido y generadoras de conocimiento en la medida que favorecen en los/as estudiantes, un pensamiento crítico capaz de operar sobre su realidad.

Como docentes de las unidades curriculares *Lenguajes Artísticos* (Artes Visuales, Música, Teatro) del Instituto de Formación Docente Continua – San Luis, a lo largo de los años hemos ido observando cómo muchas veces, los/as estudiantes comienzan a cursar estos espacios con ciertas creencias que no se condicen con los objetivos y sentidos que

los/as docentes de los espacios artísticos proponemos. Dichas creencias, parecerían operar como prejuicios al momento de cursar las asignaturas artísticas.

Entendemos que los/as estudiantes realizan un recorrido de Formación Inicial en el que los diversos espacios curriculares y sus docentes, podrían contribuir a afianzar, o no, sus creencias previas. De allí surge nuestro interés por conocer las creencias de los/as docentes de los distintos espacios curriculares de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria en el IFDC-SL acerca de los sentidos y objetivos de los lenguajes artísticos.

Los siguientes interrogantes guiaron nuestra investigación:

- ¿Cuáles son las creencias de los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria sobre los sentidos y objetivos de las unidades curriculares de los Lenguajes Artísticos en el profesorado?
- ¿Las creencias de los/as docentes, favorecen u obstaculizan el desarrollo de los sentidos y objetivos de las unidades curriculares de los Lenguajes Artísticos en el profesorado?

Aspectos teóricos relevantes

El sentido del arte en la escuela: diferentes concepciones históricas y su convivencia

El sentido con el que se ha justificado la existencia dentro de las instituciones educativas, de espacios destinados a la transmisión de “saberes” artísticos, ha ido variando. Elliot Eisner plantea que históricamente, esta justificación se ha dado fundamentalmente desde dos concepciones que en muchos casos, conviven en la institución escolar: la esencialista y la contextualista.

Las justificaciones contextualistas argumentan que el papel de la educación en arte es determinado por la necesidad del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación artística como un medio para alcanzar dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte o no. Por otro lado, las justificaciones esencialistas argumentan el lugar del arte en las escuelas analizando el carácter específico y único del propio arte, señalando que puede realizar aportaciones únicas y que no debe subvertirse en beneficio de otros fines (Eisner, 1995).

Dentro del contexto nacional, Flavia Terigi se refiere específicamente a la existencia de espacios de arte en los profesorados de Educación Primaria de Argentina. Plantea la necesidad de discutir los objetivos de la enseñanza del arte en los maestros/as. La autora destaca tres objetivos que han justificado la enseñanza del arte en la formación de maestros/as entre otros:

- 1) la capacitación para conducir la enseñanza del arte cuando por alguna razón ésta no está a cargo de docentes especializados,
- 2) la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes,
- 3) la capacitación para entender lo suficiente la enseñanza del arte como para poder promover proyectos compartidos con el área (Terigi, 2002, p. 43).

Desde la mirada de la autora, el principal objetivo de una enseñanza artística en la escuela debería tender a la ampliación de horizontes de experiencias artísticas (Terigi, 2002, p. 6).

Los diseños curriculares de la provincia de San Luis remarcaban la convivencia actual de diferentes concepciones acerca de la educación artística en las escuelas. La tecnicista basada en pedagogías tradicionales conductistas y enfocada en las Bellas Artes, la expresivista derivada de pedagogías emergentes que miran al sujeto y la representación de sus emociones, y por último, la educación artística como lenguaje surgida en los años noventa, con el auge de los mass media y las industrias culturales masivas y que pretende la recuperación de su especificidad.

Hoy los nuevos enfoques entienden que las producciones artísticas son hechos sociales contextualizados, por lo tanto, insertos en una realidad socio histórica determinada que incorpora estéticas y manifestaciones simbólicas de diferentes estratos culturales.

En este marco, la democratización del arte y de la cultura nos interpela como docentes, lo que requiere incorporar en la escuela experiencias artísticas que posibiliten reconocer los lugares que ocupan nuestras y nuestros estudiantes en la sociedad, así como visibilizar la existencia de la otredad. Estas vivencias promueven nuevas formas de pensar, imaginar y representar diferentes posibilidades de situarse en el contexto.

Por otro lado, estas prácticas artísticas aportan a la constitución de formas subjetivas personales y colectivas que fomenten la construcción identitaria, el respeto y la tolerancia. Estos recorridos estéticos integran de esta forma tres ejes fundamentales de la experiencia artística: interpretación, producción con sentido y contextualización (Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria de la Provincia de San Luis, 2019, p. 48).

Los diseños curriculares implican una revisión de la enseñanza de las artes en la escuela. La experiencia artística en las aulas es un derecho fundamental y debe tender a promover la generación de herramientas que construyan diferentes habilidades como comprender, ser críticos/as y producir arte contextualizado, ya que éstas propician el desarrollo cognitivo, estético y comunicacional de los/as estudiantes.

La experiencia artística y la ampliación de horizontes

Promover el derecho a la experiencia artística en las aulas implica que la misma experiencia debe aspirar a generar la ampliación de horizontes estéticos en estudiantes.

En ese sentido, entendemos que para que una experiencia sea tal, debe estar relacionada con un acontecimiento, que es mucho más que algo que simplemente sucede. Es algo que sucede, y que genera un cambio, una nueva comprensión, una nueva verdad que se hace evidente (Dubatti, 2007).

Esta transformación que ocurre derivada de la experiencia misma, permite mayores oportunidades para que los/as estudiantes se sitúen no solo como espectadores, sino como productores de mensajes y obras portadoras de sentido, ampliando sus horizontes de experiencias artísticas.

Al respecto, Terigi apunta que para que se genere dicha posibilidad en la escuela, además de una clara posición política respecto al arte, es necesaria una educación artística que promueva posibilidades de acceso a la cultura y a la producción de la misma. En este sentido la autora sostiene que:

Es legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros, sean éstos sus propios compañeros, sean los artistas de figuración pública, del pasado o del presente, del ámbito local o del contexto mundial (Terigi, 2002, p.8).

El concepto de creencias

Para esta investigación se tomó el término creencias para referirse a este conjunto de preconceptos, ideas previas, concepciones y sentires adquiridos con anterioridad. El término creencias es un término difícil de definir. Pajares (1992) lo caracteriza como un constructo desordenado y complejo. Desde la concepción sociológica de Pierre Bourdieu, la creencia no es explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica del mundo y a las exhortaciones de ese mundo (Gutiérrez, 2005, p. 41).

Por ello, nos referimos a creencias en tanto sistemas de interpretación de la realidad a través de las cuales podemos entender los modos de actuar de las/os sujetos que las sostienen.

Las creencias tienen ciertas características particulares:

- son dinámicas: la visión sociocultural de las creencias (Dufva, 2003) muestra que éstas pueden cambiar a través del tiempo o incluso en una misma situación. Sin embargo, por el carácter paradójico de las mismas también pueden ser un gran obstáculo para generar un cambio.

- son emergentes, socialmente construidas y situadas contextualmente. Al incorporar la perspectiva social, las creencias surgen de la interacción y de la relación con los grupos sociales.
- son experienciales: Hosenfeld (2003) afirma que las creencias de los alumnos son parte de construcciones y reconstrucciones de sus experiencias.
- pueden ser modificadas. Sin embargo, aquellas más relacionadas con la identidad y las emociones de los individuos, así como las que derivan de nuestra experiencia directa son más difíciles de cambiar (Rokeach, 1968). Woods (2003) afirma que promover el análisis y la reflexión sobre ciertas creencias, así como crear oportunidades para generar nuevas, favorecería la posibilidad de generar cambios en las creencias.

Metodología utilizada

La investigación realizada fue de tipo exploratorio-descriptiva. Se utilizó un abordaje metodológico mixto cuanti-cualitativo para el análisis de los datos que incluyó la técnica de análisis de contenido. Se confeccionaron cuestionarios a través de formularios de Google que se hicieron llegar a todos/as los/as docentes del Profesorado de Primaria del IFDC-SL. Los cuestionarios incluyeron preguntas cerradas y abiertas. Los resultados de las preguntas cerradas se analizaron estadísticamente a fin de obtener datos generales cuantificables. Las preguntas abiertas se analizaron utilizando la técnica de análisis de contenido cualitativo entendiendo al mismo “en su función relacionada con el descubrimiento de lo que está detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias de lo que está siendo comunicado” (Souza Minayo, 2004, p.59). Esta técnica permitió analizar las unidades de registro y las de contexto que permiten develar el contenido subyacente para analizar las categorías teóricas existentes dando lugar también a las categorías emergentes.

El universo de estudio estuvo compuesto por todos/as los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL. En un primer momento se realizó una prueba piloto de la encuesta y se la envió a docentes que no pertenecieran al profesorado de Primaria y a personas ajenas al IFDC-SL, un total de 9 personas colaboradoras. Luego de sus devoluciones, se ajustaron algunas cuestiones relacionadas con el orden de las preguntas y la redacción, conformándose la versión final de la encuesta.

La encuesta, ya en su versión definitiva, fue enviada por mail y por Whatsapp a todos/as los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL (54 docentes). Se aclaró que la encuesta era anónima, y que los datos se manejarían de esa manera.

De los/as 54 docentes a quienes se envió la encuesta, contestaron 46 personas, lo que representa el 85 % del total.

Análisis e interpretación de los resultados

Las preguntas cerradas del formulario tenían como propósito conocer si los/as docentes tenían conocimientos acerca de ciertos aspectos formales relacionados con la inclusión de los Lenguajes Artísticos en el Profesorado de Educación Primaria.

A continuación presentamos tres preguntas que se relacionan con el conocimiento de las unidades curriculares relacionadas a los lenguajes artísticos.

La pregunta *¿Sabías que los/las estudiantes tienen que optar por uno de los lenguajes artísticos, o pensabas que todos eran obligatorios?* mostró que un 31% de los/las docentes no sabía o no estaba seguro acerca del carácter optativo de los espacios artísticos.

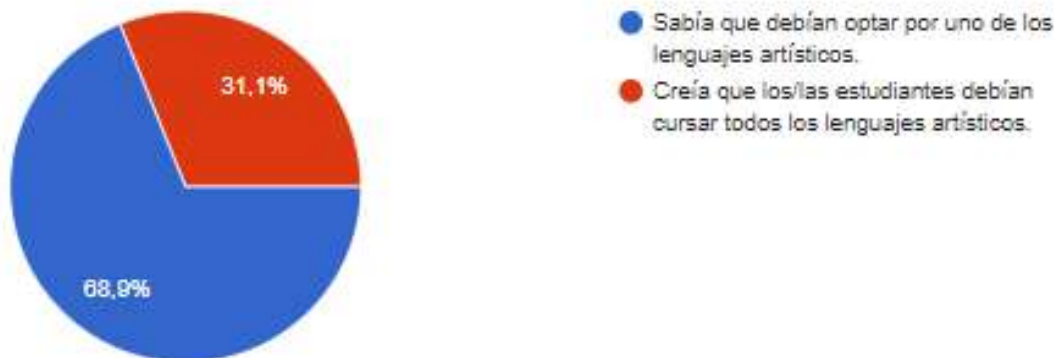


Gráfico 1: Obligatoriedad de los Lenguajes Artísticos

La pregunta *¿En qué Área de Formación se ubican los Lenguajes Artísticos?* arrojó que un 33% de los/as docentes desconocían que los Lenguajes Artísticos pertenecen al área de Formación General.

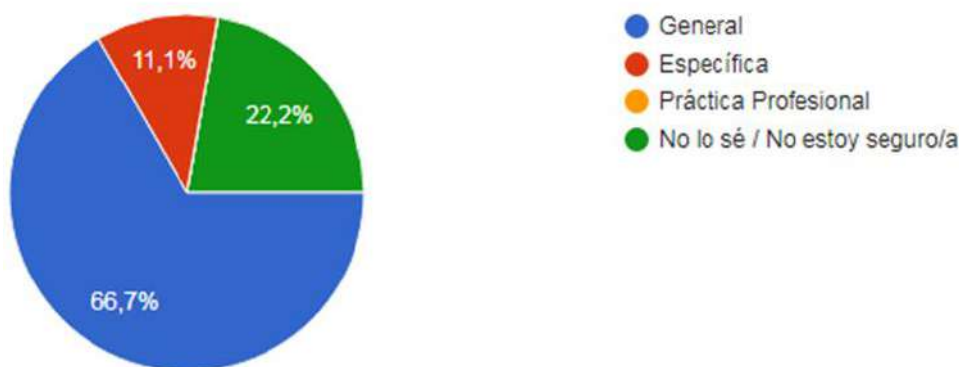


Gráfico 2: Área de Formación de los Lenguajes Artísticos

Finalmente, se les preguntó a los/as docentes *¿Cuáles son los lenguajes artísticos que se dictan en el Profesorado de Primaria del IFDC-SL?*. La mayoría de los/as docentes optó por las respuestas correctas. Sin embargo, al menos un 15% dijo no saberlo o no estar seguro. Es importante mencionar que los espacios artísticos que se dictan en la institución son Teatro, Artes Visuales y Música.

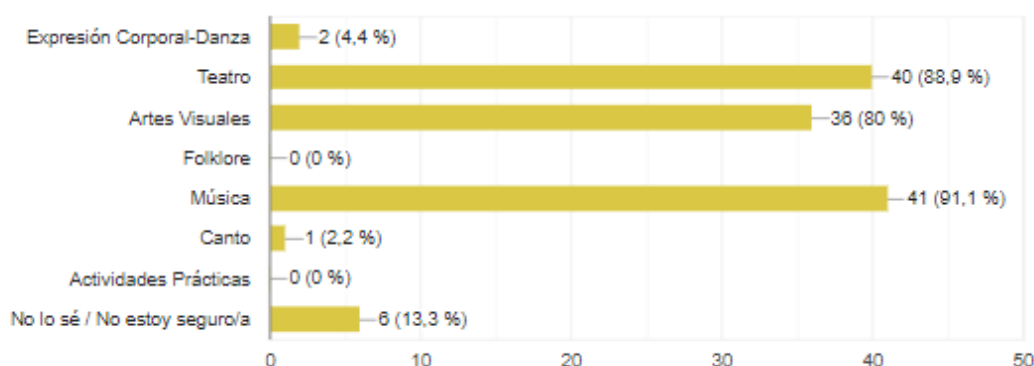


Gráfico 3: Lenguajes Artísticos que se dictan en el IFDC SL

Las respuestas analizadas nos indican que aproximadamente uno/a de cada tres docentes desconoce aspectos generales de las unidades curriculares mencionadas como el hecho de que son optativos y de que pertenecen al área de la formación general. De igual forma un porcentaje de al menos 14% de docentes del profesorado desconoce cuáles son los espacios artísticos que se ofrecen en la institución.

Esto resulta importante ya que estos aspectos formales de los espacios curriculares, se relacionan directamente con los fundamentos de la existencia de los mismos. El pertenecer al área de Formación General reafirma el objetivo de ampliación del universo de experiencias artísticas pudiendo reforzar en un nivel colectivo e individual el espíritu transformador de dichas experiencias.

Que todos/as los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria sean conocedores/as de dichas especificidades, es fundamental para poder trabajar conjuntamente y de manera coherente hacia los mismos objetivos.

A continuación, se analizan las preguntas abiertas de la encuesta realizada. A través de estas preguntas se buscó conocer las creencias de los/as docentes encuestados/as en

relación al arte y a los objetivos y sentidos de los espacios Lenguajes Artísticos en el Profesorado de Educación Primaria.

La pregunta *¿Qué entendés por arte?* buscaba indagar qué creencias tienen los/as docentes en relación al concepto de arte.

En general, la mayoría de los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria, manifiestan la creencia de que el arte es fundamentalmente expresión. Esta creencia iría de la mano con un enfoque más bien tradicional y expresivista de la educación artística (Castillo, S/F) que deja de lado lo propio y específico del arte enfocándose en una mirada individualista y emocional. Prevalece aquí, el desarrollo de la creatividad y la expresión en desmedro de posibilidades más específicas que contiene la educación artística entendida como una forma distinta de conocimiento al que proporciona el lenguaje verbal y escrito (Eisner, 1995).

A continuación, se transcriben algunas de las respuestas brindadas por los/as docentes encuestados/as en relación al concepto de arte:

La expresión/representación de emociones, sensaciones, situaciones, conexiones con unx mismx o con otrxs a través de diversos medios, corporal, literario, musical, interpretativo, etc. Recrear aspectos de la realidad u otras experiencias y expresarlas de diversas formas.

Una manera de expresión, mediante diferentes formas.

El arte es una actividad que realizan los sujetos, personas que permite expresar sentimientos, emociones. También creo que el arte es poder producir cosas (sean cuadros, canciones, actuaciones etc) como también reproducir otras, pero que así mismo encierran sentimientos a ser expresados.

Por otro lado, algunos/as docentes suman características de crítica y transformación de la realidad y de desarrollo de una mirada divergente a la mirada meramente expresivista:

Entiendo al arte como una forma de expresión, una forma de comunicar en donde se pone en juego la creatividad, la libertad, el sentir. Considero al arte como herramienta liberadora y que nos permite sentir y pensar de manera divergente.

Participación o convocatoria para interpelar, experimentar o recrear algún aspecto de la realidad desde la imaginación o pensamiento para lograr algún tipo de transformación a través de medios, técnicas o expresiones de todo tipo.

Las respuestas de los/as docentes muestran que, en general, la mayoría parecería tener creencias relacionadas con una visión expresivista e instrumental acerca del arte alejándose de los sentidos propuestos por las unidades curriculares relacionadas con la ampliación de horizontes artísticos y la capacidad de interpretación y lectura de mensajes estéticos.

La pregunta *¿Qué entendés por lenguaje artístico?* pretendía generar la reflexión de los/as docentes acerca del nombre del espacio y vislumbrar posibles creencias asociadas con los conceptos de lenguaje en relación al arte.

En concordancia con las respuestas a la pregunta anterior la mayoría de los/as docentes encuestados/as sostienen la creencia de que los lenguajes artísticos son técnicas o formas de expresión. Encontramos 16 respuestas que se refieren específicamente al carácter expresivista del arte, al hablar de lenguaje.

A continuación, se transcriben algunas de ellas:

Esa expresión creadora se puede expresar a través de diferentes "lenguajes", la música, el arte visual, el teatro, la escritura, etc. Las artes como expresiones.

Por lenguajes artísticos entiendo las diferentes formas que el arte nos brinda para poder expresar algún sentimiento, un conocimiento, una idea, etc.

Un espacio para potenciar formas de expresión altamente positivas que son parte de la formación y el desarrollo integral.

Varios/as docentes incluyen también la idea de comunicar, que se encuentra implícita en el término lenguaje. Esta visión concuerda con el enfoque comunicacional en relación al arte. El mismo propone que “las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la del lenguaje verbal” (Castillo, S/F, p. 9). Según este enfoque, los hechos humanos pueden ser entendidos en términos de hechos comunicativos. Las siguientes respuestas muestran esta relación:

Es una forma de comunicar la cultura de una sociedad en un tiempo y lugar particular.

Formas de comunicar la búsqueda de la belleza.

Como vemos, muchas de las afirmaciones anteriores aluden al hecho comunicativo, pero solamente una respuesta obtenida referencia a las acciones sociales y culturales con las que se relacionarían:

...distintas expresiones con mensajes, denuncias, defensas, o maneras de mostrar un sentimiento o problemática social.

Destacamos que en ninguna de las respuestas, se menciona a los lenguajes artísticos en su potencia transformadora, de ampliación de horizontes de experiencias o como posibilitador de construir pensamiento. En general, predomina la creencia de que son una manera de expresar algo y que sirven para comunicar.

La pregunta *¿Qué aportes crees que realizan (o podrían realizar) los lenguajes artísticos en la formación de las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria?* buscaba conocer las creencias de los/as docentes en relación a los posibles sentidos que los Lenguajes Artísticos tienen en la formación inicial de futuros/as docentes de Educación Primaria.

Se observa una gran diversidad de respuestas. En general, la mayoría de las mismas se encuentran más bien ligadas a creencias relacionadas con enfoques contextualistas.

Los/as docentes mencionan que los lenguajes artísticos promueven la formación integral, potencian la creatividad y la expresión, ayudan a generar proyectos interdisciplinarios, mejoran la expresión y el manejo del cuerpo, ayudan a la motivación de estudiantes, generan la producción de obras artísticas, desarrollan el pensamiento crítico, favorecen el desarrollo sensorial, motor, cognitivo, emocional, mejoran la comunicación, liberan sentimientos de los estudiantes, entre otros aspectos.

A continuación, se transcriben algunos ejemplos:

Es una herramienta importante ya que permite abordar contenidos de manera atractiva y permite motivar a los alumnos

Los espacios de formación artística son fundamentales en la formación de docentes de educación primaria, por distintas razones. principalmente permiten al docente aprender a expresarse e intervenir con propuestas de enseñanza complementarias, permite establecer los lenguajes artísticos como estrategias de enseñanza y como recurso didáctico, pero sobre todo como espacio de recreación humana como derecho al ocio, juego y al tiempo libre, como complemento integral para la vida en comunidad.

Los lenguajes artísticos aportan un espacio de formación y expresión fundamental en la formación docente; porque la finalidad de la enseñanza es la transferencia-recreación de elementos culturales que no sólo son científico-conceptuales, sino también artísticos.

La gran diversidad de respuestas que aparecen en relación a los posibles aportes realizados por los espacios artísticos para el profesorado de Primaria está en estrecha concordancia con la gran variedad de justificaciones que han existido en relación a la inclusión de la educación artística en la escuela. La mayoría de estas creencias se relacionan con enfoques contextualistas e instrumentalistas que justifican la inclusión de espacios artísticos en la escuela a partir de las necesidades concretas de los/as estudiantes o de la sociedad como base principal para justificar la enseñanza de artes.

Una sola de las respuestas obtenidas, reviste un carácter esencialista en su totalidad. Este carácter esencialista coincide con la intención y los sentidos otorgados por los espacios artísticos en el Profesorado de Primaria en la actualidad:

El arte llega como una colisión en medio de la oscuridad. Nos ayuda a (in)comprender la realidad desde otra perspectiva, desde otra posibilidad.

Por otro lado, veremos que aparecen algunas respuestas que plantean una mirada superadora al instrumentalismo, en el sentido de ampliar la mirada del mundo como un habilitador de la ampliación de la mirada de la escuela. Estas respuestas darían cuenta de una nueva categoría que sería superadora de la mirada instrumentalista pero no se encontraría aún en el extremo de la mirada esencialista ya que tendría su fundamentación en transformar algo dentro de la institución escolar:

...ampliar el universo de registro, sensibilización, expresión, y manifestación personal y social, promoviendo la simbolización en la diversidad de discursos no verbales, en principio para la formación personal integral para luego, poder provocar estos mismos movimientos en las aulas y las escuelas de educación primaria

El aporte que creo realiza las artes a la formación docente es a pensar el hecho educativo desde otras aristas donde no necesariamente lo racional se encuentra impregnando todo.

Aporta amplitud en la mirada como profesionales que se están formando, las enriquece como persona, habilita otras formas de expresarse que muchas veces son desconocidas pero que posibilitan "decir" o "comunicar" de forma diferente lo que a través de la lengua oral o escrita no se puede. En cuanto a su formación profesional, contribuye a enriquecer la práctica, a poder pensar-se desde otros lugares y desde allí poder pensar la práctica docente más cercana a estos lenguajes y no solamente desde el lenguaje escrito, como el predominante en las instituciones educativas.

A modo de conclusión

Retomemos las preguntas que impulsaron y guiaron esta investigación:

Los/as docentes que llevamos adelante esta investigación nos preguntamos: ¿Cuáles son las creencias de los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC San Luis respecto a los aportes de los lenguajes artísticos en la formación de estudiantes? ¿Las creencias de los/as docentes, favorecen u obstaculizan el desarrollo de los sentidos y objetivos de las unidades curriculares de los Lenguajes Artísticos en el profesorado?

Hemos podido observar que la mayoría de los/las docentes encuestados/as en la presente investigación expresaron creencias que remiten a una mirada de tipo instrumental y/o expresivista acerca del arte y de la educación artística. Estas miradas estarían en disonancia con los objetivos y sentidos propuestos por los espacios curriculares de los lenguajes artísticos del IFDC-SL relacionados con la ampliación del horizonte de experiencias artísticas y el desarrollo de la mirada crítica de la realidad.

Hemos visto también cómo las creencias de los/as docentes en relación a cualquier tema, concepto, disciplina, campo del conocimiento, pueden influir en las creencias de los y las estudiantes. Y que estas creencias pueden ser limitantes o potenciadoras, según si coharten o liberan nuestra visión, nuestra mirada crítica y nuestra posibilidad de reflexión. Y en relación a los espacios de arte en la formación del profesorado, estamos convencidos/as de que las creencias serán limitantes si pensamos al arte desde su “utilidad” y a los lenguajes artísticos desde un sentido instrumental, lejos del sentido del arte como herramienta de transformación humana y social. Y serán potenciadoras si nos permiten formularnos sinceramente cualquier pregunta y nos acercan a una mirada de los lenguajes artísticos como posibilitadores de una ampliación de horizontes de experiencias.

Si bien en las instituciones conviven diferentes concepciones y prácticas en relación al arte en las escuelas, nos parece fundamental no dejar de pensarnos como colectivo docente y trabajar juntos/as para una educación más coherente con nuestros discursos y nuestras prácticas docentes que tiendan a promover estudiantes con sentido crítico y que puedan transformar la realidad.

Posibles implicancias pedagógicas

Nos interpela pensar qué sucede en nuestras prácticas cuando hablamos de nuestra cultura institucional. Esta investigación muestra que en principio, las creencias de los/as docentes son limitantes en la ampliación de horizontes.

Sin duda nos interesa sostener que la mejor opción es potenciar, ampliar y abrir nuestros horizontes, pero también sabemos que es muy difícil explicar con palabras lo que en realidad hay que vivenciar, ya que es el proceso en la experiencia artística el que nos

habilita el pensamiento en acción. Y para transitar esa experiencia, tenemos que poner el cuerpo. Este es uno de los motivos por los cuales creemos indispensable favorecer espacios de intercambio teórico-prácticos con los/as docentes del profesorado con el fin de divulgar las propuestas de los lenguajes artísticos en la formación de los/as futuros/as docentes.

De lo estudiado también se desprende la necesidad de generar más investigaciones y trabajos de divulgación relacionados con estas temáticas, ya que en la búsqueda de la literatura realizada en nuestro contexto, no se encontraron trabajos que aborden los sentidos del arte y/o de la educación artística en el nivel superior. Podrían realizarse investigaciones similares en otras instituciones de nivel superior a fin de conocer las creencias de docentes así como también de estudiantes. Estas investigaciones sin duda serían una gran fuente de conocimiento que permitirían generar talleres y cursos a fin de promover una política de visibilización de los aportes de lo artístico en la cultura institucional que favorezca el pensamiento propio tanto de docentes como de estudiantes.

Referencias

Barcelos, A. M. F. y Kalaja, P. (2003) Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht (pp. 231-238).

Castillo, J. (s/f). *Enfoques en la Enseñanza de las Artes Visuales. Material de cátedra*. Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.

Dufva, H. (2003) Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht. (pp. 131-151).

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
https://www.academia.edu/36201534/LAS_PRACTICAS_SOCIALES_UNA_INTRODUCCION_A_PIERRE_BOURDIEU

Hosenfeld, C. (2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/288273031_Evidence_of_emergent_beliefs_of_a_second_language_learner_a_diary_study

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- RES. N°005-ME-2019. Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria de la Provincia de San Luis. <https://educacion.sanluis.gov.ar/wp-content/uploads/2018/02/dise%C3%B1o-educacion-primaria.pdf>
- Rockeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Souza Minayo, M. (2004). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi, J. Wiskitski. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp. 5-58). https://www.researchgate.net/profile/Ruth-Harf/publication/39134109_Artes_y_escuela_aspectos_curriculares_y_didacticos_de_la_educacion_artistica/links/573088a008aee022975c44cb/Artes-y-escuela-aspectos-curriculares-y-didacticos-de-la-educacion-artistica.pdf
- Woods, D. (2003) The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht. (pp. 201-229)

*Artículos de investigación***Desventuras en la dirección de la Escuela Normal de Niñas de la ciudad de San Luis. El caso de Enriqueta Lucio Lucero y Adela Horney (1874-1887)****Autores:** Garro, María Martha**Filiación:** Universidad Nacional de San Luis**Contacto:**

mariamgarro@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo:

Garro, M. M. (2024). Desventuras en la dirección de la Escuela Normal de Niñas de la ciudad de San Luis. El caso de Enriqueta Lucio Lucero y Adela Horney (1874-1887) KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>**Copyright:**

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: Este artículo, presentado en las XV Jornadas Historia de Mujeres llevado a cabo en la Universidad de Jujuy en el mes de mayo del año 2023, da cuenta de algunos avances de una línea de investigación del Proyecto "Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas (UNSL-FCH)" en la que analizamos genealógicamente las prácticas de resistencia de la mujer en la constitución del dispositivo de formación docente en la provincia de San Luis en el siglo XIX. En esta indagación me propongo examinar desde una historia del presente, las relaciones de poder-saber desplegadas por la burocracia estatal argentina en el período 1874-1887 para instalar en el marco del proyecto civilizatorio, un singular dispositivo de formación docente: el normalismo. Así también, analizar los efectos de esas relaciones de poder-saber en las conductas de dos directoras, Enriqueta Lucio Lucero y Adela Horney que se desempeñaron en la Escuela Normal de la ciudad de San Luis en ese período. Estas mujeres dirigieron la escuela en dos momentos claves en la historia del magisterio nacional y provincial, sujetos a una multiplicidad de discursos de verdad sobre la educación de la mujer y su función como maestra y directora.

Palabras clave: saber-poder, prácticas de resistencia, burocracia administrativa

Abstract: This article, presented at the XV Conference on Women's History held at the University of Jujuy in May 2023, reports on some advances in a line of research of the Project "Making history, building memory. Its impact on Human Sciences (UNSL-FCH)" in which we analyze with a genealogical method the resistance practices of women in the constitution of the teacher training device in the province of San Luis in the 19th century. I propose to examine, from a history of the present, the power-knowledge relations deployed by the Argentine state bureaucracy in the period 1874-1887 to install the teacher training device within the framework of the civilizing project. Likewise, to analyze the effects of these power-knowledge relationships on the behavior of two directors, Enriqueta Lucio Lucero and Adela Horney, who worked at the Normal School in the city of San Luis in that period. These women directed the school at two key moments in the history of the San Luis teaching profession, which constituted an ambitious project for the province and the nation, crossed by a multiplicity of truth discourses on the education of women and their role as teachers and directors.

Key words: knowledge-power, resistance practices, administrative bureaucracy

Introducción

El análisis genealógico¹ emprendido en este trabajo nos conduce a indagar en las condiciones de posibilidad² que llevaron a la novedad de la creación de la Escuela Graduada de Niñas y Normal de mujeres (1874) bajo los auspicios del estado provincial. Años antes como escuela de niñas, estuvo cargo de la Sociedad de Beneficencia (SB) y en 1884 pasó a depender del estado nacional integrando la nómina de Escuelas Normales Nacionales. En esas condiciones históricas, viejas y nuevas relaciones de poder-saber se desplegaron a través de la burocracia estatal en donde la Escuela fue blanco de tensiones y conflictos de diversa índole que afectaron las prácticas educativas de las dos directoras estudiadas, Enriqueta Lucio Lucero (1876-1881) y Adela Horney (1884-1887).³

A partir de lo expuesto presentamos tres apartados: en el primero, desarrollamos algunas conceptualizaciones teóricas y metodológicas que nos permitirán analizar las relaciones de poder-saber desarrolladas por la Provincia y la Nación para expandir la instrucción pública e imprimir un carácter nacional a la docencia. En el segundo, recuperamos las condiciones de posibilidad históricas en las que tuvo lugar la creación de la Escuela Normal Provincial de Niñas y Superior de Mujeres durante el gobierno de Ortiz Estrada y años más tarde, los empeños del gobernador Zoilo Concha para convertirla en Normal Nacional. Analizaremos los escenarios políticos y las articulaciones y tensiones entre la nación y la provincia de San Luis.

En el tercero, ahondamos en la conducción de la Escuela Normal profundizando en las prácticas educativas de Enriqueta Lucio Lucero (1874-1881) y luego de Adela Horney (1886- 1888) haciendo foco en las transformaciones discursivas que produjo el normalismo, en contraposición con los discursos de la Sociedad de Beneficencia (SB).

¹ Esta opción epistemológica y metodológica fue abordada en la tesis doctoral “Una mirada genealógica de las prácticas educativas inclusivas al interior de la formación docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004). El trabajo brinda aportes desde una interrogación crítica hacia el presente, sobre los efectos de las relaciones de poder-saber que afectaron el cierre de los 17 profesorados (1997- 1999) en la provincia de San Luis, entre ellos los de la Escuela Normal Paula D. de Bazán, cuyo punto de emergencia fue la Escuela Normal y Superior de mujeres analizada en este trabajo.

² En este recorrido histórico fueron valiosos los aportes sobre las Escuelas Normales en Argentina de Andrea Alliaud (2003), Laura Rodríguez (2022-2023) y Flavia Fiorucci. En cuanto a la provincia de San Luis, las investigaciones históricas de Juan W. Gez; (1915), María Delia Gatica de Montiveros (1988), Urbano J. Núñez (1990), Néstor Menéndez (1994; 2021) posibilitaron profundizar en la historia de San Luis y de las maestras puntanas. Por otro lado, como parte del archivo creado a los fines de esta investigación, se consultaron fuentes documentales primarias provenientes del Archivo Histórico de la Provincia tales como las carpetas de correspondencia oficial del siglo XIX, Decretos; Memorias del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación correspondientes al período 1886 al 1888, la revista El Monitor de la Educación (1881), el periódico local “El OASIS”, entre otros documentos. Nos encontramos en ausencia de investigaciones locales referidas a la historia de la formación docente en San Luis en esta periodicidad, fuera de la producción de artículos de avance de investigaciones del proyecto citado.

³ El artículo fue presentado en las XV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y X Congreso Iberoamericano de Género (FHyCS), UN. JU Modalidad Virtual, realizadas durante los días 29, 30 y 31 de mayo de 2023 en el eje “Las mujeres en el sistema educativo: maestras, profesoras y alumnas (siglos XIX y XX)” donde se recibieron significativos aportes incorporados en este artículo.

En el último apartado, acercaremos unas primeras reflexiones que el avance de esta investigación nos ha permitido revelar poniendo en foco las luchas y resistencias de Enriqueta y Adela en un escenario local y nacional de normalización y expansión de la instrucción pública y del normalismo.

Algunas apreciaciones conceptuales y metodológicas

El análisis genealógico que guía esta investigación intenta señalar las “fracturas” o “cortes” que darán cuenta de las continuidades y discontinuidades de las prácticas discursivas en torno a la formación de la maestra y su articulación con el proyecto político normalista en los diferentes dispositivos institucionales en el siglo XIX.

Para ello, relevamos en la historia de las prácticas educativas aquellas huellas en la trama de los discursos de verdad, llámense civilizatorios, liberales, doctrinarios, que circularon en el período 1874-1887 y que nos llevan a identificar sus efectos en el “juego azaroso” de dominaciones, tensiones y resistencias en el seno educativo. En este sentido, sostenemos que toda “práctica educativa” circula en el cuerpo social, desencadenando procesos y procedimientos acorde a unas estrategias que se plantean desde lo racional consiente y deliberado, hasta formas que se deslizan en las propias prácticas de modo no consiente y acrítico. Lo que se manifiesta en estas instancias, es que dichos procesos y procedimientos se establecen desde y produciendo vínculos humanos, cuyos sujetos ocuparon un lugar de poder en el sistema educativo formador, montados sobre relaciones de poder-saber, que son determinantes en la producción y transmisión de conocimientos (Guyot, 1992 en Garro 2021:7).

Los aportes de Michel Foucault en relación al poder nos permiten identificar y analizar las prácticas del gobierno estatal para controlar y dirigir a la población hacia un fin determinado a través de la educación del ciudadano. Para ello, va a afirmar el autor, es necesario que las relaciones de poder se gubernamentalicen, se racionalicen y se centralicen bajo los “auspicios de las instituciones del Estado” (Foucault, 1976: 14). Vale la pena aclarar la singular manera en la que Foucault entiende el poder: el poder no se posee, se ejerce, es una acción hacia otros que se distribuye a través de redes de relaciones que se despliegan por medio de tácticas y estrategias, y producen efectos en las conductas de los sujetos.

Estas consideraciones acerca del papel del poder nos permiten comprender el concepto de Estado moderno, que el autor define como una estructura sofisticada a la cual los individuos pueden ser integrados bajo condición de que esa individualidad puede ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos (Garro, 2020). En este sentido, la burocracia estatal es una forma de poder que actúa a través de diferentes mecanismos tales como la sanción de leyes, la creación de instituciones, protocolos, funciones especializadas en los actores según patrones específicos, entre otros.

En tanto la educación produce sujetos del discurso, establece un vínculo estrecho entre el sujeto y las relaciones de poder que lo objetivan y sujetan a determinados dispositivos (Garro, 2020). En relación con esto, identificamos las transformaciones en las prácticas y discursos educativos de los actores que se desempeñaron al momento en que se crea la Escuela Normal provincial (EN), dependiente de un fondo creado en el gobierno

de Ortiz Estrada y de aportes de la Nación a través de la Ley de Subvenciones. Años más tarde, la escuela en su carácter nacional comienza a ser controlada por otros agentes del Consejo Nacional de Educación (CNE), transmisores de nuevos discursos y prácticas sobre la formación de las maestras.

La educación de la mujer fue una preocupación constante por parte del Estado generando como resultado la feminización del magisterio basada en el argumento de las capacidades innatas de la mujer, tales como la ternura, la paciencia y la obediencia, pero también en la concepción de su inferioridad intelectual (Fiorucci, 2016). Estos discursos de verdad determinaron la distribución de funciones entre mujeres y varones en las instituciones del estado.

En tanto el poder se inviste en las instituciones, cobra cuerpo a través de estrategias y tácticas concretas de intervención (Foucault, 2001), por lo que analizar la EN como un dispositivo, nos lleva a indagar en la naturaleza de las relaciones entre los elementos que la conforman: objetos visibles y enunciados, ideologías, siempre en un juego de poder-saber en donde se producen tensiones que pueden generar cambios de posición entre los actores en la compleja trama de funcionamiento, (Deleuze, 1999).

Sin embargo, para Foucault, los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él, sino que emergen en un juego complejo e inestable donde aquellos pueden a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también punto de resistencia y/o de partida para una estrategia opuesta. Ahora bien, tal resistencia a la que se refiere el autor sólo puede ser un proceso activo gracias a un sujeto parcialmente libre que pueda funcionar como agente. Es por ello que el enunciado resistencia, nos es de utilidad para problematizar las conductas de las directoras Enriqueta y Adela, constatadas en las fuentes primarias relevadas en el Archivo Histórico de la provincia de San Luis.

A partir de lo desarrollado anteriormente, podemos preguntarnos ¿cuáles eran las concepciones de época sobre la formación y la función de la mujer en el incipiente dispositivo normalista?, ¿cómo se ejercieron las relaciones de saber-poder hacia las mujeres maestras y directoras desde las estructuras del gobierno?, ¿a través de qué estrategias discursivas los gobiernos nacional y provincial ejercieron el poder?, ¿cuáles fueron los efectos de esas prácticas de poder gubernamental en las prácticas de conducción de las directoras?, ¿cómo se construyeron las relaciones de poder entre las directoras y las comunidades locales?, y ¿qué singularidades encontramos en las administraciones gubernamentales de Ortiz Estrada y Zoilo Concha respecto a la Escuela Normal?

Condiciones Históricas en la creación de la Escuela Normal Provincial de Niñas y Superior de Mujeres

El análisis genealógico nos lleva a recuperar el Art. 5° de la Constitución Nacional (1853) que estableció que las provincias dicten su propia constitución y promuevan la educación primaria bajo la vigilancia del Estado. La situación política en las provincias era desigual, condicionada por las realidades históricas de cada territorio en donde, en la mayoría de los casos, la prioridad era ordenar sus administraciones. De acuerdo a ello, los

reglamentos constitucionales provinciales que iban surgiendo, eran “*meras formas de encarar una realidad polifacética y cambiante para adecuarlos a la contingente realidad*” (Follari, 1982 en Garro, 2022).

Las escasas escuelas se encontraban esparcidas a lo largo del territorio en manos de universidades, municipios, particulares y asociaciones de beneficencia. Por ello, era necesario poner en marcha un conjunto de tecnologías de producción con el fin de crear un aparato administrativo burocrático, fuerte y centralizado al interior de una estrategia mayor: orden, progreso y civilización.

Sin explayarnos demasiado, podemos afirmar que dicha estructura fue mutando en medio de tensiones entre diferentes grupos políticos y sectores. Durante las gestiones de Sarmiento se asignaron rentas especiales para el funcionamiento de las escuelas, táctica singular que mantendrá el mandatario en los sucesivos cargos públicos que ocupó, con el supuesto que, de este modo, se preservaba la educación independientemente de los sucesos políticos que afectaran negativamente su organización y expansión (Puiggrós, 2003).

Transcurrió una década sin cambios sustantivos en educación, ratificados en el 1° Censo ordenado por el ministro de Instrucción Pública Eduardo Costa (1863) donde San Luis junto a La Rioja y San Juan fueron las únicas provincias que respondieron mostrando “un panorama deplorable” (Puiggrós, 2003:57). Este escenario fue a nuestro juicio, el punto de emergencia que inspiró al Congreso Nacional en la sanción de la Ley N° 463 de Subvenciones (1871) para fomentar la educación pública.

Con esta medida, aquellas provincias que estuvieran en condiciones⁴, recibirían subsidios destinados a satisfacer diversas necesidades lo que redundaría no sólo a favor del proyecto civilizatorio sino en la construcción de liderazgo político en los territorios (Garro, 2022).

A partir de la Ley, el gobierno nacional desplegó una maquinaria burocrática administrativa con una doble función: por un lado, prescribir el modo en que marcharía el sistema educativo en tanto sobre dicha Ley “*descansa el sistema económico de la educación primaria*”. Por otro, supervisar y controlar el gasto en tanto los gobiernos debían justificar que el destino de los fondos fuera para sostén y fomento de la instrucción primaria” (El Monitor, 1882: 383).

Emerge de esta forma un campo de discursividad pedagógico-administrativa que va a condicionar las prácticas y discursos de los actores involucrados en la educación, cuyo contenido atenderá a la construcción de edificios y organización de las aulas, métodos y textos de enseñanza y el cálculo y rendiciones de cuenta sobre los montos girados a las provincias.

Yendo a la provincia de San Luis, ordenar y sostener la instrucción primaria en paralelo con el control de la población constituyó un largo proceso de interrupciones

⁴ La Ley establece que las provincias debían contar con una Ley de Instrucción Pública y rentas para financiar el funcionamiento de las escuelas.

derivadas no sólo de los problemas propios de la provincia, sino de una particular relación con el Gobierno de la Confederación y con Buenos Aires. Así se quejó el gobernador Pablo Lucero en su discurso (1854) en relación con los obstáculos y carencias que debió sobrellevar para sostener la instrucción pública (Gez, 1915).

La llegada de Justo Daract como gobernador interino y luego constitucional (1856-1859), que siguió a Pablo Lucero, fue trascendente en el montaje de la educación, ya que formula en su programa un conjunto de estrategias discursivas y prácticas dirigidas a consolidar la supremacía del poder estatal. De acuerdo con ello, realizó alianzas con la iglesia, el ejército, y los apoderados de las tierras, “(...) *preservando a los hijos de San Luis de ese horrible porvenir que les preparaba el criminal abandono de los antecesores*” (Discurso de Daract, 1856). En este sentido, convocó a las asociaciones públicas y civiles para contribuir al orden de San Luis, entre ellas el Club de la Unión conformado por representantes de los 8 departamentos creados por la Ley N°12 (1855) y la Sociedad de Beneficencia, institución que por decreto de fecha 17 de febrero de 1858 se encargó de la educación de las niñas⁵. Inmediatamente la SB crea una escuela en la ciudad de San Luis que abrió sus puertas con más de 100 alumnas. La falta de preceptores y de recursos se impusieron impidiendo la concreción de otros proyectos en el interior de la provincia (Ramos, 1910).

Durante el gobierno de Daract, el Gobierno de la Confederación le otorgó un subsidio atento a que la recaudación de las rentas no alcanzaba para el pago de los preceptores (Núñez, 1980). Este problema, como ya veremos a lo largo del artículo, fue una recurrencia en el período investigado. El mandatario expresó en su discurso en la Legislatura, que “*la instrucción pública gratuita se ha extendido en nuestra provincia en proporción a nuestra suma escasez de recursos*” (Ramos, 1910).

A nivel nacional se fue consolidando la unificación del territorio dando lugar a la emergencia de un singular proyecto pedagógico para una Argentina moderna que requería una educación acorde a un modelo agroexportador y competitivo. En consecuencia, emerge una discursividad pedagógica que responde al mandato de formar sujetos capaces de habitar y a su vez expandir esa modernidad. Este proceso estuvo marcado por fuertes debates contrapuestos imponiéndose la concepción de un modelo liberal.

El gobierno de Ortiz Estrada⁶ (1870-1873) se caracterizó por dar cuerpo a una nueva razón de estado sostenida por “*una fe ciega en la educación popular*” (Discurso del mandatario, 1871). Entre sus acciones más importantes, apoyadas por Sarmiento como presidente, (Menéndez, 1991), destacamos la sanción de la primera Ley de Educación

⁵ Ver Garro y Riveros (2022) Entre lo público y privado. Surgimiento de las primeras prácticas educativas de la mujer en la Sociedad de Beneficencia de San Luis.

⁶ Coronel, nacido en San Luis en 1822, descendiente por madre y padre de viejas familias tradicionales de la provincia.

provincial⁷ (1872) que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción pública y el desarrollo de un conjunto de operaciones para garantizar el cumplimiento de dicha norma. Entre ellos, el Reglamento de Escuelas (1872), la división de la provincia en 9 distritos⁸, el fondo particular destinado a sostener la Instrucción Pública⁹ y la creación de la Escuela Normal de Niñas y Superior de maestras¹⁰.

Tales logros fueron posibles en tanto Ortiz Estrada pudo articular los discursos nacionales que circulaban en la época, con su voluntad de “trabajar y reparar” (Núñez, 1980) el atraso en el que se encontraba la provincia cuyas escuelas se hallaban abandonadas y muchas de ellas en manos de particulares¹¹. Su gestión fue clave en tanto se reordenaron prácticas y discursos cuyos efectos se hicieron visibles en la expansión y mejoramiento de la precaria educación de San Luis¹².

A nivel nacional, las provincias sancionaban sus leyes de educación por lo que además de un aumento de la matrícula, se observaba gran heterogeneidad de instituciones, programas, métodos y preceptores. Esto generó la necesidad de que la totalidad de la educación quedara en manos del Estado.

⁷ En su gestión se promovió la transformación de las estructuras gubernamentales vigentes apoyado por importantes colaboradores como Pablo Pruneda, que facilitaron consenso provincial para sancionar la Ley de Educación (Garro, 2022).

⁸ Cada distrito contaría con una escuela de varones y una de niñas financiadas por el fondo de escuelas administrado por Comisiones cuyos miembros eran elegidos según la ley electoral provincial, por los ciudadanos.

⁹ La creación de un fondo separado destinado a la Instrucción Pública permitió la construcción de 8 escuelas, invertir en mobiliario, útiles y libros (Notas Ministeriales 1871-1873 pp 376-337). Dentro de este fondo, estaba incluido el del Tesoro Nacional que correspondía por Ley de Subvención Escolar.

¹⁰ Las primeras creaciones de Escuelas Normales que no prosperaron, se remontan a la década del 20 del siglo XIX y los últimos intentos al incluir secciones normales anexas a los Colegios Nacionales en Santiago del Estero, Corrientes, San Luis y Jujuy. Esta modalidad era menos costosa que sostener instituciones completas. Finalmente, en octubre de 1869 el Congreso sancionó una Ley de autorización al Poder Ejecutivo para verificar los gastos de creación de dos, una en Paraná y otra en Tucumán, destinadas a formar Preceptores/as de instrucción primaria. Seguidamente, el presidente y su ministro Nicolás Avellaneda decretaron el 13 de junio de 1870 la instalación de una en la ciudad de Paraná, que comenzó a funcionar en 1871, con un plan de estudios de cuatro años. Las escuelas normales provinciales, como en el caso de San Luis, fueron abriendo cursos de manera irregular ya que, por un lado, el presupuesto provincial no alcanzaba para solventar los gastos que demandaba el proyecto y, por otro, la provincia carecía de material de estudio, mobiliario y fundamentalmente edificio además de recursos humanos formados para desarrollar el plan de estudios (Garro, 2022).

¹¹ Era necesario difundir la enseñanza elemental de manera “homogénea” y, en consecuencia, determinar qué saberes se impartirían en las aulas. Por ello, el movimiento normalista tuvo como propósito la creación de un “cuerpo de profesionales, ‘homogéneo’ que asegurara un proceso unificado de ‘inculcación cultural’ ” (Alliaud, 2011).

¹² Para profundizar en la educación de San Luis en el siglo XIX, ver La constitución del dispositivo educativo en la provincia de San Luis (1832- 1882). El caso de la Primera Huelga docente en la Escuela Normal (2022).

Paralelamente, para resolver la ausencia de preceptores formados, fue también necesario diagramar un dispositivo destinado a la formación, reclutamiento y carrera reglamentada por una organización especializada que monopolice la inculcación legítima de la cultura: las Escuelas Normales (Alliaud, 2011).

Recordemos que, previo a que los gobiernos priorizaran invertir fondos públicos en la apertura de establecimientos de enseñanza, la SB tuvo un papel preponderante en las escuelas de primeras letras promoviendo sobre todo la formación cristiana de la mujer. Sarmiento y Juana Manso¹³ criticaron el acento puesto en la costura y la enseñanza de la moral y buenos modales, sin embargo, ese modelo continuó durante varios años hasta ser reemplazado gradualmente por el normalismo (1869) con la apertura de la Escuela Normal de Paraná.

En San Luis, la creación de la Escuela Normal de Niñas y Superior de Mujeres (Decreto N° 255 del 12/04/1872) fue clave ya que constituyó el primer espacio de formación de la mujer en tanto que el colegio nacional ya ofrecía la posibilidad de una preparación diferenciada destinada a los varones.

Dos fueron los propósitos de la Escuela Normal: la educación primaria de las niñas y la preparación de las jóvenes que quisieran dedicarse al profesorado teniendo en cuenta la grave falta de maestras tituladas.

San Luis fue una de las cuatro provincias que se aventuró a crear una Escuela Normal provincial (Menéndez, 1991), decisión que le valió al gobierno varios inconvenientes y presiones ya que sostenerla superaba la realidad económica y cultural de una provincia pobre. Por ello, a pesar de regirse por los planes de estudio de la Escuela Normal de Paraná¹⁴ (Gez, 1995), no estaban dadas las condiciones de posibilidad para que esto sucediera en las prácticas efectivas.

En la primera etapa, ocuparon la dirección la Srta. Feliciano Jofré (1872-1874) y Enriqueta como ayudante,¹⁵ designándola años más tarde como directora por decreto del 28/08/1874.

Enriqueta Lucio Lucero. Tensiones entre la obediencia y el reclamo

¹³ Ver La educación de las mujeres según Domingo Sarmiento y Juana Manso: de la costura y el bordado a la Escuela Graduada de Niñas (Buenos Aires 1858-1878).

¹⁴ Creada bajo la presidencia de Sarmiento en 1870, en su implementación participaron maestras norteamericanas contratadas por Sarmiento. El Plan de estudios seguía textos y guías norteamericanas, incluido entre otros, la enseñanza de Inglés, Doctrina e Historia Sagrada suprimiendo labores femeninas que se consideraban inadecuadas para las niñas pequeñas. (Rodríguez, 2023).

¹⁵ Enriqueta venía de una familia patricia cuyas mujeres fueron todas educadoras. Enriqueta estudió en la Escuela particular de Pelegrino en Mendoza. El 1874 Enriqueta contrae matrimonio con Germán Ave Lalléman, ingeniero, científico, periodista y docente. Fue crítico de la política provincial escribiendo en varios periódicos (Follari, 1998) lo que lo ubicó en un lugar de opositor del gobernador Zoilo Concha.

Las Lucio Lucero¹⁶ junto con otras mujeres puntanas activas militantes de la SB, desempeñaron un papel protagónico en la educación de las niñas. Todas ellas reprodujeron el modelo de instrucción de esta institución creada por Paula D. De Bazán (1856) quien además años antes había fundado la primera Escuela particular de Niñas.

Enriqueta, quien recibió una preparación especial en la Escuela de Gramática de la ciudad de Mendoza, se venía desempeñando como preceptora en la escuela de Niñas de la ciudad y luego en una escuela particular en El Morro acompañando a su hermana Rosario. Los escasos registros hallados en el Archivo Histórico de la Provincia de San Luis constatan en su trayectoria designaciones a pedido de la SB desde 1858 como preceptora hasta 1876 en que el gobierno la nombra Directora de la Escuela Normal de la ciudad de San Luis.

Las investigaciones sobre el escenario provincial nos llevan a hipotetizar que la ausencia de profesoras y profesores especializados para dictar las materias del nivel superior debió ser un problema para Enriqueta, como lo fue también la carencia de mobiliario y libros de textos, motivo de reclamo en las cartas de fecha marzo y setiembre de 1876, dirigidas al entonces Ministro General de Gobierno, Don Valentín Luco.

Además de esa dificultad, el retraso de los sueldos fue un tema recurrente en el período en que se desempeñó, denunciado en sus cartas en varias oportunidades. Citamos un párrafo dirigido al Ministro General de Gobierno en la que expresa:

Hace nueve, respectivamente diez meses (...) que a estas señoritas se les deben sus sueldos, no obstante, de la penosa, dura y sagrada tarea que cada una de ellas lleva adelante en interés del progreso de la juventud, con religiosa exactitud, admirable abnegación y capacidad cumpliendo con sus deberes de un modo altamente recomendable (...) Para una señorita dedicada a la enseñanza superior es en efecto imposible de crear otras entradas fuera de sus sueldos (...). La falta de recursos ya se hace insoportable y la gravedad de mis responsabilidades como Directora en toda su extensión moral no me permite guardar más silencio, y por eso S.S. ruego se sirva ordenar que se pague (25 de setiembre de 1876).

Recuperamos para su análisis, algunos enunciados de época sobre qué se dice y qué se silencia sobre el ser maestra en esa temporalidad. Si revisamos desde una perspectiva histórica la condición de la mujer en su labor de educadora, podemos identificar la vocación al sacrificio y entrega a la *“penosa, dura y sagrada tarea”*. Esa *sacralidad* del oficio estaba definida en el Reglamento de la SB¹⁷ (1858) institución en la que Enriqueta se fue constituyendo en su adolescencia y juventud.: *“Esta misión (...) nos impone deberes sagrados y sacrificios de consideración; la Sociedad los acepta y está resignada a llevarlos a cabo”* (Reglamento de la SB: 1858).

Animarse a efectuar reclamos y ponerlos por encima de la obediencia y el sacrificio destaca la claridad en sus obligaciones como directora que se contraponen con las

¹⁶ Carmen Lucio Lucero tía abuela de Enriqueta fue dueña de la primera Escuela de Niñas entre 1820 y 1830 (Ramos, 1910; Gez, 1991).

¹⁷ Destaco la publicación de Rodríguez L. en la que se relata la defensa de la educación de las mujeres en La educación de las mujeres según Domingo Sarmiento y Juana Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878), 2023.

expectativas que en general, la sociedad y el gobierno tenían sobre la mujer: dócil y obediente subordinada a los hombres porque es “*un ser intelectual inferior basada en peculiaridades fisiológicas*”, “*adolecen del concepto de justicia y de integridad propio de los hombres*”¹⁸ (Fiorucci, 2016). En este sentido, una directora debía pasar por alto la falta de pago de su salario y mantener la escuela “en orden” resguardando la prosperidad del sistema de Instrucción Pública.

Por otra parte, el retraso en el envío de los fondos desde la Nación, provocó tensiones con los estados provinciales aduciendo la primera el mal manejo del dinero, hecho visible en el abandono de la instrucción pública en aquellas provincias que no los empleaban “*en el objeto indicado o disipándose en objetos extraños de ella*” (Memorias del Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1880: 14). Tal desconfianza tuvo como efecto la sanción de numerosos decretos reglamentarios de la Ley de Subvenciones (El Monitor de la Educación, 1881) que muchas veces perjudicaron a la provincia. La inviabilidad del cumplimiento de requisitos para obtener los beneficios de la Ley puede constatare en el pedido del entonces Gobernador de la Provincia, Toribio Mendoza al Ministro Manuel Pizarro de creación de una Escuela Normal Nacional, que fue denegado por no contar aún con un edificio propio¹⁹ (Memorias del Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1880).

Enriqueta, en 1881, escribió su último reclamo²⁰ en una singular carta dirigida al Gobernador de la Provincia Don Zoilo Concha²¹, con copia al Superintendente de Educación, Sarmiento. Allí Enriqueta y las ocho maestras que la acompañaron con su firma, comunican que, si no se resuelve esa situación, cerrará la escuela con 315 niñas por falta de pago absoluto en los pasados ocho meses y regular hace 6 años (El Monitor de la Educación

¹⁸ Lugones, escritor, periodista y Visitador General de la Enseñanza entre 1900 a 1903, se opuso a la feminización del magisterio en tanto entre otros puntos consideraba que el trabajo en la mujer perturbaba la función materna y el cuidado del hogar, en este sentido alertó al gobierno sobre los problemas que vendrían al futuro a causa del empleo femenino en la instrucción pública (Fiorucci, 2016).

¹⁹ En la misma fecha en que Ortiz Estrada creó la EN designó una comisión que adquirió media manzana norte que rodeaban las actuales calles de la ciudad de San Luis: Junín, Rivadavia, Pringles y Colón. La obra se extendió en el tiempo finalizada varios años después de la administración de dicho mandatario (Menéndez, 1994: 51). Esta obra da cuenta del compromiso de la Provincia en respetar los requerimientos de la Ley de Subsidio que exigía una contraparte provincial.

²⁰ Las escasas fuentes primarias que refieren a Enriqueta en la dirección de la Escuela Normal no nos permiten afirmar si además del retraso en el pago de los sueldos, hubo otros motivos para cerrar la Escuela Normal.

²¹ Gobernó la provincia durante varios mandatos. Fue militar latifundista y roquista. En su gestión mejoraron las condiciones económicas de San Luis con la llegada del Ferrocarril, en 1882. Creó la oficina de Estadística en la provincia y por Ley del 14 de marzo de 1883 la Comisión Especial de Educación organizó las escuelas y pagó a los maestros un año de sueldos atrasados ya que “(...) La situación de estos servidores de la cultura pública venía siendo inaguantable desde los años anteriores” (Gez, 1991). Con esta Comisión se crearon 11 escuelas. Zoilo Concha se empeñó en que la provincia tuviera una Normal de Señoritas solicitando a la Nación la designación de maestras competentes para el nivel superior.

Común, 1881: 53). El gesto y la decisión de las maestras fue estimada como desacato hacia las autoridades provinciales y culminó con el cierre de la Normal por orden del propio gobernador.

El contenido de la carta fue utilizado con distintos fines estratégicos: Sarmiento decide hábilmente su publicación en el Monitor de la Educación y entre otros puntos, alerta a los gobernadores en el cuidado del gasto público atento al sacrificio del gobierno para solventar la educación. Por su parte, Zoilo Concha difunde la carta en el periódico oficialista El OASIS calificando negativamente y en tono burlesco el proceder de estas maestras “Los que lean nuestro primer editorial, no necesitarán ver éste, para juzgar el plumazo que cerró la Escuela Normal y Superior de Señoritas, y colocó en el triste número de los cesantes a las Sras. Profesoras de la misma.”²² (27/11/1881).

Enriqueta denuncia la situación de la Escuela poniendo como testigos a las alumnas y a sus padres, apelando por su resolución al país entero, a la ilustración y al sentido justiciero de Sarmiento en su función de Superintendente de Educación (El Monitor de la Educación, 1881).

El efecto de este singular juego de poderes entre los actores que participaron en este acontecimiento culminó con el cierre de la Escuela Normal por tres años, negándose de este modo la educación a las niñas y señoritas en la provincia de San Luis. Alzar la voz a través de la escritura fue probablemente la única posibilidad que encontró Enriqueta para contraponerse al poder del Estado²³. La carta fue indudablemente instrumento y efecto de poder, punto de resistencia y de partida para desplegar una estrategia opuesta a la obediencia y al silencio²⁴.

Finalmente, Enriqueta fue cesanteada sin intervención de Sarmiento, por Decreto de fecha 25 del 11 de 1881, y nunca más ejerció como maestra²⁵ ocupando cargos en la SB hasta su muerte en 1911. Su lucha por el pago regular de los sueldos fue invisibilizada y poco profundizada en la historia de la educación de la provincia y del país.

De Normal Provincial a Normal Nacional: Adela Horney

²² El decreto de cesantía echa la culpa a la Nación repudiando el comportamiento de la Directora y de las ocho maestras que firmaron la carta.

²³ El profesor Menéndez elabora una hipótesis acerca del accionar del gobierno de Zoilo Concha hacia Enriqueta y las 8 maestras basada en las denuncias que Germán Ave Lallemand realizó sobre la desaparición de tierras públicas (El Puntal, 29 de noviembre de 1987).

²⁴ Esta práctica de resistencia es considerada por varios historiadores de la educación como la primera huelga docente en Argentina o como el primer movimiento de protesta: Acri, M. en Las primeras organizaciones y luchas gremiales de los docentes en la Argentina (2012); Conflictos Pedagógicos, luchas y organización de los docentes en Argentina 1881-1973, 2012. Pineau, P. en su artículo Historia de la formación docente y demandas actuales (2003) hace referencia al caso de San Luis en la Escuela Normal.

²⁵ Para profundizar, ver artículo Garro, M. M; Riveros, S. (2021b). Enriqueta Lucio Lucero y su resistencia en la Escuela Normal Superior Graduada de Mujeres de San Luis (1874-1881) <https://saiehe.org.ar>.

Convertida en Escuela Normal Nacional en el año 1884 durante el mandato de Zoilo Concha, reabrió sus puertas en otras condiciones de posibilidad en tanto ya había transcurrido más de una década en el funcionamiento de las Normales nacionales, tiempo en el que se impusieron y circularon nuevos discursos y prácticas pedagógicas en oposición con las concepciones anteriores sobre la formación de las maestras. Esta novedad se materializó en la estructura y planes de estudio de las EN como así también reglamentos, prácticas de evaluación y prescripciones para ingresar al magisterio, titulaciones certificadas por el CNE, reclutamiento y clases de oposición, entre otras.

El gobernador Concha dispuso que la directora que se hiciera cargo de la Escuela, fuera una “maestra normal nacional”²⁶ para devolver a la provincia “la institución que merece, a la altura de las otras capitales” (EL OASIS, 22/03/1884). En este sentido, puede verse en su discurso, la voluntad de jerarquizar la formación de la maestra en detrimento de aquellas “maestras de oficio” como las designadas en la etapa anterior.

Adela Horney, nacida en Buenos Aires en 1856, se traslada a San Luis con su hermana que la acompañó en la dirección, con el único fin de dirigir la Escuela bajo nuevos discursos y prácticas regidas por los principios del normalismo.

Las reiteradas publicaciones en el periódico EL OASIS revelan las fuertes presiones de la sociedad puntana en cuanto a la falta de maestras formadas y a las penosas condiciones laborales a las que estaban sujetas. Destacamos que la EN provincial no había conseguido egresadas²⁷, por lo que cuando asume Adela, la provincia aún no contaba con personal formado en Aritmética, Álgebra y Geometría, materias que integraban el plan de estudios. Las notas de opinión denuncian además de la falta de maestros, la penuria económica en la que vivían que las obligaban “(...) corridos por los acreedores, a abandonar la ocupación” (EL OASIS, noviembre 1886).

En este escenario, en los comienzos de su trayectoria, Adela se enfrentó con alumnas y preceptoras que calificó en sus informes como “no acostumbradas a una Escuela Normal”, por lo que reclamaba a las autoridades mayor cantidad de personal, desdoblamiento de cursos y más tiempo para desarrollar los programas. Se quejaba del mal desempeño de los empleados, y de las frecuentes inasistencias injustificadas que obstaculizaban la marcha regular de la institución (Memorias Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1884-1886). Además, demandaba salarios más altos considerando la jerarquía de la tarea realizada. A

²⁶ Feliciano Jofré, Enriqueta Lucio Lucero y las 8 maestras que protagonizaron la huelga integraban lo que María Delia Gatica llamó “el magisterio doméstico” para referirse a aquellas mujeres que, sin preparación específica, se hicieron cargo de la educación de las niñas.

²⁷ Desconocemos los motivos por los cuales no hubo una promoción de maestras entre 1872 y 1881, pero nuestra hipótesis se basa en la discontinuidad de la EN, en las carencias de la provincia y las irregularidades en el envío de fondos de la Nación que debió ser un impedimento en el funcionamiento de la escuela, afectando obtener una promoción de egresadas en 9 años de funcionamiento. Las fuentes primarias consultadas sobre la escuela sólo registran egresadas en el nivel primario. Además, sobre las egresadas de la Normal de la SB, Manso denunciaba que de allí se recibían maestras que no sabían enseñar, pero, por arreglos políticos, eran nombradas en las escuelas, incluso muchas de las designadas ni siquiera habían pisado una escuela normal (Rodríguez, 2023).

pesar de estas condiciones, la Inspección de Escuelas Normales y Colegios Nacionales que controlaba a estas instituciones, en una visita a San Luis informó que *“La Escuela de Niñas es un baluarte de civilidad en la lucha por el progreso nacional a través de la Escuela y sus maestros”* (Informe Inspector Dr. José Zubiaur, 1886). De acuerdo con ello, observamos el fuerte empeño de la directora para sostener la institución, disciplinar y normalizar a las futuras maestras para que fueran *“capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común”* (Decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1886).

La prosperidad no duró mucho tiempo ya que dos epidemias seguidas, una de Cólera Morbus y otra de Escarlatina castigaron a la provincia provocando muerte y desolación. Por ello, la Comisión de Higiene de la provincia dispuso entre otras recomendaciones, el adelanto²⁸ de la fecha de exámenes y el cierre de las escuelas. Ante esta orden, la Directora se resiste y decide no correr el cronograma convenido por la Nación, lo que generó críticas y malestar en la sociedad puntana. En defensa, Adela argumenta en el OASIS su proceder basado en que *“[...] el cumplimiento de la ley y la disciplina es elemental para el progreso de las sociedades”* (El OASIS, 12/12/1886).

Por otra parte, circularon otras denuncias²⁹, esta vez de la maestra de 2° grado hacia Horney, de adulteración de exámenes y soborno hacia su ayudante. Estas supuestas “alteraciones al orden, a la moral y a la honestidad” encendieron la opinión pública que no tardó en solicitar al gobierno provincial la destitución de Adela: *“La directora de la Escuela de Niñas no puede seguir al frente por grandes males que causa a la sociedad culta de San Luis”*; *“La crisis es grande, los padres y la prensa más los políticos se han unificado para expresar su deseo de que esta joven directora fuera expulsada”*. (EL OASIS, 1886). Adela negó dichas “injurias” exigiendo a las autoridades nacionales que la maestra denunciante *“deberá probarlo ante el tribunal competente”* (Memorias Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1884-1886), hecho que no prosperó.

Frente a lo expuesto, es necesario profundizar en el calificativo “normal” que designa a estas instituciones que no sólo remite al método de enseñanza, sino a la transmisión de normas y de una cultura para el orden y el progreso.

Para concretar el proyecto civilizador, fue necesario contar con maestras normalizadas, disciplinadas, de manera tal que fueran ellas quienes *“en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos ‘vivos’ de aquellos a quienes se pretendía educar”* (Alliaud, 2011: 2). El maestro y la maestra normal, normalizada, disciplinada “ejemplar” debía encarnar en su persona todos los atributos que se esperaba el resto imitara,

²⁸ Si bien el Colegio Nacional acató las órdenes de la Comisión y adelantó las pruebas, la Srta. Horney se mantuvo de acuerdo con las prescripciones de la Inspección Nacional: *“Escribe un padre ‘(...) en el Colegio Nacional se dará comienzo a los exámenes del 22 de noviembre en lugar del 1 de diciembre. ¿Por qué no procede igual la Escuela de Niñas, si su número de alumnas es mucho mayor y por consiguiente más peligrosas las aglomeraciones?’* (El OASIS, 18 de noviembre de 1886).

²⁹ Las denuncias se publicaron en el periódico “sin identificar” nombres según expresa el Inspector Gómez a quién la situación le llamó la atención en tanto valoraba positivamente el desempeño de Adela Horney.

tanto los alumnos como la sociedad. Por lo tanto, cumplir las órdenes de la Nación era prioritario para Adela, sin considerar el impacto de sus “malas decisiones” en una pequeña provincia azotada por la peste, que vigilaba constantemente su accionar.

Horney, pese a los informes positivos de la Inspección Nacional, fue destituida del cargo, desconociéndose la veracidad de las acusaciones como también los pasos burocráticos intermedios que viabilizaron tal decisión.

Al poco tiempo fue designada una nueva Directora, de nacionalidad española egresada de la Escuela Normal de Sta. Fe, Dolores Claveles, quien, en su primer informe a la Nación menciona que Adela, luego de ser depuesta, abrió una escuela particular de niñas que, si bien tuvo poca duración, absorbió gran parte de la matrícula de la Escuela Normal (Informe Directora Claveles, 1888). A partir de esta referencia, nos preguntamos si la apertura de esa escuela particular fue el modo en que Adela encontró para resistirse a las acusaciones y humillaciones que la comunidad puntana hizo públicas en el OASIS.

Reflexiones Finales

Hemos presentado en este artículo avances de una investigación que indaga y problematiza las luchas y prácticas de resistencia de la mujer en el dispositivo de formación docente en el Siglo XIX en San Luis. Para ello, debimos iniciar un proceso de reconstrucción de la trama histórica nacional y provincial identificando los escenarios políticos, económicos y culturales en los que los gobiernos dieron los primeros pasos en la organización del magisterio en la Argentina y en San Luis.

Encontramos en estas primeras reflexiones, algunas regularidades en cuanto a las presiones sufridas por estas directoras ya sea por reclamar, oponerse o acatar disposiciones pronunciadas por la Provincia o la Nación.

Las tensiones frente a esas exigencias revelan el modo en que impactaron, en la forma en que la docencia se construyó como profesión hasta nuestros días, atravesada por irregularidades en el pago de sueldos, la imposición constante de cambio de “modelos”, bajos salarios, el cierre de escuelas y la devaluación de la educación y de la profesión docente, entre otras.

Enfocándonos en las prácticas de resistencia de las directoras, es necesario considerar la singularidad de cada una atento a los espacios en los que se constituyeron como mujer, maestra y directora.

En otras palabras, Enriqueta, maestra doméstica según bautiza María Delia Gatica de Montiveros a las mujeres dedicadas a la enseñanza sin preparación especial, aprendió el oficio de sus tías y hermanas maestras al interior de la SB que promovía la formación de la mujer cristiana, esposa y madre, “guardiana del hogar”. Años más tarde, el normalismo fue consolidando su trama discursiva articulando nuevos enunciados provenientes de diversas tradiciones filosóficas, políticas y pedagógicas. Este es el caso de Adela, venida de una gran ciudad cuya formación al interior del dispositivo normalista modeló y disciplinó su forma de pensar y de actuar en pos de la expansión de la instrucción pública civilizadora.

Destacamos que Enriqueta, en su matrimonio con el alemán Lallemand, protagonista de luchas sociales y políticas, fundador del socialismo y la Unión Cívica Radical en San Luis, seguramente se vio interpelada en su forma de pensar, de sentir y proceder a favor de los

incipientes derechos laborales de una maestra. Sin embargo, negamos interpretaciones sin fundamento del historiador Urbano Núñez, que afirma que Lallemand “le hizo escribir una carta”. El breve registro de correspondencia hallado nos permite afirmar que sus quejas y reclamos constantes en su trayectoria, dan cuenta de la postura de la mujer frente a lo que consideraba una buena educación, basada en la moralidad y las buenas costumbres.

En ambas mujeres, las imposiciones gubernamentales en unas condiciones de posibilidad complejas, atravesadas por diferentes carencias según la época, afectaron sus prácticas en la conducción de la EN.

El mandato de transmitir saberes científicos y valores ejemplares, como también de equiparar a la Provincia a la altura de las grandes capitales, debió ser enérgico, desconociendo para ambos casos, las particularidades institucionales y locales.

En este sentido, la dirección de Adela Horney en la EN Nacional situada en suelo provincial, sometida al control de ambos gobiernos y observada por la sociedad puntana, debió compatibilizar intereses de ambos sectores en algunos casos, contrapuestos.

En lo referente a los gobernadores que actuaron en el período analizado, identificamos regularidades a pesar de proceder de diferentes espacios políticos, en cuanto a la voluntad de sostener la instrucción y la cultura en escenarios complejos de unificación y consolidación del Estado. Sin embargo, encontramos diferencias en el modo de administrar la provincia entre Ortiz Estrada y Zoilo Concha caracterizando el mandato de este último por un verticalismo absoluto en el que la cesantía, el cierre de la escuela y el manejo de la prensa a su favor, fueron sus modos de ejercicio del poder.

El estudio hasta aquí realizado nos permitió poner el foco no sólo en el análisis del discurso y sus inagotables relaciones sino en los efectos en las prácticas y detalles específicos y concretos que constituyen el campo de las transformaciones en ese espacio de formación que fue la Escuela Normal en el período analizado.

La actualización de la problemática que resurge en cada una de las instituciones EN provincial y Nacional nos llevará a pensar el presente visibilizando la historia local y sus articulaciones con la historia nacional además de recuperar el punto en el cual la genealogía se vuelve herramienta para develar las relaciones de poder que nos atraviesan en el aquí y ahora.

Referencias

- Acari, M. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes en Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas* (FLACSO). Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4519/2/TFLACSO-2012MAA.pdf>
- Alliaud, A. (2011). *Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente*. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf

- Arata, N. (2013). *La educación en la Argentina Una historia en 12 lecciones* -1ª ed -Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Archivo de la Provincia de San Luis. Mausoleo de la Familia del Dr. Marcelino Ojeda, en el cementerio Central, actualmente Cementerio San José de la ciudad de San Luis, hacia 1915. Yace el cuerpo de German Ave Lallemand y su esposa, que murió un año después (1911). Disponible en <http://www.archivohistorico.sanluis.gov.ar/AHAsp/Paginas/Foto.asp?Tipo=11&CarpetId=4&Page=96&FotoId=5586>
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, *Filósofo*. Barcelona: Gedisa. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Diario Razón y Revolución, 2 de octubre de 2010. *La Primera huelga docente*.
- Fiorucci, F. (2016). *País afeminado, proletario feminista. Mujeres inmorales e incapaces. La feminización del magisterio en disputa (1900- 1920)*. En Anuario de Historia de la Educación. (120- 137).
- Follari, R.S. (1998). *El noventa en San Luis. Autonomistas y Radicales en 1890*. Ediciones Ciudad Argentina. Buenos Aires
- Foucault, M. (1976). *Estrategias de poder*. Tomo II. Paidós. México.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de cultura económica.
- Garro, M.M (2020). *Una mirada genealógica de las Prácticas Educativas Inclusivas al Interior de la Formación Docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)*. Tesis Doctoral- ISSN: 2618-3064 - Trabajos Finales de la FCH-UNSL. Fecha de publicación: 9/2020- http://humanas.unsl.edu.ar/ojs_archivos/GARRO_Tesis_2021.pdf
- Garro, M. M.; Riveros, S. (2021). *Paula Domínguez de Bazán Berta Vidal de Battini. Entre siglos. El legado de dos educadoras puntanas*. Disponible en <https://saiehe.org.ar>;
- Garro, M.M; Riveros, S. (2021), *Enriqueta Lucio Lucero y su resistencia en la Escuela Normal Superior Graduada de Mujeres de San Luis (1874-1881)* Disponible en <https://saiehe.org.ar>;
- Garro, MM. Riveros, S. (2022) *El aporte en la educación de la mujer en la Sociedad de Beneficencia en San Luis*. Artículo inédito presentado en las Jornadas de Historia de San Luis. Merlo.
- Garro, M.M (2023). *La constitución del dispositivo educativo en la provincia de San Luis (1832-1882). El caso de la primera huelga docente en la Escuela Normal*. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/1486>
- Gatica de Montiveros, M. D. (1988). *Rescatando la memoria de la Mujer Puntana*. Ed Inca. Mendoza.

- Gez, Juan W. (1919). *La tradición puntana*. Disponible en <http://bpd.sanluis.gov.ar:8383/greenstone3/sites/localsite/collect/literatu/index/assoc/HASH0199.dir/doc.pdf>
- Gez, J. W. (1996). *La historia de San Luis*. Tomo 1. Disponible en <https://biblioteca.culturasanluis.com/libro/historia-de-la-prov-de-san-luis-tomo-1/>
- Gez, J. W. (1915; 1991). *Historia de la Provincia de San Luis*. Tomo 2. Disponible en <https://biblioteca.culturasanluis.com/libro/historia-de-la-prov-de-san-luis-tomo-2/>
- Guiñazú de Berrondo, C. (1924). *El búho de la tradición*.
- Guyot, V., Marincevic, J., Lupi, A. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Bs As, Lugar Editorial.
- Menéndez, N. (1987). *La primera huelga de maestras en nuestro país*. Diario El Puntal.
- Menéndez, N. (1994). *La época de Ortiz Estrada. San Luis 1870-1873*. San Luis. CEPA.
- Menéndez, N. (2021). *Enriqueta Lucio Lucero y la primera huelga docente del país. San Luis 1881*.
- Núñez, U.J. (1980). *Historia de San Luis*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta nuestros días*. Buenos Aires. Galerna.
- Revista Prensa Obrera (-----). *Hernán Díaz. Germán Ave Lallemand y los orígenes del socialismo argentino*. Disponible en <https://revistaedm.com/verNotaRevistaTeorica/258/german-ave-lallemand-y-los-origenes-del-socialismo-argentino>
- Rodríguez, L. G. (2019). *Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la Formación Docente*. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales en la Argentina.
- Rodríguez, L.G (2023). *La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires 1858-1878). Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / CC BY-NC-SA 2.5 AR. Revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar

Fuentes Primarias

Ley N°12 (1855).

Reglamento Sociedad de Beneficencia (1858)

*Artículos de Investigación***El desarrollo de las competencias transversales en la escritura de resúmenes académicos en estudiantes ingresantes al Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL mediado por el portafolio digital**

Autor: Arellano, Cecilia; Collado, Alicia; Páez Logioia, Leonor; Guirao, Cristina; Fessia, Romina; Menéndez Zoppi, Luciana; Ibaceta, Ivana

Filiación: Instituto de Formación Docente Continua – San Luis

Contacto:
arellanocecilia23@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Arellano, C. et. al. (2024). El desarrollo de las competencias transversales en la escritura de resúmenes académicos en estudiantes ingresantes al Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL mediado por el portafolio digital. KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Copyright:

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: El presente proyecto pretendió analizar y describir el desarrollo de las competencias transversales involucradas en el proceso de escritura de resúmenes académicos mediados por el portafolio digital fundamentándose en la importancia del desarrollo de dichas competencias en la formación docente. El mismo se implementó en la unidad curricular (UC) Alfabetización Académica y la muestra estuvo compuesta por ingresantes de la cohorte 2022 del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC-SL) que cursaron dicha UC por primera vez y que no habían realizado la Preparatoria de verano en esta misma institución. Se analizaron las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizan en la UC para promover y facilitar el desarrollo de las competencias transversales mediante el uso del portafolio digital de escritura en el contexto previamente descrito. Este estudio de casos múltiples, enmarcado en la lógica de investigación cualitativa, es de tipo exploratorio descriptivo. Los instrumentos de recolección de datos implementados fueron un cuestionario de competencias transversales antes y después del uso del portafolio digital, y una serie de hojas de reflexión durante todo el proceso a los/las estudiantes que componen la muestra.

Palabras claves: competencias transversales – portafolio digital de escritura – escritura como proceso

Introducción

El 16 de septiembre del año 1999 se crea el Instituto de Formación Docente Continua-SL. Se concibe el instituto con la misión de formación de docentes mediante un proceso continuo y persistente de perfeccionamiento y actualización. Este modo de trabajo es congruente con la misión institucional, ya que allí el personal docente realiza tres funciones básicas: formación inicial; investigación y capacitación, actualización y perfeccionamiento continuos. Dichas funciones se articulan y

se retroalimentan en una relación sistémica, en la que se complementan unas a otras, generando auténticos puntos de encuentro y múltiples puntos de partida. La investigación educativa que se lleva a cabo en la institución permite abordar distintas temáticas y sus resultados finalmente impactan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan tanto en Formación Inicial como Continua.

Desde hace ya varios años se detectan en los primeros años dificultades de comprensión lectora, de escritura y sobre la reflexión de las disciplinas que se imparten en el nivel superior. Por supuesto que este hecho tiene diversas causas asociadas tanto con experiencias previas, competencias, capacidades y hasta estilos idiosincráticos de los/as estudiantes, como con las expectativas, experticia y modos de configurar los procesos de enseñanza de los/as docentes. Sin embargo, desde el IFDC-SL continuamente se busca generar alternativas superadoras que permitan ayudar a los/as ingresantes a transitar de mejor manera los trayectos de este nuevo nivel educativo para que puedan apropiarse procesualmente de las estrategias y competencias discursivas de las disciplinas que les permitirán analizar y producir textos académicos apropiados al nivel, asumiendo que estas prácticas del lenguaje se relacionan con los modos de pensar disciplinares y facilitan el acceso a la comunidad científica y académica, y a sus convenciones.

Aprender a leer y escribir en nuevos contextos es una competencia que siempre está en desarrollo debido a la multiplicidad de temas, tipos de textos, propósitos, audiencias, implicancias y contextos que generan un continuo desafío para poder comunicarse en esta nueva comunidad. Es por esto que todos los profesorados del IFDC-SL cuentan con el espacio curricular Alfabetización Académica (64 horas reloj), con formato taller, que se cursa en el primer cuatrimestre del primer año. El mismo tiene como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa en general y, en particular, la necesaria para interactuar lingüística y discursivamente de manera eficaz y eficiente en situaciones que requieran la producción de textos escritos y orales para la comunicación y construcción del conocimiento.

Una de las preocupaciones centrales que expresan los/as docentes que conforman el equipo de trabajo de esta unidad curricular es que los/as estudiantes presentan diversas dificultades al momento de escribir. Las mismas están relacionadas tanto a los aspectos intrínsecos de la escritura, es decir, al desarrollo de las competencias específicas y

estrategias ligadas al conocimiento disciplinar como a la falta o escaso desarrollo de algunas competencias transversales.

Las competencias transversales identificadas son aquellas que se presentan a lo largo del proceso de escritura en las diferentes etapas y que son consideradas necesarias para su correcto y óptimo desarrollo. Además, al analizarse el plan de estudio vigente y los programas de la unidad curricular se observa que la formación en competencias transversales no está incluida de manera explícita como objetivos y/o contenidos en ninguno de los mismos; así el abordaje para el desarrollo de estas competencias depende principalmente del criterio del docente. Asimismo, las nuevas realidades y escenarios derivados de la sociedad del conocimiento sugieren la necesidad de formar estudiantes de educación superior en competencias que les posibiliten afrontar los nuevos desafíos y dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad actual. Es necesario explicitar la salvedad de que el programa de la unidad curricular, posee, entre sus propósitos, promover la capacidad de la comunicación discursiva oral y escrita en los estudiantes, tal como se enuncia en el nuevo plan de estudios 2022.

Para abordar esta problemática se analizará el portafolio digital de escritura que se utiliza en el espacio curricular Alfabetización Académica. Desde hace tiempo los/as docentes de esta UC integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diversas actividades, ya que consideran que ofrece oportunidades para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. Los portafolios digitales favorecen entornos de trabajo que posibilitan y facilitan ciertas acciones cognitivas que, con su repetición y uso habitual, pueden convertirse en competencias y, además, proporcionan a los/as docentes una imagen más rica de lo que los/as estudiantes saben y son capaces de hacer.

Asumiendo que la escritura es un proceso flexible y dinámico, compuesto de diversas etapas o momentos, caracterizado por su aspecto constructivista y enmarcado dentro de una práctica social con un propósito comunicativo específico, se considera el uso de los portafolios digitales como una herramienta válida para indagar, en algunas de las producciones de los estudiantes, sobre el problema-objeto. También se propone focalizar la mirada en los resúmenes de un texto académico, dado que es este un género textual que predomina en el ámbito de la educación superior.

En este contexto la pregunta central que se plantea es: ¿Cómo desarrollan las

competencias transversales involucradas en el proceso de escritura de resúmenes académicos a través del portafolio digital de escritura en la unidad curricular Alfabetización Académica los/as estudiantes ingresantes de la cohorte 2022 del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL?

Marco teórico

La educación basada en competencias en el nivel superior

La educación basada en competencias responde a la demanda de la sociedad del conocimiento que requiere de sujetos capaces de adaptarse a los cambios de una sociedad caracterizada por los permanentes avances científicos y tecnológicos, la globalización, y el acceso a grandes volúmenes de información. La educación basada en competencias presenta un cambio de paradigma en la educación; este modelo propone una formación de sujetos basada en el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias necesarias para el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (UNESCO, 1998). Este enfoque de enseñanza y aprendizaje se centra principalmente en el estudiante y su contexto, sus estilos de aprendizaje y las potencialidades propias de cada sujeto, promoviendo el desarrollo de conocimientos y capacidades de manera conjunta y fomentando su aplicación y desarrollo a lo largo de la vida, en múltiples áreas y contextos.

En el ámbito de la educación superior, este nuevo paradigma supone un abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del concepto de competencias como fuente de aprendizaje para así centrarse en la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes en el área cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer) y afectiva (saber ser). Esta formación integral de competencias se desarrolla gradualmente y con diferentes niveles de complejidad a lo largo de la vida y las trayectorias y áreas educativas de los sujetos de aprendizaje. De esta manera, las competencias son entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se construyen a lo largo de la vida y que permiten a los individuos desempeñarse satisfactoriamente en los diversos contextos en los que se encuentran inmersos. El Proyecto Tuning Europa (González y Wagenaar, 2003) y el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007) para la convergencia en educación superior definen la competencia en educación como:

las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo [...] Las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Beneitone et al., 2007, p. 35)

Además, Beneitone et al. (2007) clasifican las competencias a desarrollar en la formación de educación superior en específicas y transversales o genéricas. Las competencias específicas están asociadas a la especificidad de los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes requeridas dentro de un área de conocimiento. Las competencias transversales o genéricas se refieren a las que traspasan una disciplina específica y que se consideran necesarias para desarrollarse en múltiples y diversos contextos académicos, sociales y laborales a lo largo de toda la vida.

El Proyecto *Tuning América Latina* (Beneitone et al., 2007) propone un listado de 27 (veintisiete) competencias transversales o genéricas a desarrollar a lo largo de las trayectorias de formación en educación superior de todos los sujetos de aprendizaje, indistintamente del campo de estudio o área de conocimiento en el que se estén formando.

La Mediación Tecnológica y el Portafolio Digital de Escritura

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje ofrece una amplia variedad de recursos para introducir los cambios necesarios que demanda la sociedad del conocimiento en cuanto a la formación de sujetos. Sin embargo, esta mediación tecnológica no debe ser concebida como la introducción de un artefacto específico a un contexto para alcanzar determinados objetivos, sino que, por el contrario, debe ser entendida en cuanto a las complejas relaciones e interacciones que se generan dentro de este sistema técnico entre los agentes humanos y los dispositivos/artefactos. Se vuelve necesario, entonces, el diseño de propuestas educativas significativas que promuevan la utilización de TIC como

mediadoras y facilitadoras para el desarrollo de ciertas competencias, habilidades y destrezas.

Los portafolios digitales se destacan entre estos recursos TIC por propiciar y favorecer el desarrollo de competencias. Los mismos son una colección de producciones de los estudiantes que evidencian un determinado proceso de aprendizaje. También son considerados instrumentos que posibilitan determinadas acciones cognitivas que, mediante el uso frecuente y continuo, logran convertirse en competencias. Además, los portafolios digitales proponen una relación de intercambio permanente entre los/as docentes y los pares; promueven el aprendizaje colaborativo y favorecen la construcción de comunidades autónomas capaces de construir conocimientos.

La Escritura como Proceso y el Resumen Académico en el Ámbito de la Educación Superior

El portafolio digital de escritura se presenta como un instrumento útil para abordar el desarrollo de la escritura en estudiantes de educación superior. En este sentido, Carlino (2005) explica que “leer y escribir, esas dos caras de la misma moneda, son herramientas imprescindibles en la formación universitaria” (p.18) y profundiza en que tanto la lectura como la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden al enfrentar nuevas prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas discursivas. Cassany (1999b) resume las nuevas propuestas en el campo de la investigación sobre los procesos de escritura, entre las que destacan las reformulaciones de Flower (1994) y Hayes (1996). Entre otros aspectos, Cassany (1999b) destaca que estas propuestas conciben a la escritura como una actividad social e incorporan los componentes socio-culturales y emocionales que no habían tratado (o lo habían hecho sólo escasamente) en las primeras investigaciones cognitivas. A partir de estos aportes y en forma de síntesis, este autor resume las siguientes etapas en el proceso de escritura:

1- La etapa de planificación: en esta etapa se elabora una configuración previa del texto, que puede incluir ciertas representaciones gráficas (esquemas, listas, dibujos, etc.) y que involucra tanto información pragmática del contexto comunicativo como material lingüístico en bruto. Dentro de la planificación se distinguen diversos subprocesos: a) la

representación de la tarea, donde se imagina al lector, se construyen propósitos comunicativos, y se reconoce el género escrito y el canal comunicativo, etc.; b) el establecimiento de planes de composición, donde se formulan planes sobre la composición, tanto sobre el proceso de trabajo que se va a seguir como del texto que se intentará producir; c) la generación de ideas, donde se actualiza o recupera información que puede ser útil para la composición; y d) la organización de ideas, donde se construye una primera versión del escrito.

2- La etapa de textualización o elaboración lingüística de las configuraciones discursivas del mensaje. Entre otras tareas, pueden distinguirse los siguientes subprocesos relativos a la textualización: a) la referenciación o elección de las formas verbales adecuadas para enunciar discursivamente los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben ser mencionados en el texto; b) la linearización o transformación de las estructuras semánticas pretextuales que conectan las distintas proposiciones entre sí, que establece una progresión temática de tema-remata y que cohesiona los referentes con procedimientos anafóricos diversos, y c) la transcripción o producción de una enunciación escrita.

3- La etapa de revisión: en esta etapa se evalúan las distintas representaciones (propósitos comunicativos, planes de composición, ideas sobre el género o el lector) o producciones intermedias (esquemas, borradores) del texto durante el proceso de composición.

El conjunto de operaciones lingüístico-cognitivas mencionado anteriormente se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para su contenido, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición el autor utiliza los procesos anteriores en cualquier momento y orden (Cassany, 1999, pp. 11-13).

El proceso de escritura se relaciona de manera directa, aunque no exclusiva, con ciertas competencias transversales. De esta forma, de las competencias listadas en el *Proyecto Tuning América Latina* (Beneitone et al., 2007) se han identificado 5 (cinco) que pueden relacionarse con el proceso de escritura, tal como se puede visualizar en el siguiente cuadro:

Competencias transversales instrumentales	
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Esta capacidad involucra la definición de prioridades para la realización de tareas. Implica el diseño de los planes de acción necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y la evaluación de la óptima utilización de medios, recursos y tiempo. Además, involucra la definición de las metas finales e intermedias que se buscan alcanzar y la proyección de las dificultades que pueden presentarse.
Habilidad de gestión de la información	Esta competencia implica las habilidades para buscar, procesar, y analizar información procedente de diversas fuentes. Comprende una serie de habilidades mixtas, tales como la identificación de la naturaleza de la información; la implementación de estrategias de búsqueda; el establecimiento de criterios para seleccionar el material en función de los propósitos y las condiciones de la tarea; la evaluación de la utilidad de la información a los propósitos de la tarea; y la validación del material seleccionado en relación con el contexto de producción y en relación con los conocimientos y los métodos de las disciplinas involucradas.
Competencias transversales interpersonales	
Capacidad de crítica y autocrítica	Estas capacidades se relacionan a la valoración y la emisión de juicios de valor tanto del entorno externo como del interno referidos a la propia persona. Por un lado, la capacidad crítica involucra la formulación de juicios mediante el análisis por comparación y contraste entre los pros y los contras de determinadas situaciones y la posterior decisión basada en la evidencia que se ha recabado. Mientras que la capacidad de autocrítica involucra la toma de decisiones, considerando la mejor acción a seguir basada en los propios juicios y criterios. Ambas capacidades permiten y promueven posibilidades de mejoras y propuestas de optimización del propio proceso de aprendizaje.

Capacidad de trabajo colaborativo	Esta capacidad comprende la habilidad de incorporarse y participar activamente dentro de una comunidad de aprendizaje con el propósito de alcanzar ciertos objetivos en común. Dentro de esta comunidad de aprendizaje, sus miembros comparten conocimientos en común referidos a los objetivos a alcanzar, los medios y recursos con los que se cuenta, el tiempo del que se dispone, y el rol o responsabilidad de cada miembro. El trabajo colaborativo propicia oportunidades de aprendizaje, construcción de conocimientos, y desarrollo de competencias, habilidades y destrezas aplicables a diversos ámbitos de la vida.
Competencias transversales sistémicas	
Capacidad de aprendizaje autónomo	Esta competencia se vincula con la toma de decisiones que permite gestionar el propio proceso de aprendizaje con el fin de alcanzar determinados objetivos mediante el uso de diversas estrategias y competencias. Esta competencia puede ser descrita como la capacidad de aprender a aprender, donde se involucran además las competencias instrumentales e interpersonales.

Cuadro 1: competencias transversales

Los/as estudiantes inmersos en el ámbito de la educación superior que reciben formación en la UC Alfabetización Académica logran desarrollar habilidades y capacidades de pensamiento y de comunicación específicas de este ámbito y de sus disciplinas, por lo que resulta necesario analizar en qué medida se despliegan las competencias transversales. El contexto particular en que se realiza este proyecto de investigación apunta a indagar cómo los estudiantes desarrollan la habilidad de escribir resúmenes. El resumen es un género textual que predomina en todos los ámbitos educativos, sin embargo, hay poca evidencia de la forma en que se produce y las competencias transversales involucradas de manera directa o indirecta durante el proceso de escritura. El mismo se trata de un nuevo texto que se realiza en función de una intención: estudiar, integrar temas, guiar al lector en la búsqueda de información, etc.; siempre partiendo desde una lectura interactiva y la escritura en la que el estudiante construye el texto a partir de lo que comprende del tema y de lo que el texto mismo aporta.

Objetivos del proyecto:**Objetivo General**

Identificar, analizar y describir el desarrollo de las competencias transversales involucradas en el proceso de escritura de resúmenes académicos a través del portafolio digital de escritura en la unidad curricular Alfabetización Académica de los/as estudiantes ingresantes de la cohorte 2022 del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL.

Objetivo Específico

Analizar las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizaron para promover y facilitar el desarrollo de competencias transversales mediante el uso del portafolio digital de escritura en el contexto previamente descrito.

Metodología

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptiva, y se enmarca dentro de la lógica de investigación cualitativa. Desde el punto de vista metodológico, se enmarca en una lógica mixta cuantitativa y cualitativa, ya que primero se analizaron los datos relevados buscando patrones generales y, una vez obtenidas las categorías de análisis, estas se redefinieron de forma flexible para comprender el objeto de estudio en profundidad. Se realizó un estudio de Caso Múltiple que, según López González (2013), “se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p. 141). Se caracteriza por centrarse en procesos de búsqueda, indagación y análisis sistemático de uno o más casos.

Muestra

El diseño de este proyecto contó con un grupo único para la recolección y análisis de datos de carácter procesual. El marco en el que se implementó es el IFDC-SL, en la unidad curricular Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Primaria en el año 2022. Los/as estudiantes que se seleccionaron para la muestra eran ingresantes de primer año. De este universo, se construyó la muestra intencional u opinática con los datos de aquellos/as que no habían realizado el curso “Preparatoria de verano IFDC-SL Lectura y escritura para el nivel superior”, ni que fuesen *recursantes*, para evitar casos que ya hubiesen estado expuestos al desarrollo específico de las competencias. La muestra fue no aleatoria o empírica, puesto que no estaba basada en una teoría matemático-estadística,

sino en el juicio del equipo investigador, dado que se conocía la población a estudiar. Para construir una muestra que favoreciese tanto la recolección de datos durante todo el proceso como el análisis en profundidad de los mismos, se seleccionaron todos los casos de la población que regularizaron la unidad curricular. Finalmente, la muestra quedó conformada por 19 sujetos.

Recolección de Datos

A) Cuestionario sobre Competencias Transversales al Iniciar y Finalizar el Dictado de la Unidad Curricular: Se diseñó un cuestionario para implementar con todos los/as estudiantes del espacio curricular Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL acerca de las competencias transversales involucradas en el proceso de escritura. Este instrumento de recolección de datos se utilizó en línea mediante un cuestionario de Google Forms antes y después de implementar el portafolio digital de escritura.

B) Hojas de Reflexión: Este instrumento se administró a todos los/as estudiantes del espacio curricular Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL a lo largo de la implementación del portafolio digital de escritura. Se realizó en línea mediante formularios de Google. Se seleccionó la realizada como cierre al finalizar el cursado de la UC.

Análisis de la Información

La obtención y el análisis de la información fueron procesos inductivos complementarios, continuos, simultáneos e interactivos, no secuenciales. El análisis de la información fue concebido como un proceso cíclico y sistemático, integrado con todas las otras fases del proceso. Se procedió primero a codificar y clasificar los datos obtenidos, agrupándolos en categorías de análisis y relacionándolos de acuerdo con los objetivos de la investigación de los cuestionarios iniciales y finales. Luego, se analizaron las hojas de reflexión, rescatando información relevante de lo expresado por los sujetos, se indagó sobre las competencias transversales seleccionadas, a su vez se profundizó con respecto a la competencia transversal sistémica- Trabajo autónomo- que involucra a las competencias instrumentales e interpersonales. Más adelante, se detallan las conclusiones a las que se arribaron a partir del proceso de indagación.

Análisis e Interpretación de los Datos

Se procedió a analizar las respuestas de los sujetos de la muestra (19) en torno a las categorías de análisis que son las que remiten a las competencias transversales seleccionadas para esta investigación, a saber: organización y planificación del tiempo, gestión de la información, crítica y autocrítica, trabajo en equipo, y trabajo autónomo. Este análisis se realizó a partir de los instrumentos de recolección de datos mencionados. En primer lugar se procedió a estudiar las respuestas brindadas en el cuestionario inicial, implementado en la primera clase de la UC Alfabetización Académica; y en el cuestionario final, realizado al término de la cursada. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre ambos cuestionarios y un análisis de interpretación de las hojas de reflexión.

En este último análisis se estudiaron cada una de las competencias transversales mencionadas. En el caso de trabajo autónomo, al tratarse de una competencia sistémica, que involucra a las competencias instrumentales e interpersonales, se realizó una articulación con las demás.

Al examinar con detenimiento los datos obtenidos, se pone de manifiesto un avance, ya sea pequeño o medio, en la mayoría de las competencias analizadas. Esta observación nos conduce a una serie de reflexiones fundamentales que merecen ser consideradas, las mismas se presentan a continuación:

- la capacidad de mejora en el desarrollo de estas competencias en un corto período de tiempo. Estos avances evidencian la plasticidad del aprendizaje y nos alientan a seguir potenciando el desarrollo de estas habilidades en los/as estudiantes.
- la importancia esencial de incorporar estrategias didácticas específicas sobre estas competencias transversales dentro del aula. Como docentes, tenemos la responsabilidad de ofrecer un ambiente de enseñanza enriquecedor que promueva la adquisición y consolidación de estas habilidades en nuestros/as estudiantes.
- la necesidad de establecer competencias transversales en nuestros espacios curriculares de manera sistemática y explícita. La inclusión de estas competencias en los planes de estudio garantiza su relevancia y continuidad en

el proceso educativo.

- la valiosa oportunidad para diseñar articulaciones con otros espacios curriculares con el fin de trabajar estas y otras competencias de manera inter y transdisciplinar. Este enfoque integrador potenciará la eficacia del desarrollo de las habilidades transversales y contribuirá a una formación más integral de nuestros/as estudiantes.
- la implementación de mecanismos de autoevaluación en nuestras unidades curriculares se presenta como una herramienta fundamental. Obtener una retroalimentación actualizada nos permitirá ajustar y mejorar nuestras estrategias de enseñanza y detectar posibles áreas de mejora.
- la importancia de hacer públicos los objetivos en cada curso para que los/as estudiantes tomen conocimiento y se comprometan activamente con esta propuesta. Un compromiso consciente con el desarrollo de estas competencias será clave para su progreso y éxito en la vida académica y personal.
- la oportunidad de guiar y acompañar a los/as estudiantes en el reconocimiento de la importancia que estas competencias transversales tienen en el aprendizaje continuo y en todos los ámbitos de la vida. Nuestro papel como educadores es fomentar la toma de conciencia y la valoración de estas habilidades para que los/as estudiantes las incorporen en su desarrollo personal.
- la potencialidad de proponer estrategias didácticas y recursos que favorezcan la reflexión metacognitiva, en aras de potenciar aún más el desarrollo de estas competencias. Al estimular la autorreflexión, estaremos empoderando a nuestros/as estudiantes para que se conviertan en aprendices más autónomos y conscientes.
- la importancia de fomentar actividades que fortalezcan la motivación y el autoconocimiento en los estudiantes. Estos elementos son fundamentales para que los/as estudiantes incorporen efectivamente el uso de estas herramientas en sus procesos de aprendizaje y, a su vez, gestionen de manera independiente su desarrollo académico y personal.

En síntesis, el análisis de los datos revela no solo un avance en las competencias

transversales, sino también abre un panorama de oportunidades y responsabilidades para los educadores en cuanto a cómo abordar estas habilidades cruciales en el proceso educativo. A través de una planificación y una acción educativa adecuadas, podremos potenciar significativamente el desarrollo de estas competencias en nuestros/as estudiantes, preparándolos/as de manera más sólida para enfrentar los desafíos del futuro.

Conclusiones

Al analizarse el plan de estudio vigente del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL se observa que la formación en competencias transversales no está incluida de manera explícita como objetivos y/o contenidos, esta ausencia explica que tampoco esté presente en los programas de la unidad curricular Alfabetización Académica. Lo mencionado deja un vacío en el enfoque pedagógico y, en consecuencia, el desarrollo de dichas competencias queda a merced del criterio y estilo de enseñanza de cada docente. Es en este contexto que surgió la necesidad de llevar a cabo esta investigación. Se propuso entonces abordar esta problemática y destacar la importancia de incorporar las competencias transversales en la formación de los/as estudiantes ingresantes de la cohorte 2022 del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL.

Considerando ahora los objetivos de este proyecto de investigación, se puede establecer que se ha logrado, por un lado, promover el desarrollo de las competencias transversales en los/as estudiantes de Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-SL que ingresaron en la cohorte 2022; y, por otro, identificar, analizar y describir las competencias transversales que se desarrollan mediante el uso del portafolio digital de escritura. A su vez, se ha conseguido evaluar la implementación del portafolio digital de escritura en términos de su rol como facilitador y mediador del desarrollo de las mismas.

La importancia de las competencias transversales radica en que van más allá del mero dominio de contenidos académicos. Estas habilidades y destrezas, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de problemas, son fundamentales para el éxito personal y profesional de los/as estudiantes. La falta de una orientación explícita en el plan de estudios hacia el desarrollo de estas habilidades podría limitar su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Al poner el foco en el proceso de escritura de resúmenes académicos se pretendió comprender cómo los/as estudiantes ingresantes abordan esta tarea, qué estrategias utilizan y cómo aplican las competencias transversales en dicho proceso. Asimismo, la inclusión del portafolio digital como herramienta de análisis permitió examinar el progreso y la evolución de los/as estudiantes a lo largo del tiempo.

En el desarrollo del presente trabajo se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos con el propósito de triangular la información y así otorgar mayor validez a los resultados obtenidos. Esta diversidad de instrumentos también facilitó un acercamiento multidimensional al objeto de análisis, aspecto especialmente relevante considerando la complejidad del tema estudiado.

De todas estas conclusiones y reflexiones a las que hemos podido arribar después del proceso de investigación que nos involucró efectivamente en lo que acontecía en el aula, creemos importante destacar que son muchas las potencialidades de incorporar estrategias pedagógicas y didácticas para promover y facilitar el desarrollo de competencias transversales mediante el uso del portafolio digital de escritura en los profesorados del IFDC-SL. Si esto se logra, los/as estudiantes no sólo podrán optimizar sus trayectorias educativas en el nivel superior sino que también verán el impacto reflejado en su desempeño como futuros docentes.

Referencias

- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty Maletá, M.; Siufi, G.; y Wagenaar, R. (2007). (Eds.). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1999b). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela* (46).
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. University of Southern Illinois Press.



- González, J. y Wagennar, R. (2003). (Eds.) *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy y S. Randsell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Routledge.
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere* (17)56, Universidad de los Andes, Venezuela, 139-144.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_sp



ESI en el nivel primario: reflexiones a partir de una experiencia de formación docente continua

Autor:

Castro Ruiz, María Pía; Pérez,
Gabriela Elizabeth

Filiación:

Instituto de Formación Docente
Continua – Villa Mercedes,
Argentina.

Contacto:

mariapiacastorruiz@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Castro Ruiz, M.P. y Pérez, G.E.
(2024). ESI en el nivel primario:
reflexiones a partir de una
experiencia de formación docente
continua. KIMÜN. Revista
interdisciplinaria de formación
docente, IX (13) marzo-diciembre
2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Copyright:©2024

Este trabajo se encuentra bajo
licencia Creative Commons



Introducción

El relato de experiencia educativa que a continuación describiremos se realizó en el marco del dictado del Postítulo de Actualización Docente en Educación Inclusiva durante los meses de abril y mayo del año 2021. Dicho postítulo, junto con otras actualizaciones destinadas a docentes de todos los niveles de la provincia de San Luis, fue coordinado y organizado por la Dirección de Extensión del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (IFDCVM), durante los años 2020 y 2021, años marcados por la Pandemia ocasionada por la propagación del COVID- 19.

Debido a las restricciones establecidas por el gobierno (nacional y provincial) a causa de la extensión del COVID- 19, el dictado del postítulo se realizó bajo una modalidad virtual, por medio de una plataforma brindada por la Universidad de la Punta (ULP). A través de esta plataforma, la cual, como mencionamos, era organizada por una facilitadora, las docentes cargamos el cronograma de actividades previstas, las clases redactadas, el material bibliográfico correspondiente a cada clase, las actividades de cada clase, la consigna de trabajo final del módulo, etc. También proporcionamos espacios de consulta de cada clase por medio de foros que permanecían

abiertos durante una semana, respondimos consultas de las/los estudiantes que escribían a través de la mensajería interna, organizamos consultas sincrónicas vía Meet, etc.

La organización y la coordinación para el dictado de clases no fue para nada sencilla, sino más bien compleja y cargada de incertidumbres. Al no poder encontrarnos en el espacio áulico como tradicionalmente lo hacíamos, debimos ser muy claras y precisas en la transmisión de la información para procurar acompañar a las/los estudiantes en el recorrido propuesto y evitar malos entendidos. Lo anterior constituyó un enorme desafío puesto que surgieron imprevistos y situaciones no contempladas que fuimos resolviendo sobre la marcha y siempre tratando de no perjudicar a las/los estudiantes.

Con respecto al contenido teórico de cada clase, planteamos el siguiente esquema:

- Clase 1 (21 de abril): “El enfoque de derechos y la dimensión normativa de la ESI”.
- Clase 2 (28 de abril): “Impugnando los estereotipos de género”.
- Clase 3 (5 de mayo): “La escuela y el aula como espacios de posibilidad”.

Luego de la apertura semanal de cada clase teórica, generamos un foro de consultas relativo a los contenidos de la clase en cuestión. Paralelamente, ofrecimos consultas sincrónicas por Meet y también respondimos a las diversas dudas que los/as alumnas/os iban acercándonos por medio de la mensajería interna de la plataforma virtual

A cada clase le correspondía un material de lectura obligatorio, el cual fue subido a la plataforma en la sección archivos. Para ayudar a las/los estudiantes en la organización de la lectura de dicho material, les proporcionamos una guía de lectura en la que detallamos los textos que correspondían a cada una de las clases. A ese material de lectura obligatoria por cada una de las clases, le sumamos un *recursero*, es decir, una especie de repositorio de diferentes herramientas (cuentos, páginas web, material audiovisual, etc.), que consideramos podría serles de gran utilidad al momento de abordar alguna temática en particular desde la perspectiva que nos propone la ESI.

Las clases 1 y 2 tenían prevista una actividad opcional de cierre que las/los estudiantes podían entregar de manera individual en el transcurso de una semana y en la sección actividades de la plataforma de trabajo. La devolución general de estas actividades era realizada en la sección noticias de la plataforma un día antes de que se cargara la siguiente clase teórica. El objetivo que perseguimos al solicitarles estas actividades de

cierre, era realizar un seguimiento y comprobación de lectura de cada clase y del material teórico propuesto y que la realización de estas sencillas actividades semanales se convierta en un insumo que les facilitara la elaboración del trabajo final del módulo.

Breve reseña de la Primera Clase: “El Enfoque de Derechos y la dimensión jurídico- normativa de la ESI”

En este primer encuentro, pretendíamos acercar a las/los estudiantes al marco normativo que fundamenta la enseñanza de la Educación Sexual Integral en Argentina, desde sus orígenes hasta la actualidad. A tales fines, les propusimos un recorrido en el que procuramos abordar la educación sexual desde una perspectiva histórica, para luego centrarnos en el contexto de sanción de la ley N° 26.150 y la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Hicimos especial énfasis en el marco normativo internacional (tratados sobre derechos humanos con jerarquía constitucional a partir de la reforma de 1994) y nacional que fundamenta y da sustento a la sanción de la ley de ESI, para luego centrarnos en los 5 (cinco) ejes que esta normativa propone en torno a la integralidad de la educación sexual. Desde el ámbito internacional, realizamos un breve recorrido por los diversos tratados internacionales sobre derechos humanos que en nuestro país poseen jerarquía constitucional desde la reforma del año 1994. Considerando una vinculación más densa con la ley de ESI, entre aquellos instrumentos se destacan: la Declaración de los Derechos del Niño (1989), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), entre otros tratados internacionales sobre derechos humanos.

Parte de la bibliografía de lectura obligatoria del módulo era un texto escrito por Víctor Abramovich para CEPAL sobre el enfoque de derechos. Dicho enfoque,

Considera el derecho internacional sobre derechos humanos principalmente como un marco conceptual que es aceptado por la comunidad internacional y que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito del desarrollo. También lo mira como una guía amplia acerca de: la forma de llevar a cabo el proceso

de cooperación y asistencia; la participación social en ese proceso; las obligaciones de los gobiernos donantes y receptores; la manera de evaluar la asistencia, y los mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidad que deberían establecerse a nivel local e internacional (Abramovich, 2006, p. 36).

Es decir que la perspectiva de dicho enfoque se presenta como una guía para el proceso de formulación, planificación, implementación y evaluación de políticas públicas como también para el proceso legislativo de los países, que se orienta, principalmente, a incorporar en la lógica misma de aquella planificación y/o legislación mecanismos que favorezcan el goce y ejercicio de los derechos humanos. Dentro de los principios que los Estados deben incluir para formular políticas, legislación e intervenciones respetuosas de los derechos humanos se destacan: el principio de empoderamiento, el de inclusión y no discriminación; el principio de participación y rendición de cuentas; el principio de no regresividad, etc.; todos orientados a propiciar un marco jurídico que insta a los Estados definir políticas, leyes e intervenciones destinadas al pleno goce y ejercicio de los derechos de las personas.

Luego nos adentramos en el análisis del concepto de infancia y en cómo las diversas sociedades en diferentes momentos históricos las han concebido. El concepto moderno de infancia es históricamente contingente, es decir que las ideas que asociamos al desarrollo infantil, a su progresividad, a las necesidades que suponemos articulan la vida de niñas/os, a los lugares y espacios sociales en los que consideramos que es natural que las/os niñas/os crezcan, etc., varían social e históricamente. Por un lado, las concepciones de infancia cambian con el tiempo y a la vez, coexisten diferentes concepciones de infancia en un mismo contexto socio- histórico. Como indicó la historiadora estadounidense Paula Fass (2013), mientras el énfasis en la infancia ha crecido considerablemente (...) el privilegio de [esa] infancia está vinculado (...) con la clase, la raza, el género, etc.

Durante los procesos de conformación de los Estados modernos en América Latina entre los siglos XIX y XX, el modelo de representación de la infancia que atravesó la consolidación de los Estados estaba ligado a una suerte de estado de inocencia y de completa incapacidad del infante. Aquella concepción perfiló dos modelos de infancia: una,

que respondía a patrones considerados normales y otra anormal, que no encajaba en aquel modelo ideal. Dentro de la estructura esperada de las infancias se encontraban las/as niñas/os como retoñas/os de un modelo único de familia (nuclear, heterosexual, con pareja conviviente y para toda la vida) con responsabilidades de género claramente delimitadas y cuyas dinámicas, violencias y desprotecciones pasarían desapercibidas o, en muchos casos, silenciadas. En este esquema ideal, el modelo de niñez era masculino; las niñas permanecían invisibilizadas y rara vez eran nombradas (Giberti, 2007). La diversidad de los cuerpos y de las identidades eran invisibilizadas y reprimidas.

La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989, significó una ruptura en la concepción de la infancia y la adolescencia. Los/as niños/as y adolescentes pasaron de ser percibidos/os como objetos de tutela a sujetos de derechos (García Méndez, 1997). La igualdad de derechos equiparó -al menos en lo que respecta a la teoría- a las/os niñas/os y adolescentes bajo un mismo parámetro. Se trató de una revolución copernicana, en el sentido de un verdadero cambio de paradigma, ya que la igualdad en la protección de derechos pasó a ser un constante desafío o, parafraseando a Andrés Rivera (2017), un sueño eterno.

Como actividad de cierre de esta primera clase les propusimos realizar, de manera individual, un breve texto argumentativo en el que explicaran la importancia de implementar una educación sexual de carácter Integral en el nivel primario. Se les pidió que considerasen e incorporasen en su escrito las normativas nacionales e internacionales trabajadas en la clase que respaldan y fundamentan la sanción de la ley de ESI, así como también el contenido propuesto por el enfoque basado en derechos.

Las producciones elaboradas por las/os alumnas/os fueron variadas. Algunas con más argumentos que otras, otras más o menos extensas y otras que resultaron ser una copia del material bibliográfico propuesto para la lectura y/o de la clase teórica por nosotras redactada. En esta instancia rescatamos algunos escritos que, de manera crítica y fundamentada, daban cuenta de una lectura y apropiación de conceptos y teorías abordadas en la clase. También valoramos las actividades que daban cuenta de una producción propia.

Algo que quizá no estaba previsto (y que probablemente no aclaramos oportunamente) fue el tema de la copia de los textos y de la bibliografía propuestos por el

equipo docente. Cuando hicimos la devolución de la actividad solicitada en la sección noticias de la plataforma, mencionamos la importancia de elaborar reflexiones propias y fundamentadas que den cuenta de una lectura y análisis y reflexión crítico respecto al marco normativo de la ESI. Aclaramos la importancia de evitar el plagio. Más allá de los inconvenientes suscitados en esta primera actividad práctica de carácter, respetando los derechos de autor y demás normas y convenciones estipuladas a la hora de considerar ideas y/o conceptos de otras/os autoras/es.

Es decir, esta copia de los textos sin su necesaria edición o aclaración como cita textual, puede deberse a un desconocimiento acerca de las normas estipuladas a lo que respecta la escritura de un texto académico. También puede deberse a que al tener una cierta lejanía con la temática, ya sea por no haber implementado la ESI desde su práctica docente hasta ese momento o porque la misma les generaba ciertas resistencias. Además, al tratarse de nuestra primera clase recién empezábamos a acercarnos a la ESI y sus implicancias como ley en nuestras intervenciones docentes. Creemos que en ese momento la reflexión propia y la posibilidad de mirar sus prácticas docentes aún no estaban en condiciones de poder hacerse.

Marcamos lo de las resistencias porque es algo común que se manifiesta cuando se abordan este tipo de temáticas. Si bien desde la ley se propone como un contenido curricular más, la manera en que subjetivamente nos interpelan los diversos temas que se plantean desde los ejes de la ESI, no suele ser lo que sucede con otros contenidos y problemáticas en torno al saber. Estamos convencidas que desde la ESI se nos invita a involucrarnos en tanto personas, a mirarnos y revisarnos tanto desde lo corporal como también desde nuestra subjetividad y construcción genérica.

A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también fuente de múltiples sensaciones distintas entre sí, que van del dolor al placer, pero que son, todas ellas, importantes en la construcción de nuestra subjetividad

y de nuestra ciudadanía. Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.

En este sentido, más allá de los inconvenientes en esta primera actividad no obligatoria solicitada a las/os cursantes, destacamos y valoramos las entregas y la predisposición a la lectura y reflexión de la clase y del material bibliográfico que la acompañaba. Con independencia de que menos de la mitad cumplió con esta actividad, hubo varias producciones que realmente demostraban un compromiso con la necesidad de implementación de la ESI en las aulas y una responsabilidad para con las/os niñas/os que habitan esos espacios áulicos.

Breve reseña de la Segunda Clase: “Impugnando los estereotipos de género”

Este segundo encuentro se centró en trabajar conceptos ligados al género, a los estereotipos de género y a cómo estos últimos van moldeando nuestras formas de pensar y hacer lo cual coadyuva a la reproducción de diversas formas de desigualdad fundadas en constructos sociales aceptados como válidos y legítimos. El principal objetivo de este encuentro descansaba en comenzar a deconstruir ciertas prácticas cotidianas fundadas en estereotipos de género que hemos naturalizado desde siempre y que, al estar social y culturalmente aceptadas y validadas, no cuestionamos. Sin embargo, al ser construcciones sociales son pasibles de transformación, de modificación, por lo que resulta fundamental, sobre todo desde el ámbito educativo, detenernos a pensar cómo estos estereotipos nos atraviesan y nos construyen.

El recorrido teórico incluía pensar y repensar las diversas prácticas que tienen lugar al interior de la escuela y de las aulas en relación a la reproducción de aquellos estereotipos. En este sentido, les propusimos problematizar las tramas pedagógicas de la infancia. Al hablar de las tramas pedagógicas en las infancias, hablamos de aquellos tejidos, redes y vínculos que entrelazamos diariamente en nuestras aulas. En esta era caracterizada por la inmediatez y fluidez de la información, nos pareció interesante realizar un ejercicio

subjetivo para pensar y pensarnos en conjunto con las infancias que nos son contemporáneas.

Partimos de definir a los estereotipos como formas de pensamiento y expresión, ideas, conductas y comportamientos que, en la mayoría de los casos, están basados en generalizaciones y prejuicios en relación a diferentes aspectos de la vida social. Cuando nos referimos a los estereotipos en torno al género, aludimos a ciertos roles cerrados e inflexibles que son social y culturalmente asignados a las personas en función al sexo biológico.

Aclaremos que no es lo mismo hablar de sexo que de género. Mientras que el concepto de sexo se refiere a las características biológicas de las corporalidades diferenciadas según el tipo de genitales, el concepto de género refiere a los roles y funciones que cada sociedad asigna a mujeres y a varones. Es decir, sobre el sexo asignado, se desarrolla el género. El género es lo que se espera de nosotras/os por ser hombres o mujeres en un contexto histórico determinado.

Debatimos respecto a que aquellos estereotipos asentados en las relaciones de género dan lugar a la construcción de diversos roles y atributos de les individuos a partir del sexo biológico, es decir, en función de los genitales con los que nacemos. Generalmente, estos estereotipos tienden a configurar desigualdades que se traducen en relaciones de poder en las que lo masculino es colocado en un plano de superioridad con respecto a lo femenino, generándose, de este modo, una desigualdad social, arbitraria e injusta, fundada en las diferencias ligadas al sexo.

Las desigualdades sociales que se producen (y reproducen) con base en las diferencias sexuales son variadas y van desde diferencias salariales entre hombres y mujeres en el desempeño de las mismas tareas y/o funciones, violencia(s) de género en sus diversos tipos (física, sexual, psicológica, económica, simbólica y política) y modalidades (doméstica, laboral, institucional, mediática, obstétrica, pública- política, etc.), imposibilidad para acceder a diferentes puestos de trabajo, femicidios, feminicidios, transfemicidios, entre otras.

En la clase, además, les invitamos a mirar estas dicotomías, estos estereotipos, en vinculación con la educación, cómo habitan de manera silenciosa en la cotidianidad de la

escuela, porque como nos dice la autora Ruth Zurbriggen (2006) en la escuela “se aprende a ser varón y a ser mujer; también diremos (aunque no profundizaremos aquí en esta cuestión) que se aprende ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana, ni travesti... Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias”

La educación formal, la que brinda la escuela en todos sus niveles, es un espacio significativo en cuestiones de género. Sin embargo, muchas/os docentes afirman que tratan a sus estudiantes por igual, y que no hacen diferencias estereotipadas (Morgade, 2016). Sin embargo, evidenciamos la existencia de algunas diferenciaciones que aparecen como “naturales” y “normales” en la escuela, por ejemplo: que los niños ocupen el espacio central del patio para jugar al fútbol, que corran invadiendo el espacio de las niñas en el recreo, que interrumpan sus juegos, que las niñas sean calladas y prolijas, que los varones jueguen a lo brusco, etc.

Estas escenas escolares, correspondientes a un tiempo reciente, revelan la existencia de un currículum oculto generizado, sexualizado y androcéntrico, que postula mandatos hegemónicos sobre niñas/os, “marcando” formas de comportamiento y modos de ser para una masculinidad/ femineidad y para una sexualidad “normal”; “marcas” esperadas por los códigos y significados vigentes al interior de la cultura imperante.

Como disparador de la actividad de cierre de esta clase, les compartimos relatos personales de cada una de nosotras en los que dábamos cuenta de experiencias en relación a cómo hemos habitado el género. En ellos, cada una de las profes contamos, describimos y memoramos situaciones de nuestra infancia, adolescencia o adultez marcadas por la desigualdad fundada en el género. Lo que pretendíamos con aquellos relatos de vida era comenzar a cuestionar e impugnar determinados roles que, como mujeres, nos colocan en una posición de inferioridad en el entramado social. Buscábamos visibilizar relaciones, instituciones, mandatos, roles y funciones que reproducen la desigualdad bajo el fundamento de diferencias meramente ligadas al sexo.

Con el disparador mencionado en el párrafo previo, pretendíamos introducirles en la presentación de la actividad de cierre de esta clase. En efecto, dicha actividad constaba en escribir, de manera individual, un ensayo que no superase las 2(dos) carillas de extensión en el que pudieran poner en juego o en jaque algunos de los conceptos trabajados en la clase

N° 2: Género, Perspectiva de Género, el Género en la escuela primaria, etc. Para ello, podían apelar a relatar una experiencia subjetiva en la que explicitaran modos/formas a partir de las cuales han habitado el género durante su paso por la escuela. También podían ficcionar una historia en la que aparezcan alguno de los conceptos trabajados en la clase.

En la mayoría de los casos, los relatos y experiencias compartidos por las/os estudiantes daban cuenta de la presencia de ciertos estereotipos de género reproductores de la desigualdad. Hubo historias reales y también algunas ficcionadas, en las que lamentablemente el punto en común que tenían era que esas niñas, esas jóvenes, ahora mujeres y docentes, durante su tránsito por los espacios escolares, padecieron diferentes desigualdades solamente por su condición de mujer: marcadas regulaciones corporales y estéticas, burlas por no cumplir con mandatos corporales de belleza, tratos diferenciados en el aula entre niños y niñas, responsabilidades diferenciadas entre niños y niñas, etc.

Por momentos las lecturas de esas historias escolares se volvían dolorosas y en esos momentos se consideraba o se pensaba cuán necesario hubiese sido un encuentro presencial para poder contener mejor; pero a la vez se nos presentaba el desafío de poder transmitir esa contención desde la escritura, en la devolución que les realizamos a esas palabras tan sentidas que se habían animado a compartir con nosotras. De esta manera, el resultado de la actividad solicitada nos fue grato, en el sentido de que visualizamos que se cumplía el objetivo que planteamos al pensar esta clase: deconstruir ciertas prácticas cotidianas fundadas en estereotipos de género.

Algo que notamos al llegar a esta segunda clase fue que los espacios de foro e intercambio generados para que hagan consultas relacionadas a los contenidos de las clases, así como también la invitación a encontrarnos sincrónicamente vía Meet para despejar dudas e inquietudes, no fueron espacios aprovechados por las/os alumnas/os. Además, fueron muy pocos/as les que se animaron a escribir a través de la Mensajería Interna para hacer alguna pregunta concreta. Una posible causa de esta situación quizá haya sido la imposibilidad de encontrarnos en el espacio áulico dadas las condiciones sanitarias, sumado a las dificultades propias de la virtualidad (manejo de plataformas virtuales, acceso a internet, etc.).

Breve reseña de la Tercera Clase: “La escuela y el aula como espacios de posibilidad”

En esta última clase procuramos adentrarnos en el espacio educativo, es decir, en la escuela y en el aula entendidos como espacios de posibilidad, es decir, como espacios políticos y, por ende, de transformación social. Teniendo en cuenta los contenidos ya abordados en las clases previas, este tercer encuentro se proponía conocer, relacionar y reflexionar sobre los Lineamientos Curriculares Nacionales y el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria en torno a la enseñanza ESI. La idea era que pudieran repensar(se) y reflexionar(se) como trabajadores de la educación en la compleja tarea de aprender y enseñar ESI en las escuelas actuales, considerando que se trata de una tarea ética y política ineludible. Para ello, era indispensable que reconocieran la integralidad que nos propone la ESI, traspasando el paradigma biologicista con el que históricamente se abordó la educación sexual en las escuelas. La perspectiva de la integralidad supone comprender a las personas sexuadas en el marco de una compleja trama histórica, social, cultural y política que da sentido a los cuerpos, a las prácticas sociales, a los roles que los sujetos ocupan en el entramado social y a las expectativas sociales que se tienen respecto de los géneros.

Considerando que nosotras estábamos trabajando junto a docentes del nivel primario, el sujeto destinatario de la enseñanza de la ESI, eran las infancias, de allí que resaltamos la importancia de abordar la ESI para apostar a pensar en una escuela desde la ternura, con una escucha atenta y activa hacia las niñas/os. Valorar la afectividad dentro de la escuela implica la posibilidad de que las/os niñas/os se expresen y reflexionen acerca de las emociones vinculadas a la sexualidad. Es menester promover valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y la ajena.

Planteamos un breve recorrido por los Lineamientos Curriculares Nacionales de la ESI, haciendo foco en los 5 (cinco) ejes a partir de los cuales dichos lineamientos establecen y delimitan unos contenidos comunes a enseñarse en todos los niveles del sistema educativo nacional. Posteriormente, nos adentramos en la importancia que reviste el conocimiento del Diseño Curricular Jurisdiccional sobre ESI para el Nivel Primario. Nos detuvimos en la imperatividad de conocer el contenido del Diseño Curricular Jurisdiccional

que regula las prácticas concretas dentro del aula, por la importancia que reviste en el desarrollo y organización de los saberes y conocimientos que deben ser enseñados en nuestra provincia. En efecto, no se trata de una elección u opción por conocerlos y trabajarlos o no; sino que se trata de una obligación, de un imperativo, puesto que todo el sistema educativo se organiza en torno a unos saberes que la escuela debe transmitir a las/os habitantes del territorio argentino.

En esta oportunidad, la actividad que propusimos al finalizar la clase fue el trabajo final a modo de cierre de nuestro recorrido. Para ello les solicitamos que, de manera individual, elijan una planificación propia, una efeméride escolar o alguna temática concreta abordada por algún manual del Nivel Primario y que, a partir de la elección realizada, intervengan y reformulen la misma, teniendo en cuenta los contenidos y reflexiones trabajados durante el módulo. En sus producciones finales se debía visualizar vinculaciones entre los contenidos trabajados en el módulo, los Ejes de la Ley N° 26.150, los Lineamientos Curriculares Nacionales y el Diseño Curricular Jurisdiccional para la ESI en el Nivel Primario, el contenido planteado por el Enfoque basado de Derechos, las/os autores que habíamos propuesto para la lectura durante el cursado del módulo, etc.

Para facilitar la corrección de los mismos, nos dividimos las producciones de las/os estudiantes y nos compartimos pareceres, opiniones, etc. para ir formulando las diferentes devoluciones que, a través de la Mensajería Interna, debíamos elaborar para cada trabajo. La mayoría logró cumplir con lo solicitado en la consigna, solo unos pocos (cuatro) debieron rehacer el trabajo logrando aprobar el módulo.

Fue un gran placer ver esos videos, la creatividad puesta en juego y la mirada transversal que desde la ESI propusieron las/os estudiantes a través de sus producciones. Al momento de la entrega final nos encontrábamos cercanas/os a la efeméride del 25 de mayo por lo que varias producciones giraron en torno a las efemérides vinculadas a esa fecha. Muchas de las intervenciones a efemérides escolares estaban atravesadas por la ESI puesto que modificaban los roles típicos asignados a hombres y mujeres. Siguiendo esta línea crítica, las mujeres pasaron de ser solo las bordadoras, lavanderas, cocineras y costureras a convertirse en verdaderas protagonistas y guerreras de la historia nacional.

También hubo entregas que recuperaban y relataban la vida de mujeres puntanas, como es el caso de Juana Koslay. Nos pareció súper interesante conocer las voces que muchas veces la historiografía tradicional y oficial ha negado e invisibilizado. De este modo, se echa luz sobre historias de mujeres que, lamentablemente, no han circulado en nuestras aulas. Otra temática propuesta en los trabajos finales y que responde al eje Respeto a la Diversidad de la ESI fue el racismo. En este caso se problematizó el lugar que tienen en los actos escolares “las negritas y los negritos”, intentando aportar una mirada decolonial y reflexionando acerca de la esclavitud.

Consideramos que las propuestas presentadas responden a una justicia pedagógica, justicia que da lugar a poder mirar y contar la historia de nuestro país dándole voz a aquellas/os que fueron negados, darle voz y protagonismo a las mujeres y otras minorías que han sido silenciadas. De lo que se trata es de empezar a observar, relatar y contar la historia a contra pelo.

Reflexiones finales

Estamos convencidas que la inclusión es una de las principales funciones sociales de la educación, es por eso que, para nosotras, participar en el dictado del Módulo “Igualdad de Género y Equidad” en el marco del Postítulo en Inclusión Educativa, constituía un desafío y, a la vez, una tarea política y ética importantísima.

La implementación de la ESI es una estrategia que contribuye a la inclusión social, buscando superar las profundas desigualdades de género, la violencia contra niñas/os y adolescentes, los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconociendo la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanas/os libres, saludables y responsables, sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia. Son estas razones las que nos permiten decir que la ESI es una política democratizante.

Lamentablemente la pandemia nos obligó a tener que realizar esta labor de manera virtual, sin la posibilidad del encuentro y del intercambio de miradas, silencios, debates y reflexiones que se habilitan solamente en la presencialidad. Sobre todo, pensando en las

problemáticas que abordamos en el postítulo donde el contacto con la/el otra/o, la problematización compartida, la deconstrucción, son procesos que a veces resultan dolorosos, pero abordados de manera colectiva y cercana resultan más amenos.

Más allá de las dificultades e imprevistos de trabajar en entornos virtuales, rescatamos el trabajo en equipo que las docentes fuimos construyendo antes, durante y después del dictado del módulo, así como también la participación e interés de las/los estudiantes en los diversos contenidos y actividades propuestos.

Consideramos que es urgente como docentes enseñar la posibilidad de mirar otros horizontes en los que el deseo que nos mueva sea el armado de una escuela más justa, plural y amorosa. Visibilizar el efecto performativo del discurso pedagógico en las prácticas docentes, en tanto transmisor de modelos hegemónicos de ser varón y de ser mujer; y por otro lado interpelar los discursos y las prácticas que contribuyen a formar sujetos de género en la heterosexualidad. Necesitamos construir nuevos registros en género y sexualidad desde las prácticas docentes, interpelando la cotidianeidad escolar que nos rodea e inscribiéndola en una mirada y en una práctica de extrañamiento.

Es preciso habilitar procesos que irruman lo instituyente, que pongan en jaque lo instituido, que habiliten nuevas experiencias, nuevas maneras de ser, hablar y habitar. Cuando se dejan afuera saberes, conocimientos, diferencias, etc. se dejan afuera personas y vidas... Y la vida de las/los demás también es una preocupación, y no de “la minoría”, sino una preocupación cultural y pedagógica, porque todas las vidas importan, todas las vidas tendrían que poder formar parte de la cotidianeidad de la escuela.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al Enfoque de Derechos en las Políticas y Estrategias de Desarrollo. *Revista de la CEPAL*, N° 88, pp. 35-50.
- Bourdieu, P. (1998) La dominación masculina. Buenos Aires, Argentina: Editorial Anagrama.
- Esteriotipos de género en la infancia (s/f). INADI (Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.



- Fass, P. (2013). Is there a Story in the History of Childhood? En Fass, P (Ed). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. New York, Rutledge.
- García Méndez, E. (1997-2003) *Infancia Ley y Democracia en América Latina*. Ediciones Depalma. Santa Fé de Bogotá.
- Morgade, G. (2016). # Ni una Menos. Desde los primeros años. Educación en Géneros para infancias más libres. Capítulo: Toda educación es sexual. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras Chirimbote.
- Zurbriggen, R. (2006) Espacios escolares y relaciones de género (Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural). Cuadernos de Formación y Debate N°4. ATEN, Seccional Neuquén.

*Resúmenes***XLI Reunión Científica Anual de la Sociedad de Biología de Cuyo****Cómo citar este artículo:**

Feresín, G. y Luna, L.
(Organizadoras) (2024) XLI
Reunión Científica Anual de la
Sociedad de Biología de Cuyo.
KIMÜN. Revista interdisciplinaria
de formación docente; X (13)
marzo-diciembre 2024
ISSN: 2469-066X
<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>

Copyright:

©2023. Los autores
Este trabajo se encuentra bajo
licencia Creative Commons

**Introducción**

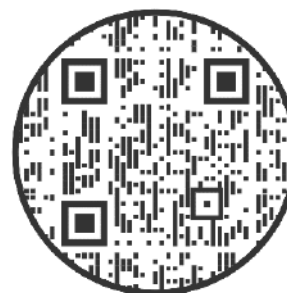
A continuación, se presentan los resúmenes extensión en la sección Educación y Extensión de los trabajos presentados en la XLI Reunión Científica Anual de la Sociedad de Biología de Cuyo realizada los días 30 de noviembre al 1 de diciembre de 2023 en San Juan, Argentina.

1. VALORACIÓN DE CLASES INTEGRADORAS PRE EXAMEN EN GENÉTICA PARA MEDICINA VETERINARIA

Ronchi, Flavia; Flores, María Fernanda. Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Email: fronchi@ayv.unrc.edu.ar

La asignatura Genética General de la carrera Medicina Veterinaria, perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, se encuentra en el primer cuatrimestre de segundo año. Su estudio es fundamental como parte integral de la formación de profesionales, tanto para salud animal, como para la cría, mejora y conservación de recursos genéticos. Los recursos didácticos utilizados son: de clases teóricas y teórico-prácticas en comisiones de trabajo grupales. En las clases teórico-prácticas se desarrollan con la presentación de resolución de problemas de la práctica profesional, que permiten al estudiante utilizar una estrategia de predicción genética para resolver, estimar y evaluar los resultados. Durante los meses de julio-agosto de 2023 se ofrecieron, como complemento a las consultas tradicionales, clases de apoyo integradoras a estudiantes que cursaron durante la pandemia Covid-19, se observó que a las mismas asistieron estudiantes de otras cohortes y fueron muy bien calificadas, por lo que se consideró analizar el impacto de las mismas. Estas clases

se organizaron en dos encuentros previos a cada llamado a examen final, la primera integró los contenidos sobre genética básica y la segunda los referidos a mejoramiento genético animal. La forma de trabajo consistió en la explicación y resolución de 2 o 3 ejercicios por parte del docente a cargo, donde se integraron los conceptos de cada módulo temático con un enfoque de integración teórico-práctico. El objetivo de este trabajo es evaluar la estrategia didáctica implementada en clases previas al examen. Se efectuó una encuesta semi-estructurada, por medio de un formulario web, a los alumnos inscriptos para rendir durante los turnos julio-agosto y septiembre (estudiantes de las cohortes 2020 a 2023), se les preguntó si participaron en estas clases integradoras, a cuantas asistieron y la utilidad de las mismas. Por otro lado, se compararon los porcentajes de aprobación en exámenes finales de los turnos febrero-marzo, julio-agosto y septiembre, para evaluar diferencias. Se observó durante el turno febrero/marzo, con clases de consulta tradicionales, un porcentaje de aprobados muy bajo (29,23%), en relación a julio/agosto y septiembre (57,81%) donde se dieron las clases de apoyo integradas, lo que muestra una diferencia muy marcada. Esto puede explicarse por el hecho que en este último turno se vencen las regularidades 2020 y 2021, sin embargo, según el resultado de las encuestas, realizada a un muestreo de este grupo, el 78,3% participó en las clases integradoras, de los cuales un 73,9% aprobó el final, mostrando que casi la mayoría de los asistentes logró aprobar el final (en uno o dos llamados). Por otro lado, el 100% de los asistentes a las clases considera que fueron de utilidad para resolver dudas, integrar y aprobar el final, expresando muy buenos comentarios sobre las mismas. Se concluye que no solo se observó un mejor rendimiento y aprobación en los exámenes finales de quienes asistieron a estas clases integradoras, sino también que facilitó la integración de contenidos, reconociendo su aplicación a futuro en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes de la medicina veterinaria.



2. EXPLORANDO EL IMPACTO DE LAS ETIQUETAS ALIMENTARIAS EN LA PROMOCIÓN DE UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE: UN ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO EN SAN LUIS

Blois, María Inés; Ortiz, Romina; Villegas, Liliana; Quiroga, Evelina. Email: mainblois@gmail.com.

En un contexto en el que el consumo de alimentos con alto contenido de azúcar, grasas y sodio, aumenta, es fundamental comprender cómo las etiquetas alimentarias pueden influir en nuestras elecciones de compra y, especialmente en nuestra salud. En este trabajo, se estudia la comprensión y el impacto de las etiquetas de los alimentos sobre la toma de decisiones de compra, a partir de una muestra de estudiantes de una escuela de nivel medio, de San Luis. Se midió la influencia de la publicidad de alimentos y bebidas en los patrones de consumo y la comprensión del etiquetado nutricional. Los resultados revelan datos significativos sobre los hábitos alimentarios de la población estudiada, como es la baja frecuencia de consumo de alimentos recomendados, y el consumo elevado de alimentos no recomendados. Se observa la insuficiencia, de la reciente regulación específica en nuestro país ya que solo una minoría de la población analizada lee y comprende adecuadamente la información ofrecida en las etiquetas de los productos. El objetivo fundamental del presente trabajo es contribuir a una mejor comprensión del rótulo alimentario, a través de un trabajo desarrollado con estudiantes de nivel medio; y realizar aportes que favorezcan una buena orientación en la decisión de compra, procurando que puedan transmitir ese conocimiento a la comunidad transformándose así en agentes multiplicadores en la construcción de hábitos saludables y responsables. El presente trabajo, sobre nociones básicas referidas al rotulado de alimentos, fue desarrollado en base a la participación de estudiantes de nivel medio de 1° a 6° año, de la Escuela EPA N°14 “M. Luther King”, de la ciudad de La Punta, San Luis. Cabe destacar que esta etiqueta complementa la información nutricional y de ingredientes de los productos y permite la evaluación de la composición nutricional de un alimento en cuanto a su contenido de nutrientes críticos (azúcares, grasas y sodio) y es eficaz para promover una alimentación saludable y así contribuir a la prevención del sobrepeso, la obesidad y otras enfermedades no transmisibles relacionadas con una alimentación inadecuada. Por ello, aprender cómo leer y entender las etiquetas alimentarias puede ayudar a tomar decisiones más adecuadas tendientes a obtener una alimentación sana. A través de dicho etiquetado se obtiene información relevante, evitando que se describa al alimento de manera errónea, o se presente información que de algún modo resulte falsa, equívoca, engañosa o carente de significado en algún aspecto. En consecuencia, es de singular importancia comprender en forma adecuada el contenido de la información suministrada a través de las etiquetas de los alimentos. Es relevante contar con las herramientas necesarias para realizar una elección consciente a la hora de adquirir los productos alimenticios y así se espera aportar a la prevención de la malnutrición y a la reducción de enfermedades crónicas no transmisibles. El estudio fue desarrollado a través de un relevamiento realizado a 276 estudiantes. Algunos de los resultados obtenidos son: 14,1% de los estudiantes relevados consumieron frutas frescas al menos una vez al día; 12% de los estudiantes consumieron verduras, sin contar papa y batata, al menos una vez al día; 14% de estudiantes consumieron leche, yogur y/o queso al menos una vez al día; 12% consumieron carne roja, carne de ave

y/o huevo al menos una vez al día; 5,1% consumieron pescado fresco y/o enlatado, al menos una vez al día. Todos esos valores se encuentran muy por debajo de la media tanto de la región como del país. Otros resultados son: 3,3% compraron algún alimento y/o bebida en la última semana, porque lo vio en una publicidad; 33,3% afirman que en general leen la tabla de composición nutricional del envase de los productos; 26.1% afirman que frecuentemente o siempre, les resulta comprensible la información del etiquetado nutricional de los productos envasados; 54,4% afirman que mientras comen, miran pantallas de algún dispositivo electrónico (celular, televisión, tablet, etc.), siempre o casi siempre. A través del estudio desarrollado se obtuvo información válida, confiable y oportuna sobre aspectos relacionados con la nutrición a través de la evaluación de variables como, la frecuencia de consumo de diferentes grupos de alimentos, hábitos alimentarios, la ingesta de alimentos y nutrientes. A partir del análisis de los resultados obtenidos, en el marco del formalismo estadístico, surgen importantes conclusiones en relación con los hábitos y dificultades asociadas con el consumo de los alimentos. Además, se relevó información sobre etiquetado nutricional, publicidad de alimentos, y sobre otros temas relevantes de salud como diabetes, celiaquía, entre otros. Entre los hallazgos más destacados se encuentra la baja frecuencia de consumo de alimentos recomendados, como frutas y verduras, en contraste con el alto consumo de alimentos con elevados contenidos de azúcar, grasas y sal, como así también una frecuencia elevada de uso de dispositivos electrónicos durante las comidas. Los patrones de consumo muestran disparidades socioeconómicas, con grupos en situación de mayor vulnerabilidad enfrentando mayores desafíos en la adopción de una dieta saludable. Los resultados obtenidos permiten realizar contribuciones a campañas destinadas a una alimentación sana y adecuada, como así también favorecer el desarrollo de un análisis actual sobre el impacto que produce el uso de los nuevos dispositivos tecnológicos sobre la alimentación de las personas, y en especial, de los jóvenes. Cabe destacar que se observa, asimismo, insuficiencia en la regulación específica en nuestro país ya que solo una minoría de la población analizada lee y comprende adecuadamente la información presente en las etiquetas de los productos, lo que sugiere la necesidad de simplificar y mejorar los sistemas de etiquetado para facilitar la correspondiente toma de decisiones. Nutrirnos mejor está en nuestras manos. Por eso, para poder elegir, lo primero que hay que hacer es informarse.



3. ESTRATEGIA PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA ASIGNATURA MEJORAMIENTO GENÉTICO VEGETAL

Mójica CJ1,2, Pellegrino C1, Ramonda G1, Torres CH1, Bonamico NC1,2, Rossi EA1,2, Ibañez MA1,2, Ruiz M1. 1Facultad de Agronomía y Veterinaria Universidad Nacional de Río Cuarto 2Instituto de Investigaciones Agrobiotecnológicas (INIAB, CONICET-UNRC) E-mail: mruiz@ayv.unrc.edu.ar

El mejoramiento genético es el arte, la ciencia y el negocio de producir cultivos superiores para satisfacer las necesidades humanas. La creación de una variedad mejorada utilizando técnicas tradicionales implica 10 a 15 años de trabajo. En el marco de la enseñanza universitaria, se dificulta la aplicación práctica de actividades de mejoramiento genético debido al tiempo que demanda el proceso. La participación de los estudiantes en actividades vinculadas con una determinada disciplina, que además favorezcan el trabajo en equipo, es un derecho fundamental que la Universidad debe promover a partir de experiencias que así lo garanticen. El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia de enseñanza y de aprendizaje, mejor valorados por docentes y estudiantes, ya que promueve el espíritu crítico, y complementa este proceso. El objetivo del presente trabajo fue generar un espacio de intercambio entre los participantes de la actividad para analizar, afianzar y relacionar contenidos de la asignatura Mejoramiento Genético utilizando una población segregante de tomate. Para el aprendizaje basado en proyectos se utilizó como material vegetal una generación F2 proveniente de un cruzamiento biparental, la cual posee la máxima variabilidad genética. En el invernáculo de docencia y experimentación de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC se trasplantaron 36 individuos. Esta población resulta ideal para profundizar los conceptos de variabilidad, conservación en los bancos de germoplasma, descriptores de los cultivos, cruzamientos en cultivos autógamos, entre otros. Para realizar la actividad, se propuso a los estudiantes agruparse y elegir tres plantas al azar para realizar una caracterización fenotípica de las mismas, utilizando los descriptores de tomate de la Dirección de Registro de Variedades dependiente del Instituto Nacional de Semillas. Posteriormente, se les sugirió evaluar y decidir si la variabilidad observada es suficiente para conservar la totalidad de las plantas en un banco de germoplasma con su consecuente justificación. Debido al carácter optativo de la actividad, se contó con la presencia de 22 estudiantes. Éstos, valoraron de forma positiva esta instancia ya que les permitió relacionar y aplicar conceptos teóricos en un caso práctico. A su vez, al realizar la actividad en equipo se generó un espacio donde primó la puesta en común y el debate de los datos recolectados por cada uno de los participantes. Finalmente, el resultado se plasmó en el examen de la asignatura donde se observó que de un total de 59 asistentes, el 70% aprobó

esta instancia de evaluación. De este total, aprobaron el 85% de los estudiantes que asistieron a las actividades prácticas planteadas. Por otra parte, de los estudiantes que no asistieron sólo aprobó el 62%. A modo de conclusión, la realización de actividades prácticas en una asignatura compleja, como Mejoramiento Genético, permite generar un espacio de intercambio entre los participantes para analizar, afianzar y relacionar los contenidos teóricos impartidos. Además, esto brinda la posibilidad de aproximarse a una actividad profesional que puede ser considerada por los estudiantes de grado al momento de egresar de la carrera Ingeniería Agronómica.



4. PUESTA EN VALOR DEL LABORATORIO DE CIENCIAS NATURALES DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Lucero, A.P.; Tourn, N.B.; Moglia, M.M.; Irusta, M.C.; Cangiano, M.C.; Riquelme Pastor, M.M.; Castillo Elías, G.; Polanco, M.N. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. E-mail: mpolanco@unsl.edu.ar

En la Ciudad de San Luis, muchas de las escuelas públicas de los niveles inicial y primario tienen laboratorios de Ciencias Naturales, equipados con los recursos básicos, sin embargo, con frecuencia los maestros no los utilizan debido al desconocimiento del manejo del instrumental específico. Otro motivo es el escaso dominio de ciertos contenidos disciplinares, que podrían abordarse de manera teórica y práctica en ese espacio escolar. El presente proyecto de extensión surgió a partir del diálogo entre directivos de una escuela periférica y docentes universitarios de la asignatura “Residencia Pedagógica” del Profesorado de Nivel Inicial, durante la práctica docente de estudiantes y la visita al laboratorio del establecimiento. En esa instancia, surgió la necesidad de usar algunos elementos ópticos por parte de las estudiantes residentes del nivel inicial. Además, al observar el desuso actual del espacio de laboratorio, se reflexionó sobre la posibilidad de mejorarlo para la implementación de diferentes prácticas. Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es revalorizar el laboratorio de Ciencias Naturales, como un sitio de experimentación y descubrimiento del entorno y toma de conciencia del cuidado del ambiente para los estudiantes. Sin duda, la puesta en valor del laboratorio es muy beneficiosa, no sólo para la comunidad educativa, sino

también para la formación de formadores, por la generación de una diversidad de trabajos experimentales. Esta puesta en valor del laboratorio implica un trabajo cooperativo, entre extensionistas y la comunidad educativa. Las actividades previstas para trabajar de manera conjunta con los actores sociales, implican un abordaje interdisciplinario, que congrega a docentes-investigadores y estudiantes del campo de la Física, Química, Biología, Geología y Didáctica de Ciencias Naturales. Cada extensionista, desde su campo de conocimiento, aporta los saberes para poner en juego una labor integrada que converja en realzar un espacio de estudio y descubrimiento y, principalmente, que abra paso a la curiosidad que todo infante trae consigo respecto del medio que los rodea. En función de los requerimientos de la institución, y a partir de las observaciones realizadas en el laboratorio de la escuela, se pensó en una gran diversidad de actividades. En esta primera etapa, se organizaron los materiales didácticos e instrumentos, desde los diferentes campos de las Ciencias Naturales, realizando inicialmente un inventario. En función del material inventariado, el equipo extensionista, en conjunto con la comunidad educativa de los niveles educativos inicial y primario, elaboró guías para trabajar contenidos, principalmente de Física. Los temas seleccionados fueron electricidad, para trabajar con las docentes del nivel primario, y magnetismo, para trabajar con los niños y niñas del nivel inicial. Las experiencias desarrolladas con la sala de 5, resultaron innovadoras en la institución, al trabajar utilizando los recursos inventariados en el laboratorio, materiales que no son usados habitualmente por los docentes del nivel. Cabe aclarar que el contenido sobre electricidad está contemplado en el diseño curricular para primaria, pero el tema de magnetismo (imanes), no forma parte del diseño curricular para el nivel inicial. La experiencia abordada con niños y niñas del jardín sobre los imanes, tuvo como parte de la secuencia didáctica, los siguientes procesos que contribuyen a la construcción del conocimiento científico: exploración del material, clasificación de objetos que se imantan y otros que no, identificación de los polos de un imán, observación de cuáles polos se atraen y cuáles se rechazan, registro de la información a través de una lámina y fotocopias con dibujos para colorear. Finalmente, los niños y niñas pudieron hipotetizar sobre las fuerzas de atracción de los imanes, usando diferentes medios para separarlos, logrando así un acercamiento al concepto de fuerza magnética. En una segunda etapa se prevé confeccionar guías sobre los contenidos de las disciplinas de Química, Biología y Geología, así como organizar y renovar el material existente de dichas áreas. A modo de reflexión final, las experiencias llevadas a cabo en el laboratorio fueron relevantes y enriquecedoras en cuanto a que propiciaron en los niños y niñas la exploración de los fenómenos naturales que los rodean y la construcción de las primeras aproximaciones al conocimiento científico. Además, permitieron reforzar la práctica docente de estudiantes residentes, a través del diálogo con los extensionistas y la comunidad docente, fomentando la reflexión y la implementación de estrategias didácticas que buscan articular la construcción de conceptos con el desarrollo y fortalecimiento de las competencias científicas en los niños y niñas. El aprendizaje de dichas

competencias se fomenta con la guía del docente e incluye la habilidad de observar, describir, clasificar y argumentar, entre otras.



5. FORMACIÓN EN BIOSEGURIDAD PARA PERSONAL AUXILIAR DE SALUD, EN EL CENTRO DE ASISTENCIA PRIMARIA EN SALUD, JUANA KOSLAY, SAN LUIS.

Salinas, A.¹ y Lijteroff, R.² ¹Área de Biología. Departamento de Biología. FQByF. UNSL. ²Área de Educación en Ciencias Naturales. Departamento de Biología. FQByF. UNSL. Email: asalinaskenny@gmail.com

Desde En los establecimientos de salud, conviven profesionales de distintas disciplinas, orientados al cumplimiento de los diferentes objetivos institucionales. En todos los casos, son apoyados, por personal, no universitario, que cumple tareas auxiliares tales como limpieza de quirófanos, consultorios, espacios comunes y laboratorios, gestión de residuos hospitalarios y bio-sanitarios, mantenimiento de espacios comunes, etc.

Se ha verificado, en instituciones de salud del ámbito público y privado, falta de conocimiento específico sobre temas de bioseguridad en personal auxiliar, no universitario, donde la formación de los trabajadores en general proviene de un tipo de educación no formal por la transmisión de saberes prácticos entre compañeros, pero sin una fundamentación que les permita apropiarse en profundidad del conocimiento. La falta de una formación en bioseguridad puede afectar en forma directa a los trabajadores auxiliares de salud ya que, por el tipo de actividad, están expuestos al manejo de productos químicos, residuos patogénicos, residuos hospitalarios y otras situaciones particulares derivadas de la actividad.

El presente trabajo muestra una experiencia educativa, basada en los ODS (Objetivos de Desarrollo Sustentable); Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades y Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Durante los años 2022 y 2023, en el CAPS 6 (Centro de Atención Primaria en Salud “El Chorillo”) de la ciudad de Juana Koslay, San Luis, se realizaron una serie de 10 capacitaciones orientadas a la formación de recursos humanos, que no contaban con educación formal en bioseguridad.

Los objetivos de las capacitaciones fueron los siguientes: 1. Adquisición de habilidades prácticas en bioseguridad, con apoyo teórico para el mejoramiento de las condiciones laborales en el ámbito de unidades de salud. 2. Estudio de enfermedades provocadas por bacterias de vigilancia epidemiológica. 3. Cuidado del Medio Ambiente: adquisición de habilidades para la gestión de residuos peligrosos en unidades de salud. Los temas abordados durante las capacitaciones fueron los siguientes: Célula, consideraciones generales y clasificación. Virus, características y ciclos. Concepto de bioseguridad, niveles, clasificación de microorganismos por grupos de riesgo, evaluación del riesgo microbiológico. Manejo de residuos hospitalarios: bio-sanitarios, infecciosos, otros. Limpieza y desinfección: conceptos generales. Productos peligrosos: inflamables, corrosivos, reactivos, tóxicos, infecciosos, lixiviables, teratogénicos, mutagénicos, carcinogénicos, radioactivos. Prevención y control de infecciones asociadas al cuidado de la salud (IACS) entre otros. De las capacitaciones, participaron un mínimo de 15 personas tanto profesional como auxiliar, ya que la temática resultó de interés para otros actores de la salud, como psicólogos, asistentes sociales, agentes sanitarios y administrativos, además del personal auxiliar de asistencia médica, limpieza, gestión de residuos entre otros. Esto, mejoró el debate interno y la interacción entre los distintos actores sociales, que integran el ámbito de la salud pública en un establecimiento descentralizado. Se considera que los objetivos fueron cumplidos, ya que se contó con una amplia participación de los miembros del CAPS 6 que permitió generar buenas interacciones y debate entre los docentes, los auxiliares de salud y los profesionales de distintas disciplinas del centro de salud. Se generaron también situaciones de aprendizaje, por interacción entre los participantes, con el objeto de ayudarse mutuamente para resolver problemas, aclarar conceptos, dudas o llenar un vacío de comprensión, lo que hizo más significativa la experiencia. En estas relaciones alumno-alumno se enfatiza el respeto, la colaboración y la cooperación, ya que les permite compartir responsabilidades, generar discusiones y observar distintas perspectivas de un mismo tema. Las interacciones educativas construyen experiencias que definen la manera en que los individuos aprenden los contenidos vistos en el aula.

El perfeccionamiento de las capacidades de bioseguridad en los trabajadores auxiliares, supone una mejora directa sobre las condiciones de los establecimientos, con su impacto sobre los usuarios.



6.PERCEPCIÓN DEL USO DE ANIMALES DE LABORATORIO: ENCUESTA A ESTUDIANTES DE FARMACOLOGÍA DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN BIOQUÍMICA-FQBF-UNSL

Paredes, J.D.; Paredes, M.B.; Giraudo, E.; Moyano, M.F.; Rotelli, A.E.; Villegas, C.M.; Wendel, G.H. y Fuentes, L.B.. Facultad de Ciencias Humanas, Farmacología, Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL. E-mail: gwendel@unsl.edu.ar

El presente trabajo se enmarca en la asignatura Farmacología del cuarto año de la Licenciatura en Bioquímica (UNSL). Los trabajos prácticos de laboratorio de Farmacología se llevan a cabo utilizando metodologías *in vitro* e *in vivo* en animales de experimentación permitiendo diseñar experimentos que buscan controlar las variables que afectan el comportamiento o el sistema biológico en estudio. Esto implica que los estudiantes puedan tener contacto con los animales de experimentación, administrar fármacos y observar sus diferentes efectos.

Los experimentos *in vitro* e *in vivo* en animales de experimentación han sido ampliamente utilizados en las clases prácticas para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades, reforzando el conocimiento adquirido en clases teóricas y por lectura de libros de texto. La demostración del efecto de las drogas en varios modelos, como tejidos o en animal entero es una parte integral y esencial de la enseñanza de la Farmacología práctica para los estudiantes. Recientemente, se han adoptado nuevas herramientas de enseñanza como talleres de problemas, videos o software interactivos, discusiones de grupo, utilizando estudios clínicos y farmacológicos de la comunidad para reemplazar el uso de animales de laboratorio.

El objetivo de este trabajo fue evaluar la percepción del uso de animales de laboratorio por parte de los estudiantes de Farmacología de la carrera de Licenciatura en Bioquímica-FQBF-UNSL.

Durante la última semana del curso, los estudiantes fueron encuestados sobre sus experiencias en los trabajos prácticos de laboratorio. Las encuestas se realizaron durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019. Los participantes tuvieron la opción de permanecer en el anonimato. Todos los protocolos de las experiencias realizadas con animales de experimentación fueron aprobados por el CICUA (Comité Institucional de Cuidado y Uso de Animales), de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL.

Se encuestaron 84 estudiantes, con una edad promedio de 22.5 años: 27.5% hombres y 72.5% mujeres. El 82% de los estudiantes manifestó que la mejor manera de aprendizaje es mediante los experimentos con animales *in vivo*, valorando el esfuerzo de los docentes por facilitar el aprendizaje mediado por métodos que conllevan a una relación con el saber en una forma dialéctica entre teoría y práctica.

Implementar el trabajo con animales en estudiantes del nivel superior, implica un previo recorrido académico, que permita que sus estructuras cognitivas, es decir, conceptos e ideas que el estudiante trae desde este campo de saber, se relacionen con nuevos contenidos. En consonancia con David Ausubel (1983), quien propuso un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, dando lugar al aprendizaje significativo, ya que se pone atención en lo que ocurre en la dinámica de trabajo con los animales in vivo, es decir en el acto mismo del “aprender”, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Para que el aprendizaje de los saberes específicos de Farmacología ocurran es necesario que se den tres condiciones: actitud favorable del estudiante para manipular los animales, adquiere significancia el material y equipamiento que se utiliza, lo cual implica que los estudiantes conecten el nuevo contenido con aquellos saberes previos que ya traen de la carrera, y por último la significancia lógica que implica una organización del contenido a enseñar bajo la metodología de experimentación in vivo.

En este sentido las encuestas arrojaron que un 70% de los estudiantes consideró que es muy importante trabajar con animales de experimentación, que les permitieron adquirir habilidades en el uso, manejo y administración de fármacos. Todo ello conlleva a una mejor comprensión de la farmacología ya que las clases teóricas y los talleres se ven reforzados por los laboratorios donde se utiliza animal entero, órganos o tejidos.

Los trabajos prácticos ayudaron a comprender los aportes teóricos y a preparar a los estudiantes para las exámenes parciales. Un 25% de los alumnos manifestó interés en trabajar con animales de experimentación en un futuro.

Los laboratorios con animales tienen varias ventajas sobre las formas alternativas de instrucción, incluyendo un incremento en el sentido de responsabilidad y en la adquisición de competencias psicomotoras en la manipulación de los mismos, además brindan la oportunidad de comprender los conceptos farmacológicos más allá de lo que las simulaciones pueden ofrecer. Las clases prácticas tradicionales no deberían sustituirse por la simulación en computadora. Por lo tanto, es esencial que los méritos de ambas formas de enseñanza se tengan en cuenta y que se logre un equilibrio.



7. BIODIVERSIDAD, EQUILIBRIO NECESARIO PARA UN MUNDO SALUDABLE

Bevilacqua, M. y Figueroa, R. Instituto de Educación Superior "Dra. Carmen Peñaloza", San Juan. E-mail: pepabevilacqua@hotmail.com

La educación ambiental es "un campo de intervención político-pedagógica, que impulsa procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental en la cual, distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas ambientales, confluyen y aportan a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso". Se trata de un proceso que busca "la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente", la promoción de la sostenibilidad (junto con los valores ecológicos), y la toma de conciencia ecológica; con el fin de generar hábitos, habilidades, actitudes, sensibilidades y conductas en la población. Sus pilares principales son cuatro: fundamentos ecológicos, concientización conceptual, investigación y evaluación de problemas, y capacidad de acción.

La Ley 27.621 establece los siguientes principios de la educación ambiental integral:

- Abordaje interpretativo y holístico.
- Respeto y valor de la biodiversidad.
- Principio de equidad.
- Principio de igualdad desde el enfoque de género.
- Reconocimiento de la diversidad cultural.

La Resolución 0036-ME-2021, es una acción interministerial de desarrollo profesional, que surge del convenio entre el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan y la Secretaría de Estado y Desarrollo de Ambiente, que busca fundamentalmente profundizar la adquisición de nuevos enfoques y estimular la producción de saberes y capacidades en relación a la Educación Ambiental, generando el desarrollo de acciones pedagógicas con incidencia socio-comunitaria, que promuevan la apropiación de los principios democráticos de participación en la toma de decisiones y representatividad, asumiendo liderazgo y compromisos, aportando a la construcción social de ciudadanía.

Para llevar a cabo esta acción, el Instituto de Enseñanza Superior "Dra. Carmen Peñaloza, a través del Profesorado en Biología, diseña y ejecuta esta propuesta en el Nivel de Educación Secundaria; transformándose en sede del Postítulo "Diplomatura Superior en Educación Ambiental para el Nivel de Educación Secundaria". Este Instituto de Formación Docente, conformó un equipo de docentes pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento: biología, historia, geografía, didáctica; los cuales fueron los responsables del diseño y confección de cada módulo, como así también de las propuestas didácticas para su aplicación en el aula.

La estructura curricular de la Diplomatura incluye tres tramos formativos que se desarrollan de forma virtual con duración de dos años. El primer tramo formativo con 290

horas reloj consta de siete módulos. El segundo totaliza 230 horas reloj y consta de seis módulos. Mientras que el tercer tramo formativo con 80 horas reloj consta de:

-Módulo XIV: Taller de investigación.

-Módulo XV: Proyecto final de intervención socio comunitaria.

La propuesta tiene como destinatarios a Docentes de todas las áreas de Educación Secundaria en la Provincia de San Juan, priorizando a los Profesores en ejercicio que hayan trabajado como Docentes Guía de los Clubes Ambientales Escolares (CAE), tanto de gestión pública estatal como pública privada. También se extiende a los docentes del Nivel Superior pertenecientes a los ISFD.

Dado que la Educación Ambiental es un contenido transversal, el próximo desafío es la propuesta formativa “Especialización en Educación Ambiental” con una duración de un año académico dirigida a todos los docentes de la provincia, abarcando también Nivel Inicial y modalidad Técnica de Nivel de educación Secundaria.



8. BÚSQUEDA DEL TESORO: UNA ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN EN EL CENTRO DE REHABILITACIÓN DE FAUNA SILVESTRE “FAUNÍSTICO”

Gattoni, P.; González, C., Simoncelli, I.; Ruiz, E.; Maya, N.; Marín, P; Narvaez, R.; Lunardi, J. y Adarvez, M. Departamento de Biología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de San Juan. Centro de Rehabilitación de Fauna Silvestre, Educación Ambiental y Recreación Responsable “Faunístico”. E- mail: paulagattoni@gmail.com

En el Faunístico: Centro de Rehabilitación de Fauna Silvestre, se llevan a cabo actividades de conservación, recreación responsable y educación. Dentro de estas últimas, se realizaron desde el 10 de julio hasta el 21 de julio de 2023 actividades de sensibilización con grupos familiares que visitaron el lugar en el receso invernal escolar. El objetivo general de toda la actividad fue que los/as participantes pudieran reflexionar sobre la biodiversidad y las necesidades de los animales aprovechando los presentes en el Faunístico, en un ambiente agradable y al aire libre, para desarrollar actitudes que favorezcan una sana relación con los mismos. El objetivo de la primera y segunda actividad fue estimular la observación y reconocimiento de características en la fauna y el trabajo en equipo, habilidades que

consideramos importantes para la conservación de la biodiversidad. La actividad 3 tuvo como meta despertar una discusión, reflexión, sobre el mascotismo, entendido como la tenencia de animales silvestres en domicilios particulares como si fueran animales de compañía, lo que afecta su bienestar y conservación de la especie.

Se plantearon tres actividades presentadas como desafíos que cada grupo familiar debía alcanzar para descubrir y llevarse el tesoro ubicado dentro de un cofre. La primera actividad llamada “Bingo Faunístico” consistió en entregarles una hoja A5 o A4 con imágenes y el nombre de animales (presentes en el establecimiento y exentos) en la cual debían ir identificando y marcando los animales que veían a medida que recorrían el lugar. La segunda actividad consistió en que los grupos participantes encuentren y escriban el nombre de animales que vean con características específicas como: un animal verde, un animal bebé, un animal más grande que vos, un animal que da leche; y resuelva dos adivinanzas de animales usando la información escrita en la cartelería del Faunístico. Para esto se le entregó a cada grupo una hoja A4 con las consignas. Con la tercera actividad llamada “¿Dónde vivo?” se les pidió a los/as participantes que coloquen fotos de animales en una pizarra con representaciones de una casa como ambiente doméstico y un árbol como ambiente silvestre, según donde ellos/as consideran que viven mejor. Al completar las tres actividades el grupo sacaba de un cofre el premio: un sobre con el mensaje “El gran tesoro es la biodiversidad” y con dibujos para colorear, laberintos y crucigramas relacionados a la fauna nativa dentro.

En suma, participaron 350 grupos aproximadamente. En cuanto a las actividades 1 y 2 se observó gran interés y participación entre infancias, adolescencias y adultos/as. Se observó, por comentarios de los/as participantes, que hubo un trabajo en equipo, algunos participaban leyendo las consignas y entre todos elegían el animal apropiado. Para la actividad 3 se consideró que ésta logró su objetivo cuando lo/as participantes se replantearon su propia tenencia de animales silvestres como mascotas o plantearon la tenencia desde el punto de vista de las necesidades del animal (necesidades de movimiento, alimentación, reproducción). Esto se observó en un reducido porcentaje de los participantes. Las reflexiones sobre el mensaje escrito en el premio final fueron muy escasas.

Nuestra percepción global de la actividad efectuada, con respecto de los diferentes grupos familiares, nos dio a concluir que la mayoría de los/as adultos/as aprendían durante el proceso de la actividad resolviendo paulatinamente la misma. Lo que se desglosó generalmente en una ayuda de los/as adultos/as hacia los/as menores en entendimiento y sensibilización, motivado por el trabajo familiar en equipo. En tanto los/as menores, en un principio motivados principalmente por la recompensa, lograban finalmente un enriquecimiento en cuanto a la sensibilización y educación. Pensamos que es necesario efectuar este tipo de actividad frecuentemente, en establecimientos similares al Faunístico, por lo que el trasfondo de la misma puede desencadenar efectos positivos en cuanto educación, sensibilización, mejoramiento en la percepción y posiblemente también en una

disminución en el mascotismo, tráfico y caza furtiva de la fauna silvestre. Congruentemente, esto contempla indirectamente las funciones y objetivos de este tipo de establecimientos. Se propone mejorar la evaluación de las actividades de sensibilización mediante el registro de comentarios de las personas que evidencien que se han logrado los objetivos de sensibilización, lo que constituirá una evaluación de los efectos a corto plazo. También, se propone plantear preguntas abiertas al final de la actividad del tipo “¿Qué puedo hacer para ayudar a los animales?” y llevar un registro de las respuestas que permita generar estadísticas del resultado de la actividad.



9. PROPUESTA EDUCATIVA GAMIFICADA PARA ESTUDIANTES DEL PROFESORADO EN BIOLOGÍA: DISEÑO Y VALIDACIÓN

Ferrari, G.V.; Maldonado, A.S. y Cecchi, L.A. Universidad Nacional de San Luis. E-mail: gvferrari@gmail.com

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de las aulas en todos los niveles por lo que incluirlas en el currículum es fundamental, en particular en la formación de los futuros profesores. Es por esto que se generó una propuesta para promover el uso de TIC en estudiantes del Profesorado en Biología que estén cursando sus prácticas de residencia a fin de dotarlos de la mayor cantidad posible de herramientas digitales (HD) para su futuro trabajo en las aulas. Esta propuesta desarrolla contenido relacionado con HD de utilidad para la enseñanza en general y de la Biología en particular, desde una óptica lúdica. A partir de estos contenidos pueden trabajarse otros como son: las HD en el diseño de recursos, la clasificación de HD, las estrategias para seleccionarlas y utilizarlas y el juego como estrategia de enseñanza.

La propuesta se diseñó utilizando una estrategia de gamificación debido a las ventajas que ofrece en cuanto a favorecer la motivación de los estudiantes. Si bien la gamificación no es un motivador universal, permite generar actividades diversas, dirigidas a diferentes tipos de perfiles y mecánicas de juego que motiven a los estudiantes. Actividades de este tipo son importantes para generaciones consumidoras de videojuegos, es más, el sistema educativo puede ofrecer elementos similares al entorno de los videojuegos: los exámenes (retos) dan notas necesarias (acumulación de puntos), para poder pasar al curso siguiente (subir un

nivel), por lo que combinar ambos conceptos puede contribuir a mejorar la experiencia educativa.

La propuesta implicó una gamificación de capa fina [2] donde los estudiantes se sumergen en un mundo donde aparecen personajes mágicos como duendes, sirenas y brujos que los van guiando en las actividades propuestas. Al cumplir determinadas tareas se proporcionan insignias u otros elementos, como tarjetas misteriosas, que desbloquean nuevas posibilidades. Las actividades se desarrollan en cuatro momentos:

PRIMER MOMENTO: Presentación de la propuesta, selección de los grupos de trabajo, revisión de material teórico y elaboración de mapas conceptuales. Instancia de co-evaluación donde cada estudiante deberá revisar el trabajo de otro.

SEGUNDO MOMENTO: Presentación de una batería de HD para la enseñanza en general y de la Biología en particular. Los estudiantes seleccionan herramientas y las analizan utilizando una rúbrica.

TERCER MOMENTO: Se trabaja con HD seleccionadas para planificar una clase de un tema. Desarrollo presencial de la clase frente a compañeros y equipo docente.

CUARTO MOMENTO: Las planificaciones serán compartidas como infografías en un muro colaborativo para generar un repositorio que pueda utilizarse a futuro.

La experiencia diseñada fue validada en dos etapas: una validación de campo en la que participaron estudiantes del curso Práctica de Residencia II del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis, y una validación técnica realizada por especialistas en contenido, es decir, el equipo docente del curso, y por una especialista de entorno. En todos los casos se solicitó recorrer la propuesta no el desarrollo de las actividades. Se evaluaron cinco criterios a través de preguntas abiertas: utilidad, atractivo, comprensión, claridad y accesibilidad.

Los resultados de la validación indican que el recurso puede considerarse accesible, atractivo, comprensible y útil, no obstante, es necesario mejorar la claridad. La validación permitió detectar otros ajustes a realizar, los cuales tienen que ver principalmente con: mejorar la visibilidad de los enlaces, el uso de ventanas emergentes y de hipervínculos que permitan volver al recorrido original, entre otros. Todas estas sugerencias serán incorporadas en una nueva versión del recurso.

Es importante destacar el proceso de validación del material como un camino para alcanzar una propuesta mejorada, más clara y accesible que pueda ser utilizada en futuras cohortes de estudiantes del Profesorado en Biología. Además, los resultados indican fuertemente que la propuesta puede valorarse en forma positiva como una estrategia gamificada para promover y motivar el uso de TIC en estudiantes de profesorado.



10. MULTIPLICADORES DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS, SALUD Y AMBIENTE. MOTIVANDO LA ACCIÓN EN ENFERMEDADES DESATENDIDAS-CHAGAS-SAN JUAN, ARGENTINA

Ariza Sampietro, B.: Cano, F.; Salvá, L. y López, S. IBT-ICB, FI, UNSJ, Argentina; CONICET (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), Programa Provincial Control de Vectores San Juan. E-mail: barizasam88@gmail.com

La enfermedad de Chagas es una enfermedad parasitaria sistémica considerada como una enfermedad tropical desatendida endémica, presente en todo el territorio de Sudamérica incluyendo nuestra provincia, Centroamérica y México. En su cadena de transmisión intervienen un gran número de reservorios vertebrados y de insectos triatomíneos vectores, que hacen muy difícil su erradicación. El Chagas es la enfermedad endémica más importante de Argentina, que afecta a más de 1,6 millones de personas e involucra aspectos biomédicos, epidemiológicos, socioculturales y políticos. La provincia de San Juan no escapa de la realidad Nacional, un relevamiento entomológico realizado en los últimos años en nuestra provincia, por investigadores en la temática del Chagas, sobre 2.427 viviendas de la ciudad de San Juan y áreas urbanas contiguas, durante el 2016, se reportó una tasa de infestación entre 2 y el 20%. Adicionalmente, un total de 766 reportes de presencia de *T. infestans* en domicilios fueron notificados por cabeza de familia durante 2017, el cual arrojó que las tasas de infestación fueron similares en domicilios y sitios peridoméstico o peridomicilios. Por otra parte, entre 2016 y 2020, las autoridades sanitarias provinciales confirmaron transmisiones vectoriales agudas de *T. cruzi* a humanos. Por lo expuesto, las actividades de control vectorial continúan siendo necesarias, justificando la implementación de acciones adicionales y una vigilancia sostenida. En los últimos años el Programa Provincial de Control de Vectores, dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de San Juan, decidió intensificar la campaña de fumigación química contra vinchucas, ante el aumento significativo en los departamentos alejados de la ciudad y en la zona urbana del Gran San Juan, lo que muestra un cambio en la presencia del insecto, detalló la jefa de Control de Vectores en San Juan. Junto con el control químico de los insectos vectores, el diagnóstico y tratamiento de las personas infectadas, y el mejoramiento de viviendas en las llamadas zonas endémicas, la

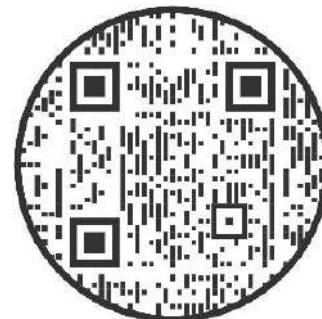
educación ha sido tradicionalmente señalada como uno de los pilares fundamentales de la lucha contra el Chagas. Desde nuestra perspectiva, la educación cobra un rol fundamental en la prevención de las enfermedades y la promoción de la salud, porque favorece dinámicas de formación e información por parte de las propias comunidades en un proceso que las transforma en protagonistas activas para decidir y actuar respecto de esta y otras problemáticas. También es necesario redoblar los esfuerzos en tratar el tema de manera formal y sostenida en las aulas de las escuelas urbanas de todo el país. Por otra parte, al hablar de educación y Chagas no podemos negar la necesidad de un debate urgente en torno a la necesidad de instalar/formalizar el abordaje integral del tema en todos los ámbitos educativos. Finalmente, al considerar los espacios educativos pertinentes para abordar el tema, apuntamos también al desarrollo de propuestas por fuera de los programas educativos tradicionales, incorporando al abanico de contextos necesarios aquellos que exceden los límites de las instituciones educativas (organizaciones sociales, hospitales, centros de salud, etc.).

En este contexto el objetivo de este trabajo fue abordar la problemática Chagas en alumnos de 5° y 6° año del secundario, dentro de su propia comunidad educativa, participación junto a científicos del ámbito profesional, para multiplicar voces, y así colaborar con dicha problemática desatendida.

Para tal fin los alumnos del colegio San José, colegio Mons. Dr. Audino R. y O. y de la escuela Modelo Secundaria de San Juan, trabajaron en diferentes temáticas, por un lado, se realizaron visitas al Hospital Rawson (público) donde observaron con ayuda de profesionales del área del Programa de Control de Vectores de la provincia de San Juan. Por otro lado, los alumnos fueron visitados por profesionales del Hospital Marcial Quiroga (público), donde dieron a conocer desde el área de acción cómo se trabaja y los capacitaron en charlas donde aprendieron aspectos biológicos y bioquímicos de la problemática abordada. Los Alumnos además organizaron Charlas y exposiciones a sus compañeros, elaboraron juegos didácticos y fueron voceros en aulas de su establecimiento, llevando lo aprendido a sus pares. Finalmente participaron en el V Simposio Chagas San Juan, a cargo de Salud Pública (Simposio sobre la enfermedad de Chagas, donde participaron todas las provincias afectadas) en formato de poster presentaron toda la información obtenida en las distintas jornadas que participaron, y expusieron mostrando su experiencia como multiplicadores del conocimiento.

De esta forma desde la educación se buscó promocionar el pensamiento crítico y la curiosidad en los mismos, ya que, sacar a los alumnos de su aula y del centro escolar, no es solo ponerlos en contacto directo con la realidad, sino también dotarlos de un plus añadido de motivación. Y desde la ciencia contribuir en la lucha contra el Chagas, promoviendo la acción y conocimiento sobre dicha problemática, multiplicando voces entre nuestra

comunidad, por medio de la transferencia de la experiencia vivida por los alumnos entre sus pares.



11. EL USO DEL DIBUJO COMO HERRAMIENTA MEDIADORA EN EL APRENDIZAJE DE TEJIDOS VEGETALES EN EL NIVEL PRIMARIO

Gutiérrez, E.V.; Núñez Sada, M.F.; Isaguirre, A.C.; Gómez, M.A.; Sánchez, P. y Polanco, M.N. Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. Escuela N°314 "Provincia de la Rioja", San Luis. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. E-mail: mpolanco@unsl.edu.ar

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de diversas ramas de la Biología, el uso de ilustraciones y dibujos desempeña un papel fundamental para describir, comprender y comunicar la complejidad de los organismos y estructuras de los seres vivos. Estas representaciones visuales facilitan una comprensión más profunda y duradera de los conceptos biológicos. El presente trabajo tuvo como objetivo favorecer el aprendizaje sobre células y tejidos vegetales, a través del dibujo como herramienta interpretativa, de estudiantes del segundo ciclo de nivel primario. Se trabajó con estudiantes de sexto grado de una escuela pública de una zona periférica de la ciudad de San Luis. En una primera instancia, el contenido abordado con el grupo de estudiantes fue la célula animal y vegetal. Se trabajó con explicaciones teóricas y soportes bibliográficos de la escuela. En un segundo momento, con el fin de ampliar las ideas e integrar nuevos conocimientos, se planificó una experiencia de laboratorio. En este caso, una actividad innovadora en el contexto de la institución. Si bien el espacio del laboratorio es un recurso educativo propio de la escuela, su puesta en valor está actualmente en proceso, a través de un proyecto de extensión. La actividad planificada en el trabajo experimental, consistió en la aplicación de la técnica de peeling para la exploración de células epidérmicas de catáfilas de cebolla. Los estudiantes, luego de observar los preparados en el microscopio óptico con un aumento de 400X, dibujaron los tejidos, identificando las células epidérmicas. En general, todos y todas coincidieron en describir a través de los dibujos un tejido homogéneo, con células epidérmicas propiamente dichas de forma y tamaño similares. En este caso, la docente aclaró la función principal de protección

que presentan este tipo de células. A modo de conclusión, la exposición de los dibujos e intercambio de ideas entre estudiantes y docentes, facilitó la comparación de los esquemas de las células visualizadas en manuales educativos y las observaciones autónomas realizadas en el microscopio óptico. En planificaciones futuras y a modo de complejizar el abordaje del contenido, se trabajará con otras estructuras vegetales, donde se observarán diferentes tipos de tejidos asociados a diferentes funciones.

De esta manera, las representaciones visuales del estudiantado se enriquecieron con la experiencia vivencial y propiciaron un aprendizaje significativo sobre los conceptos, en este caso, de tejidos vegetales.



12. PROMOVRIENDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EVALUACIÓN DE BIOLOGÍA CELULAR Y MOLECULAR MEDIANTE PROBLEMAS INTEGRADORES Y RÚBRICAS

Juan Gabriel Chediack, Guido Fernández Marinone, Gabriel GieziBoldrini y Nadia Bach. Área de Biología. Departamento de Biología. FQByF. UNSL. E-mail: jchedi@email.unsl.edu.ar

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica ampliamente utilizada en distintas áreas del conocimiento, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del planteo de problemas de aplicación. Esta metodología busca motivar a los alumnos a aprender, a partir de situaciones concretas que despierten su curiosidad e inquietud. Por tanto, aporta varios beneficios a los docentes y a los estudiantes, como una mayor motivación, pensamiento crítico, integración de conceptos, trabajo en equipo y desarrollo de habilidades de comunicación. En el campo de la Biología Celular y Molecular, nuestra área de conocimiento, el avance constante del conocimiento científico-tecnológico repercute en un crecimiento constante de información en las distintas áreas. En este contexto, es fundamental que los estudiantes se acerquen a este conocimiento a través de preguntas relevantes que estimulen el pensamiento crítico y fomenten la integración de conceptos. Por ello, el uso de la resolución de problemas podría constituirse en una habilidad altamente provechosa para la adquisición de esos conocimientos.

Durante la resolución de estos problemas integradores, los estudiantes se ven exigidos a relacionar los distintos conceptos aprendidos en la asignatura, para seguir una lógica del conocimiento. En consecuencia, nos propusimos como objetivo utilizar este tipo de problemas en la evaluación de los conocimientos adquiridos durante la cursada.

Para dicho propósito, elaboramos una serie de problemas integradores que requieran la aplicación e interrelación de todos los contenidos a evaluar. Estos problemas abarcaron diversas temáticas, como enfermedades humanas (Alzheimer), procesos biotecnológicos (como la carne sintética y los bosques fluorescentes), procesos fisiológicos extremos (como las adaptaciones de los peces antárticos), comportamiento animal (enfoque en la expresión diferencial de genes y aspectos comportamentales de los insectos), contaminación ambiental (efectos citotóxicos de pesticidas) y cambio climático (respuesta celular de los organismos a las olas de calor). Cada uno de estos casos fue diseñado para generar inquietud y fomentar la formulación de más preguntas, incentivando así la integración de diversos temas de biología celular.

La evaluación fue realizada en forma oral y en grupos de 2 a 3 estudiantes que, favorecidos por la propuesta de los problemas ofrecidos, pueden seleccionar el tema en base a sus intereses y curiosidad por conocer y de esta manera, se ve favorecido o incentivado el aprendizaje.

Además, se utilizaron rúbricas donde se establecieron criterios claros de evaluación, disponible con antelación. Los distintos criterios (o ítems) a evaluar fueron: Presentación (se evalúa: exposición por parte de los estudiantes, organización y presentación de la información y uso adecuado del tiempo), contenido (se evalúa articulación de contenidos y la profundidad de los procesos celulares abordados), defensa (se evalúa la claridad y uso de vocabulario científico para responder las preguntas del equipo docente), y trabajo en equipo (se evalúa la planificación y el trabajo en equipo de la exposición). A su vez, la calificación de la evaluación está ponderada según el criterio de; exposición 10% de la nota final, contenido 15%, defensa 65% y trabajo en equipo 10%. La defensa se evalúa individualmente y las preguntas realizadas por el equipo docente son algunas direccionadas a algún estudiante, mientras que otras tienen el propósito de provocar el debate para el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta modalidad de evaluación ha sido aplicada desde el año 2020, tanto para las evaluaciones parciales como para la evaluación final de la asignatura. El resultado obtenido en estos 3 años, ha sido más que satisfactorio para los estudiantes en cuanto a la metodología de la asignatura, si tenemos en cuenta sus respuestas a las encuestas anónimas que hemos realizado cada año. Por otra parte, como equipo docente, hemos observado una mayor predisposición y entusiasmo en la construcción de los aprendizajes. Mediante un análisis descriptivo de los últimos tres años de esta modalidad en comparación con los tres años anteriores (la modalidad tradicional), se observa un leve aumento del porcentaje de

aprobación por promoción (62 % vs 55% método tradicional), sin embargo, es necesario un análisis estadístico más completo.



13. EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO: ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LOS MURCIÉLAGOS?

Alvarez A, Borja Otálora S, De la Vega E, Estrada G, Gimenez S, Moreno L, Shortrede S, Villalobo D. Departamento de Biología, Facultad Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. Email: gime.estrada01@gmail.com

La importancia de la divulgación científica radica en acercar la ciencia al público general, es toda actividad de explicación y difusión de los conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico. Los murciélagos son animales que sufren de mala fama y por el contrario a lo que se piensa, no son plaga, sino más bien aliados y cumplen un papel clave en la sostenibilidad de los ecosistemas. En este trabajo, se describe una experiencia de aprendizaje y divulgación del conocimiento llevada a cabo por estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, de la Universidad Nacional de San Luis, en el marco de la asignatura Taller Integrador de Práctica I. Esta actividad surge como iniciativa del grupo de estudiantes del ciclo lectivo del corriente año. El objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un relevamiento bibliográfico sobre aspectos generales de murciélagos, específicamente sobre la información disponible en la provincia de San Luis y la realización de material gráfico de divulgación. Para ello, se elaboró una encuesta con preguntas sencillas tales como ¿Los murciélagos son aves? ¿De qué se alimentan los murciélagos? ¿Son animales ciegos? ¿Los murciélagos son plaga? ¿Has manipulado alguna vez un murciélago? y se difundió por medio de una red social durante una semana, con el fin de relevar información respecto del conocimiento de la sociedad sobre los murciélagos. Por otro lado, se recopilaron los registros de murciélagos presentes en la provincia y se revisaron los especímenes depositados en la colección didáctica del Área de Zoología-UNSL. Se obtuvo un total de 193 respuestas de la encuesta, las cuales sirvieron de base para la elaboración del material gráfico de divulgación. Además, se evidenció que el conocimiento sobre murciélagos de la sociedad encuestada es escaso e influenciado por

mitos y prejuicios. Esto podría relacionarse con el hábito nocturno de los murciélagos, sumado a su dieta hematófaga. Sin embargo, se conoce que el 70% de los murciélagos son insectívoros, cumpliendo un rol activo en los ecosistemas como controladores biológicos. Otros servicios ecosistémicos importantes que brindan son la polinización de plantas, la fertilización del suelo a través del guano y la dispersión de las semillas; de hecho son piezas claves en la regeneración de bosques en los trópicos, en los procesos de sucesión y restauración entre los hábitats fragmentados. A partir de la recopilación bibliográfica y el material analizado se concluye que el registro existente de murciélagos en la provincia de San Luis es reducido, limitándose a colectas y registros eventuales. La actividad permitió contribuir con la formación reflexiva de la sociedad frente a los murciélagos propiciando información confiable en relación a su biología, alimentación, importancia sanitaria, entre otros, la cual invita a la investigación y revalorización de estos animales. Por otro lado, también resultó ser un trabajo enriquecedor para los estudiantes, al ser actores activos en la producción de material de divulgación.



14. GAMIFICACIÓN CON GENIALLY EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN Y PROPUESTA

Abal, A.A.; Tanevitch, A.M.; González, A.M., Procopio Rodríguez, M.M.; Schmidt, K.I.; Castelli, P. Roa, M.J.; Zanelli, C. *Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata* E-mail: drpanacea2003@yahoo.com.ar

La inclusión de la gamificación durante el aprendizaje intenta promover un estado de ánimo positivo que anime a los jugadores a seguir jugando y desarrollar un mayor interés por el tema y lo que está aprendiendo. Se utilizan aplicaciones interactivas donde se presentan desafíos y misiones que involucran a los jugadores tomando decisiones, o resolviendo enigmas o acertijos, logrando un efecto inmersivo en el juego. Su uso en la docencia universitaria implica tener en cuenta las normas del diseño de videojuegos como: el conflicto, objetivos y reglas, ciclos cortos de retroalimentación, inmersión y participación, desafío y adaptabilidad. Este tipo de herramientas son muy apropiadas para la evaluación formativa, ya que permiten la detección temprana de errores y la reorientación del aprendizaje, con una finalidad que no es calificar, sino retroalimentar para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje. De ahí

surge el interés de investigar el uso de la gamificación en la educación superior y realizar una propuesta de diseño de evaluación formativa en Ciencias Básicas de la carrera de odontología, utilizando el software Genial.ly. Se realizó un tipo de investigación documental, una revisión bibliográfica en las bases de datos ScholarScopus, Researchgate, Dialnety Repositorios Institucionales, sobre el uso de Genial.ly en la educación superior para la gamificación en el periodo 2019-23. Se eligió ese periodo por ser el más representativo en el uso de recursos virtuales por la pandemia de Covid-19. Los criterios de selección fueron: educación superior, idioma español, artículos de investigación, tesis, presentaciones, acceso abierto. Se investigó la finalidad de la gamificación, el tipo de recurso utilizado y la forma de evaluación. Se encontraron 1010 referencias, de las cuales se analizaron 16. La herramienta Genial.ly proporciona múltiples plantillas, como cuestionarios, juegos y salas de escape. En cuanto a la finalidad del uso de la gamificación, encontramos diversas intenciones. Cinco trabajos hacen referencia a la inclusión de recursos gamificados para promover el aprendizaje activo, optimizar el aprendizaje o proponer aprendizajes basados en conceptos multidisciplinares y transversales integrados. Cuatro trabajos mencionan la consolidación, refuerzo y ejercicio de los conceptos. Tres de los textos revisados hacen referencia a promover o incrementar la motivación y el interés por la materia o contenido y otros tantos los utilizan para la evaluación, la autoevaluación y la retroalimentación efectiva entre el docente y el alumno. Sólo un artículo hace referencia al uso de juegos para mejorar la construcción de habilidades. En relación a los recursos, la mayoría utilizó el juego de escape. Para la forma de evaluación del recurso utilizaron cuestionarios pretest y posttest, foros de discusión, encuestas y entrevistas. Estos trabajos recomiendan la plataforma Genial.ly para evaluaciones diagnósticas y formativas ya que proporciona retroalimentación y el estudiante puede identificar sus fortalezas, debilidades y los problemas que necesita mejorar. También refuerza la memorización, almacenamiento y uso de recursos mnemotécnicos que suelen ser componentes importantes del aprendizaje en el contexto universitario. A partir de esta revisión, diseñamos recursos para la evaluación formativa utilizando distintas plantillas de juegos de Genial.ly (verdadero/falso, escape room, pistas) sobre temas de histología en relación a tejidos orgánicos y microscopía. Se plantearon instancias de retroalimentación inmediata y en el juego de escape room se anexó un formulario de google para evaluar el desempeño y estimular la reflexión. Concluimos que las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje en el uso de gamificación mediadas por la aplicación Genial.ly contribuyen a la motivación, la evaluación formativa y tienen como objetivo mejorar el rendimiento de los estudiantes.



15. EL SENTIDO DE LA PLANIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN QUÍMICA ORGÁNICA DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

Quiroga, Rita; Figueroa Nuñez, Mariela; Guirado, Ana María. *Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales.* E-mail: ritabq@yahoo.com.ar

El siguiente trabajo surge en el marco del Proyecto de investigación “Educación inclusiva: Contribuciones para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias”. Entendemos que la planificación, entre otros factores, representa un espacio de toma de decisiones que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión. En consecuencia, nos preguntamos ¿cuál es el sentido de la planificación en nuestras prácticas docentes?, ¿qué lugar ocupa?, ¿acompaña u obstaculiza procesos de inclusión educativa? Cada una de estas preguntas interpelan profundamente nuestro accionar docente poniendo en tensión una mirada de la planificación como una barrera didáctico-curricular. En este trabajo compartimos los primeros avances de un proceso de análisis en torno a la planificación de la asignatura Química Orgánica que se imparte en el segundo año de la Carrera de la Licenciatura en Biología. Dicho análisis fue realizado de manera colaborativa entre la docente titular de la cátedra y una especialista en docencia universitaria. Partimos desde la inquietud y la necesidad de un cambio de perspectiva en una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, curioso y creativo de la Química, entendiendo que se trata de una práctica compleja que requiere ser transformada. La planificación es una práctica educativa singular en la cual se conjugan la diversidad de los sujetos, la institución y combina diversas estrategias, actividades y recursos que se ponen en acción en el aula con el fin de integrar la dimensión cognitiva y afectiva. En un primer momento iniciamos el proceso reflexivo acordando miradas y enfoques acerca de la planificación, de la enseñanza y de la educación inclusiva. Esto implicó enriquecer nuestros marcos teóricos y articular saberes específicos del campo disciplinar de la Química y de las Didácticas. La planificación se convirtió en el dispositivo que posibilitó indagar la presencia y ausencia de distintos componentes en la propuesta de la cátedra mencionada. Si bien en la planificación se visualizó un marco teórico, advertimos la necesidad de enriquecerlo explicitando posicionamientos acerca de lo que entendemos

por enseñar, aprender y por Educación inclusiva. Pensar la enseñanza de la Química implica también expresar nuestro posicionamiento epistemológico en el marco de la Enseñanza de las Ciencias Naturales de la mano de procesos de alfabetización científica y académica. Por otro lado, la evaluación también representa otro de los componentes a enriquecer en el marco de la propuesta analizada. Fue necesario prestar atención a la coherencia entre los componentes y la relevancia de los contenidos a enseñar. Como expresamos anteriormente, se trata de un primer análisis que se enriquecerá en la práctica misma, en el acontecer cotidiano en el aula. La posibilidad de un trabajo conjunto representó una experiencia valiosa que permitió entrelazar saberes disciplinares tanto del campo de la Química como de la Didáctica. Destacamos que la clave de la planificación es la flexibilidad para que se pueda adecuar a las situaciones particulares que la atraviesan y de esta manera poder modificarla, adaptarla y repensarla cuando sea necesario.



16. UTILIZACIÓN DE MODELOS PARA ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES A ESTUDIANTES SORDOS

Chavéz, K; Noguera, A.; Peralta, G.; Pungitore, G.; Nuñez, M.B.; Daguerre, A.; Oro Ozan, E.: Gallardo Quiroga, M.M. Centro Educativo N°1 Puertas de Cuyo. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL. Representante de la FQBF en el Programa Discapacidad y Universidad. UNSL. Facultad de Ciencias de la Salud. UNSL. E-mail: betinunezi@gmail.com

Los modelos que se utilizan en la enseñanza de las ciencias naturales, revisten una singular importancia para la transposición didáctica de éstas en tanto y en cuanto permiten representar los fenómenos de la realidad estudiada. Es así como, no pocos autores de la didáctica de las ciencias naturales, prestan especial atención no solo a la definición semiótica del término “modelo” sino también al sentido semanticista respecto de este en lo pragmático de las aulas de ciencias. El objetivo de este trabajo fue utilizar modelos tridimensionales para enseñar el contenido “célula” en estudiantes sordos de una escuela de nivel secundario de la ciudad de San Luis. La metodología que se utilizó para trabajar es la construcción de modelos tridimensionales de células procariotas y eucariotas y, dentro de éstas últimas, animales y vegetales, en *telgopor* y porcelana fría. Cada uno de los modelos representó un tipo celular

con las estructuras correspondientes en cada caso. En células procariotas se representaron pared celular, membrana plasmática, citoplasma, ADN circular, flagelos y cilios, plásmidos y ribosomas. Por su parte las células animales y vegetales, contaron con las organelas en común y se enfatizaron aquellas que las diferenciaban tanto en la explicación del tema, como en los mismos modelos celulares. En la clase se utilizaron, además, recursos como videos educativos que mostraron las células abordadas en 3 dimensiones. También se utilizó la pizarra para poder enfatizar cuestiones estructurales y funcionales de las organelas explicadas y vistas en el modelo correspondiente. Todo esto implicó que los estudiantes recuerden o generen señas específicas de la Biología las cuales, luego de su difusión, podrían ser reutilizadas por otras comunidades sordas de la República Argentina. Durante todas las actividades, participaron docentes intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA). Se concluye que la utilización de modelos celulares en 3 dimensiones, fue un recurso didáctico clave al momento de la enseñanza de estructuras microscópicas de las células que resultan sumamente abstractas en esta población estudiantil particular cuyo idioma (LSA) es reducido en cuanto a terminología académica. Los modelos como recursos visuales resultaron de suma relevancia puesto que no existían señas específicas indicativas de las estructuras subcelulares lo que permitió no solo el rescate de señas específicas de la Biología sino lograr una mayor alfabetización científica en esta comunidad minoritaria. Esto último resulta de un singular interés puesto que posibilita una mayor accesibilidad académica posterior de estudiantes sordos a carreras referidas a las ciencias naturales. Sin lugar a duda, lograr una mayor inclusión educativa de personas en situación de discapacidad hace que nuestra sociedad sea cada vez un poco más justa.



17. BIOLOGÍA A MANO

Noguera, A.; Chavéz, K; Pungitore, G.; Peralta, G.; Daguerre, A.; Nuñez, M.B.; Oro Ozan, E.: Gallardo Quiroga, M.M Centro Educativo N°1 Puertas de Cuyo. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL. FQBF - Programa Discapacidad y Universidad. UNSL. Facultad de Ciencias de la Salud. UNSL

La accesibilidad académica de personas sordas en todos los ámbitos educativos, es un reto de la educación actual. El acompañamiento de personas con discapacidad en ámbitos

académicos de disciplinas específicas, como la Biología, representa un camino intransitado. El objetivo de este trabajo fue rescatar señas utilizadas en la Biología por estudiantes sordos, sus docentes acompañantes y sistematizarlas para una posterior difusión. Dicha sistematización comprende características como: configuración, orientación, ubicación y movimiento. Estas posibilitan una definición exacta de las señas en el espacio que permite ser difundida de manera gráfica a pesar que el idioma es eminentemente viso gestual. La metodología de trabajo consistió en el dictado de clases de Biología en donde se abordaron contenidos de Célula procariota y eucariota, estructuras y funciones. El equipo extensionista, junto a docentes acompañantes y estudiantes, desarrollaron un curso - taller que constó de 3 clases en los que se utilizaron modelos celulares, recursos visuales y trabajo de laboratorio, como microscopía. Como resultado de esto, se rescataron señas como: célula, célula procariota, célula eucariota, ADN, mitocondria, cloroplasto, membrana plasmática, centriolos, retículo endoplásmico rugoso y liso, aparato de Golgi, núcleo, cromosomas, vacuola y cloroplastos. De cada una de ellas se realizó la sistematización correspondiente y se comenzó con el diseño gráfico. Se concluye que de la obtención de señas específicas de la Biología se puede ampliar el vocabulario de las personas sordas logrando una mayor accesibilidad académica en todos los niveles educativos.

Célula Procariota

Configuración	Orientación	Ubicación	Movimiento
M.A.: uve M.P.: curva	M.A.: hacia atrás M.P.: hacia lado activo	M.A. y M.P.: a la altura del pecho	M.A. desplazamiento horizontal lineal desde la mano pasiva hacia el lado activo





18. EDUCACIÓN NUTRICIONAL PARA UNA VIDA SALUDABLE: UN ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN LA PUNTA, SAN LUIS.

Blois, María Inés; Ortiz, Romina; Villegas, Liliana; Quiroga, Evelina. E-mail: mainblois@gmail.com

En la presente contribución se muestran los resultados obtenidos a partir de un estudio sobre vinculación entre hábitos nutricionales, elección de alimentos y comprensión del etiquetado frontal de los alimentos, desarrollado con estudiantes de quinto y sexto año de nivel primario de una escuela de la ciudad de La Punta, Provincia de San Luis. Se realizaron diferentes actividades, lúdicas, recreativas y charlas informativas a efectos de transmitir a los estudiantes una mejor comprensión en relación con la elección de los alimentos, y desarrollar aportes al conocimiento e interpretación del rótulo alimentario, procurando que los estudiantes sean capaces de transmitir los conocimientos en sus hogares y de esta forma a toda la comunidad, en un rol de agentes multiplicadores en la construcción de hábitos saludables y responsables. Se realizó un relevamiento sobre edad, estatura y peso de los estudiantes, se llevaron a cabo mediciones antropométricas, y una encuesta sobre algunos hábitos relacionados con sus comidas, a efectos de obtener información estadística sobre su estado nutricional y principales hábitos alimentarios. Los resultados obtenidos, fueron analizados y comparados con datos a nivel nacional. Este estudio resulta fundamental debido a la creciente preocupación por la salud y la nutrición de los niños. La promoción de hábitos alimentarios saludables y la comprensión del etiquetado de alimentos son esenciales para abordar problemas como la obesidad y enfermedades relacionadas con la nutrición. Enseñar a los niños a tomar decisiones informadas sobre la alimentación desde una edad temprana es crucial. Este estudio se centró, además, en evaluar cómo las intervenciones educativas pueden influir en los hábitos alimentarios y la comprensión del etiquetado en estudiantes de nivel primario. Contribuye con la educación nutricional y tiene un potencial impacto positivo en la salud pública al empoderar a las futuras generaciones para tomar decisiones alimentarias más saludables.

Palabras claves: Nutrición. Etiquetado frontal de alimentos. Hábitos alimentarios. Educación nutricional. Estudiantes de nivel primario.

Objetivos y descripción del proyecto

El objetivo fundamental del presente estudio es contribuir, a una mejor comprensión en relación con la elección de los alimentos, y al conocimiento e interpretación del rótulo alimentario, a través de un trabajo desarrollado con estudiantes de nivel primario, de una escuela de la provincia de San Luis, procurando que los estudiantes sean capaces de transmitir los conocimientos a la comunidad toda, transformándose así en agentes multiplicadores en la construcción de hábitos saludables y responsables.

El presente trabajo fue desarrollado con estudiantes de quinto y sexto año de nivel primario de la escuela EPA N° 13 “Esther Guevara” ubicada en la ciudad de La Punta Provincia de San Luis, con el consentimiento de cada tutor.

Con respecto al relevamiento de datos, el estudio fue desarrollado sobre 174 estudiantes; 89 niñas y 85 niños, entre 10 y 12 años de edad. Algunos resultados obtenidos son:

- i) La mediana del peso en niñas por edad: 10 años, 42,8 kg; 11 años, 45,7 kg; 12 años, 49,2 kg.
- ii) La mediana del peso en niños por edad: 10 años, 37,5 kg; 11 años, 43,0 kg; 12 años, 47,3 kg.
- iii) La mediana de la altura en niñas, por edad: 10 años, 145 cm; 11 años, 151,5 cm; 12 años, 150 cm.
- iv) La mediana de la altura en niños, por edad: 10 años, 140,4 cm; 11 años, 149,1 cm; 12 años 155,3cm.

Es importante destacar que estos datos de antropometría nos permiten describir el estado nutricional de los estudiantes de los dos últimos años de primaria de la Escuela EPA N°13; nos muestran un escenario en el que conviven situaciones de déficit y/o de exceso de peso respecto del estado nutricional esperado, cuando son comparados con valores correspondientes a los estándares nacionales. Tanto el sobrepeso como la obesidad son las formas más frecuentes en que se manifiesta la malnutrición. Otros resultados de interés son, por ejemplo: 73% de los estudiantes afirman que mientras comen, miran pantallas de algún dispositivo electrónico (celular, televisión, etc.), siempre o casi siempre.

Conclusiones

Se obtuvo información relevante y oportuna sobre diferentes aspectos relacionados con los hábitos alimentarios, y la capacidad de comprender la información que se ofrece a través del etiquetado frontal y la información nutricional de los alimentos, en estudiantes de los últimos años de nivel primario en una escuela de San Luis. El rotulado complementa la información nutricional y de ingredientes de los productos y permite la evaluación de la

composición nutricional de un alimento en cuanto a su contenido de nutrientes críticos (azúcares, grasas y sodio) y es eficaz para promover una alimentación saludable y así contribuir a la prevención del sobrepeso, la obesidad y otras enfermedades no transmisibles relacionadas con una alimentación inadecuada. Por ello, aprender cómo leer y entender las etiquetas alimentarias puede ayudar a tomar decisiones más adecuadas tendientes a obtener una alimentación sana. Es relevante contar con las herramientas necesarias para realizar una elección consciente a la hora de adquirir los productos alimenticios y así se espera aportar a la prevención de la malnutrición y a la reducción de enfermedades crónicas no transmisibles. A partir de mediciones antropométricas, considerando sexo y edad, se obtiene resultados muy interesantes para ciertos indicadores, como el índice de masa corporal, en relación con datos correspondientes a la nación. El trabajo realizado es importante para la detección temprana de ciertas enfermedades relacionadas con la nutrición.



19. HISTORIA DEL CENTRO DE REHABILITACIÓN DE FAUNA SILVESTRE “FAUNÍSTICO” EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL MEDIANTE VISITAS GUIADAS

Gattoni, P.; González, C.; Simoncelli, I.; Maya, N.; Ruiz, E.; Marín P.; Lunardi, J. y Narváez, R. Departamento de Biología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, UNSJ. Centro de Rehabilitación de Fauna Silvestre, Educación Ambiental y Recreación Responsable “Faunístico”. Email: paulagattoni@gmail.com

En la provincia de San Juan existe desde el año 1990 abierto al público un espacio que albergaba una colección variada de animales autóctonos y exóticos, además de los de granja, conocido popularmente como “Parque faunístico”, el cual depende de la Municipalidad de Rivadavia. Estos inicios representan una porción de la historia de la provincia en la que tanto particulares como estudiantes de establecimientos educativos lo visitaban sólo como una experiencia turística enfocada en el entretenimiento. Este trabajo tiene como objetivo contar la experiencia sobre cómo evolucionó de una forma positiva hacia una educación ambiental responsable y cómo funciona actualmente.

En primera instancia, a partir del año 2013 comenzaron a dictarse talleres y actividades lúdicas en fechas de relativa importancia como el día del animal. Éstas eran organizadas en conjunto con profesores/as de la carrera de Lic. en Biología de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Además, se cambió la cartelería que hasta ese año consistía sólo en el nombre del animal, incorporando información relacionada a hábitos y estatus de conservación, también se diseñó y distribuyó folletería que explicaba conceptos de conservación. Por último, se incorporaron estudiantes avanzados de la Licenciatura en Biología, enmarcados/as en un convenio entre la municipalidad y la UNSJ tanto para asistencia técnica, como para brindar a visitas guiadas por el recorrido a los establecimientos educativos que concurrían al centro.

En el año 2016 el establecimiento cambia sus objetivos en varios aspectos y con ellos su nombre a “Faunístico: Centro de rehabilitación de fauna silvestre, educación ambiental y recreación de responsable del departamento Rivadavia”. Entre los objetivos de educación ambiental, se establece que todo establecimiento educativo desde el nivel inicial al superior que quisiera visitar el Faunístico podía hacerlo con acompañamiento de guía. En la visita, el grupo era acompañado por un/a técnico/a en biología como guía educativo, en ese instante incorporaron dos técnicos/as para cubrir esa actividad.

Lo anterior resultó en un reconocimiento de la importancia de tener un/a guía educativo capacitado/a en la temática, al punto que aumentó la demanda de los establecimientos de asistir al Faunístico solicitando siempre el acompañamiento de un/a guía. Ante esta creciente necesidad, la municipalidad respondió incorporando a través de los años a más a técnicos/as en biología y a la fecha se cuenta con seis a disposición para las visitas.

Durante la visita guiada, se abordan distintos temas adaptados a la edad de los/as estudiantes. Se explica por qué están los animales allí (rescate, tráfico de fauna, donación voluntaria), sobre sí pueden ser liberados o no, además de la biología y ecología de las distintas especies del recorrido (alimentación, reproducción, relaciones con su entorno). En cada visita se intenta establecer una relación con los/as estudiantes que los/las invite a plantearse preguntas sobre la conservación de la fauna silvestre, las causas de la pérdida de especies y las posibles soluciones. Se trabaja también con los conocimientos y experiencias que los/as visitantes ya tienen sobre la fauna silvestre y sobre eso se intenta construir nuevo conocimiento.

Se reconoce en el Faunístico que hasta 30 estudiantes es el número óptimo para lograr una adecuada comunicación y aprendizaje en la visita guiada, esto se ha ido trabajando en conjunto entre personal del Faunístico y el área municipal encargada de agendar las visitas. La duración de la visita varía entre 30 minutos y 1 hora y media dependiendo principalmente de la edad de los/as estudiantes, siendo más corta para estudiantes de menor edad.

Esta interacción entre un/a guía, con conocimientos avanzados en la temática, con los/as estudiantes y docentes permite despejar dudas, mitos, y genera un intercambio de saberes,

además de una valorización del trabajo imprescindible de los profesionales en el campo de la biología.

Desde junio del presente año se comenzó a registrar y discriminar los ingresos según tipo de visitantes en particulares, escuelas u otras instituciones. Observamos que en los meses de junio, julio y agosto el Faunístico recibió 4383 visitantes, en donde el 64% correspondió a escuelas u otras instituciones.

De esta manera, hoy el Faunístico, genera un espacio propicio para la educación ambiental que fortalece el cuidado del ambiente a través del conocimiento de la fauna. Citando a Baba Dioum “al final solo conservamos lo que amamos, amamos lo que entendemos y entendemos lo que nos enseñan” (Asamblea de la IUCN, 1968).



20. DIALOGFLOW: LA HERRAMIENTA PARA CREAR CHATBOT EDUCATIVOS.

Sobre Casas, Bernardo; Posse, Juan José; Racichi, Ivana; Coria, Noelia. Cátedra de Bromatología, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto E-mail: bsobrecasas@ayv.unrc.edu.ar

Un modelo cognitivo es una representación de la mente humana que intenta explicar cómo procesamos e interpretamos la información. La inteligencia artificial (IA) es una rama de la informática que se centra en la creación de máquinas inteligentes, capaces de aprender y razonar como los humanos. La conexión entre ellos es que los modelos cognitivos pueden utilizarse para implementar sistemas de IA que sean capaces de imitar las actividades cognitivas humanas. Por ejemplo, un sistema de IA que utilice un modelo cognitivo de la memoria puede ser capaz de recordar información y utilizarla para tomar decisiones. En concreto, la frase "se implementa para imitar las actividades cognitivas humanas procesar e interpretar la información" significa que un modelo cognitivo se puede utilizar para crear un sistema de IA que sea capaz de realizar tareas que los humanos realizan de forma natural, como entender el lenguaje, aprender de la experiencia y tomar decisiones. Los Agentes virtuales son herramientas de inteligencia artificial (IA) que se están volviendo cada vez más populares en los entornos académicos. Estos asistentes pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje, utilizarse para una amplia gama de propósitos, como la atención a estudiantes, resolver dudas concretas y brindar informaciones precisas en contextos académicos

determinados. *Dialogflow* es una plataforma desarrollada por la empresa Google que se utiliza para crear *chatbots* y asistentes de voz, empleando el NLP para comprender el lenguaje humano y generar respuestas naturales. En este trabajo, se presenta el diseño de un *chatbot* creado con *Dialogflow*. Para crear y entrenar la herramienta fue necesario reunir los docentes de la asignatura, comprender la estructura curricular, valorar los contenidos más relevantes y generar una base de datos de las preguntas más frecuentes que a los largo de los años los estudiantes hicieron. Así se crearon las frases de entrenamiento (entidades) para que *Dialogflow* pueda ejecutar los algoritmos de aprendizaje. Estas palabras o frases tienen especificidad técnica para lograr una respuesta adecuada por parte del robot. Una vez entrenada, la plataforma con las palabras y frases, la inteligencia artificial ejecuta la conexión de las palabras y frases generando respuestas. En el caso de no poder responder, la plataforma responde con un mensaje que no entiende la pregunta o que se use otras palabras para realizar la consulta. Por otro lado, posee un apartado especial donde se almacena preguntas que realizó el estudiante para ser re entrenado por el equipo docente.

En conclusión, el uso de esta herramienta en educación es de gran ayuda, tanto para el estudiante como para el equipo docente ya que puede proporcionar ayuda las 24 horas los 365 días del año respondiendo preguntas simples. Debe destacarse que para poder poner en funcionamiento la plataforma, se debe contar con suficiente y detallada información, para así lograr un correcto entrenamiento, y una gran dedicación para el reentrenamiento, por lo tanto es un proceso dinámico en el que el docente se familiariza con el uso de la plataforma y le permite lograr como resultado final un invaluable asistente de cátedra para el estudiante y para sí mismo en todo momento.



21. EXPERIENCIA DESAFIANTE Y MOTIVADORA EN LA UNIVERSIDAD: ENSEÑANZA DE QUÍMICA ORGÁNICA EN LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA BASADA EN LA COMPRENSIÓN E INDAGACIÓN.

Figueroa Núñez, Mariela; Ortiz, Valeria; Días, Rodrigo Leonardo. Facultad de Ciencias de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de San Juan. E-mail: ing.marielafigueroa@gmail.com

Esta experiencia educativa surge en el marco de la asignatura Química Orgánica del segundo año de la formación básica de la carrera de Licenciatura en Biología, perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de San Juan. La misma busca superar la enseñanza tradicional de la Química Orgánica y transformarla en una enseñanza donde se fomente el aprendizaje, la confianza, la curiosidad, el interés, la escucha activa, el trabajo colaborativo y la solidaridad. Partimos de la planificación para la enseñanza, que nos permite anticipar lo que pretendemos enseñar y en base a ello plantear las estrategias metodológicas que permitan acompañar el proceso de aprendizaje, estimulando el “aprender a aprender” y en donde las preguntas no son vistas como aquello que ralentiza el proceso de enseñanza sino como un proceso de aprendizaje significativo, dejando de lado el aprendizaje memorístico. Como consecuencia, nos enfrentamos al desafío de poder discernir entre lo esencial y lo accesorio del contenido curricular, pensando estratégicamente qué contenidos son los irrenunciables para su formación académica. Por lo tanto, tomamos como premisa reflexionar sobre qué es aquello que queremos que los estudiantes comprendan de manera profunda y perdurable. Estos contenidos irrenunciables son aquellos que forman parte de la alfabetización en la Química Orgánica y permiten comprender e interpretar saberes posteriores. Pensar en la enseñanza de la Química implica entender que la indagación en acción promueve el aprendizaje activo y significativo a través de investigar y hacer, de esta manera los estudiantes aprenden mucho mejor cuando están involucrados en la búsqueda de respuestas a problemas reales. Como estrategia educativa, los estudiantes debían investigar y decidir que moléculas orgánicas les resultaban interesantes y significativas, con el fin de poder transferir los conceptos desarrollados a lo largo del cursado. Estas actividades permiten establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los saberes ya existentes, para ser aplicados a situaciones nuevas y únicas de cada estudiante. La posibilidad de una enseñanza para la comprensión permitió que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos en forma flexible y según las circunstancias, lo que llevó a tener que prestar atención a la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado.

Implementando estas metodologías, se generaron situaciones de enseñanza que ponen en juego tanto aprendizajes como competencias científicas, utilizando el texto como un recurso para acceder al conocimiento científico dentro y fuera del aula, con esto no solo se busca que comprendan lo que leen, sino también que adquieran la capacidad de seleccionar información relevante a partir de distintas fuentes. El resultado obtenido fue la atención de la diversidad en el aula para promover un aprendizaje profundo, significativo y de calidad basado en el interés, la reflexión y la producción de conocimiento individual y cooperativo.

Una gran parte de los estudiantes lograron una mirada científica y reflexiva de la Química Orgánica, lo cual se evidenció en la organización, autorregulación del aprendizaje, la capacidad argumentativa y en la claridad conceptual a través de la escritura y la oralidad. Esto se reforzó además empleando la autoevaluación y coevaluación entre pares como un insumo para la mejora y el aprendizaje. A partir de esta nueva mirada de la enseñanza y del aprendizaje se crearon nuevos espacios que desafiaron a los estudiantes a explorar situaciones genuinas que despiertan el deseo de conocer más para comprender la Química Orgánica, abriendo una puerta de entrada a un nuevo mundo, donde la curiosidad y la imaginación permitan entender el microuniverso de estructuras químicas y sentar así las bases del pensamiento científico, transformando el contenido académico en conocimiento para enseñar de una manera más efectiva, amena y perdurable, de tal manera que sea un valioso medio para continuar el camino académico y posterior desarrollo profesional.



22. ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MICROBIOLOGÍA EN EL NIVEL SECUNDARIO: VALIDACIÓN DE FORMULARIO.

Gómez, V.I.; Perrotta, L.; Martín J.E.; Daguerre, A. y Nievas, R. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis. E-mail: vigomez@email.unsl.edu.ar

La Microbiología estudia los microorganismos, su función, diversidad, interacciones, aplicaciones industriales e influencia sobre suelos, aguas, animales, plantas y ambiente en general. En la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis, estos contenidos se enseñan en el espacio curricular de Microbiología, curso que está presente en varias de las carreras. En el contexto de un proyecto de investigación sobre las dificultades y fortalezas en la enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos, nos propusimos indagar sobre las experiencias de aprendizaje en niveles educativos previos, como modo de conocer la situación de los estudiantes cuando llegan a los cursos de Microbiología. En el presente trabajo realizamos la validación de un formulario para aplicar en una encuesta dirigida a averiguar qué contenidos relacionados con microorganismos se enseñan en las escuelas del nivel secundario de la ciudad de San Luis, y cómo lo hacen.

El formulario diseñado (accesible en <https://forms.gle/wEXAmHYRv92JFnUq6>) comenzó preguntando a los docentes sobre si incluían en su curso contenidos vinculados con los microorganismos. En caso de respuesta negativa, se indagó sobre las razones, y en caso de respuesta afirmativa se continuó con una serie de preguntas que se analizan a continuación. En esta primera instancia, se recolectaron 19 respuestas, de las cuales 12 manifestaban no incluir contenidos relacionados en su enseñanza. La razón fue la no vinculación directa con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de su asignatura. Estos encuestados eran docentes de Tecnología, Física, Formación para la Vida y el Trabajo, Administración, Historia, Geografía, Biología, Inglés, Música, Matemáticas, Lengua y Teatro. Por su parte, 7 docentes declararon abarcar contenidos microbiológicos en sus asignaturas: Biología, Tecnología y Matemática. Entre los contenidos enseñados predominan los hongos y bacterias entre otros (virus, procesos de transformación biológica, etc). El docente de Matemática, aborda el modelamiento matemático del crecimiento microbiano. Entre las estrategias de enseñanza informadas encontramos las clases de teoría, clases teórico-prácticas, laboratorio tradicional, aprendizaje basado en problemas, indagación que problematice sobre ideas previas, método de caso. Respecto de los recursos se escogieron las siguientes opciones: modelos en 3D, presentaciones digitales con proyector, pizarra, TIC, libros, guías de preguntas problemas, observaciones de preparados al microscopio, Geogebra.

Entre los obstáculos para el aprendizaje detectados podemos mencionar falta de interés, inconvenientes para reconocer procesos de transformación, el nivel de abstracción de los contenidos, confusiones entre eucariotas y procariotas, dificultad para analizar gráficos y el preconceito de los microorganismos considerados únicamente en su rol patógeno. En cuanto a los problemas en el proceso de enseñanza, se reportaron inconvenientes en conocer si los aprendizajes fueron o no logrados, el abordaje de ideas previas y la falta de recursos que se perciben como necesarios (ej.: microscopio, laboratorio, libros, etc.). Los contenidos que se indicaron como de mayor interés entre los estudiantes fueron la observación al microscopio, la obtención de productos por fermentación y otras aplicaciones industriales, la producción de vacunas, la resistencia a antibióticos, la microbiota y su vinculación con el sistema inmune, las patologías infecciosas, los relatos sobre la “época de oro” de la Microbiología y el rol fundamental que cumplen en el ambiente.

Las formas de evaluación implicadas fueron evaluación continua, retroalimentación, repreguntas, debates, cuestionarios de metacognición, actividades que incluyan identificar, diferenciar, describir estos microorganismos y recopilación de evidencias de aprendizajes. Estos resultados fueron analizados en dos grandes aspectos: las dificultades observadas en la aplicación de la encuesta y las conclusiones preliminares que se pueden obtener de ellos. Centrándonos en la validación del formulario, una de las primeras respuestas recibidas mostró confusión entre las preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ante la hipótesis de que tiende a pensarse primero en las dificultades en el aprendizaje y no en las de

enseñanza, replanteamos su redacción e invertimos el orden. Por otra parte, en varias oportunidades no se respetó la indicación de responder sobre un solo curso por respuesta. Esto conlleva a que situaciones posiblemente muy heterogéneas sean “promediadas” al momento de contestar. Como solución proponemos cambiar las preguntas sobre curso, escuela y nivel educativo a un formato desplegable o de opción única. También notamos confusión en el concepto de “ideas previas”, ya que, siendo elegida por la mayoría, no se traduce en otras estrategias compatibles.

Entre las conclusiones preliminares factibles de obtener con este pequeño muestreo, advertimos desconocimiento de esta disciplina en los docentes en general, manifestándose en la poca diversidad de contenidos, escasez de relaciones interdisciplinarias y carencia de herramientas para sortear el alto grado de abstracción. De hecho, la única actividad de interrelación la propone el docente de Matemáticas con una modelización del crecimiento.

Para finalizar, concluimos que, con las modificaciones señaladas, el formulario fue validado y puede ser aplicado para un muestreo más amplio. Además, podría ser de interés y utilidad que nuestra facultad genere espacios de formación dirigidos a docentes de nivel secundario.



23. ENSEÑANZA DE LA MICROBIOLOGÍA EN ARGENTINA: ANÁLISIS DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

Gómez, V.I.; Silva, P.G. y Vega, A.E. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis. E-mail: vigomez@email.unsl.edu.ar

Es una realidad habitual en el nivel universitario que los equipos docentes estén integrados por profesionales con sólida formación en un campo científico disciplinar determinado, pero por lo general, no detentan formación pedagógica, o algún tipo de aprendizaje organizado que involucre pensarse como formador de nuevos profesionales. En el caso específico de la enseñanza de Microbiología, esta característica es predominante. Es así que, el estudiante encuentra grandes dificultades para la construcción de los aprendizajes buscados y que en la mayoría de los casos terminan en una repetición acrítica de conceptos. En vista a esta perspectiva, en los últimos años, se ha iniciado un proceso de reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza de la Microbiología. Se pretende en este trabajo analizar el perfil de

la producción científica argentina en el campo de la educación en microbiología, a los efectos de indagar hacia dónde se orientan las nuevas propuestas educativas en esta disciplina curricular, la cual impacta en diversas carreras universitarias del ámbito de la salud, alimentos, ingenierías, biotecnología, ecología, entre otras.

En el contexto de un amplio estudio bibliométrico sobre la evolución de la discusión educativa global respecto del tema referido, se realizó un recorte del aporte argentino recopilado en la base de datos Lens (<https://www.lens.org/>). La búsqueda se inicia con las siguientes palabras claves: (*microbiology OR bacteriology OR mycology OR parasitology OR virology OR virología OR parasitología OR micología OR bacteriología OR microbiología*). Luego de filtrar por “Subject = Education”, el registro global seleccionó 6002 trabajos, comprendidos dentro de un período de tiempo entre 1905 a 2023. Entre éstos, únicamente 16 correspondieron a trabajos originados en instituciones argentinas. En la revisión de dichos trabajos, se detectaron algunos erróneamente catalogados como referidos a educación y que en consecuencia fueron descartados, quedando solo 10 artículos. El análisis se realizó considerando los siguientes aspectos: revista y año de publicación, institución participante y grupo destinatario, palabras claves y temática abordada.

Todos los artículos analizados fueron publicados en las revistas internacionales más relevantes en la temática en un período comprendido entre los años 2011 y 2023 con la siguiente distribución: *Journal of BiologyEducation* (n=5), *Journal of Microbiology&BiologyEducation* (n=3), *Journal of FoodScienceEducation* (n=1), *Science&Education* (n=1). En los primeros 9 años, las publicaciones fueron discontinuadas, mientras que en los últimos 4 años se observó un incremento en el número de ellas (n=5), mostrando una continuidad en la producción científica anual.

Las instituciones educativas responsables en esta tarea estuvieron circunscritas al nivel superior en 5 universidades nacionales: Univ. de Buenos Aires sola o en asociación con Univ. Nac. General Sarmiento (n=4) mostró una predominancia respecto al resto. Sin embargo, las otras 4 universidades contribuyeron en conjunto una mayor cantidad de publicaciones: Univ. Nac. de Quilmes y Univ. Nac. de Río Cuarto produjeron 2 publicaciones por institución y Univ. Nac. Tucumán y Univ. Nac. de Salta publicaron un trabajo en cada una de ellas.

Con excepción de un trabajo, las contribuciones encontradas estuvieron dirigidas mayoritariamente al nivel universitario (Biotecnología, Lic en Biología y Química, Agronomía, Ing. en Química y Farmacia). Existió una tendencia preponderante en la descripción de nuevas prácticas tendientes a mejorar las actividades experimentales en microbiología (mutagénesis y reparación del DNA, relación genotipo-fenotipo, biorremediación, biocontrol, comunicación microbiana, estudio de caso en seguridad alimentaria), o las estrategias de enseñanza (actividades complementarias a la lectura de textos y seminarios de integración), con escasa producción teórica (n=2) respecto de la enseñanza de la disciplina.

El análisis de las palabras claves en estas publicaciones reflejó una distribución inesperada: ausencia de esta herramienta en algunos artículos (n=4), escasos trabajos con palabras clave relacionadas con educación (n=3), mientras que el resto solo utilizaron palabras relativas a la temática microbiológica.

Llamativamente no se encontraron aportes educativos desde las ciencias médicas y ninguna publicación incluyó conceptos de parasitología en la enseñanza de la microbiología.

De esta primera búsqueda, se visualizaron los aportes educativos recientes sobre la enseñanza de la microbiología en la Argentina en publicaciones internacionales de alta especificidad en la temática. En éstas, existe una predominancia de la descripción de actividades experimentales para la enseñanza de la microbiología sobre la construcción de aportes teóricos pedagógicos. Teniendo conocimiento de producción argentina sobre educación en revistas no indexadas por esta base de datos, se advierte la necesidad de ampliar el estudio incluyendo otras bases de datos, así como memorias de jornadas y congresos relacionados a la temática para alcanzar una investigación más acabada y representativa.



24. TÉCNICA DE ABLANDAMIENTO EN MADERA

Quiroz, H.T.G. *Morfología Vegetal*, Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad Nacional de Río Cuarto. E-mail: hquiroz@ayv.unrc.edu.ar

En la asignatura Morfología Vegetal de la carrera Ingeniería Agronómica de la UNRC, se utiliza en el dictado de trabajos prácticos, cortes histológicos de madera de diferentes especies para caracterizar citológicamente el tejido y relacionarlo con la calidad de la madera (leño). El procesamiento de este material requiere de un tratamiento para ablandar el tejido. Esto consiste en hervir bloques de madera de 2 a 2,5 cm de lado en una mezcla agua-detergente desde algunas a varias semanas dependiendo de la dureza del material (meses en el caso de materiales muy duros como algarrobo). El punto adecuado para su procesamiento en micrótopo se logra cuando con una aguja histológica se puede “deshilachar” las caras del cubo. Este procedimiento requiere la presencia de un operador en continua observación para evitar la evaporación de la mezcla y debe realizarse bajo campana extractora de gases ya que

los vapores generados son tóxicos y contaminantes para las áreas de trabajo. Por otro lado, la observación y estudio del tejido es compleja para los estudiantes por lo que la tinción de las estructuras celulares es una característica importante. Con el objetivo de acelerar los tiempos de confección de estos preparados y facilitar su observación, se propone una modificación de la técnica convencional en las etapas de ablandamiento del material y tinción del mismo. La modificación consiste en reemplazar el hervido de las muestras por el autoclavado de las mismas en una mezcla de Alcohol 96°-Glicerina (1:1) en un programa de esterilización estándar, 121° C durante 15 minutos. Los tacos de madera al retirarse del recipiente de autoclavado, se dejan escurrir para eliminar todo exceso de mezcla (lo que puede llevar 72 h aproximadamente) y se continua con los pasos de la técnica convencional para el corte en micrótopo rotativo. Por otro lado, dada la importancia de la coloración de estructuras celulares para favorecer el estudio microscópico de las mismas, se describe como una modalidad alternativa el uso de tres coloraciones diferentes según la orientación del corte del tejido: azul de metileno para longitudinal radial, safranina para corte transversal y verde rápido para corte longitudinal tangencial. Esta diferenciación macroscópica se utiliza como una herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar la comparación citológica de los distintos cortes, con la tinción que poseen.

