



MEMORIA DEL IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Construyendo el presente y el futuro
sostenible desde la educación

04-05 JUNIO DE 2021
Encarnación - Py

Declarado de Interés Científico por CONACYT

Res. No. 326/2021

Declarado de Interés Educativo Departamental por el MEC.

Res. N° 003/2021

Declarado de Interés Departamental por la Gobernación de Itapúa.

Res. N° 281/2021

Declarado de Interés Municipal por la Municipalidad de Encarnación.

Res. N° 5891/2021

Declarado de Interés Académico Universitario por la APUP.

Res. N° 004/2021

Centro de Investigación y Documentación
Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE)

Padre Kreuzer c/ Tte. Honorio González

+595 71 205454 | www.unae.edu.py/educacion

Año 2021 N° 1 | ISBN - 978-99925-265-3-8 |
Encarnación-Paraguay | Junio de 2021

AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Rectora Complejo Educativo UNAE: **Dra. Nadia Czeraniuk**
Vicerrector Administrativo: **Mag. Helmut Schaefer**
Secretario General: **Mag. Francisco Cantoni**
Directora Académica General: **Mag. Rita Thiebeaud**
Directora Unidad de Postgrado e Investigación: **Mag. Analía Enriquez Tischler**
Coordinador Centro de Investigación y Documentación: **Mag. Matías Denis**
Decano Facultad Ciencias Jurídicas Humanas y Sociales: **Mag. Abog. Yonny Flick**
Decana Facultad Ciencias Empresariales: **Dra. Laura Arévalos**
Director Arquitectura: **Dr. Roberto Cañete**
Director Análisis de Sistemas Informáticos: **Lic. Gabriel Sotelo**
Directora Diseño de Modas y Diseño Gráfico: **Dis. Graf. Martha Estatuet**
Directora Farmacia: **Farm. Valeria Ocampos**
Directora Veterinaria: **Dra. Vet. Karen Aguirre**
Coordinación ISEDE: **Mag. Verena Schaefer**
Dirección Académica ISEDE: **Dra. Susana Romero y Mag. Cristina Raychakowski**

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Nadia Czeraniuk. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Dra. María del Carmen Paredes. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Dra. Susana Romero. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)
Dr. Luis Esquivel. Universidad Nacional de Misiones (Argentina)
Dra. Amelia Yackow. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Dra. Rocío Florentín. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
Dra. Cecilia Villasanti. Universidad Católica sede Itapúa (Paraguay)
Dnda. María Goretti Benítez. Universidad Nacional de Pilar (Paraguay)
Mag. Matías Denis. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Rita Thiebeaud. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Carolina Segovia. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Deolinda Peralta. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Cristina Raychakowski. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)
Mag. Verena Schaefer. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)
Mag. Analía Enriquez. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Karen Baukloh. Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina)
Mag. Rocio Palacios. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
Mag. Gissela Naber. Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
Mag. Jorge Cortez. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)
Lic. Graciela Lezcano. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)
Lic. Cruz Álvarez. Universidad Blas Pascal (Argentina)

Esta publicación es del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación. Su objetivo principal es la difusión de experiencias en investigación, docencia y extensión. Esta publicación consta de los aportes de las conferencias magistrales, resúmenes de las distintas actividades realizadas en el marco del Congreso, resúmenes seleccionados de experiencias e investigaciones y reflexiones ensayísticas.

Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE)

Padre Kreusser c/Independencia Nacional

+595-71-205454

cidunae@unaec.edu.py www.unaec.edu.py

Las opiniones expresadas en los textos publicados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de los textos y gráficos siempre y cuando se cite la fuente.

Año 2021. Nº 1

Junio de 2021

Páginas: 110

ISBN: 978-99925-265-3-8

ISBN: 978-99925-265-3-8



9 789992 526538

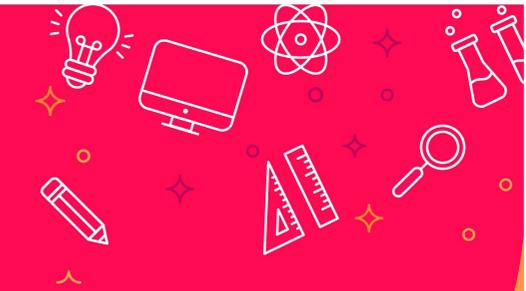


IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

04-05 Junio

En vivo a través de CONECTA  

www.unae.edu.py/educacion



Construyendo el presente
y el futuro sostenible
desde la educación



**IV CONGRESO DE
EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGÍA**

04-05 Junio

En vivo a través de CONECTA  

www.unae.edu.py/educacion

**Construyendo el presente y el futuro
sostenible desde la educación**

PROGRAMA

ACTIVIDAD PRE-CONGRESO

Conferencia

"Claves para una enseñanza de la lengua efectiva y significativa"

A cargo de
Clara Ureña Tormo

Jueves 03 de junio
18:00 h



VIERNES 04/06

18:00 a 20:30 h Ciclo de conferencias. Modera Mgter. Verena Schaefer

- **Conferencia:** Crisis Pandémica: una FantásTICa oportunidad de evolucionar en la educación con las tecnologías. Juan Francisco Álvarez 
- **Conferencia:** Rol de la Psicopedagogía para una Educación Sostenible. Cristina Ricci 
- **Conferencia:** Narrativa Transmedia en Educación. Cecilia Pacce Rosato 
- **Conferencia:** Política TIC e Innovaciones Educativas. Edgar Osvaldo Brizuela Vera 

SÁBADO 05/06

08:30 a 09:30 h Presentación 6 comunicaciones con mayor puntaje.

Modera Deolinda Peralta becada posgrado UNAE

09:30 a 11:30 h Talleres en simultáneo

- **Taller:** Relájate, sonríe y ameniza tu clase online. Técnicas y herramientas para el buen clima pedagógico en ambientes virtuales de aprendizaje. Edgar Fabio Rivarola Saldivar 
- **Taller:** Técnicas teatrales como recurso didáctico. Magalí Ruiz 
- **Taller:** "Llaves para ver", la gamificación del aula invertida. La experiencia del Seminario de investigación-acción en la Formación Docente de Educación Física y Salud. Leandro H. Arena 
- **Taller:** Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en Geografía-Historia mediante recursos TIC. Juan Carlos Colomer Rubio  y Álvaro Francisco Morote Seguido 

UNAE, Encarnación, Paraguay. Kreuzer entre Honorio González e Independencia
Llamadas gratuitas al *5454

PROGRAMA GENERAL DEL EVENTO



IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA, 2021

Tabla de CONTENIDOS

PRESENTACIÓN GENERAL

CONFERENCIAS CENTRALES

VIERNES

- **Crisis Pandémica: una FantásTICa oportunidad de evolucionar en la educación con las tecnologías.** Juan Francisco Álvarez (España) 11
- **Rol de la Psicopedagogía para una Educación Sostenible.** Cristina Ricci (Argentina) 22
- **Narrativa Transmedida en Educación.** Cecilia Pacce Rosato (Argentina) 38
- **Políticas TIC e Innovaciones Educativas.** Edgar Osvaldo Brizuela Vera (Paraguay) 39

SÁBADO

TALLERES Y SEMINARIOS

- **Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en Geografía-Historia mediante recursos TIC.** Juan Carlos Colomer Rubio y Álvaro Francisco Morote Seguido (España) 40
- **Relájate, sonríe y ameniza tu clase online. Técnicas y herramientas para el buen clima pedagógico en ambientes virtuales de aprendizaje.** Edgar Fabio Rivarola Saldivar (Paraguay) 41
- **“Llaves para ver” la gamificación del aula invertida. La experiencia del Seminario de investigación-acción en la Formación Docente de Educación Física y Salud.** Leandro H. Arena (Argentina) 42
- **Técnicas teatrales como recurso didáctico.** Magalí Ruiz (Paraguay) 45

RESUMENES

- **Tensiones entre la Macro y Micro política en la Gestión Escolar.** Ana Rosa Cavagnero, Rocío Janet Dalio, Nilver Raúl Padilla y Diego Villafañe (Argentina) 47
- **La formación psicopedagógica desde los entornos virtuales. Experiencias de alfabetización académica.** Rosa Catrambone y Andrea Ledwith (Argentina) 48
- **La importancia del juego en el desarrollo psicomotor.** Aida del Carmen San Vicente Parada (México) 49
- **Cambios en el acceso a las TIC durante el primer año de implementación de educación virtual por causa del covid-19.** Valentina Canese Caballero, Juan Ignacio Mereles Aquino y Jessica Amarilla (Paraguay) 50
- **Motivación como Factor de Abandono Educativo.** Alejandra Báez Duarte, Celia Noemi Bordón Lima, Yesica Ramos Barreto, Oscar Samuel Vergara Trinidad y Ana Victoria Villasanti Cardozo (Paraguay) 51
- **Factor Personal: Deficiente Preparación Escolar.** Lolia Gissel Galeano Molinas, Cancia Yanina Alcaraz Ledezma y Vidal Chileno (Paraguay) 52
- **Dificultades de aprendizaje en la Educación Superior. Análisis de las Estrategias Pedagógicas.** Fátima Carolina Segovia (Paraguay) 52
- **La educación física en tiempo de pandemia.** María Alejandra Forza (Paraguay) 53
- **Beneficios de las actividades físicas motrices en la adolescencia en tiempo de pandemia.** Gustavo Miguel Acuña Maidana (Paraguay) 54
- **Programas de educación permanente en el acceso a educación superior.** Paula Sabina Cáceres Ugarte 54
- **Beneficios y dificultades del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje en los alumnos del Instituto Superior UNE.** Cinthia Pamela Genes Niman 55
- **Resultados de las estrategias de enseñanza aplicadas a la educación a distancia en el tercer ciclo de la Escuela Básica N°4007 Sagrado Corazón de Jesús año 2020.** Gabriela Isabel Gamarra Bareiro 56
- **Determinantes socioeconómicos del logro académico de estudiantes de la carrera de licenciatura en educación.** María Romilda Torres Araujo 56
- **Propuesta de implementación de actividades físicas con los niños y niñas de 5 a 11 años de edad, en los hogares durante la pandemia.** Cristil Noemí Fernández Rolín (Paraguay) 57

■ Viejas Palabras y Sentidos Nuevos para Gestionar las Escuelas en Pandemia - Nilver Raúl Padilla, Ana Rosa Cavagnero, Rocío Janet Dalio y Diego Villafañe (Argentina)	57
■ Adopción de la educación a distancia utilizando las TIC por los docentes del colegio “Nuestra Señora de la Asunción” en tiempos de pandemia. Gessica Lorena López Aguirre (Paraguay)	58
■ Dificultad en el acceso a las TIC en el contexto de pandemia en el colegio nacional Don Augusto Roa Bastos del barrio Ita Paso 2020-202. Juana María Escobar (Paraguay)	59
■ Proyecto educativo “Redes Socioemocionales”. Resultados de la implementación de la Ley VI N° 209 de Educación Emocional, en las escuelas secundarias de la Provincia de Misiones- Argentina. Karen Betiana Baukloh (Paraguay) y Walter Raúl Alberto Oviedo (Argentina)	59
■ Prácticas educativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación virtual. María Isabel Moreno Rojas (Paraguay)	60
■ Efectos de la educación a distancia en el colegio nacional Edelira’i. Distrito de Capitán Meza. Patricia De Jesús Martínez Aranda (Paraguay)	61
■ Caracterización de alumnos/alumnas víctimas de la problemática del bullying en la escuela San José artesano -FROSEP - de la ciudad de Pilar. Teresa de Jesús Villordo (Paraguay)	62
■ Posibles aportes del abordaje biopsicosocio cogni emocional de la educación a través del fútbol a la lectura comprensiva de adolescentes del Bañado Norte de Asunción. Primeros avances en la investigación de PARTIDÍ en el ámbito del fútbol y la educación. Gerardo Niella y Néstor Arrua (Paraguay)	62
REFLEXIONES ENSAYÍSTICAS Y PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA/BUENAS PRÁCTICAS	
■ Adaptación léxica en el ámbito de la educación virtual Arnulfo Daniel Cabrera Giménez- Paraguay Formación docente en tensión: “entre el pensar y el sentir”. Karen Betiana Baukloh y Walter Raúl Alberto Oviedo (Argentina)	63
■ Formación docente en tensión: “entre el pensar y el sentir” Walter Raúl Alberto Oviedo, Karen Betiana Baukloh	68
■ Proyecto de innovación tecnológica aplicando el aula del futuro. Beatriz Peña Acuña, María Encarna Caballero García y Francisco Mateo Ramírez (España)	73
■ Experiencia de extensión universitaria: acompañamiento para los procesos de elección vocacional ocupacional en contexto de excepcionalidad pedagógica. Paulina Gonzalez, Veronica Pizzi, María Belen Noriega y Carolina Turco (Argentina)	78
■ Construcción del Modelo Formativo del IMES: Intervención del Departamento de Acompañamiento Educativo (DAE) en contexto de Emergencia Sanitaria y Epidemiológica por COVID-19. Lic. Viviana Aquino y Mgter. Mariano Pianovi (Argentina)	83
■ El fundamento socioemocional de una educación sustentable para el Siglo XXI	91
Las «buenas prácticas» del Espacio Comunitario de Aprendizaje del CD. Luis Fernando Ramírez y Laura Bagnoli – (Paraguay)	
■ La autoderminación como nueva normalidad en la educación superior con el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19. Maida Ferreira de Arredondo (Paraguay)	99
■ Relación teoría-práctica en el accionar pedagógico de los alumnos-maestros del nivel de formación docente del Centro Regional de Educación- Pilar. María Goretti Benítez Pérez (Paraguay)	101

Presentación GENERAL



Dra. Nadia Czeraniuk
Rectora Complejo Educativo UNAE



Dra. Susana Romero de Cáceres
Directora General ISEDE



Mgter. Cristina Raychakowski Sowa
Directora Académica ISEDE



Máster Verena Schaefer
Coordinadora Académica ISEDE



Máster Matías Denis
Coordinador del Centro de Investigación y Documentación de la UNAE

Ante la situación generada por la pandemia en 2020, los sistemas educativos continuaron, en su gran mayoría, con modalidades virtuales o híbridas. En Paraguay, las escuelas estuvieron abiertas con estrictos protocolos, mientras que la educación superior siguió virtualmente. ¿Por qué se hace tan necesario que la educación obligatoria vuelva a la normalidad?

Los países en vías de desarrollo venían realizando esfuerzos mediante sus políticas educativas para “garantizar una educación, inclusiva, equitativa y de calidad”. Los avances en esta cuestión eran cada vez mayores, pues se estaba trabajando en el acceso a la educación porque “la educación permite la movilidad socioeconómica y es clave para salir de la pobreza” (Agenda 2030). En Paraguay, además de los avances que hubo, se iniciaba un proceso de Transformación Educativa.

Sin embargo, ante la situación de la COVID-19, la transformación educativa se dio de una manera diferente a lo esperado, puesto que todo el sistema educativo migró a la virtualidad. Pronto empezaron a relucir algunas dificultades, que daban cuenta de las antiguas desigualdades y otras que emergían por la situación. Las desigualdades ya existentes son referentes, por ejemplo, a la alimentación, ya que más de 360 millones de niños dependían de los comedores escolares (Agenda 2030). Las desigualdades emergentes son la accesibilidad limitada a recursos virtuales para la continuidad educativa y un perfil docente desactualizado para el desarrollo de la educación virtual (Mereles y Canese, 2020).

Por todo, y con el fin de garantizar la educación hoy y el futuro de la ciudadanía mañana, se deben reflexionar, proponer y accionar medidas, tanto políticas como didácticas, para proteger el derecho a la educación, tal como lo propone la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO, razón por la cual se llevó a cabo este IV Congreso de Educación y Psicopedagogía con el lema “Construyendo el presente y el futuro sostenible desde la Educación”.

Dra. Nadia Czeraniuk, Rectora Complejo Educativo UNAE

Dra. Susana Romero
Directora General
ISEDE

Mag. Verena Schaefer
Coordinadora Académica
ISEDE

EL EVENTO EN NÚMEROS

Más de

650 inscripciones

3 disertantes internacionales

1 disertante nacional

2 talleres/seminarios nacionales.

2 talleres/seminarios internacionales.

51 comunicaciones totales recibidas.

500 media de participación en vivo.

10302 reproducciones a la fecha de publicación.

CONFERENCIAS CENTRALES

En este apartado se encuentran las conferencias celebradas durante el Congreso. Estas están desarrolladas en formato de artículo científico, en formato de transcripción literal -autorizada por los conferencistas- y en código QR para su visualización.



CRISIS PANDÉMICA: UNA FANTÁSTICA OPORTUNIDAD DE EVOLUCIONAR EN LA EDUCACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS.

Juan Francisco Álvarez Herrero

Doctor en Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento.
Universidad de Alicante, España.

Correo: juanfran.alvarez@ua.es

Resumen

La situación de crisis mundial provocada por la pandemia del coronavirus ha supuesto una alteración de todos los cánones establecidos y conocidos. El mundo de la educación no ha quedado indemne de ello y así, de forma vertiginosa, se tuvo que cambiar la modalidad de enseñanza en la mayoría de instituciones educativas, pasando de una enseñanza tradicionalmente presencial a una enseñanza no

presencial. Para llevar a cabo esta transformación se tuvo que contar necesariamente con la ayuda de las tecnologías digitales que nos permitió suplir los medios, tiempos y espacios presenciales por los digitales. Sin embargo, a nuestro entender, se obvió la metodología. Es decir, se continuaron haciendo las cosas exactamente igual que en las clases presenciales pero esta vez con otros recursos, tiempos y espacios. En muchos casos, no se entendió que un cambio en la modalidad de enseñanza con una dependencia mayor de una serie de recursos tecnológicos exige un cambio de metodología o, al menos, de estrategias con las que llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera eficaz.

Tras esta introducción pasemos a analizar con detalle lo ocurrido y trataremos de dar respuestas o, mejor, de plantearnos preguntas que nos lleven a aprovechar esta crisis como una fantástica oportunidad (Toquero, 2020) de evolucionar en el mundo de la educación con la ayuda de las tecnologías digitales.

1. Antecedentes

En los países donde más pronto se detectó lo que después ha sido una pandemia mundial se intentó, desde un primer momento, seguir con mayor o menor normalidad las clases de forma presencial. Así, por ejemplo, a principios de marzo de 2020, en Taiwán, el alumnado asistió a clases con mascarillas y protegidos del resto de alumnado de la clase con unas mamparas o bloques que permitían respetar las distancias de seguridad entre los estudiantes, pero que imposibilitan en gran manera el desarrollo normal de la clase (Cheng et al., 2020). Poco tiempo después, se creyó que la solución más adecuada era confinar a todas las personas en sus casas y así, dependiendo del país, su situación sanitaria frente a la COVID-19 y de las directrices marcadas por las autoridades competentes, quien más o quien menos, ha sufrido o sigue sufriendo un confinamiento domiciliario en el que tanto alumnado como profesorado siguen las clases desde sus casas.

Esta situación de confinamiento ha originado y sigue originando multitud de problemas e inconvenientes no solo a nivel académico o en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también a nivel personal y en la salud de las personas (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021). Al seguir las clases de forma online desde sus domicilios, tanto en alumnado como el profesorado están sometidos a muchas variables que afectan negativamente en el proceso (Batubara, 2021). En esta situación, se ha dado una mayor posibilidad de distracción, de falta de atención y concentración en las tareas académicas dado que en las casas a nuestro alrededor existen un sinnúmero de elementos distractores o incluso la procrastinación, que ya de por sí puede llevarnos al estar utilizando Internet con todo lo que esta ofrece (Cicha et al., 2021). También la salud mental se ha visto perjudicada, dado que bien por lo que se está viviendo en nuestro entorno más cercano como por la situación en general, provoca que se vivan situaciones de preocupaciones, de estrés o incluso de ansiedad (Álvarez-Herrero, 2020a; Spinelli et al., 2020). Así mismo, con todo esto, se ha agudizado la brecha digital existente, donde tanto alumnado como profesorado se ha encontrado con que no disponía de los recursos tecnológicos necesarios o bien en las casas, donde todos sus convivientes tenían que compartir los pocos recursos con los que contaban para seguir con las actividades de todos ellos (Lai&Widmar, 2020). La salud física también se ha visto ampliamente deteriorada: son muchas horas que se han pasado delante de una pantalla y todo ello lleva a mermar la vista; también el estar sentados y sin moverse o hacer ejercicio físico ha agravado problemas de obesidad, sedentarismo, dolores musculares y en las articulaciones; así como las malas posturas al sentarse de forma incorrecta delante del ordenador, fáciles de corregir con las indicaciones oportunas, pero que no se han tenido en cuenta en todo este tiempo. Pero si una de todas estas dificultades se podía haber obviado o más bien pensábamos que teníamos solucionada y que no hubiese sido un problema ha sido la deficiente

competencia digital tanto del docente como del discente. Ha sido muy grande la diferencia entre la competencia digital real y las falsas expectativas que se tenían sobre esta (Ilustración 1).

Así, docentes y discentes que se creían digitalmente preparados para haber afrontado esta situación con garantías, se han visto desbordados al ser incapaces de llevar con regularidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso aquellos ámbitos de la competencia digital en los que todas las investigaciones previas sobre las autopercepciones de docentes y discentes apuntaban a que se tenían consolidados, como es el caso de la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración; se ha demostrado que no se ha estado a la altura de las circunstancias.

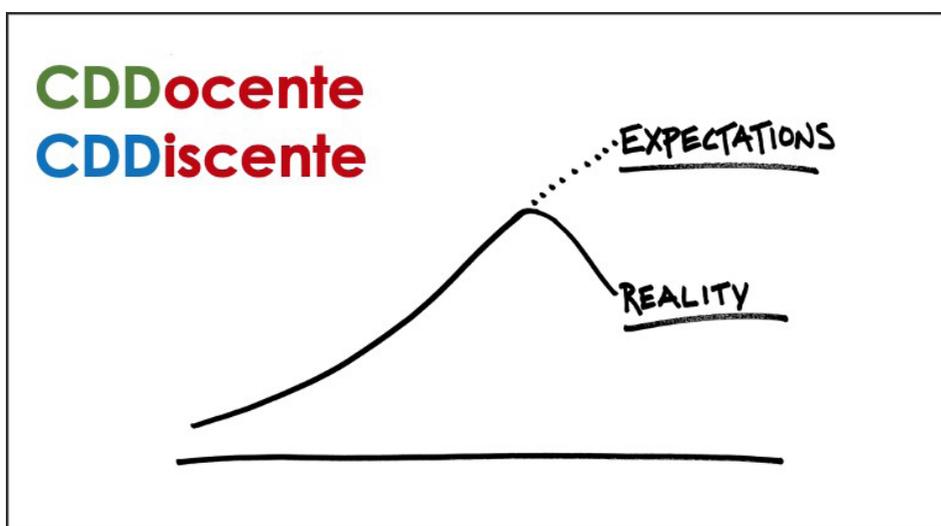


Ilustración 1. Discordancia entre la competencia digital intuida y la real.

Si a ello le unimos que ya de por sí los ámbitos de creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas eran manifiestamente deficientes, hace que el no disponer de una competencia digital suficiente haya sido el principal problema con el que nos hemos tenido que enfrentar desde el mundo educativo a esta crisis pandémica. Todo esto ha revolucionado la formación docente, pues si hace unos años una investigación llevada a cabo en 2014 y en 2019 con 2656 (Álvarez-Herrero, 2016) y 1570 (Álvarez-Herrero, 2020b) docentes de secundaria de España venía a coincidir en el orden de necesidades más demandadas por dicho profesorado para su formación continua, justo meses después de declararse la pandemia, todavía en el año 2020, repetimos la investigación y encontramos que las TIC pasaron a liderar este ranking de necesidad formativa. Este orden venía a demostrar, tal y como se puede comprobar en la Tabla 1, cómo en 2020 la necesidad de formación en Tecnologías Digitales ha venido a desbancar las necesidades anteriores y a posicionarse en primer lugar. Muchas instituciones educativas han buscado, en estos últimos tiempos, la realización de acciones formativas sobre tecnologías digitales con las que formar a sus

docentes y así las TIC, las cuales parecía que se había perdido interés y uso en el ámbito educativo en estos últimos años, han vuelto a recuperar una posición importante y son más necesarias que nunca.

Este necesario y creciente interés por las TIC, así como la necesidad de por obligación tener que ponerse a manejarlas, ha hecho que se mejore la competencia digital, tanto de docentes como de discentes. La crisis pandémica ha permitido una mejora, aunque de forma forzada, de la competencia digital con sus 5 áreas o ámbitos y las 21 subcompetencias que contempla.

Orden	Necesidades formación 2014 y 2019	Necesidades formación 2020
1	Didácticas específicas	TIC
2	Contenidos de la materia	Didácticas específicas
3	Didáctica General	Contenidos de la materia
4	TIC	Didáctica General

Tabla 1. Necesidades de formación del profesorado de educación secundaria de España

Sin embargo, con la docencia no presencial, ya sea con confinamiento o sin él, que sigue presente en muchos ámbitos educativos, se nos siguen presentando toda una serie de problemas. Unos son vicios, otros malos usos y también se dan prácticas contraproducentes. Así, aun tras haberlo vivido en primera persona, en muchos centros e instituciones se siguen empleando numerosos y variados recursos para la realización de videoconferencias, así como soporte para recursos y contenidos. También son numerosas y variadas las plataformas que se utilizan. Hablamos de que, en una misma institución o centro educativo, cada docente usa los recursos en los que se siente más cómodo, sin que exista una elección corporativa que aúna en una sola plataforma y en un solo servicio de videoconferencia. Se han dado casos de una familia con tres hijos, los tres escolarizados en el mismo centro educativo y cada uno de ellos trabajaba con una plataforma diferente, así como recibían video clases por tres recursos distintos cada uno de ellos. Por no seguir comentando que uno de ellos al cursar secundaria y tener profesorado diferente para cada área o materia, se encontraba con este mismo problema él solo. Ello dificulta enormemente el trabajo y el proceso de aprendizaje del alumnado, que se ve en la obligación de tener que adaptarse a las diferentes exigencias de su profesorado.

El alumnado también se ha acostumbrado poco a poco a esta situación y así, en las videoconferencias, al no encontrarse en clase presencial donde sí hay una presencia y una necesaria atención, se puede permitir el poder desconectar micrófonos y cámaras y así no mostrarse, con lo que el profesorado muchas veces no sabe si su alumnado

está presente y siguiendo con atención sus clases, o si por el contrario tiene a un alumnado ausente. Estas video clases en muchas ocasiones se parecen más a sesiones de espiritismo, donde vas a ciegas sin saber si realmente alguien te

en el contexto de transformar la enseñanza presencial en enseñanza no presencial. Es el hecho de que los docentes hagan esta transformación con una simple adaptación de sus clases, de sus materiales, de su forma de dar clase e incluso de las actividades que

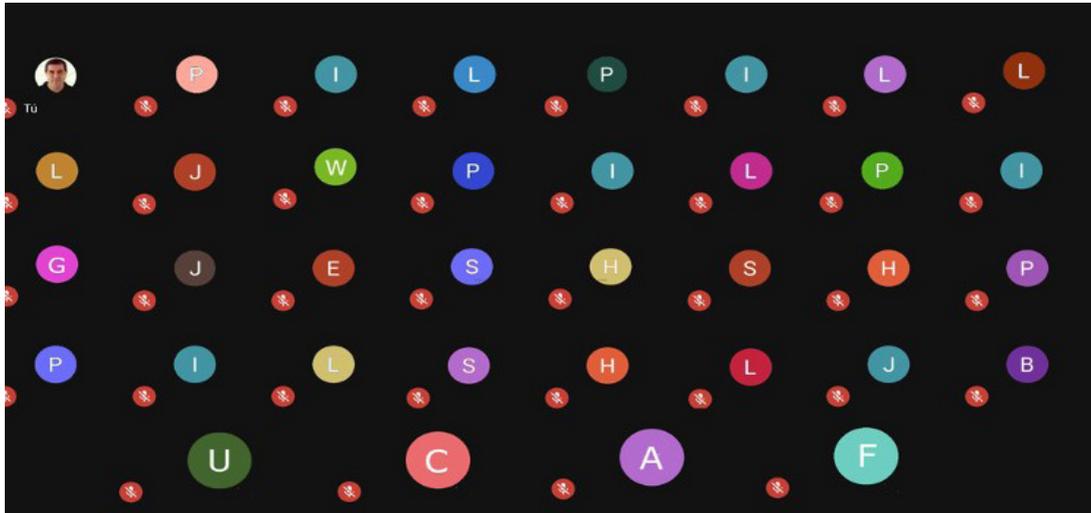


Ilustración 2. Videoconferencia de Meet con alumnado ¿presente o “ausente”?

acompaña y donde te pasas todo el tiempo preguntando si tu alumnado está presente, si te sigue, si está ahí, pidiéndoles que se manifiesten de alguna manera para que así te quede constancia de su presencia y de que te están siguiendo la clase.

La no presencialidad trae consigo otros problemas que ya conocíamos previos a la COVID-19, como es la falta de socialización, la falta de interacción entre alumnado y entre alumnado y profesorado, la ausencia de matices en la comunicación pues, por ejemplo, se produce una ausencia de la comunicación no verbal, por no hablar de los límites que aparecen impidiendo una enseñanza y atención personalizada (Álvarez-Herrero y Fernández-Herrero, 2020; Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2020).

Hay una cuestión que es bastante grave y es, con diferencia, la que más se da

realizaban de forma presencial, llevándolas al plano no presencial con aquellos recursos tecnológicos básicos que se lo permiten.

Es como si simplemente hubiéramos trasladado el libro de texto a un PDF o una explicación realizada en la pizarra a un vídeo o a una video clase en la que seguimos utilizando la misma pizarra. Todo ello lo hacemos sin darnos cuenta que esta modalidad online de enseñanza requiere de otras estrategias y metodologías y que no podemos seguir haciendo lo mismo que hacíamos en clase presencial, pues han cambiado las condiciones, los medios e incluso la predisposición de los estudiantes. En el confinamiento se ha abusado y se sigue abusando del envío de PDF y vídeos (muchos de ellos de duración interminable) a los estudiantes, y lo único que conseguimos de esta manera es desalentar a nuestros estudiantes a seguir aprendiendo. Incluso,

CRISIS PANDÉMICA: UNA FANTÁSTICA OPORTUNIDAD DE EVOLUCIONAR EN LA EDUCACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS.

esa falta de formación en TIC que demandaba el profesorado se ha convertido en estos últimos meses en una afloración masiva de charlas, cursos y webinars en las redes que han sobresaturado en muchas ocasiones a los docentes, generando una sobreexposición a un exceso de información o infoxicación. Docentes que, por otro lado, y debido a unas prácticas idénticas a las presenciales, pero de forma digital, están sobrecargados de trabajo: actividades y trabajos que corregir (de las actividades que mandan a su alumnado), clases que preparar (dado que el transformarlas para poder trabajarlas de forma online requiere crear una serie de materiales y recursos), tutorías, correos electrónicos y mensajes que atender, etc. Los días se vuelven en pesadillas de trabajo intenso y que nunca termina, y donde cada vez hay más.

2. Evolucionar hacia una nueva educación con las tecnologías

Lejos de ser pesimistas, sí con la intención de aportar ideas y generar una actitud predispuesta a plantearse preguntas que permitan buscar soluciones, queremos afrontar esta crisis como una oportunidad (Korkmaz Toraman, 2020; Marshall & Wolanskyj-Spinner, 2020). En la lengua japonesa, nuestra palabra “crisis” es “kiki”, donde corresponde a dos ideogramas. El primero de estos ideogramas, el primer “ki” significa “peligro”, pero el segundo “ki” significa “oportunidad” o “surgir”. También, en una de las tantas frases que se le atribuyen a Albert Einstein, quien decía: “En medio de la dificultad, reside la oportunidad”. Esto mismo es lo que queremos trasladar aquí. Esta crisis pandémica es una fantástica oportunidad de evolucionar y no adaptarse a la evolución. Somos más fieles a Charles Darwin y su teoría de la evolución, que al

caballero de Lamarck y su teoría de la adaptación o Lamarckismo, pues como hemos visto, una adaptación de lo conocido a la nueva realidad no es suficiente para generar una educación de calidad.

Esta evolución necesariamente va acompañada del uso de las tecnologías. No podemos renegar de ellas y parece que esta vez han regresado para quedarse (Ali, 2020). Así, y desde la experiencia llevada a cabo no solo durante esta crisis sino también de años en los que hemos trabajado desde la educación online no presencial, proponemos algunas sencillas estrategias con las que evolucionar hacia una enseñanza que bien sea presencial, semipresencial u online, requiere que hagamos un replanteamiento de esta y contemplemos aquellas acciones que mejor se adapten a nuestro entorno y a nuestro alumnado.

Empecemos por algo muy sencillo y si seguimos manteniendo reuniones, clases, encuentros o actividades en forma de videoconferencias, sería muy aconsejable que adoptásemos en nuestros centros o instituciones una misma herramienta o recurso tanto para dichas videoconferencias como para gestionar los recursos, los estudiantes, las actividades y acciones que llevemos a cabo (Ilustración 3).



Ilustración 3. Elección de una única plataforma de videoconferencias por centro o institución educativa.

Estas videoconferencias, como en las clases presenciales, deberíamos iniciarlas con un saludo e interesarnos por cómo están nuestros estudiantes, qué sienten y cómo se sienten, de tal manera que empaticemos en un primer momento creando un clima de acercamiento y complicidad con ellos. Es muy sencillo socializar y hacerlo con o sin tecnología, pero parece que con esta crisis se nos ha olvidado. Ya con este sencillo gesto, la clase empieza de otra manera, incluso si entre nuestro alumnado una gran parte se siente mal o está irritable (comportamiento que con la pandemia cada vez se hace más frecuente entre las personas), el transmitir un poco de alegría se convierte en algo contagioso por ser algo tan necesitado en estos momentos. Generar esta empatía favorece las emociones y sentimientos del alumnado, que, como el profesorado, son personas (Cáceres-Piñaloza, 2020).

Una vez en clase, hay otras cuestiones también muy sencillas que aportan grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para mantener la atención del alumnado hay que buscar momentos o llamadas de atención que permitan que esa atención y el interés no decaiga, por ejemplo: insertar alguna errata o falta de ortografía en una diapositiva de una presentación, incorporar la figura del follonero (alguien que cuente con nuestra complicidad en generar en un momento dado un pequeño debate o un pequeño altercado que acapara la atención del resto), o utilizar recursos que facilitan la interacción a la vez que se está presentando información (Mentimeter, Nearpod, etc.). No debemos de olvidar que evaluamos por competencias y, por tanto, hay que plantear actividades o incluso las pruebas que le planteamos al alumnado, teniendo en cuenta esto. No buscar que reproduzcan contenidos, que fácilmente pueden localizar y copiar de Internet, sino actividades y pruebas en las que deban desarrollar, argumentar y razonar, hasta incluso con un componente personal, que en las pruebas de contenidos no se tienen en cuenta. Las correcciones de estas pruebas y actividades las puede hacer el propio alumnado, facilitándoles vídeos con las correcciones o soluciones en vez de sobrecargarse

con tareas de corrección que se volverían interminables. El alumnado de esta manera aprende de su propio error y este error debe ser visto como una oportunidad para aprender, no como lo que no se sabe o algo punitivo.

Las exposiciones del profesorado y los vídeos que les facilitemos al alumnado deben tener una duración corta, no más de 20 minutos. Todos los estudios realizados en este sentido nos confirman que el alumnado desconecta y pierde el interés cuando los videos tienen una duración mayor de estos 20 minutos. Incluso se debe ofrecer la posibilidad de que sea el alumnado quien también realice videos sobre los temas a trabajar, produciendo de esta manera un aprendizaje compartido que genera un mayor beneficio entre todos los estudiantes.

La tecnología posee infinitas posibilidades de aportar un valor añadido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tecnología por sí sola es capaz de motivar e ilusionar a nuestro alumnado. Es capaz de llevarle a lugares remotos o visitar con todo detalle museos o hasta los lugares más recónditos de nuestro planeta y, como tal, debe ser aprovechada. Es decir, sirvámonos de la tecnología siempre que esta nos pueda aportar un valor añadido al aprendizaje. En vez de prohibir su uso en los centros educativos, como ocurre en algunos países y regiones con los dispositivos móviles, deberíamos de enseñar a realizar un buen uso de los dispositivos y recursos tecnológicos. Solo cuando la tecnología está, pero parece que no está, cuando es invisible, y solo así es cuando realmente está haciendo un buen papel, está sirviendo para mejorar el aprendizaje. Si la pretendemos introducir en nuestras clases por tratar de ser innovadores, modernos o porque está de moda solo conseguiremos el efecto contrario al deseado. Desde la educación debemos formar a nuestro alumnado en hacer un buen uso de la tecnología y, como docentes, nuestro deber radica en guiarlos y orientarlos, mucho más en estos tiempos de pandemia (Sandoval, 2020). No hay nada como aprender a desconectar de ella para volver a conectar. Así, es muy interesante que en cualquiera que sea la modalidad de nuestras clases fomentemos

los momentos de desconexión de la tecnología e incentivemos el que nuestro alumnado pueda realizar otro tipo de actividades que no requieran de tecnología, de conexión y pantallas. Pero atención, tampoco debemos cambiar aquellas prácticas que realizamos y con las que tenemos comprobado que se da el aprendizaje con nuestro alumnado por aquellas que aun usando tecnología no son capaces de mejorar los resultados obtenidos con las primeras, o de generar las mismas emociones y sentimientos que estas.

Por último, no queremos olvidarnos de la formación. Hemos dicho anteriormente que la situación actual nos ha llevado a un sobre exceso de formación, a multitud de webinars en las redes y cómo todo ello acaba siendo estresante y contraproducente. La solución a la formación muchas veces hay que buscarla en lo más cercano, en nuestros propios centros e instituciones. Para ello, se puede contemplar una formación horizontal donde otros compañeros docentes de nuestro propio centro compartan aquello que saben, aquello que conocen y llevan a la práctica, desde su experiencia y conocimiento, y entre iguales. Esta es muchas veces una formación mucho más fructífera que cualquier otra formación vertical por muy gran comunicador o experto que sea el formador. En cuanto a la autoformación, es cierto que esta depende de uno mismo, de su actitud y predisposición para con las ganas de seguir formándose, aprendiendo y planteándose nuevos retos, pero también muchas veces todo ello se genera desde el contagio entre iguales y no se consigue de una forma impuesta u obligada. No valen excusas de si “ya no tengo edad para todo esto”, de si “esto va con la edad”, pues igual nos encontramos con gente muy mayor que a su avanzada edad sigue aprendiendo y con interés por hacerlo, como de gente muy joven que no tiene ningún interés por aprender o por las tecnologías.

3. Recursos y herramientas para evolucionar en la educación con las tecnologías

Ya hemos comentado que la tecnología no debe ser impuesta, sino que solo cuando se utiliza para aportar un valor añadido a aquello que hacemos en pro de una mejora del aprendizaje de nuestro alumnado es cuando tiene sentido. Eso haría que buscáramos la tecnología cuando realmente la necesitamos, pero también es necesario, valga la redundancia, conocer las posibilidades que esta nos ofrece para, a partir de ese conocimiento, plantear posibles estrategias y acciones con diversas herramientas tecnológicas (Rojas- Londoño & Díaz- Mora, 2020) que permitan esa mejora del aprendizaje. Por todo ello, en este último apartado, abordamos de forma muy somera, aunque se puede completar con otras investigaciones (Álvarez-Herrero, 2020c; Álvarez-Herrero, 2020d), algunas herramientas y recursos que pueden ayudar desde su conocimiento, a plantear de forma más eficaz nuestras clases. Hubiésemos podido atender a clasificaciones como la taxonomía de Bloom u otras, pero hemos preferido clasificarlas en estas siete categorías:

a. Creando con video

Como docentes competentes digitalmente debemos saber utilizar el vídeo en nuestras clases. Podemos grabar vídeos de lo que estemos mostrando en nuestra pantalla (screencast), grabarnos presentando sobre una pizarra, o presentar sobre el ordenador y a la vez mostrar nuestra figura. Existen multitud de aplicaciones con las que podemos hacer vídeo animaciones (Powtoon, Moovly, Wideo, Doodly), plantear preguntas en los vídeos a modo de vídeo cuestionarios (Edpuzzle, ESL Video, Vizia, Wooclap) o propiciar vídeo debates con nuestro alumnado (Flipgrid). Si no queremos crear nuestros propios vídeos, tenemos a nuestro servicio muchos repositorios, tanto de vídeos ya grabados por otras personas que pueden ser utilizados en nuestras clases, como repositorios de vídeos libres de derechos que podemos utilizar en nuestros propios montajes de vídeo. Para hacer estos montajes también contamos con excelentes editores de vídeo online que nos dan las suficientes prestaciones para poder ob-

tener vídeos de una excelente calidad.

b. Creando con audio

El audio es un excelente recurso del cual muy pocas veces aprovechamos todas las prestaciones que nos ofrece. Podemos elaborar nuestros propios podcasts (Spreaker), nuestras sencillas grabaciones de audio (Vocaroo) y editar estos audios ya sea en programas de escritorio (Audacity) o en línea (123apps). Contamos así mismo, con excelentes repositorios de audios, bien sea ya grabados por otros (YouTube, Vimeo, DailyMotion), bien de audios libres de derechos que podemos utilizar en nuestras grabaciones de audio. En el audio, al igual que ocurre con el vídeo, las imágenes o incluso los textos; podemos encontrarnos con multitud de formatos de estos tipos de archivos, por lo que contamos con excelentes herramientas de conversión entre formatos online (Convertio, Audio Online Converter, Zam Zar, AVS Audio Converter)

c. Creando contenido multimedia

Crear contenido multimedia resulta más fácil de lo que pensamos. En la actualidad, en Internet, encontramos numerosas herramientas muy intuitivas que nos facilitan mucho este trabajo, bien por su lógica, su intuitividad y su fácil interacción. Así, crear un blog puede ser un primer paso en este mundo multimedia. Hay muy buenos recursos para crearlos (Blogger, WordPress, Tumblr, Shareist). También disponemos de numerosos repositorios de imágenes libres de derechos (Pixabay, Pxhere, Freepng, Freepik) que podemos utilizar en nuestras creaciones o incluso editarlas y modificarlas con editores gráficos en línea (Photopea, Pixlr, edmypic) sin temor a estar incurriendo en ninguna ilegalidad y tan solo estamos obligados a hacer caso de aquello que las licencias creativecommons nos indiquen. Pero las posibilidades no terminan en los blogs, podemos generar muros colaborativos (Padlet, Linoit, mural.co), nubes de palabras (WordArt, Wordle, Tagxedo, tagul, nube de palabras), presentaciones en línea (Prezi, Canva, emaze, genial.ly), infografías, líneas del tiempo, gráficos, y un sinfín de posibilidades más (Ilustración 4).



Ilustración 4. Algunos de los recursos y herramientas a utilizar en la creación de materiales multimedia.

d. Herramientas para la interacción

Como ya hemos adelantado, es muy importante mantener la atención y el interés de nuestro alumnado en las clases y, además de las estrategias comentadas, también podemos utilizar algunos recursos y herramientas que nos facilitan esta labor. Podemos generar formularios (Google Forms, Jotform, SurveyMonkey), cuestionarios o test interactivos (Kahoot, Quizizz, Quizalize), proponer juegos bien para que nuestro alumnado juegue con ellos, bien para que sean ellos mismos quienes los creen y jueguen entre ellos (Educaplay, Socrative, Cerebriti, Quizlet, Plickers); y, sobretodo, son muy interesantes las herramientas que permiten a la vez que se presenta interactuar con el alumnado, herramientas que ya hemos comentado (Mentimeter, Nearpod).

e. Herramientas para la gestión de contenidos

La organización y gestión de recursos cada vez es más necesaria entre docentes y discentes ante tanta avalancha de recursos, herramientas, webs de contenidos, etc. Para ello, la misma tecnología nos ofrece unas potentes herramientas que nos hacen la vida más fácil (Symbaloo, Wakelet, Diigo, Pearltrees). En muchas ocasiones va a ser muy interesante acortar los links que utilizamos (bitly), por no hablar de que la gestión del tiempo se ha vuelto en una necesidad para no vernos saturados o colapsados de trabajo sin haberlo sabido gestionar (Doodle, Reservio, Rememberthemilk). Así mismo, es muy importante que conozcamos webs o portales de recursos donde podamos acudir en busca de estos o de ayuda sobre su uso. Existen numerosas webs hechas por docentes y para docentes (en la nube TIC, Artefactos digitales, Ayuda para maestros, Proyecto GuAppis, Kiosko de chuches 2.0), donde además de ofrecer listados clasificados de herramientas, también vienen acompañadas de tutoriales sobre cómo utilizarlas e, incluso, con aplicaciones didácticas y ejemplos de sus usos en el aula.

f. Herramientas para la comunicación

La comunicación, como ya hemos comentado, en estos tiempos de pandemia se ha convertido en otra necesidad imperiosa, tanto entre docentes y estudiantes, como entre estos grupos entre sí. Así, el uso de recursos que ofrezcan la posibilidad de hacer una videoconferencia se ha vuelto imprescindible (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Skype, Discord, Cisco Webex, Jitsi, Blockchain), o el uso de plataformas donde además de poder gestionar contenidos y alumnado, se puede conversar mediante chats y mensajerías internas (Moodle, Google Classroom, Edmodo, Chamilo) siempre menos expuestas a otro tipo de mensajerías más abiertas y accesibles (WhatsApp, Telegram). Las redes sociales son también unas magníficas aliadas en cuestiones de comunicación y así el uso de Twitter, Instagram, Facebook, YouTube, o Pinterest, debe ser considerado por el profesorado.

g. Herramientas para la evaluación

No podemos olvidarnos de la evaluación, sin perder de vista que no hablamos de calificación, sino de evaluar que además de calificar contempla otras cuestiones y que forma parte del proce-

Logo: apup, COMARCAS, ESCUELA, INSTITUCIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENRIQUENCIÓN

Edu

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

04-05 Junio
En vivo a través de CONECTA
www.unae.edu.py/educacion

CONFERENCIA

Crisis pandémica: una fantástica oportunidad de evolucionar en la educación con las tecnologías digitales

Juan Álvarez

Dr. en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento.

Mgter. universitario en dirección y gestión de centros educativos.

Lic. en Ciencias Químicas.

Facultad de Educación, Universidad de Alicante (España)

so de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, no debe considerarse como un suceso o acción puntual. Además, la evaluación debe ser sumativa y formativa, y debe centrarse más en reconocer aquello que el alumnado sabe en vez de fijarse solo en aquello que no sabe y castigarlo. Las tecnologías nos ayudan con multitud de recursos, tanto para llevar a cabo el uso de diferentes instrumentos de evaluación como, por ejemplo: diarios digitales (blogs, documentos de texto online), rúbricas (rubistar), portfolios (seesaw), dianas de autoevaluación (gráficas de cualquier hoja de cálculo o con Geogebra); como para la gestión y registro de calificaciones (iDoceo, addittio, cuaderno del profesor, ClasDojo).

Se nos abren grandes retos por delante (Arrove, 2020). Sea con pandemia o sin ella, sea con clases online o presenciales, esta vez la tecnología ha regresado para quedarse y debemos aprovechar la fantástica oportunidad que esto supone para evolucionar la educación con la correcta implementación de las tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Herrero, J. F. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 67-79. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.981>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2020a). Repercusión de la COVID-19 en el aprendizaje entre el alumnado de secundaria. En *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp. 710-711). AdayaPress. <http://bit.ly/COVIDeso>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2020b). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2020c). Kit básico de herramientas, habilidades y destrezas para ser un/a docente competente digitalmente. En A. I. Allueva y J. L. Alejandro (Coords.), *Actas del Congreso Internacional Virtual USATIC 2020* (pp. 145). Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <http://bit.ly/virtualTIC02>
- Álvarez-Herrero, J. F. (28 de noviembre de 2020d). Oportunidad de poner en juego otras formas de aprender, enseñar y evaluar. Slideshare. <https://www.slideshare.net/juanfratic/oportunidad-de-poner-en-juego-otras-formas-de-aprender-ensear-y-evaluar>
- Álvarez-Herrero, J. F. y Fernández-Herrero, J. (2020). Aprendizaje online versus presencial. Percepciones del alumnado del grado de Magisterio en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (Ed.) *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 5-12). Octaedro. <http://bit.ly/onlineVSpresencia>
- Álvarez-Herrero, J. F. y Hernández-Ortega, J. (2020). Formación online versus formación presencial: evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coord.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 847-854). UMA Editorial. <http://bit.ly/presenVsonline>
- Arrove, R. F. (2020). Imagining whate education can be post-COVID-19. *Prospects*, 49, 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Batubara, B. M. (2021). The Problems of the World of Education in the Middle of the Covid-19 Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 4(1), 450-457. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1626>
- Cáceres-Piñaloza, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Ciencia y Tecnología*, 9(2), 38-44. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Cheng, S. Y., Wang, C. J., Shen, A. C. T., & Chang, S. C. (2020). How to safely reopen colleges and universities during COVID-19: experiences from Taiwan. *Annals of Internal Medicine*, 173(8), 638-641. <https://doi.org/10.7326/M20-2927>
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and Higher Education: First-Year Students' Expectations toward Distance Learning. *Sustainability*, 13(4), 1889. <http://doi.org/10.3390/su13041889>
- Hernández-Ortega, J. y Álvarez-Herrero, J. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational
- Lai, J., & Widmar, N. O. (2021). Revisiting the Digital Divide in the COVID 19 Era. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 43(1), 458-464. <https://doi.org/10.1002/aep.13104>
- Marshall, A. L., & Wolanskyj-Spinner, A. (2020, June). COVID-19: challenges and opportunities for educators and generation Z learners. In *Mayo Clinic Proceedings* Vol. 95, No. 6, (pp. 1135-1137). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.04.015>
- Rojas-Londoño, O. & Díaz-Mora, J. (2020). COVID-19 La obligación al cambio; Transformación de la educación mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo. *Hamut*, 7(2), 64-74. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2134>
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>

ROL DE LA PSICOPEDAGOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

Cristina Ricci

Doctora en Ciencias de la Educación. Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (CIPsp). Argentina.

correo: crcristinaricci@yahoo.com.ar

Introducción

Esta conferencia pretende contribuir con la construcción de un futuro sostenible desde la educación. Para tal fin, presentamos desde la Psicopedagogía algunas claves con el objetivo de comprender ciertos obstáculos en esa construcción y otras para intervenir en orden a modificar el presente escenario social, cultural, educativo y de las políticas públicas en materia de educación y de conocimiento.

El itinerario propuesto parte de la pregunta “¿qué es la Psicopedagogía?” y se presentan algunas respuestas presentes en el contexto Iberoamericano, junto con nuestra perspectiva sobre ella. En un segundo momento, se abordan

algunos aspectos vinculados con ciertos fenómenos necesarios para construir un presente y un futuro sostenible, considerando que, para ello, hace falta garantizar Educación, Escolarización, procesos de Enseñanza y procesos de Aprendizajes sostenibles. Sin embargo, para ello hace falta analizar algunos obstáculos presentes, entre ellos, la concepción de educación moderna, la matriz escolar de la Modernidad y ciertas Representaciones Sociales (RS) estigmatizantes con relación a los sujetos y sus procesos de aprendizajes tales como: alumnos con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje y fracaso en la escuela como sinónimo de fracasar en la vida. Finalmente, se desarrolla el rol de la Psicopedagogía para la Educación Sostenible: aportar a la de-construcción de RS estigmatizantes y a la construcción de otras RS sobre Educación, Escolarización, procesos de Enseñanza y procesos de Aprendizajes sostenibles en los sistemas escolares, sistemas educativos, sistemas de salud, sistemas laborales; en las familias, sociedades, culturas y en cada sujeto. Para ello es necesario, en primer lugar, la producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar con la configuración de saberes de la práctica profesional y el diseño colaborativo y cooperativo de escenarios, dispositivos, estrategias para la intervención en orden a la heterogeneidad y diversidad que incluyan las diversidades, sobre todo la diversidad psicopedagógica; enfatizando que, para construir un presente y un futuro sostenible, hace falta: Educación, Escolarización, procesos de Enseñanza y procesos de Aprendizajes sostenibles. Por eso, una clave es empezar a pensar, planificar e intervenir en términos de diversidad psicopedagógica.

En síntesis, el itinerario propuesto es:

1. ¿Qué es la Psicopedagogía?
2. Para construir un presente y un futuro sostenible hace falta: Educación, Escolarización, procesos de Enseñanza y procesos de Aprendizajes sostenibles.
3. Rol de la Psicopedagogía para una Educación sostenible

1. ¿Qué es la Psicopedagogía?

¿Es una ciencia, una disciplina? ¿Es una profesión? ¿Es al mismo tiempo una disciplina y una profesión? ¿Es un quehacer interdisciplinario? ¿Es un campo de conocimientos? ¿Es un campo de intervención interdisciplinar, un conjunto de prácticas fundadas científicamente? ¿Es la Psicopedagogía un área específica de la Psicología, de la Pedagogía, de la Didáctica, de las Ciencias de la Educación? ¿Qué lugar ocupa, si es que ocupa algún lugar, en el campo de las Ciencias Sociales?

Frente a posturas excluyentes con relación al binomio disciplina-práctica resulta significativo el planteo de Lima (2016), pues comenta sobre las prácticas profesionales de los psicopedagogos que también deberían contar con desarrollos epistemológicos que las respalden, ya que esto justificaría para la disciplina psicopedagógica un estatus que le permita tener un rol más o menos importante dentro de las instituciones que trabajen con ella para evitar que su lugar sea reemplazado por otras disciplinas. Por su parte, Azar (2009) considera a la Psicopedagogía a la vez como un campo, una teoría y una práctica, postura compartida por Díaz (2013), si bien estas autoras no especifican si se trata de un campo disciplinar y/o profesional. Asimismo, se considera a la Psicopedagogía como a las Ciencias de la Educación, entre otras, como una práctica profesional informada científicamente, es decir, son una serie de saberes prácticos ligados a la educación, que luego buscan una legitimación científica, por lo tanto, son muy claros como perfiles profesionales, pero son bastante poco claros como constitución epistémica (Follari, 2013).

Considerar a la Psicopedagogía como un quehacer interdisciplinario significa que sus conocimientos y saberes son parciales, fragmentarios y cuestionables, en continua reconstrucción y revisión posibles; admitir una metodología plural, acorde con la complejidad e incertidumbre de los objetos, sujetos de estudio y de quiénes los estudian hace que los conocimientos psicopedagógicos se transversalicen con otras variadas disciplinas

(Müller, 2000). En este mismo sentido, Bravo (2009) sostiene que la Psicopedagogía es una disciplina aplicada que utiliza los aportes de la Psicología para enriquecer el quehacer educacional y, por otra parte, Baeza (2012) menciona que es una ciencia transversal de aprendizaje humano. Por su parte, Ortiz y Mariño (2014) argumentan a favor de considerar a la Psicopedagogía como una ciencia interdisciplinar. Cabe señalar que al interior de esta perspectiva también se incluye al campo psicopedagógico como parcela del campo científico dedicado a la construcción de conocimientos sobre el sujeto en situación de aprendizaje, así como al diseño y la intervención desde acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas, es decir, se reconoce “la bi-dimensionalidad del campo construido históricamente, como campo de construcción de conocimiento sobre su objeto y como campo de intervención profesional” (Azar, 2012: 75). En esta misma perspectiva, Ocampo González (2019) se pregunta: ¿Es la Psicopedagogía una interdisciplina? Una posible respuesta, plantea el autor, depende exclusivamente de la naturaleza y singularidad de su objeto.

Por su parte, Ventura (2010) plantea la posibilidad de considerar la existencia de un campo de conocimiento de la Psicopedagogía, que presenta diversas problemáticas epistemológicas. Al mismo tiempo, también lo denomina como campo psicopedagógico considerando que el campo propio de la Psicopedagogía como disciplina científica es, al menos, un campo en construcción (Ventura et al., 2012; Ventura, 2012). Asimismo, algunas posturas consideran a la Psicopedagogía como práctica ubicada en el estatuto de intervención o quehacer profesional en el terreno del aprendizaje, dado que este campo no poseería tradiciones conceptuales y metodológicas propias. Adquiere sentido pensar, desde esta perspectiva, que esta práctica está implicada, necesariamente, en la interdisciplina (Castorina, 1989, 2016; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006). Asimismo, como reseña Ventura (2012), la naturaleza aplicada de las prácticas psicopedagógicas está dirigida

hacia la resolución de los problemas de aprendizaje escolares. Si bien, en general, estas perspectivas ponen el acento en considerar a la Psicopedagogía como práctica, se introducen algunos matices, tales como: es a la vez un campo de prácticas y de intervención (Castorina, 2016; Filidoro, 2018); es un campo teórico-práxico de las vicisitudes en los aprendizajes (de Lajonquiere, 1996); es el conjunto de prácticas de configuración de pensamiento (Arzeno, 2004).

Por lo tanto, hay un panorama polisémico y heterogéneo que hace de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico un objeto de conocimiento, de intervención ambiguo e impreciso. Hay un entramado complejo, un terreno, una trama conceptual y de prácticas que escapan al formalismo epistemológico de la Modernidad, pues hay diversidad de intereses, desarrollos conceptuales, presentación de experiencias y de ámbitos para la intervención psicopedagógica. Hay cierta tensión en el campo de la Epistemología al momento de definir su estatus epistemológico, pero la mayor tensión es por la disputa del campo laboral con otras profesiones, sobre todo con profesionales de la Psicología y Neuropsicología y, en menor medida, con Profesionales de la Pedagogía, Educación Especial, Orientación Educativa, Trabajo Social, Sociología. Esto hace que, en muchos países, la Psicopedagogía y lo psicopedagógico no pueden superar el estigma del nombre-compuesto: psi y pedagógico, lo que dificulta la construcción de su identidad disciplinar y profesional.

Ante la diversidad de perspectivas y posicionamientos en cuanto a la condición de llamar “Psicopedagogía”, surge la cuestión sobre si hay que optar por alguno de ellos o bien puede considerarse que cada uno aporta elementos para conceptualizar a la Psicopedagogía asumiendo cierta multi-dimensionalidad en la construcción de sentidos, conocimientos, saberes, prácticas y modalidades de intervención en el marco del paradigma de la complejidad, de epistemologías ampliadas a lo histórico, contextual, institucional y de modalidades

o modulaciones metodológicas. La primera síntesis permite afirmar que la Psicopedagogía tiene, a la vez, rasgos de ciencia, disciplina, profesión, área formativa en el campo de la Pedagogía, Didáctica, Psicología Educativa, Educativa o del Aprendizaje, en la formación del profesorado y de campo de prácticas de intervención fundadas científicamente.

Desde nuestra perspectiva, hoy la Psicopedagogía se ubica en las Ciencias de la Educación en articulación con las Ciencias de la Salud, donde las Ciencias de la Educación son, al mismo tiempo, un campo de conocimientos y de saberes de la práctica profesional. En tanto, el campo de conocimientos, están constituidas por tres Ciencias de la Educación nodales: la Pedagogía (educación: sentido amplio y restringido -sistemas escolares-); la Didáctica (enseñanza): Didáctica General y Didácticas Específicas (según la disciplina, el nivel educativo, las edades de los sujetos, los contextos, la condición subjetiva) y, la Psicopedagogía (procesos situados de aprendizajes en las distintas edades de la vida). Así pues, junto con otras disciplinas que, si bien tienen su objeto de conocimiento y de intervención específicos, aportan a la comprensión de la educación, de la enseñanza y de los aprendizajes, por ejemplo, Historia, Psicología, entre otras. Como campo de saberes de la práctica profesional (praxis), incluye las intervenciones de maestros, profesores, educadores, psicopedagogos, orientadores, investigadores, terapeutas, administradores, gestores de políticas públicas en materia de educación, conocimiento e investigación, entre otros (Ricci, 2021).

En síntesis, hay un panorama polisémico y heterogéneo que hace de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico un objeto de conocimiento y de intervención ambiguo e impreciso, pues es un entramado complejo conceptual y de prácticas que escapan al formalismo epistemológico de la Modernidad. Así, hay diversidad de intereses, desarrollos conceptuales y ámbitos para la intervención psicopedagógica. Hay cierta tensión por la disputa del campo laboral entre profesiones,

ya que la Psicopedagogía y lo psicopedagógico no pueden superar el origen del nombre compuesto “psi” y “pedagógico”, lo que dificulta la construcción de su identidad disciplinar y profesional.

2. Para construir un presente y un futuro sostenible hace falta: Educación, Escolarización, procesos de Enseñanza y procesos de Aprendizajes Sostenibles

En este punto, abordaremos sucesivamente el eje vertebrador de un presente y un futuro sostenible planteado por la UNESCO para la Década de la Educación para un futuro sostenible (2005–2014): la Educación sostenible. En un segundo momento, presentaremos algunos obstáculos para ello como son la concepción de educación moderna, matriz escolar de la Modernidad y Representaciones Sociales (RS) estigmatizantes con relación a los sujetos y sus procesos de aprendizajes, tales como: alumnos con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, fracasar en la escuela como sinónimo de fracasar en la vida.

a. Eje vertebrador de un presente y un futuro sostenible (UNESCO): la Educación sostenible.

Para la Década de la Educación para un futuro sostenible (2005–2014), se designó a la UNESCO como órgano responsable de su promoción y encareciendo a todos los educadores a asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad) como informal (museos, medios de comunicación, entre otros), preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo sostenible (Gil Pérez et al., 2006).

La importancia dada por los expertos en sostenibilidad al papel de la educación queda reflejada en el lanzamiento mismo de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible o, mejor, para un futuro sostenible (2005-2014). Como señala la UNESCO, el Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento

de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. Además, el Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadoras de educación para el desarrollo sostenible.

En esencia, se propone impulsar una educación solidaria –superadora de la tendencia a orientar el comportamiento en función de intereses particulares a corto plazo, o de la simple costumbre– que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, que genere actitudes y comportamientos responsables y que prepare para la toma de decisiones fundamentadas (Aikenhead, 1985), dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996).

Se precisa, por tanto, un esfuerzo sistemático por incorporar la educación para la sostenibilidad como una prioridad central en la alfabetización básica de todas las personas, es decir, como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, un esfuerzo de actuación que debe tener en cuenta que cualquier intento de hacer frente a los problemas de nuestra supervivencia, como especie, ha de contemplar el conjunto de problemas y desafíos que conforman la situación de emergencia planetaria (Vilches y Gil, 2009). Ese es, precisamente, uno de los retos fundamentales que se nos presentan, el carácter sistémico de problemas y soluciones. La estrecha vinculación de los problemas, que se refuerzan mutuamente y han adquirido un carácter global, exige un tratamiento igualmente global de las soluciones. Dicho con otras palabras: ninguna acción aislada puede ser efectiva, precisamos un entramado de medidas que se apoyen mutuamente. Una nueva cultura del agua, por ejemplo, concebida para una adecuada gestión de este recurso vital, ha de ser solidaria de otras nuevas culturas (energética, urbana, de la movilidad, demográfica, etc.) que abarquen sin contradicciones ni olvidos

el conjunto de las actividades humanas. Además, se requieren acciones educativas que transformen nuestras concepciones, nuestros hábitos, nuestras perspectivas, que nos orienten en las acciones a llevar a cabo, en las formas de participación social, en las políticas medioambientales para avanzar hacia una mayor eficiencia, hacia una sociedad sostenible con acciones fundamentadas, lo que requiere estudios científicos que nos permitan lograr una correcta comprensión de la situación y concebir medidas adecuadas.

Las acciones educativas no pueden limitarse hoy a la educación formal, sino que han de extenderse al amplio campo de la educación no reglada (museos, prensa, documentales, entre otros), sin olvidar que vivimos en la era digital, en la que Internet está favoreciendo una difusión global y una conectividad constante que debe ser aprovechada críticamente (Hayden, 2008). Es imprescindible incorporar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, hacer comprender la necesidad de acciones que contribuyan a un futuro sostenible en los diferentes ámbitos como el consumo responsable, la actividad profesional y la acción ciudadana. Es necesario, por ello, establecer compromisos de acción en los centros educativos, de trabajo, en los barrios y en las propias viviendas para poner en práctica algunas de las medidas y realizar el seguimiento de los resultados obtenidos. Así, estas acciones debidamente evaluadas se convierten en el mejor procedimiento para una comprensión profunda de los retos y en un impulso para nuevos compromisos.

Finalmente, hay que considerar que el concepto de sostenibilidad surge por vía negativa como resultado de los análisis de la situación del mundo, que puede describirse como una emergencia planetaria (Bybee, 1991), como una situación insostenible que amenaza gravemente el futuro de la humanidad. El concepto de sostenibilidad refiere al desarrollo sostenible, siendo el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente,

sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Se trata, en opinión de Bybee (1991), de la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad, por lo tanto, el desarrollo sostenible requiere la satisfacción de las necesidades básicas de todos y extiende la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones a una vida mejor. En este sentido, se distingue entre sostenibilidad débil y sostenibilidad fuerte (también denominada profunda o radical). La sostenibilidad débil considera que el capital natural puede ser sustituido por capital humano, fruto del desarrollo tecno científico, con tal de que el nivel total permanezca constante; el criterio de sostenibilidad fuerte, en cambio, toma en consideración la existencia de un capital natural crítico que no puede sustituirse por el humano. Este capital natural crítico puede definirse entonces como capital natural que es responsable de funciones medioambientales esenciales y que no puede sustituirse por capital humano. Naturalmente, en ocasiones resulta difícil determinar hasta qué punto la capacidad de dar lugar a los flujos de bienes y/o servicios de determinado capital natural puede ser sustituido por capital humano. Eso mismo obliga a aplicar el principio de precaución, a conservar y proteger dicho capital natural como crítico mientras no haya plenas garantías de su posible sustitución por capital humano. Se trata, pues, de optar por la sostenibilidad fuerte.

En síntesis, el eje vertebrador de un presente y un futuro sostenible, la Educación sostenible (UNESCO), implica promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles, impulsar una educación solidaria que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, genere actitudes y comportamientos responsables y prepare para la toma de decisiones fundamentadas dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible.

b. Algunos obstáculos para la Educación sostenible

b.1. Concepción de educación moderna.

En términos educativos, el siglo XX se inició con el establecimiento del reinado escolar y su notable expansión global, empresa que fue llevada a cabo sobre la definición de educación planteada desde la Sociología por Durkheim (1984:70) como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.

Como señala Pineau (2005), Durkheim despega la educación de cualquier definición trascendental y la limita a la esfera de lo social, considerando que la moral es la moral social. Por lo tanto, “De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim, quien determina muy fuertemente el lugar del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social)” (Pineau, 2005: 47-48).

La educación moderna se presenta como un proceso de plenitud del sujeto, sujeto inacabado en lo individual y en lo social. Esta concepción de educación moderna nos sitúa en un tipo de cultura, la cultura post-figurativa en la que los niños y jóvenes aprenden primordialmente de los mayores. Este tipo cultural está alejado de la cultura co-figurativa, en la que tanto los niños y jóvenes como los adultos aprenden de sus pares y de la cultura pre-figurativa en la que los adultos también aprenden de los niños y de los jóvenes, según las caracteriza Margaret Mead (1980).

En este contexto de cambio de época, en el que coexisten estos tres tipos culturales, es necesario una nueva definición de educación. Otra

definición de educación sobre la que se puede establecer contrato es entre la sociedad, el estado, la cultura y la escuela (los sistemas escolares) basado en la construcción de otro sujeto pedagógico y en la de-construcción de algunas RS.

En la construcción de este nuevo pacto educativo y escolar, disciplinas como la Didáctica y la Psicopedagogía pueden aportar elementos innovadores. Según Rivas (2017:20) se entiende por innovación

una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje [aprendizajes] del siglo XXI de nuestros alumnos [estudiantes]. Expresado, en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos [estudiantes].

Por otra parte, no hay que olvidar que una concepción instrumental de la Didáctica fue funcional, relacionada con la matriz escolar moderna cuando centró sus propuestas de enseñanza en el método único para enseñar a un alumno a-histórico, descontextualizado, así, la Didáctica es necesaria para consolidar los rasgos o piezas de la escuela moderna antes reseñados. Sin embargo, la Didáctica en las dos primeras décadas del siglo XXI, en algunos países, se redefinió como una disciplina situada, para quien los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes son contextualizados, históricos, sociales, culturales, políticos, intentando dejar atrás el método universal sustituyéndolo por la categoría estrategias didácticas (estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje).

Así mismo, es bueno recordar que la matriz escolar moderna generó nuevas patologías epocales: el problema de aprendizaje, los trastornos en los aprendizajes, las dificultades de aprendizaje (Ricci, 2003 a). Además, las patologías comienzan a instalarse en los sistemas escolares y a naturalizarse

en las sociedades cuando algunos sujetos no pueden adecuarse a la regulación artificial de los tiempos, espacios y modos para enseñar y para aprender propuestos por la escuela moderna.

Se construye así la categoría alumnos con problemas de aprendizaje y/o de conducta que no pueden adaptarse a las prácticas escolares universales y uniformes, a un contenido escolar descontextualizado, a situaciones áulicas artificiales, a sistemas de acreditación, evaluación, sanción y disciplinamiento escolar normales, normalizados, normalizadores. En definitiva, generó el binomio normal/anormal en función de formas de hacer con las que la escuela moderna estructuró y subjetivó sujetos pedagógicos y ciudadanos por décadas. Por lo tanto, instauró a muchos sujetos en el no-deseo por el conocimiento en el marco de instituciones escolares que se convirtieron en des-subjetivantes para muchos sujetos (Ricci, 2003b; 2003c, 2004).

Este fenómeno dio origen a una nueva disciplina y profesión, la Psicopedagogía y al campo psicopedagógico. Así, la Psicopedagogía surge en principio como la profesión, el campo del problema de aprendizaje, profesión que interviene cuando un sujeto no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado por la escuela o en ámbitos laborales, o tiene dificultades para hacerlo. Sin embargo, a poco de andar, comienza a advertir que, en muchos casos, esos problemas, esas dificultades, esos trastornos, no son del sujeto, sino que, en gran medida, son formas reactivas que el sujeto manifiesta como síntoma ante esa matriz escolar y/o laboral de la modernidad.

A principios del siglo XXI, la Psicopedagogía como profesión amplía sus ámbitos de intervención y con disciplina científica reconfigura su objeto de conocimiento, a la par que el propio quehacer y campo psicopedagógico. Hoy el objeto y el quehacer psicopedagógico están mucho más relacionados con los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida, al mismo tiempo que con las vicisitudes que esos procesos

de construcción de aprendizajes conlleva y con las formas de subjetividad producidas en el acontecer de los mismos. Así, el objeto psicopedagógico se presenta como un objeto complejo y multidimensional por la índole de los procesos involucrados en su constitución. Procesos cada vez más asociados a modalidades de aprendizajes, estilos, matrices de aprendizajes heterogéneos y singulares (Ricci, 2020).

b.2. Matriz escolar de la Modernidad.

La perspectiva histórica nos permite comprender a la escuela, al aula y a la clase escolar como construcciones socio-políticas, culturales y epocales, no sustanciales, dadas de una vez y para siempre. Más aún, la escuela moderna no fue una opción inevitable en la historia occidental, su historia es la historia de opciones políticas y culturales, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario antes del siglo XIX. La escuela moderna nació como una máquina de educar, como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población (Pineau, 2005). La idea del acceso a la cultura o a la educación para todos es propia de la modernidad, idea que se apoya en la concepción de un saber del hombre, de unas ciencias humanas que suponen una esencia humana cognoscible (Lewkowicz, 2004).

A partir de estos supuestos, el Estado-nación junto con las sociedades modernas realizan un contrato por medio del cual se instituyen los sistemas escolares (educativos) como la organización jerárquica de la escuela como institución socio-política. El fenómeno escuela fue posibilitado por un profundo cambio pedagógico y social que acompañó el pasaje del siglo XIX al XX. La expansión y consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo occidental se debe a que fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación: la escuela se transformó en símbolo y metáfora del progreso (Pineau, 2005).

La escolarización masiva como empresa

moderna a cargo de la escuela, asumió una doble finalidad: formar al ciudadano e incorporarlo al mundo laboral mediante el disciplinamiento y la distribución homogénea de conocimientos y saberes bajo la forma didáctica de contenidos curriculares. Así, “la relación instrucción/disciplina (...) establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado” (Pineau, 2005:41).

Desde esta perspectiva, la escuela moderna impuso nuevas reglas de juego reordenando el campo pedagógico ensamblando distintas piezas que la configuraron como organización cultural, social y política, configuración organizacional que le permitió cumplir con su mandato-contrato fundacional: homogeneizar formando ciudadanía.

Estas piezas son: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesiástica, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros (Pineau, 2005).

Estos elementos estructuraron lo que se dio en llamar la matriz escolar moderna que condensa un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conforman la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y

extendida en todo el mundo en el siglo XX, aún presente en los comienzos del siglo XXI. La matriz escolar moderna organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos (Rivas, 2017).

En definitiva, se trata de la matriz en la que se articularon las distintas piezas descritas por Pineau (2005) y consolidada como una organización histórica, cultural, social y política. Esto abona la hipótesis relativa a que,

la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución 'lógica' y 'natural' de la educación, sino que la escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su 'naturalización' (...) Sin dudas en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles (...), sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos..." (Pineau, 2005: 39; 49-50).

Por lo tanto, si la escuela no es un fenómeno natural y evolutivo sino histórico y contradictorio, pensar otra escuela y otras prácticas educativas es posible, a la vez que necesario.

Ahora bien, las resistencias y la subsistencia férrea de los formatos organizacionales de las escuelas, aulas y clases modernas junto con viejas prácticas y conceptualizaciones en tensión con las subjetividades posmodernas que las habitan, ¿se deben solo, como plantea el citado historiador de la educación, a que las seguimos considerando las más eficaces?

Algunas pistas explicativas las encontramos en la perspectiva psicosocial desde la cual, en articulación con esta perspectiva histórica, podemos

considerar que la persistencia de los dispositivos organizacionales y de las prácticas pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas de la escolaridad moderna podría deberse a su enraizamiento en ciertas RS, acerca de lo que es la educación y acerca de lo que es la escuela.

b.3. Representaciones Sociales (RS) estigmatizantes.

La modernidad con su concepción de educación y con la matriz escolar generó una nueva patología con relación a los sujetos y sus procesos de aprendizajes: alumnos con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, fracasar en la escuela como sinónimo de fracasar en la vida.

La categoría RS aparece originalmente en la sociología clásica de Durkheim y pasa por la psicología infantil con Piaget, llegando finalmente a la psicología social cognitiva con Moscovici (1961). Las RS constituyen modalidades de pensamiento social práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, sea material o ideal (simbólico). Se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, entre otros) y se relacionan con un fin, con un trabajo a realizar. También se definen como una relación entre sujetos, pues es la representación que se forma un sujeto de otro sujeto, representación que no es un duplicado de lo real o de lo ideal, sino es la relación del ser humano con las cosas y los demás seres humanos. Se refieren a la imagen mental que tiene una persona acerca de alguna cosa, persona, situación, evento, acción o proceso que percibe. Por lo tanto, las RS pueden definirse como sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, pues, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social, material, simbólico, dominarlos y permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social, un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal (Moscovici, 1986).

Las RS son construidas a partir de procesos de interacción y comunicación social, conversaciones de la vida diaria, recepción de los medios masivos, por citar algunos de esos procesos. Estos procesos comunicacionales a los que también los sujetos reconstruyen, se cristalizan en prácticas sociales en tanto construcciones simbólicas. En la naturaleza simbólica de las RS quedan plasmados los aspectos sociales, culturales e históricos. En este sentido, la representación es una construcción de la realidad que una vez construida existe casi independientemente de ese aspecto de la realidad que es representado, en nuestro caso la escuela, la educación, la enseñanza, el aprendizaje.

En palabras de Jodelet (1986), son imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Correlativamente, producen la actividad mental por la que individuos o grupos fijan su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Al mismo tiempo, Abric (1994) sostiene que en una RS hay dos elementos de naturaleza disímil y dos componentes: un núcleo central y elementos periféricos. El sistema central tiene dos funciones: generar el significado principal de la representación y determinar la organización de los otros elementos que no agotan el conjunto de la representación. El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre los individuos. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, contradicciones y heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este sistema es más sensible al contexto inmediato, permitiendo la adaptación a prácticas sociales

concretas y diferenciar el contenido de la RS protegiendo al sistema o núcleo central de una rápida transformación.

En cuanto a la génesis de las RS, esta puede ser descrita como una sociogénesis, una ontogénesis y una microgénesis (Duveen y Lloyd, 2003). En el primer caso, una comunidad produce representaciones de manera colectiva, mediante la interacción, y estas pueden ser captadas únicamente a través de una perspectiva diacrónica, dado que se trata de un proceso histórico vinculado con la construcción y transformación de las RS, de los grupos respecto de objetos, situaciones, realidades o personas específicos.

Por su parte, la ontogénesis hace referencia a la construcción de RS a lo largo de la vida de una persona conformando una identidad social concreta, aunque esto no signifique que se trate de una creación individual. Por lo tanto, los procesos de ontogénesis están relacionados con el desarrollo de los individuos en relación con las RS. Finalmente, la microgénesis es un concepto que pretende capturar el instante mismo en que los sujetos interactúan, debaten, charlan, resuelven conflictos y, de este modo, negocian identidades sociales y las representaciones en que se basan y establecen marcos de referencia compartidos. Estos procesos están relacionados con la evocación de las RS en la interacción social. En este sentido, la sociogénesis y la ontogénesis implican siempre procesos de microgénesis como condición de posibilidad.

¿Cómo operan las RS para perpetuar el ethos de la escolaridad moderna? En principio operan a partir de la construcción epocal de un determinado sujeto pedagógico.

La categoría conceptual sujeto pedagógico apunta a significar una relación específica, la relación pedagógica entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa mediada por un currículo, manifiesto

u oculto: “Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de currículo (...) [como] síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar (Puiggrós, 1990: 237).

Como plantea Puiggrós (1990), la educación constituye un producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, internas y sus correspondientes relaciones con los factores externos como lo son los procesos sociales, sociogénesis de las RS. Estos procesos son mediatizados a través del vínculo pedagógico, conformándose sujetos pedagógicos que, en tanto sujetos políticos y sociales, devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas sobredeterminadas por los factores externos. Es decir, sujetos que no actúan directamente en el proceso educativo sino a través de una relación pedagógica (ontogénesis de las RS), consolidando así la matriz escolar moderna puesta en acto por el sujeto pedagógico en las interacciones (microgénesis de las RS).

Al mismo tiempo, el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato a través del discurso alternativo (Puiggrós, 1990).

Por lo tanto, la de-construcción de ciertas RS es difícil pero posible, así como en la modernidad se construyó un sujeto pedagógico instaurado en una relación en la que el educador era el portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el educando y, donde el estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes y la educación de la población, desde nuestra perspectiva, la post-modernidad puede emprender la empresa de construcción de otro sujeto pedagógico.

Para ello, no hay que perder de vista que la reivindicación de alternativas pedagógicas no implica desconocer la serie de significantes que presenta la historia de la educación. Por el contrario, se trata de que esta sirva de referente y de discurso explícito al que hay que resignificar desde un discurso de espectro más amplio (Puiggrós, 1990). Esto llama a profundizar en la concepción de educación de la modernidad sobre la que se estructuraron los sistemas educativos en occidente.

En síntesis, para construir un presente y un futuro sostenible hace falta educación, escolarización, procesos de enseñanza y procesos de aprendizajes sostenibles, siendo algunos obstáculos la concepción de educación moderna, la matriz escolar de la Modernidad y RS estigmatizantes con relación a los sujetos y sus procesos de aprendizajes, tales como: alumnos con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, fracasar en la escuela como sinónimo de fracasar en la vida.

3. Rol de la Psicopedagogía para la Educación sostenible

Desde nuestra perspectiva, el rol central de la Psicopedagogía es doble: aportar a la de-construcción de RS estigmatizantes; contribuir a la construcción de otras RS sobre educación, escolarización y procesos de enseñanza - aprendizaje sostenibles en los sistemas escolares, educativos, de salud, laborales, considerando las familias, sociedades, culturas y cada sujeto. ¿Cómo puede hacer estos aportes?

Básicamente, mediante la producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, con la configuración de saberes de la práctica profesional, mediante el diseño colaborativo y cooperativo de escenarios, dispositivos y estrategias para la intervención en orden a la heterogeneidad y diversidad, sobre todo la diversidad psicopedagógica.

Así mismo, para construir un presente y un futuro sostenible, desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación hace falta que la educación,

la escolarización, los procesos de enseñanza-aprendizaje sean sostenibles. Pues, una clave desde la Psicopedagogía es, de manera propositiva y proactiva, construir conceptual y prácticamente la categoría diversidad psicopedagógica.

La diversidad psicopedagógica incluye, fundamentalmente, los siguientes conceptos: procesos situados de aprendizajes a lo largo de las distintas edades de la vida, en multiplicidad de ámbitos en los que transcurre la vida de los sujetos, las vicisitudes en los procesos de aprendizajes, las subjetividades y sus condiciones, modalidades y matrices de aprendizajes y los estilos de aprendizajes.

Hoy, el objeto y el quehacer psicopedagógico están relacionados con los procesos situados de aprendizajes que los sujetos, en contexto, construyen a lo largo de las edades de la vida. Al mismo tiempo, se considera las vicisitudes de los procesos de construcción de aprendizajes que conllevan y las formas de subjetividad producidas en el acontecer de estos. Tales procesos se presentan cada vez más asociados a modalidades, estilos y matrices de aprendizajes heterogéneos y singulares (Ricci, 2020).

Por tanto, cada persona tiene un singular molde relacional que irá utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje (Fernández, 2000). Al mismo tiempo, el sujeto mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición y permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse con el objeto a conocer consigo mismo como autor de sus aprendizajes y con el otro como enseñante (Reaño, 2011). Esta modalidad de aprendizaje se va estructurando en la interacción del sujeto con el medio y, de esta manera, se va conformando una matriz de aprendizaje, es decir:

[...] un modelo interno de aprendizaje con el que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura

interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo los aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo casos de extrema patología (...) partir de estas matrices la persona va constituyendo su identidad en un proceso de relaciones en el que aprende a aprender. Esta matriz subyacente no consiste solo en una forma de relación, sino que incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro. Aporta una hipótesis sobre quiénes somos nosotros aprendiendo, es decir, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro, qué es lo permitido en el acto del conocimiento, qué es lo posible, qué es trasgresión (Reaño, 2011:15-16).

Cada matriz de aprendizaje está multideterminada y surge por la interacción de varios factores y relaciones sociales. Sin embargo, una matriz se encuentra rígida cuando pierde plasticidad y el sujeto muestra un detrimento, una disminución o daño del desempeño habitual en un área determinada de sus actividades, por ejemplo, el área intelectual, como así también en la totalidad de sus actividades (Reaño, 2011).

En estas relaciones de las personas entre sí y con los objetos de conocimiento se observa algo que se repite, que se mantiene constante, y algo que cambia, que se modifica a lo largo de la vida. Aquello que se modifica es la modalidad de aprendizaje (Fernández, 2000).

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola, de todos modos, la matriz sigue

quedando estructural, si bien en su construcción participa el modo cómo los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al sujeto, como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el grupo familiar de origen se le haya dado a conocer (Reaño, 2011).

Señala Fernández (2000) la importancia subjetivante del aprendizaje, porque al aprender el sujeto construye y transforma los conocimientos que incorpora, a la vez que transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante. Así, se identifican cuatro modalidades de aprendizaje y enseñanza que constituyen dicho empobrecimiento: 1. Hipo-asimilación, en la cual los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, así también la capacidad de coordinarlos. Por lo tanto, se puede observar un déficit lúdico y una disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora; 2. Hiper-asimilación, donde prevalece la internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento; 3. Hipoacomodación, que aparece cuando no se ha respetado el tiempo del sujeto ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia; 4. Hiperacomodación, marcada por la sobre-estimulación de la imitación. Así pues, el sujeto puede cumplir con las consignas actuales, pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa. Estas modalidades, si se congelan en una persona, hacen que siempre y en cualquier situación la utilice de manera rígida, a diferencia de una persona con un tipo de modalidad de aprendizaje saludable (Ciancaglini, 2016).

Entonces, la modalidad de aprendizaje supone un modo particular

de organización entre una serie de elementos heterogéneos: (a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; (b) un reconocimiento de sí mismo como autor; (c) un tipo de relación con el saber; (d) la facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma franja etaria; y (e) experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostenido o tener algo para dar al otro ser bien recibido (Ventura, 2015).

Desde otro enfoque teórico complementario al de las modalidades de aprendizaje, basado en los estilos cognitivos, Ventura (2015) considera que se podría desarrollar una perspectiva estilística educativa como una versión alternativa al enfoque de las dificultades de aprendizaje concebidas en un sentido restringido. Así, describe los estilos cognitivos como aquellos que: (1) definen un rasgo bipolar estable representado a lo largo de un continuo; (2) están relacionados con dimensiones cognitivas y no cognitivas de la persona; (3) intentan describir formas o modos de procesamiento de la información, estrategias a la hora de enfrentarse a la resolución de una tarea determinada, más que el resultado de la ejecución en esa tarea y, (4) son

Logos: apup, COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, COLEGIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COLEGIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, COLEGIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

EP

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

04-05 Junio
En vivo a través de CONECTA
www.unae.edu.py/educacion

CONECTA
UNAE

CONFERENCIA

Rol de la psicopedagogía para una educación sostenible

Cristina Ricci

- Mgter. en Metodología de la Investigación Científica.
- Esp. en Nuevas Infancias y Juventudes.
- Lic. en Psicopedagogía.
- Lic. en Ciencias de la Educación.
- Profesora para la Enseñanza Media, Normal y Especial.
- Profesora e investigadora en Educación en Instituto Superior de Formación Docente y Técnica en la provincia de Buenos Aires.

adquiridos en la primera infancia y son susceptibles de modificación.

En el término estilo de aprendizaje confluyen una variedad de diferencias que distinguen a una persona de otra. Existen cuatro funciones que todos los sujetos realizan cuando interactúan con una situación, persona, información o idea, pues, primero, observa, a continuación, piensa sobre lo que ha observado, reacciona y, en último lugar, actúa. Estas funciones básicas de todo estilo de aprendizaje determinan cuatro relaciones: está relacionado con la cognición, la formación de conceptos, el afecto, los sentimientos y el comportamiento. Por lo tanto, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje: 1. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo; 2. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico; 3. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices: estilo planificado y estilo espontáneo. 4. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

En suma, comprender que la estilística educativa supone que se pueda diseñar procesos educativos, procesos de aprendizaje y procesos de enseñanza ajustables, orientados a incrementar el desempeño del sujeto, es otra respuesta posible para que lo que ocurra en las aulas tenga algún sentido.

Así, uno de los desafíos que enfrenta la escolarización obligatoria, hoy, es reconocer la diversidad inherente al ser humano y fomentar un nuevo modo de habitar las escuelas, concebir sus actores y diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de cada institución y

cada aula. Estos desafíos también tienen que ser asumidos por todas las instituciones vinculadas con la educación, pues, si esto se logra, estaremos en mejores condiciones para construir el presente y el futuro sostenible desde la educación.

¿Cómo puede la Psicopedagogía hacer esto?

En principio, mediante la producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar; mediante la configuración de saberes de la práctica profesional; mediante el diseño colaborativo y cooperativo de escenarios, dispositivos y estrategias en orden a la heterogeneidad y a las diversidades.

Algunas claves para construir un presente y un futuro sostenible son formar, investigar e intervenir en orden a la diversidad psicopedagógica. Otra clave es tener una presencia proactiva y propositiva en orden a la diversidad psicopedagógica en el campo escolar, educativo, social, sanitario, laboral, forense, recreativo, entre otros campos donde los sujetos co-educan, co-enseñan, co-aprenden, conviven. Además, tener una presencia proactiva y propositiva en orden a la de-construcción de RS estigmatizantes y en la construcción de RS ligadas a las modalidades y los estilos de aprendizajes según las subjetividades, tener una presencia proactiva y propositiva en el campo de la producción de conocimiento y de saberes articulando prácticas investigativas en el ámbito de la Educación Superior, Universidades e Institutos Superiores, y de las Asociaciones de Profesionales en Psicopedagogía, tener una presencia proactiva y propositiva en el campo de las políticas públicas en materia de educación, de salud, del trabajo, de la justicia, del desarrollo social y comunitario, entre otras.

Referencias bibliográficas:

- Aikenhead, G. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69(4), 453-475.
- Arzeno, M. E. (2004). Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento. Grama Ediciones.
- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos*, VII (14), 29-41.
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... 'hacia las mejores prácticas del mañana'. *Revista Aprendizaje hoy*, XXXII (81), 8-15.
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, Psicopedagogía y Educación especial. *Revista IIPSI*, 12 (2), 217-225.
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in crisis: how should science educators respond? *The American Biology Teacher*, 53 (3), 146-153.
- Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 3-15.
- Castorina, J.A. (1989). Problemas en Psicología Genética. Miño y Dávila.
- Ciancaglini, M. (2016). Modalidad de aprendizaje y comunicación familiar. [Trabajo final Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad FASTA Facultad de Ciencias de la Educación, Mar del Plata, Argentina].
- De Lajonquiere, L (1996). De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. Ediciones Nueva Visión.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz, G. et al. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, XV (10), 25-37.
- Durkheim, E. [1911] (1984). Educación y Sociología. Buenos Aires: Colofón.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (compilador). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Gedisa.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Revista Estudios sobre Educación*, 11, 45-62.
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15 (1), 22-34.
- Follari, R. (2013). Epistemología, Ciencias y Profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, XV (10), 25-39.
- Gil Pérez, D. et al. (2006). Década de la Educación para un futuro sostenible (2005-2014). Un necesario punto de inflexión en la atención a la situación del planeta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 125-178.
- Hayden, T. (2008). 2008 El estado del planeta. National Geographic España. Madrid: RBA.
- Jodelet, D. (1986) La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004) Escuela y ciudadanía. En C. Corea y Lewkowicz, I. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Ecuador: Paidós Educador.
- Lima, F. (2016). Pre-construcción del status de la Psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 20-27.
- Moscovici, S. (1986). Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.

- Müller, M. (2000). Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio. *Psicología y Psicopedagogía*, 2.
- Ocampo González, A. (2019). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración". *Revista Inclusiones*, 6. (Núm. Especial), 268-311.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía". *Cinta Moebio*, (49), 22-30.
- Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'yo me ocupo'. En P. Pineau, et al. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Reaño, A. (2011). *El desarrollo de matrices de aprendizajes en contextos familiares violentos*. [Tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Investigación y desarrollo educativo de la Universidad Abierta Interamericana].
- Ricci, C. (2003 a). *Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica. Perspectivas metodológicas*, (3), pp. 81-89 y *En Aprendizaje hoy*, 2004 (57), 7-20.
- Ricci, C. (2003 b). *Algunas dimensiones de la desubjetivación en la institución escolar. Psicoanálisis y el Hospital*, (23), 63-67.
- Ricci, C. (2003 c). *El no-aprender: ¿patología de época o síntoma de la época del no-deseo? Psicoanálisis y el Hospital*, (24), 32-36 y *En Aprendizaje hoy*, (57), 59-63.
- Ricci, C. (2004). *La institución escolar, ámbito estructurante y subjetivante. Psicoanálisis y el Hospital*, (25), 171- 177.
- Ricci, C. (2020). *Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía*. *Revista Aprendizaje hoy*, XL (101/102), 75-116.
- Ricci, C. (2021). Conferencia central en el Conversatorio Académico Internacional "Psicopedagogía: Estado actual en Iberoamérica" organizado por la Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS)
- Panamá. Disponible en; <https://youtu.be/Q1-ghw-mvZU>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO, Educación para todos para el 2015: portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42332&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO, Educación para un Desarrollo Sostenible: portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ventura, A. (2015). *Dificultades de aprendizaje y psicopedagogía: una perspectiva estilística*. *Revista Construção psicopedagógica*, 23(24):6-19.
- Ventura, A.C. (2012). *Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la Psicopedagogía en el contexto Iberoamericano*. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Dossier, XIV (9)*, 25-27.
- Ventura, A.C. et al. (2010). *Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 653-668.
- Ventura, A.C., et al. (2012). *Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina*. *Perspectivas en Psicología*, 9, 59-68.
- Vilches; A. et al. (2009). *Década de la educación para la sostenibilidad Temas de Acción Clave, Documentos de Trabajo. N° 01*, disponible en: www.oei.es/caeu

NARRATIVA TRANSMEDIDA EN EDUCACIÓN

Cecilia Pacce Rosato

Lic. en Comunicación (UNC). Locutora Nac (CUP).

Diplomada en Educación y Tecnología (FLACSO).

correo: cecilia.paccerosato@gmail.com

Código QR de su conferencia:



Enlace de acceso al informe completo: <http://bitly.ws/ds6W>



POLÍTICAS TIC E INNOVACIONES EDUCATIVAS

Edgar Osvaldo Brizuela Vera

*Licenciado en Ciencias Pastorales. Diplomado en Planificación Educativa. Técnico Pedagógico en la Coordinación de Educación a Distancia de la Dirección de Innovaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y Ciencias.
correo:edgar.brizuela@mec.edu.py*

Resumen de la conferencia

Código QR de la conferencia:



Enlace a la conferencia <https://bit.ly/3fg374L>

TALLERES Y SEMINARIOS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA-HISTORIA MEDIANTE RECURSOS TIC

Juan Carlos Colomer Rubio
Doctor en Historia. Universitat de Valencia.
correo: juan.colomer@uv.es

Álvaro Francisco Morote Seguido
Doctor en Dirección y Planificación del Turismo.
Universidad de Alicante (España).
correo: alvaro.morote@uv.es

CÓDIGO QR DE SU SEMINARIO



Enlace de acceso al informe completo: <http://bitly.ws/ds6W>

El desarrollo de la tecnología digital en la enseñanza ha tenido un efecto sobre la forma y modo de enseñar determinadas materias escolares. A un aumento de los dispositivos digitales en las aulas, le ha seguido el desarrollo de aplicativos y recursos concretos que se utilizan de diferentes formas y modos.

El siguiente taller pretende presentar, por medio de ejemplos de aplicaciones concretas para el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico, estrategias de enseñanza que integren de una forma capacitadora y compleja las Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) para el trabajo de determinados contenidos escolares propios de las materias señaladas. Las aplicaciones que se presentarán serán gratuitas, basadas en la geolocalización y que únicamente requieren de acceso a Internet para interactuar con ellas. Un conocimiento de estas y de diferentes ejemplos prácticos de aplicación permitirá avanzar en una integración crítica de la tecnología en las aulas y, por medio, de ella, en una formación competente de los/las estudiantes.

RELÁJATE, SONRÍE Y AMENIZA TU CLASE ONLINE. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS PARA EL BUEN CLIMA PEDAGÓGICO EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Edgar Fabio Rivarola Saldivar

*Maestría en Educación con énfasis en Investigación Educativa. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas Campus Asunción.
rivarolaef@gmail.com*

Código QR de su conferencia:



Enlace: <http://bitly.ws/ds7e>

“LLAVES PARA VER” LA GAMIFICACIÓN DEL AULA INVERTIDA. LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Leandro H. Arena

*Licenciado en Educación Física con Orientación en Gestión de Entidades Deportivas.
correo:leandroharena@gmail.com*

El taller planteó el abordaje de herramientas para convocar a los participantes a jugar y descubrir, ahondando en sus intereses y recuperando llaves, como registro de sus itinerarios habituales al momento de buscar información sobre su campo de estudio y desarrollo profesional, conversando sobre los conceptos de Gamificación y Aula Invertida como metodologías activas relacionadas con los procesos educativos en el contexto actual de contingencia sanitaria y restricciones a la circulación, orientadas a reducir la cantidad de contagios por la COVID-19.

Así pues, las metodologías activas en épocas de educación virtual no solo representan un desafío al propiciar la reestructuración de las planificaciones docentes, sino también una oportunidad para recuperar el camino de la contextualización de la práctica educativa con los nuevos paradigmas que presentan los avances científicos y tecnológicos.

Actualmente, las neurociencias ofrecen un escape a la encrucijada en la que se encuentran como docentes al momento de procurar el interés por parte del alumnado, ya sea para el desarrollo y profundización de los contenidos propuestos, como para la mera asistencia a las clases (ahora virtuales), problemática en discusión

vigente aún desde tiempos de presencialidad indiscutida. Tan es así, que se busca contextualizar a las emociones dentro de los procesos de aprendizaje. Cabrera et al. (2006) sintetizan a la baja autoestima, la incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos y a la escasa integración académica y social como factores asociados al abandono de los estudiantes en el nivel universitario.

Según la Real Academia Española, la forma gamificación es una adaptación del inglés gamification que se desaconseja por ser un híbrido formado a partir del inglés game (juego) y resultar, por tanto, poco transparente semánticamente en español. En su lugar, se recomienda emplear ludificación.

Citan Aguilera-Ruiz et al., (2017) en su artículo el modelo flipped classroom: “El aula invertida o flipped classroom, que es un método de enseñanza en cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente”. Así también Berenguer (2016:1466), en definitiva, supone una inversión con el método anterior (Wasserman, Quint, Norris y Carr, 2017), donde los alumnos y alumnas estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

En su estudio Rebollo et al., (2008) concluyen que el papel preponderante de ciertas emociones como poder y sus relaciones con orgullo, satisfacción, etc., muestran la importancia de las emociones morales en el aprendizaje online. Esto sugiere la necesidad de estudiar la eficacia de los modelos educativos para promover el empoderamiento personal y social con relación a las emociones, es decir, analizar su potencialidad para fomentar y aumentar la capacidad de los estudiantes de acceder y controlar los recursos culturales (materiales y simbólicos) para hacer frente a las exigencias de su propia vida con objeto de comprender y explicar el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje online. A su vez, esto se podría relacionar con otras conclusiones como las de la Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar, en la cual Ryan y Deci (2000) acuerdan que los hallazgos han llevado a postular tres necesidades psicológicas innatas: competencia, autonomía, y relacionarse. Cuando son satisfechas producen la ampliación de la auto-motivación y la salud

mental y cuando son frustradas llevan a la reducción de la motivación y el bienestar. También se considera el significado de estas necesidades psicológicas y los procesos dentro de dominios como el cuidado de la salud, la educación, el trabajo, el deporte, la religión, y la psicoterapia.

Discusiones

Estructurar el nuevo ámbito áulico en los tiempos que corren exige, simultáneamente, la revisión de las configuraciones del espacio valiéndonos de entornos digitales, tanto como la resolución precoz de los debates recurrentes acerca del rol de docentes y alumnos, y a la concepción de recursos didácticos productores de discursos y conversaciones, a su vez constructores de cultura, con pretensiones fuertes hacia la calidad y continuidad del proceso educativo.

Aquí se vislumbra la gentileza del juego como recurso didáctico. El juego es definido por Huizinga (2007) como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí mismo y va acompañado de un sentimiento de tensión, alegría y de la conciencia de ser de otro modo en la vida corriente. Es así que confiere la oportunidad de transfigurar reglas explícitas tradicionales del proceso de enseñanza - aprendizaje como las de estudiar con paciencia y aburrimiento para aprobar abrumadoras evaluaciones, hacia el terreno implícito que ofrece el hecho lúdico, donde el foco está puesto en jugar un rol y las tensiones lógicas de lo académico se pueden diluir en un avance por niveles y nuevos desafíos, que contemplen los tiempos que requiera cada estudiante.

A su vez, en un ambiente que fomente la alegría y lo agradable, que esté habitado por los neurotransmisores coadyuvantes para la consolidación de los aprendizajes verdaderamente útiles para la futura carrera profesional de estudiante universitario: dopamina, segregada por nuestro cerebro ante una experiencia agradable, y cuando esto sucede, se construyen memorias fuertes y duraderas de aquella experiencia; serotonina, que aumenta con el papel de liderazgo y disminuye con el aislamiento, nos produce el placer de la acción cumplida; acetilcolina que se dispara cuando necesitamos mayor atención y, en consecuencia, aumenta la retención y el aprendizaje; noradrenalina, especialmente relacionada

con la atención, ya que provoca una activación en la corteza cerebral, lo que facilita seleccionar la información relevante de la que no lo es, mejorando el rendimiento en las actividades que se orientan a objetivos, entre otras.

Finalmente, podría postularse que emoción y motivación dirigen el sistema de atención que decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden (Posner y Rothbart, 2005).

Así pues, la gamificación del aula invertida reconoce los elementos fundamentales que convocan y motivan la adherencia de las personas a participar de una dinámica o un encuentro recurrente (como es una clase), y los propone como estructurantes de las relaciones entre quien pretende conocer los contenidos y la disposición de los contenidos mismos, para favorecer el flujo de información y dar lugar a la obtención de diferentes datos para la toma de dos decisiones importantes, entre muchas otras: la decisión de asistir a clases por parte del alumnado y la decisión de reformular la propuesta didáctica por parte del docente.

Para tales fines, se presenta a continuación una opción de juego como recurso didáctico, enumerando lo necesario para su reproducción, a la vez que invitando a los lectores al desafío de probar la siguiente receta. Ingredientes para cocinar una rica y variada actividad interactiva en tu aula invertida, sólo con un programa que se tiene en el escritorio de la computadora y las imágenes que más te gusten de la web.

Solo necesitarás:

- PowerPoint (Paquete básico de Microsoft Office)
- Imágenes de cualquier buscador (Google, por ejemplo)
- Padlet (URL: <https://es.padlet.com>).
- Una buena historia que surja de los intereses de los participantes de tu curso y ¡de los tuyos, también!

(Véase: tus sueños, tus recuerdos, charlas con gente querida, mundos imaginables sólo en tu cerebro).

La Receta consiste en los siguientes pasos:

1. Deberá elegir las imágenes que recrean personajes, objetos y espacios (pueden ser fondos de escritorio) de tu historia.
2. Luego, se sugiere organizarlas en una o más diapositivas, de modo que construyan una secuencia con

introducción, desarrollo y desenlace.

3. A continuación, sólo tendrá que ingresar a la solapa "insertar" y utilizar el botón "insertar acciones" para dejar fluir tu imaginación y optar por acciones cuando el puntero del mouse se posiciona sobre algún objeto o acciones si se hace click sobre alguno de ellos.

4. De esta manera, sin necesidad de software de avanzada o aplicaciones costosas, podrás jugar hasta hipervincular todos los elementos de tu historia con otras diapositivas del mismo documento de PowerPoint o páginas web, como el caso de Padlet, que ofrece un escritorio virtual donde los participantes pueden subir sus avances y actividades.

5. Cuando vea que su historia va quedando con la textura que desees, es momento de guardar el documento con un formato no editable para los participantes: en la solapa "archivo", seleccionar "guardar cómo" y elegir el formato "presentación con diapositivas de PowerPoint".

6. Finalmente, como docente facilitador podrás ingresar a Padlet para colocar una calificación numérica y ofrecer comentarios útiles para la mejora constante del recorrido y la contextualización de los aprendizajes según tu asignatura.

Es importante que, en las diapositivas de introducción, se pueda realizar la presentación de los fundamentos de la asignatura, objetivos, información acerca del docente, las expectativas, las consignas, además de los personajes y de la historia, claro. No se olvide de incluir un link de ayuda, que bien puede ser el enlace que los lleve a sus clases sincrónicas por la plataforma que hayas elegido. En este juego, el docente jugará el rol clave de facilitador.

Después, las diapositivas de desarrollo, podrían ir ofreciendo acceso a las actividades asincrónicas que los cursantes deban recorrer para encontrarse con cada uno de los contenidos propuestos y las actividades de cierre de clase que les permitirán experimentar el cumplimiento de las metas, una a una.

Finalmente, en las diapositivas de desenlace podría disponer los resultados previstos a ser alcanzados por los jugadores a través de actividades evaluativas sobre el contenido, sobre el recurso didáctico en sí y sobre el rol docente durante la partida.

Referencias Bibliográficas:

- AGUILERA-RUIZ, C.; MANZANO-LEÓN, A.; MARTÍNEZ-MORENO, I.; LOZANO-SEGURA, M^a C.; CASIANO YANICELLI, C. El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 4, n. 1, 2017, p. 261-266.
- REBOLLO CATALÁN, M^a. A., GARCÍA PÉREZ, R., BARRAGÁN SÁNCHEZ, R., BUZÓN GARCÍA, O. Y VEGA CARO, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, v. 14, n. 1, p. 1-23. URL: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm
- CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; GONZÁLEZ, M. Y ÁLVAREZ, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 129-149.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Universidad de Rochester. *American Psychologist* Copyright 2000 by the American Psychological Association, v. 55, n. 1, p. 68-78.
- HUIZINGA, J. (2007) *Homo Ludens*. Madrid. Alianza Editorial, p. 45-46.
- POSNER, M. Y ROTHBART, M. Influencing brain networks: implications for education. *Trends in cognitive Sciences*. 2005, v. 9. n. 3.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN

LAUSURA DE TEATRO 2021

SEGUNDO CICLO

TÉCNICAS TEATRALES COMO RECURSO DIDÁCTICO

Magalí Ruiz

*Directora Docencia y Talleres – Gestión. Instituto de Arte.
magali.ruiz@unae.edu.py*

Código QR de su conferencia:



Enlace: <https://bit.ly/2TRwJNP>

RESÚMENES

Resúmenes

A partir de los indicadores de evaluación regulados por el Manual de Investigación del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación, instrumento con el cual se evalúan las producciones académicas-científicas (disponible en: <http://www.unae.edu.py/cidunae/index.php/home/reglamentos>), en este apartado encontrarán los resúmenes de investigación que fueron dictaminados con los puntajes más altos por parte del Comité Científico Internacional.

El proceso de remisión, evaluación y aprobación de los resúmenes es el siguiente:

- Postulación de resumen para ponencia en el Congreso.
- Remisión a evaluación por parte de especialista del área que conforma el Comité Científico.
- Emisión de dictamen: “aprobado”, “aprobado con modificaciones” o “rechazado”.
- Los resúmenes que son aprobados tienen la posibilidad de emitir el artículo completo. Los resúmenes que son aprobados con modificaciones tienen la posibilidad de hacer nuevamente el resumen para ser remitido a evaluación y ser publicado.
- Publicación de resúmenes con puntajes más altos.

TENSIONES ENTRE LA MACRO Y MICRO POLÍTICA EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Ana Rosa Cavagnero¹⁰
 Rocío Janet Dalio¹¹
 Nilver Raúl Padilla¹²
 Diego Villafañe¹³

Resumen

El presente resumen se desprende de la investigación titulada “La gestión educativa en escenarios de pandemia. Ser directivos hoy”. Frente a este nuevo escenario educativo, con el deber e intención de garantizar el derecho a la educación de todas/os, el sistema educativo en su conjunto y los directivos que lo conforman se encuentran en la necesidad de reinventarse para brindar una respuesta acorde y de urgencia que permita la continuidad educativa. La investigación tiene por objetivo conocer las experiencias de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Departamentos Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, en contextos de aislamiento social originado por la pandemia de COVID-19; en este caso, con relación a las políticas educativas. Los objetivos específicos comprenden: describir el modo en que los directivos reconocen las orientaciones ideológicas y pedagógicas de las principales políticas educativas para el nivel implementadas en el contexto de educación remota, identificar los posicionamientos que adoptan los directivos de escuela frente a los mandatos emanados de las políticas educativas y relacionar la pertinencia de las medidas tomadas con relación a la normativa provincial y nacional. Metodológicamente se enmarca en el enfoque

cualitativo de orden descriptivo y como instrumentos de recolección de datos se emplearon encuestas con cuestionario semiestructurado, en una muestra no probabilística autogenerada. Al ser una investigación en proceso, del análisis de los datos se desprenden los siguientes resultados parciales: al indagar sobre el impacto de las políticas ministeriales con relación a la gestión el 54,8 % de los directivos expresa que estas generaron incertidumbre, el 42 % que fueron orientadoras para el trabajo. Haciendo referencia a las demandas no cumplidas por las políticas educativas, más del 60 % de los entrevistados indican que no cumplieron con la demanda de herramientas necesarias para la educación virtual, que no contemplaron las situaciones particulares del contexto de los estudiantes y que las políticas sobre demandaron a los docentes y los equipos directivos. Sobre las demandas que sí cumplieron las normativas, la mayoría de los entrevistados respondió creer que ninguna de las demandas fue contemplada. Los que consideran que sí cumplieron con algunas demandas rescatan la creación de plataformas virtuales, los cuadernillos impresos para aquellos estudiantes sin conectividad y el trabajo sobre la evaluación formativa. Con relación a los fundamentos y/o principios de las políticas, se menciona la continuidad pedagógica y el sostenimiento del vínculo pedagógico. Por otra parte, se menciona que los principios en la práctica no se pudieron sostener. A modo de conclusión parcial, se puede mencionar que se presenta una tensión entre los mandatos emanados desde las políticas ministeriales y la puesta en acto a nivel institucional de estas. Se interpreta que los y las directivos demandan a las políticas normativas claras y precisas, organizadoras y previsibles, que respeten los contextos y los tiempos de trabajo; reclamando también conectividad y recursos tecnológicos.

Palabras clave: Pandemia. Gestión Escolar. Políticas Educativas.

10 Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Villa María. anacavagnero@gmail.com

11 Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Universidad Nacional de Villa María. rociodalio@gmail.com

12 Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y Prácticas Educativas en Contexto. Universidad Nacional de Villa María. supervision.raul@gmail.com

13 Especialista en Tic y Educación. Universidad Nacional de Villa María. dvillafane@unvm.edu.ar

LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES. EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.

Rosa Catrambone¹⁴

Andrea Ledwith¹⁵

Resumen

Para propiciar un futuro sostenible desde la educación, la formación psicopedagógica debe estar centrada en las ideas de inclusión y diversidad, dado que ello permite el desarrollo de cada estudiante con sus posibilidades y tiempos personales. Así, podrán apropiarse de saberes y experiencias para, en un futuro, acompañar las trayectorias educativas de niños/as, adolescentes y jóvenes. Se puede sostener que los procesos de alfabetización académica en la formación psicopedagógica resultan esenciales para la propia formación y para la tarea que desempeñarán a futuro. Las experiencias desarrolladas en escritura y lectura desde diferentes plataformas y dispositivos para favorecer la adquisición de saberes por parte de los y las futuros/as psicopedagogos/as es clave, ya que esta es una temática importante en el Nivel Superior y central para la futura labor que desempeñarán. Desde el rol de formadoras, resulta indispensable la práctica de alfabetización académica como insumo evaluativo de la construcción de saberes, de la socialización en cada grupo, en definitiva, para conocer los modos de constitución de subjetividad colectiva. Si bien la temática presenta valiosos

referentes teóricos para sustentar, la razón de esta investigación se sostiene como práctica situada que posibilita un análisis cualitativo de la construcción de aprendizajes de los y las destinatarios de la transmisión. Las propuestas de escritura permiten recolectar datos sobre los modos de construcción del conocimiento, la participación, el aprendizaje con otros y otras y la colaboración mediada por las tecnologías, generando esas escrituras, insumos para potenciar nuevos aprendizajes. Otros aspectos que requieren revisión se vinculan con la construcción de materiales y recursos para ser empleados a futuro en la labor psicopedagógica, como materiales, recursos y dispositivos que permitan el despliegue del lenguaje, la detección oportuna de los problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. Al retomar los conceptos de inclusión y diversidad, se justifican más aún las nociones de alfabetización académica reconocidas como experiencias y expresiones personales y al mismo tiempo como construcciones colectivas destinadas a la transmisión de la herencia cultural. Al nombrar la alfabetización académica como instrumento posibilitador de un futuro sostenible desde la educación, se tiene en cuenta que estas producciones personales y sociales se desarrollan a partir de marcos teóricos de cátedras para constituirse en narrativas que les permita a los/as futuros/as psicopedagogos/as reflexionar sobre su hacer, autoevaluarse, instalar una mirada crítica sobre el material teórico analizado y al tiempo, desarrollar sus propios puntos de vista, en definitiva, emanciparse.

Palabras clave: Formación Psicopedagógica. Virtualidad. Alfabetización académica.

14 Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora en Educación Especial en Déficit Intelectual, Profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgrado en Metodología de la Investigación UM, Master en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación: UM Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - CHeTIC: UM. Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - PRESTIC: UM.

15 Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Política, Planeamiento y Conducción Educativa. U. de Morón. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad de Morón. Diploma de Postgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO Argentina- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas Escolares. FLACSO Argentina. Postgrado en Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo, FLACSO Argentina. Posgrado en Planificación, administración y evaluación de la educación a distancia. Universidad CAECE. 2010. Diplomatura en Psicología Institucional. UCES. Diplomatura en psicopedagogía Grupo Congreso. 2017. Profesora en Educación Preescolar. Estudiante de Lic. En Psicopedagogía. Universidad de Morón. aledwith@hotmail.com

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR

Aida del Carmen San Vicente Parada¹⁶

Resumen

De acuerdo con estudios recientes, las actividades lúdicas, o sea, jugar al aire libre, retozar y hasta darse uno que otro sentón, permiten al niño desarrollar empatía y control sobre sus emociones, esto se debe a que el niño aprende a coordinar sus movimientos, a imaginar y a medir los riesgos. Ello ayuda a que en la adultez se sufre menos estrés y ansiedad, además de poseer mayores habilidades sociales. El juego ayuda al desarrollo psicomotor en la infancia ya que propicia el aprendizaje. Hoy se confunde al juego físico con el entretenimiento. Los niños son puestos detrás de una pantalla de celular, o bien acuden en compañía de sus padres a recorrer los centros comerciales, sin embargo, estas actividades no reemplazan al juego. Las actividades educativas y del hogar antes y durante la pandemia promueven la inmovilidad, porque se piensa erróneamente que el juego se opone al aprendizaje, que es un distractor y que el desarrollo de los niños está sujeto a un sinnúmero de actividades repetitivas. El exceso de tareas deja poco espacio para el juego porque se le considera como un antagonista del conocimiento. Así pues, el juego es un fenómeno más de la cultura, por ello el primer apartado hace una referencia a la cultura, la educación y el juego para después analizar la incidencia del juego en el desarrollo psicomotor, ya que permite la reorganización de las conexiones neuronales, estimula el uso de la memoria y la percepción, lo que se traduce en aprendizaje. Pero más allá de eso, el juego también activa el sistema límbico, encargado de las emociones, pues produce sensaciones de

satisfacción y alegría, de tal manera que, cuando se aprende algo nuevo, se integra a la memoria preexistente y se liberan neurotransmisores que aumentan la concentración. Los niños pueden recordar las experiencias sensoriomotoras al repetir los juegos lo que de inmediato activa al sistema límbico. Si bien, grandes pensadores como Froebel, Bruner, Erikson, Piaget, y Vygotsky ya destacaban la importancia del juego para el aprendizaje, en la actualidad el juego ha sido desplazado por el exceso de tarea, la falta de tiempo y espacios adecuados para jugar al aire libre, la pandemia exacerbó mucho más esta situación. Partiendo de los postulados de Erikson, para quien el juego era una función del yo y en enlazando sus ideas con la neurodidáctica, analizaremos cómo, por ejemplo, en el juego de representación los niños recuerdan experiencias vividas, conocimientos previos, actitudes que han visto e imitan roles que han visto en la familia, lo que ayuda a aprender a actuar en sociedad, es decir, en el mundo futuro donde serán adultos. De esta manera, el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad. Esto estimula la creatividad, por ello el juego es un detonante del desarrollo psicomotor y el juego es un derecho humano de la niñez, tal como lo sostiene la UNICEF.

Palabras clave: Educación. Desarrollo psicomotor. Actividades lúdicas.

¹⁶ Candidata a doctora en derecho por la UNAM, catedrática en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Contacto: aidasanvicente@derecho.unam.mx

CAMBIOS EN EL ACCESO A LAS TIC DURANTE EL PRIMER AÑO DE IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN VIRTUAL POR CAUSA DEL COVID-19

Valentina Canese Caballero¹⁷
 Juan Ignacio Mereles Aquino¹⁸
 Jessica Amarilla¹⁹

Resumen

El objetivo de este estudio fue comparar la experiencia de los principales miembros de la comunidad educativa a inicios y al final del año lectivo 2020, con el propósito de comprender las perspectivas de los actores educativos en cuanto a la implementación de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad, mayormente, virtual debido a la pandemia del COVID-19. Así pues, durante la primera parte del estudio, que se dio entre marzo y mayo, participaron 505 padres, 1030 docentes y 856 estudiantes de instituciones públicas, privadas y subvencionadas de todo el país. El estudio de seguimiento, realizado al culminar el año lectivo en noviembre y diciembre, tuvo una participación de 202 padres, 299 docentes y 308 estudiantes. La recolección de los datos se realizó mediante cuestionarios en línea, suministrados a través de diferentes canales digitales, los cuales incluyeron preguntas cerradas y abiertas sobre el uso de las TIC para la educación durante la pandemia. Los resultados indican que la tenencia de teléfonos celulares con acceso a Internet no varió de manera significativa entre el inicio de las clases virtuales y el final del año 2020. Sin embargo,

en el estudio de seguimiento, entre el 23 y 31 % de los participantes manifestó que se vio obligado a adquirir nuevos aparatos, incluyendo teléfonos celulares y/o computadoras. Se evidenció además incrementos importantes en los porcentajes de participantes que cuentan con computadoras en el hogar, especialmente en los estudiantes y padres de familia, apoyando lo manifestado en lo que respecta a la compra obligada de computadoras. Por otro lado, al final del año 2020, los padres expresaron en mayores proporciones que el tipo de conexión a internet en sus hogares es ilimitado. No obstante, la mayoría de los actores educativos coincidieron en que la situación los llevó a adquirir mayores servicios de internet. Uno de los principales medios por el cual se siguió manteniendo comunicación entre docentes, estudiantes y padres fue el servicio de mensajería WhatsApp. Sin embargo, se evidenció mayores proporciones de encuestados que también utilizaron plataformas educativas en línea y videoconferencias como medios para mantener comunicación. Estos mismos medios son los más utilizados para el envío de materiales didácticos como videos, materiales de lectura en formato PDF, presentaciones en PowerPoint, entre otros. El estudio evidencia los principales cambios respecto al acceso a las TIC en su implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al COVID-19. Es importante considerar los resultados al momento de evaluar cambios y brindar apoyo a los principales actores educativos para la continuidad eficiente de la experiencia educativa online.

Palabras clave: Pandemia. Educación virtual. TIC

17 Ph.D. en Currículum e Instrucción. Universidad Nacional de Asunción. vcanese@fil.una.py.

18 MSc. en Elaboración de Proyectos. Universidad Nacional de Asunción. jimereles@facen.una.py.

19 MA. en Educación. Universidad Nacional de Asunción. isl-jamarilla@fil.una.py

MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE ABANDONO EDUCATIVO

Alejandra Báez Duarte²⁰
Celia Noemi Bordón Lima²¹
Yesica Ramos Barreto²²
Oscar Samuel Vergara Trinidad²³
Ana Victoria Villasanti Cardozo²⁴

académico por parte de los estudiantes. Las estrategias utilizadas por los docentes del Colegio

Nacional Capitán Nicanor Torales son muy variadas y enriquecedoras. Entre estas se puede destacar la buena comunicación con los estudiantes, hablar su mismo idioma y, fundamentalmente, negociar con los estudiantes.

Palabras clave: Educación. Abandono Educativo. Factor Motivacional.

Resumen

El presente trabajo parte de la línea de investigación disminución del abandono educativo. El objetivo es identificar los factores que inciden en el abandono educativo de los estudiantes del Colegio Nacional Capitán Nicanor Torales en cuanto al factor motivacional, del distrito de San Pedro del Paraná departamento de Itapúa. Se plantearon objetivos específicos para conocer los factores que intervienen en el abandono educativo, identificar los efectos de la motivación en el abandono educativo y proponer estrategias para la disminución del abandono educativo desde la perspectiva motivacional. La investigación es de tipo cualitativo, con un método descriptivo. Para la recolección de datos se emplearon las entrevistas semiestructuradas a docentes del Colegio Nacional Capitán Nicanor Torales. La investigación arrojó como resultado que existen diferentes factores que intervienen en el abandono educativo, entre ellos: laborales, familiares y motivacionales. También se pudo destacar que los docentes no cuentan con técnicas y estrategias específicas con las cuales motivar al estudiantado, lo cual nos lleva a un efecto negativo de la motivación y a un bajo rendimiento

20 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza; Correo: celia.bordon62@unae.edu.py

21 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

22 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica Y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

FACTOR PERSONAL: DEFICIENTE PREPARACIÓN ESCOLAR

Lolia Gissel Galeano Molinas²⁵
Cancia Yanina Alcaraz Ledezma²⁶
Vidal Chileno²⁷

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivos analizar los aspectos que favorecen la disminución del abandono educativo desde la perspectiva del factor personal, que hace referencia a la deficiente preparación del estudiante. Además, conocer los factores que intervienen en la falta de preparación del estudiante, identificar los efectos de la deficiente preparación del estudiante en el abandono educativo y determinar las estrategias para la disminución del abandono educativo. La investigación es de tipo cualitativo, con un método descriptivo. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada a docentes del Colegio Nacional "Colonia La Paz" del Distrito de La Paz. Para procesar los datos estadísticos se ha utilizado el software informático Microsoft Excel 2010 y el software informático Atlas Ti 7.0 para el procesamiento de las entrevistas. La investigación arrojó como resultado que la familia es uno de los factores por los cuales se da la deserción escolar, ya que se presentan familias disfuncionales, donde los problemas son discutidos frente a los hijos y estos se ven afectados tomando decisiones vinculadas al abandono educativo.

Palabras-clave: Educación. Abandono Escolar. Preparación personal.

25 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza; Correo: lolia.galeano65@unae.edu.py

26 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza.

27 Estudiante del Profesorado de la Educación Escolar Básica Y Educación Media en el área de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

28 Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Encarnación. carolina.segovia@unae.edu.py

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Fátima Carolina Segovia²⁸

Resumen

Esta investigación hace referencia a las dificultades de aprendizajes que se presentan en la Educación Superior. A partir de la construcción de la palabra aprendizaje, que se entiende por un proceso de cambio que ocurre mediante experiencias que el sujeto recibe de su entorno a través de los estímulos del medio, se describen las particularidades del aprendizaje del adulto en este nivel educativo. En la Educación Superior los estudiantes son dueños de ciertas características que responden a su etapa del desarrollo evolutivo. Atendiendo estos factores el fin es identificar cuáles son los tipos de dificultades de aprendizaje que poseen los alumnos de las facultades de la Universidad Autónoma de Encarnación y del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Así también, determinar si los estudiantes cuentan con el apoyo didáctico necesario para lograr un mejor aprendizaje en la universidad e identificar si los docentes universitarios están preparados para asistir a estos alumnos, adecuando contenidos y evaluaciones. La metodología es cuantitativa, de carácter exploratorio. Se acudió a la implementación de encuestas como instrumentos de recolección de datos, las cuales fueron aplicadas a docentes y estudiantes. Se señala que los docentes utilizan una variedad importante de recursos que sirven

RESÚMENES

para mejorar la calidad educativa del estudiante, utilizando la investigación, el estudio de casos, el análisis de los contenidos a través de mapas mentales, resúmenes, metacognición, llevando registros de aprendizajes para hacer el seguimiento de estos.

Palabras-claves: Dificultades de Aprendizaje. Educación Superior. Estudiante Adulto. Proceso de aprendizaje. Estrategias

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPO DE PANDEMIA

Mariela Alejandra Forza²⁹

Resumen

Esta investigación hace referencia a las dificultades de aprendizajes que se presentan en la Educación Superior. A partir de la construcción de la palabra aprendizaje, que se entiende por un proceso de cambio que ocurre mediante experiencias que el sujeto recibe de su entorno a través de los estímulos del medio, se describen las particularidades del aprendizaje del adulto en este nivel educativo. En la Educación Superior los estudiantes son dueños de ciertas características que responden a su etapa del desarrollo evolutivo. Atendiendo estos factores el fin es identificar cuáles son los tipos de dificultades de aprendizaje que poseen los alumnos de las facultades de la Universidad Autónoma de Encarnación y del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Así también, determinar si los estudiantes cuentan con el apoyo didáctico necesario para lograr un mejor aprendizaje en la universidad e identificar si los docentes universitarios están preparados para asistir a estos alumnos, adecuando contenidos y evaluaciones. La metodología es cuantitativa, de carácter exploratorio. Se acudió a la implementación de encuestas como instrumentos de recolección de datos, las cuales fueron aplicadas a docentes y estudiantes. Se señala que los docentes utilizan una variedad importante de recursos que sirven para mejorar la calidad educativa del estudiante, utilizando la investigación, el estudio de casos, el análisis de los contenidos a través de mapas mentales, resúmenes, metacognición, llevando registros de aprendizajes para hacer el seguimiento de estos.

Palabras-claves: Dificultades de Aprendizaje. Educación Superior. Estudiante Adulto. Proceso de aprendizaje. Estrategias

29 Profesorado de Educación Media y 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica área Educación Física.. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza" marielaforza01@gmail.com

BENEFICIOS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS MOTRICES EN LA ADOLESCENCIA EN TIEMPO DE PANDEMIA

Gustavo Miguel Acuña Maidana³⁰

Resumen

Este trabajo demuestra los beneficios de las actividades físicas motrices en la adolescencia en tiempo de pandemia debido a que hoy en día es muy importante realizar actividades físicas para la salud. En los adolescentes previene enfermedades cardiovasculares como la obesidad y la diabetes, entre otros. Por ello, es importante concientizar a los adolescentes con realizar actividades físicas durante 30 minutos al día para, así, estar en buena condición de salud y prevenir enfermedades a futuro, más en tiempo de pandemia donde los adolescentes están encerrados conectados a Internet o frente al televisor, sin realizar ningún tipo de actividades motrices. El objetivo de este trabajo es describir los beneficios que genera la práctica de actividades físicas motrices en los adolescentes en tiempo de pandemia. La investigación está llevándose a cabo por medio de la elaboración de un plan de actividades físicas motrices para cuatro adolescentes del barrio azotea de San Juan del Paraná y presenta un enfoque cualitativo. La investigación se encuentra en proceso de ejecución por lo tanto aún no existen resultados finales.

Palabras-clave: Pandemia. Actividad Física. Práctica. Adolescentes.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE EN EL ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR

Paula Sabina Cáceres Ugarte³¹

Resumen

La presente investigación trata sobre los programas de educación permanente en el acceso a la educación superior. La razón fundamental es la necesidad de contar, más allá de los datos meramente estadísticos, con un eje vertebrador regional de insumo que explicita los cuestionamientos frecuentes sobre educación permanente y las oportunidades posteriores que crea para que los discentes ingresen a la formación académica de niveles superiores, teniendo en cuenta que la educación de jóvenes y adultos implica cambios inestimados en la formación personal y social del ser humano, “es una empresa educativa eficaz, justa y humana al precio de las transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto, espacio y tiempo de la educación, que responde a necesidades sociales y potencialidades máximas de una colectividad educada” (Faure, 1973). Así, es menester hurgar con respecto al alcance de la oferta debido a las características del grupo etario en cuestión, ya que “el adulto está condicionado por los aprendizajes previos que determinan unos rasgos específicos de los mismos, generando procesos de enseñanza y aprendizaje que son cualitativamente diferentes a los de la enseñanza reglada” (Carrasco, 2009). De esta manera, se concibe un espacio propicio para llevar adelante el estudio y poner en tela de juicio la efectividad de los programas de la educación para jóvenes y adultos. El objetivo que se pretende alcanzar es la descripción de las expectativas que genera la educación básica bilingüe y media en los estudiantes en cuanto al acceso e integración

³⁰ Profesor del 3 ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media área Educación Física. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Correo: gd2052367@gmail.com

³¹ Magister en Docencia y Gestión Universitaria. Universidad Autónoma de Encarnación paulacaceresugarte@gmail.com

a la educación universitaria teniendo en cuenta las competencias básicas adquiridas. A los efectos de la investigación empírica, se plantea un diseño no experimental con una base comparativa de los factores incidentes y resultados observados, a partir de la selección no probabilística de grupos de estudiantes, docentes y padres de familia, desde un procedimiento inductivo de relevamiento de la información. El abordaje es cuantitativo y cualitativo con la aplicación técnica de la encuesta con base en el muestreo aleatorio y la entrevista en profundidad a estudiantes, docentes y padres de familia de los Centros de Educación Básica Bilingüe para Personas Jóvenes y Adultas N° 7 – 146 y de Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas N°82 del sector oficial, distrito de Hohenau, y los Centros de Educación Básica Bilingüe y Nivel Medio “La Cruz” del sector privado, distrito de Obligado. Los instrumentos a ser utilizados son el cuestionario estructurado y la guía de entrevista, planteados a partir de una matriz metodológica detallada que garantiza la correlación entre los elementos medulares de los elementos que la componen.

Palabras clave: Educación permanente – Educación superior – Acceso educativo – Inclusión

BENEFICIOS Y DIFICULTADES DEL USO DE LA TECNOLOGÍA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO SUPERIOR UNE

Cinthia Pamela Genes Niman³²

Resumen

Este trabajo de investigación trata sobre los desafíos del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje y describe el aporte de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza así como las dificultades confrontadas en el uso pedagógico por docentes en el área de Historia de la Moda del Instituto Técnico Superior UNE- SN, Sede Distrito de Cambyretá. El tema abordado se justifica atendiendo que debido a las restricciones sanitarias por el COVID- 2109, la institución implementó la continuidad educativa en la modalidad virtual, siendo este un recurso fundamental para la prosecución de la educación formal en el contexto actual. El objetivo de la investigación es identificar los desafíos en la utilización de las TIC por los docentes del área de Historia de la Moda del Instituto Técnico Superior UNE- SN Sede Distrito de Cambyretá. Para ello se aplica la metodología cualitativa no experimental de tipo descriptivo, y con la aplicación de la guía de entrevista se pretende conocer las herramientas tecnológicas disponibles por el docente, así como el nivel de formación del docente en el manejo de las herramientas TIC y principales dificultades confrontadas en el proceso de enseñanza. La investigación se encuentra en desarrollo.

Palabras-clave: Tecnología de la Información y de la comunicación, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Uso pedagógico de las TIC, Desafío.

RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APLICADAS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL TERCER CICLO DE LA ESCUELA BÁSICA N°4007 SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS AÑO 2020

Gabriela Isabel Gamarra Bareiro³³

Resumen

El objetivo de la investigación es describir el resultado de la aplicación de las Estrategias de enseñanzas según orientaciones del MEC en la educación a distancia del tercer ciclo en la Escuela Básica N° 4007 Sagrado Corazón de Jesús año 2020. La justificación viene dada a fin de abordar los resultados de las estrategias de enseñanza en la educación a distancia, desde la experiencia de los docentes. Las estrategias de enseñanza se definen como las instrucciones o recursos utilizados por los docentes para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (Nolasco del Ángel, 2014). Los datos que aporta esta investigación permitirán indicar los hechos que obstaculizan el desarrollo de las estrategias de enseñanzas según orientaciones del MEC, así como también reconocer las ventajas de las estrategias de enseñanzas en dicha institución. De la misma manera, podremos mencionar cuáles son las estrategias más utilizadas por los docentes en la institución ya mencionada. Dicha investigación está en desarrollo.

Palabra-claves: Educación a distancia. -Estrategias educativas. -Enseñanza.

DETERMINANTES SOCIOECONÓMICOS DEL LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

María Romilda Torres Araujo³⁴

Resumen

La investigación tiene como tema “Determinantes socioeconómicos del logro académico”. El motivo por el cual se elige el tema de investigación es debido a que, en los últimos años, la mayoría de los egresados de la educación media se quedan sin acceso a la educación superior, mientras otros inician, pero no llegan al logro académico. En la comunidad donde se decide realizar la investigación, la mayoría de la población emigra a otros países en busca de trabajo, dando como resultado la ruptura de los lazos principales que unen el núcleo familiar, situación que sin duda cobra influencia en el desarrollo intelectual de los hijos debido a los problemas psicológicos de orden emocional y afectivo. El objetivo de la investigación es determinar los efectos de la desintegración de los grupos familiares en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para el logro de los objetivos se indagó sobre las políticas educativas, los sujetos sociales, la gestión y desarrollo institucional. El diseño de la investigación es desde una perspectiva sociocrítica, con un alcance correlacional y explicativo, no experimental, de campo y de corte transversal. Actualmente se encuentran en ejecución.

Palabras-claves: Determinantes socioeconómicos, logro académico, políticas educativas, rendimiento académico, calidad educativa, composición familiar, determinantes sociales.

33 Estudiante del 5° año Licenciatura en Educación. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza gamarrabareirogabriela98@gmail.com

34 Magister en Ciencias de la Educación (UTCD). Lic. En Ciencias de la Educación (UTCD). Lic. en Lengua y Cultura Guaraní (ALCG). Prof. De EEB 1° y 2° Ciclos (IFD). Prof. De Ciencias Sociales. Especialista en Desarrollo Personal y Social con énfasis en Orientación y Tutoría (IFD). Estudiando Doctorado en Educación y Desarrollo Humano cohorte 2019-2021 (UNAE). Docente de educación secundaria, universitaria y del Instituto de Formación de Yuty. romyt29@hotmail.com

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 11 AÑOS DE EDAD EN LOS HOGARES DURANTE LA PANDEMIA

Cristil Noemí Fernández Rolín³⁵

Resumen

Este trabajo trata sobre la implementación de actividades físicas con los niños y niñas de 5 a 11 años de edad en los hogares durante la pandemia. Es importante reconocer de qué manera los niños y niñas enfrentan las actividades en esta pandemia, ya que muchos de ellos pasan frente a un celular, con los videojuegos, observando la televisión y no dedican su tiempo para realizar juegos o ejercicios físicos. El objetivo de la investigación es analizar los beneficios de la implementación de actividades físicas en los hogares durante la pandemia en los niños y niñas de 5 a 11 años de edad. El trabajo de investigación presenta un enfoque mixto a partir de encuestas a padres de familia y a los niños, además de entrevistas que aplicadas a los profesionales de la salud y profesores del área de Educación Física. Así, la muestra corresponde a 12 niños/as, de 5 a 11 años, padres de familias, profesores del área de Educación Física y profesionales médicos de la Salud. La investigación se encuentra en proceso de ejecución, por lo tanto, aún no existen resultados finales, pero la hipótesis sugiere que realizar actividades físicas garantiza la prevención de muchas enfermedades, aumenta la fuerza, coordinación y la confianza en los niños/as, como también apoya para que lleven una vida saludable.

Palabras-clave: Pandemia. Hogares. Niños. Niñas

35 Profesor del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media, Área Educación Física. Instituto Superior de Educación 'Divina Esperanza', cristil.fernandez61@unae.edu.py

36 Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y Prácticas Educativas en Contexto. Universidad Nacional de Villa María.

37 Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Villa María. anacavagnero@gmail.com

38 Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Universidad Nacional de Villa María. rociodialio@gmail.

39 Especialista en Tic y Educación. Universidad Nacional de Villa María. dvillafane@unvm.edu.ar

VIEJAS PALABRAS Y SENTIDOS NUEVOS PARA GESTIONAR LAS ESCUELAS EN PANDEMIA

Nilver Raúl Padilla³⁶

Ana Rosa Cavagnero³⁷

Rocío Janet Dalio³⁸

Diego Villafañe³⁹

Resumen

Esta ponencia forma parte del Proyecto "La gestión educativa en escenarios de pandemia. Ser directivos hoy", que específicamente indaga acerca de las experiencias de gestión y gobierno escolar de los directivos de los niveles de educación obligatoria en instituciones de gestión pública y privada de los Departamentos General San Martín y Río Segundo, de la Provincia de Córdoba, Argentina, en contextos de pandemia ocasionada por la Covid-19. Se intenta producir conocimiento sobre la inédita situación que desafía a los gobiernos escolares a partir de la recuperación y valoración de aquellos saberes que los actores han construido para poder resignificar las lecturas de conceptualizaciones sobre la gestión educativa basadas en criterios anteriores a la pandemia. La recuperación, análisis y relectura de la experiencia como recurso teórico para dar cuenta de los atravesamientos subjetivos producidos por acontecimientos generados o propuestos en la trama escolar resulta el objetivo general de este estudio. Metodológicamente se enmarca en el enfoque cualitativo de orden descriptivo. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon encuestas con cuestionarios semiestructurados en una muestra no probabilística autogenerada a partir de una convocatoria abierta a directivos de escuelas de educación inicial, primaria y secundaria de los

dos departamentos circunscriptos. Dada la situación contextual se consideró pertinente apelar a la participación voluntaria. Los datos se cuantifican en principio para luego transformarlos en información a partir de la búsqueda de recurrencias, discrepancias y regularidades para advertir tendencias que procuran superar el nivel de la descripción de las apreciaciones que se constituyen en el orden cualitativo. Entre los primeros resultados se logra advertir que la experiencia se diversifica en líneas tales como la reconstrucción de la posición de gobierno desde los campos de intervención, la redefinición y resignificación de la colectivización del trabajo de y con los docentes, los nuevos sentidos de encuentro con los integrantes del equipo directivo para la toma de decisiones en el horizonte móvil cotidiano y la gestación de nuevas alternativas de comunicación para la reconstrucción de la trama institucional y, en este plano, el impacto de la mediación tecnológica. Las posibilidades que juegan en la profundización y sistematización de este conocimiento hace factible considerar procesos habilitadores desde las políticas educativas públicas que no ignoren las vivencias experienciales que atraviesan las subjetividades de los actores como parte sustantiva de retroalimentación para la reconstrucción de los procesos de enseñanza en el marco de las nuevas presencialidades cuidadas al interior de las instituciones.

Palabras-clave: Gestión Educativa. Trama Escolar. Pandemia.

ADOPCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA UTILIZANDO LAS TIC POR LOS DOCENTES DEL COLEGIO “NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN” EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Gessica Lorena López Aguirre⁴⁰

Resumen

Según Martínez (2008), la educación a distancia es una modalidad educativa que, además, es una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no limiten el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante conocer si los docentes pudieron adaptarse a los nuevos retos que puso la pandemia en la utilización de las TIC de una manera drástica, ya que anteriormente no se implementaban las tecnologías dentro del aula. Así nos mencionan Inga et. al. (2020) que el virus llegó y frenó al mundo, que transformó la vida de las personas drásticamente con sus características peligrosas y una de ellas, que es provocar la muerte, solo es un tipo de muchos virus. La implementación de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son muy importantes para el avance en educación de nuestro país. Esta pandemia obligó a los docentes a la utilización masiva de las herramientas tecnológicas para impartir clases a través de las plataformas. Es por eso que la investigación tiene como objetivo analizar la utilización de las TIC por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Colegio Nacional Nuestra Señora de la Asunción de Edelira km 28, durante la pandemia. Dicha investigación se encuentra en proceso, por lo que aún no hay un resultado concluyente.

Palabras-clave: Pandemia. Educación. Enseñanza. Aprendizaje.

⁴⁰ Profesora del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica Educación Media, área en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Correo: gessi.aguirre098@gmail.com

DIFICULTAD EN EL ACCESO A LAS TIC EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA EN EL COLEGIO NACIONAL DON AUGUSTO ROA BASTOS DEL BARRIO ITA PASO 2020-2021

Juana María Escobar⁴¹

Resumen

Este trabajo de investigación trata sobre la “Dificultad en el acceso a las TIC en el contexto de pandemia en el Colegio Nacional Don Augusto Roa Bastos del Barrio Ita Paso de Encarnación, 2020-2021”, pues, la emergencia sanitaria a causa de la pandemia de la COVID-19 ha dejado a casi el 100% de los alumnos a nivel mundial sin asistir a clases presenciales, situación sin precedentes que exige a todos los sistemas educativos respuestas inmediatas. Según estimaciones de la UNESCO (2020), a consecuencia de esto se tuvo que recurrir a la educación a distancia. Esta modalidad se implementó para paliar la contingencia y continuar con las clases del año lectivo, de esta manera les fue impuesta la nueva forma de educación a los docentes y estudiantes de todos los niveles. Así mismo, se puede observar que la utilización de las TIC ha sido una herramienta fundamental para que los docentes puedan seguir impartiendo clases, no obstante, no todos los estudiantes tienen acceso a un dispositivo tecnológico, lo cual dificulta el desarrollo de las clases. El objetivo de este trabajo es describir la dificultad existente en los alumnos del tercer curso del nivel medio, con respecto al acceso a las TIC, en el contexto de pandemia, en el Colegio Nacional Don Augusto Roa Bastos, del Barrio Ita Paso de Encarnación, año 2020-2021. La metodología utilizada es descriptiva con la aplicación de escuetas a docentes y estudiantes. La investigación sigue en curso, por ese motivo no se presentan conclusiones finales del trabajo.

Palabras-clave: Pandemia. Educación. Acceso. TIC.

PROYECTO EDUCATIVO “REDES SOCIOEMOCIONALES”. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY VI N° 209 DE EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE MISIONES- ARGENTINA

Karen Betiana Baukloh⁴²
Walter Raúl Alberto Oviedo⁴³

Resumen

El presente trabajo de investigación planteó como objetivo general conocer los resultados de la implementación e institucionalización de la Ley VI N° 209 de Educación Emocional, en el marco de las instituciones de enseñanza que forman parte del proyecto educativo: Redes socioemocionales. Los objetivos específicos fueron describir las experiencias docentes vinculadas al abordaje de la dimensión socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje y explorar el trabajo institucional que se desarrolla en el marco del proyecto antes mencionado. La investigación es de tipo cuantitativa, exploratoria, no experimental, el universo se constituyó por docentes de escuelas secundarias de gestión pública y privada de la Provincia de Misiones. Para recabar datos se llevó a cabo un relevamiento autoadministrado a través de encuestas online con distribución de links entre docentes y con el acompañamiento de los equipos de gestión institucional. Los resultados obtenidos reflejan que la totalidad de los docentes encuestados reconocen la importancia de la implementación de la Ley VI 209 en los diferentes niveles del sistema educativo misionero, un alto porcentaje manifestó que ha participado en proyectos institucionales vinculados

41 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza juanamariescobarr@gmail.com

42 Especialista en Abordaje Familiar Integral. Extensionista (Universidad Nacional de Misiones). Lic. en Psicopedagogía. (Universidad de la Cuenca del Plata). Docente e Investigadora (Universidad Autónoma de Encarnación) karen.baukloh@unae.edu.pycom

43 Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Misiones). Lic. en Educación (Universidad Nacional de Misiones). Docente, Investigador y Extensionista (Universidad Nacional de Misiones). oviedowalterpce@gmail.com.

a la educación socioemocional y reconocen el lugar y la influencia de dicha dimensión en el desarrollo de sus prácticas docentes. En promedio, cinco años es el tiempo en el cual se viene trabajando o siendo parte de experiencias de educación socioemocional en áreas del conocimiento vinculadas a Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Económicas e Historia. Se destaca que el 80 % de los docentes consideran en un nivel de importancia Bueno - Muy Bueno a las siguientes competencias socioemocionales: empatía, comunicación, autoestima, resiliencia, asertividad, trabajo en equipo, flexibilidad, adaptabilidad e iniciativa. Mencionan que ameritan ser trabajadas tanto por los docentes como por los estudiantes y equipos de gestión. Estos resultados permitieron reconocer que el trabajo que desarrollan las instituciones de enseñanza en redes colaborativas, en el marco de la Ley VI 209, fortalece y posibilita el despliegue de experiencias educativas significativas que, anterior a dicha Ley, se desarrollaban en forma aislada y esporádica. La educación socioemocional se desarrolla de manera transversal con resultados esperables en las escuelas secundarias que forman parte del proyecto educativo Redes Socioemocionales, hacia una pedagogía del afecto.

Palabras-clave: Educación Socioemocional. Instituciones de Enseñanza. Escuela Secundaria. Docencia. Competencias socioemocionales.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

María Isabel Moreno Rojas⁴⁴

Resumen

Este trabajo hace referencia a las Prácticas Educativas Virtuales (PEV) para el desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE) en la Educación Virtual, realizando un estudio de caso con docentes de Ciencias Sociales del Colegio Privado “El Principito” de Encarnación, año 2020. El estudio se justifica por el desafío e importancia de incorporar la atención a estas Competencias Socioemocionales, sin que el docente sienta que se interpone con el aprendizaje cognoscitivo. El desarrollo de HSE ayuda a los individuos a entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables, lo que da como resultado mejores niveles de logro académico, escolaridad, empleo, ingreso y menores probabilidades de incurrir en conductas de riesgo. Según Villaseñor (2017), las HSE son también conocidas como habilidades no cognitivas, que determinan la manera en que las personas hacen las cosas. El objetivo de la investigación es analizar las prácticas educativas virtuales en las Ciencias Sociales, que favorecen el desarrollo de HSE en la institución mencionada, tomando como indicadores de análisis, cinco competencias básicas sobre aprendizaje social y emocional (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable), las cuales serán materia de consulta a docentes. Se basará en una metodología del tipo descriptivo con enfoque mixto con la aplicación de encuestas y entrevistas, además del análisis de diferentes investigaciones realizadas en el campo de las HSE. Se espera obtener conocimientos

44 Profesora del tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media área ciencias sociales. Universidad Autónoma de Educación maria.moreno53@unae.edu.py

RESÚMENS

sobre las PEV para el desarrollo de las HSE, que contribuyan al relacionamiento de forma asertiva y funcional del estudiante con el entorno, además de alcanzar los objetivos propuesto a nivel pedagógico. La investigación aún se encuentra en proceso por lo que los resultados se darán a conocer al finalizarla.

Palabras-clave: Educación a distancia. Aprendizaje. Estudiante. Docente

EFFECTOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL COLEGIO NACIONAL EDELIRA'Í. DISTRITO DE CAPITÁN MEZA

Patricia De Jesús Martínez Aranda⁴⁵

Resumen

El presente trabajo trata sobre los efectos de la educación a distancia en el Colegio Nacional Edelira'í, distrito de Capitán Meza. La investigación es importante para reconocer de qué manera enfrentan los estudiantes la pandemia y dar a conocer las respuestas a esta situación, ya que se conoce que a causa de la COVID-19 varias personas tuvieron que abandonar sus estudios. El objetivo es describir el efecto generado por las clases a distancia en el Colegio Nacional Edelira'í, distrito de Capitán Meza, año 2020, identificando los beneficios y dificultades de esta problemática. La investigación presenta un enfoque mixto del tipo descriptivo y se encuentra en proceso de ejecución. Se describirán los efectos generados desde la implementación de las clases a distancia, teniendo en cuenta las diferentes situaciones por lo que atraviesan los estudiantes en tiempo de pandemia en el ámbito educativo.

Palabras-clave: Educación. Educación virtual. Efecto

45 Profesora del tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media área ciencias sociales. Universidad Autónoma de Educación. martinezdejesus07@gmail.com

CARACTERIZACIÓN DE ALUMNOS /ALUMNAS VÍCTIMAS DE LA PROBLEMÁTICA DEL BULLYING EN LA ESCUELA SAN JOSÉ ARTESANO -FROSEP- DE LA CIUDAD DE PILAR

Teresa de Jesús Villordo⁴⁶

Resumen

La investigación analizó las características de alumnos/alumnas víctimas de la problemática del bullying en la Escuela San José Artesano -FROSEP- de la ciudad de Pilar, departamento de Ñeembucú-Paraguay, año 2019. En tal sentido, este trabajo realizó un estudio descriptivo proporcionando los aspectos relacionados con rendimiento escolar, autoestima, personalidad y particularidades físicas que influyen en la presencia del fenómeno. Se utilizaron los métodos cualitativo y cuantitativo para la descripción del fenómeno. La muestra estuvo compuesta por 120 alumnos del segundo ciclo, de los turnos mañana y tarde de la Escuela San José Artesano FROSEP, año 2019, además de 3 docentes, una directora y una evaluadora de la institución mencionada. Los resultados muestran algunos conflictos, donde los alumnos reconocen la existencia de esta problemática, en tanto los docentes atribuyen los casos presentados a situaciones de conflictos en el hogar, influencia que ejercen los videojuegos y televisión con contenidos violentos y las desigualdades sociales. En cuanto a la acción desde la institución, se realiza la identificación de la situación, y posterior comunicación con los padres, y en casos más graves aplican sanciones. Cabe mencionar, que los casos de Bullying más frecuente se dan tanto en forma verbal y física. Por lo que se utilizan mecanismos preventivos en las horas de clase donde se inculca a los alumnos normas de convivencia.

Palabras- clave: Autoestima. Comportamiento. Agresión. Personalidad.

46 Licenciada en Trabajo Social. (Universidad Nacional de Pilar). Cursando la especialización en Didáctica Universitaria por la Universidad Autónoma de Encarnación. Alumna del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, con énfasis en investigación científica, FHCDE - Universidad Nacional de Pilar. E-mail: teresvillport95@gmail.com

47 Licenciado en Psicología Educacional, fundador y director del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia (CDI), de PARTIDÍ y del Instituto Técnico Superior de Formación Integral y Desarrollo Personal del CDI. Asunción, Paraguay. Email: lramirez@cdi.org.py

48 Licenciado en Ciencias Contables, Especialista en Gestión de Proyectos, fundador del Movimiento de Fútbol Callejero (MFC), Director de la Red Nacional de Fútbol y Desarrollo (PARTIDÍ). Asunción, Paraguay. Email: gniella@cdi.org.py

49 Licenciado en Administración de Empresas, Director Técnico de Fútbol de Campo y Coordinador del Proyecto PARTIDÍ. Asunción, Paraguay. Email: narrua@cdi.org.py

POSIBLES APORTES DEL ABORDAJE BIOPSIOSOCIOCOGNICIONEMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL FÚTBOL A LA LECTURA COMPRENSIVA DE ADOLESCENTES DEL BAÑADO NORTE DE ASUNCIÓN. PRIMEROS AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN DE PARTIDÍ EN EL ÁMBITO DEL FÚTBOL Y LA EDUCACIÓN

Luis Fernando Ramírez⁴⁷

Gerardo Niella⁴⁸

Néstor Arrua⁴⁹

Resumen

El propósito de este texto es presentar los primeros avances en la investigación que está llevando adelante el programa PARTIDÍ, del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia, sobre el impacto del abordaje biopsicosociocognicemocional de la educación a través del fútbol, en la lectura comprensiva, en voz alta, en español, de adolescentes 13 a 15 años, escolarizados, de Asunción. Así, se exponen los fundamentos de la investigación como algunos hallazgos interesantes que se han dado sobre la relación del fútbol con determinados ámbitos de la educación escolarizada, específicamente con la lectura y la comprensión. Se denotan avances que le aportan a docentes y facilitadores comunitarios, una mirada alternativa sobre las posibilidades pedagógicas y socioemocionales del fútbol, practicado dentro de una perspectiva de desarrollo personal y formación integral del ser humano.

ADAPTACIÓN LÉXICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Arnulfo Daniel Cabrera Giménez⁵⁰

Introducción

La pandemia iniciada en el año 2020 ha creado varios escenarios para la realización de investigaciones en el área de la educación. A pesar de los diferentes campos de análisis, poco se ha abordado sobre los términos utilizados por la comunidad educativa en lo virtual como efecto de la crisis sanitaria y el actual paradigma educativo impuesto.

En el presente ensayo se exponen brevemente los tipos de vocablos que se emplean en el sistema educativo virtual, resaltando la importancia de la adquisición y formalización de dichas palabras al corpus léxico desde tres aspectos. Primero, en la relación existente entre palabra y pensamiento y la configuración a través de ello de un tipo de realidad. Segundo, en la introducción a un nuevo tipo de conocimiento y sus exigencias. Tercero, las ofertas académicas adecuadas para el paradigma educativo en boga presentando nuevos términos. Tales aspectos mencionados resaltan la ampliación del vocabulario en el sistema educativo y lo que tal hecho implica.

Así pues, son varios los estudios realizados a fin de explicar los acontecimientos que ocurren en el sector educativo a lo largo de la pandemia de la COVID-19. Dos de las problemáticas más analizadas son el acceso a las redes de comunicación y la forma de llevar adelante el ciclo académico en los sectores más vulnerables. Otras investigaciones centran sus exámenes en el impacto que tendrá la educación virtual en la enseñanza; resultados que se darán luego de examinar las distintas variables que aún siguen en estudio. Sin embargo, un hecho llamativo y poco abordado es la adquisición y formalización de

⁵⁰ Licenciado en Filosofía. Universidad Americana. Mail: danyelcabrera@hotmail.com

REFLEXIONES ENSAYÍSTICAS

educacional, no obstante, es claro que tiene su importancia. Para una mayor comprensión de esta incorporación y concreción léxica se expondrán tres aspectos para explicar tal valor.

Primer aspecto, epistémicamente se sabe que la disciplina de la Ciencia de la Educación está estructurada por otros campos de conocimientos, entre los que se encuentran la Filosofía y la Lingüística. Estas dos áreas, particularmente en sus especialidades de Filosofía del lenguaje y Lingüística cognitiva, estudian dentro de sus teorías la relación existente entre la palabra y el pensamiento.

Lo que se propone con tal postura es que parte de la realidad se presenta y se construye por medio de la relación binaria entre palabra y pensamiento. Uno de los filósofos más representativos a favor de esta postura es Gadamer (1998). En su obra más relevante engloba sus reflexiones con respecto a estos puntos expresando, “Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensar algo” (Gadamer, 1998: 195). Otro filósofo conocido es Wittgenstein (2009), pensador fundamental para los métodos del pensamiento ontológico. Es citado frecuentemente por la frase escrita en su *Tractatus Logico-Philosophicus*, “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2009: 105). Lo importante, desde esta concepción se centra en que los seres humanos percibimos el mundo por medio de la combinación de los pensamientos y las palabras. Obviamente, tal concepción sin entrar en lo que se denomina determinismo lingüístico, idea expuesta y muy criticada por Pinker (2001) en su obra *El Instinto del lenguaje*, pues en la obra se especifica que aparte del pensamiento lingüístico también existen otras formas como el dimensional, matemático, etc. Ello no responde al tema aquí abordado.

Ahora, ¿qué implicancia tiene lo expuesto en el párrafo anterior con la actualidad de la educación? Con el sistema virtual se han incorporado al vocabulario cotidiano varias palabras que configuran la realidad educativa o, de manera bidireccional, la realidad

educativa virtual configura nuestro vocabulario. La importancia radica en que por medio de la relación pensamiento-palabra es posible percibir e interpretar la forma de realidad educativa, distinta a la que se venía empleando antes de la pandemia. Esto es bastante perceptible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo término aprendizaje ha tenido recientes interpretaciones. Ejemplificando, se hace referencia en ocasiones al aprendizaje autodirigido en los cursos virtuales, el cual posee la siguiente explicación:

“El docente debe ofrecer las herramientas necesarias al estudiante para que se apropie de los procesos que involucran su aprendizaje, así como la transferencia del mismo; mientras que los estudiantes pasan de ejercer un papel inactivo a uno activo en la medida en que avanzan en su proceso de aprendizaje, adquiriendo las competencias necesarias para desarrollar un aprendizaje autodirigido, administrando de forma autónoma ritmos, tiempos, calidad y cantidad en el proceso de aprendizaje” (Gélvez, 2020: 5).

Otro concepto es el de aprendizaje colaborativo, de uso frecuente en la educación virtual, que es una técnica en la que los estudiantes desarrollan actividades conjuntas, en el caso actual, a distancia.

Desde el punto de vista pedagógico, las TIC representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo debido a que permiten: estimular la comunicación interpersonal; el acceso a información y contenidos de aprendizaje; el seguimiento del progreso del participante a nivel individual y grupal; la gestión y administración de los alumnos; la creación de escenarios para la coevaluación y autoevaluación. Según Díaz (2009:4) “Algunas utilidades específicas de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje colaborativo son: comunicación sincrónica, comunicación asincrónica, transferencia de datos, aplicaciones compartidas, convocatoria de reuniones, chat, lluvia de ideas, mapas conceptuales, navegación compartida, wikis, notas, pizarra compartida”.

Existe una diversidad de otras palabras que permiten contemplar el nuevo paradigma en que se maneja el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas son: Skype, plataforma, virtualidad, modalidades, zoom, link, etcétera. Evidentemente, en países con menos déficit educativo, los medios virtuales eran normalmente empleados por las instituciones como una opción más dentro de las ofertas académicas. Posterior al inicio de la pandemia, se ha convertido en la opción principal, en especial en el país, que en cierta forma fue y sigue siendo una novedad.

Con referencia a las plataformas, estas se han vuelto de común uso en el habla: Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meet, Moodle. Incluso, en varias instituciones se emplea constantemente en la comunicación las herramientas que ofrece la aplicación WhatsApp para el envío, recepción y elaboración de tareas; asimismo, para las reuniones o impartir las clases. Tales conceptos se han adherido a la lengua que nos permiten adentrarnos al sistema virtual, dimensionar y representar dicha realidad, cumpliéndose de forma evidente el conocido triángulo semiótico de Ogden y Richards, signo-significante-referencia (Heger, 1981: 63).

El segundo aspecto abarca al comprenderse que se ha abierto otro sistema en educación. Se da con ello la exigencia de la búsqueda de conocimientos útiles para la correcta gestión de los recursos obtenidos en el sistema mencionado. Por tanto, hay un requerimiento de adaptación al paradigma virtual, lo que significa enfocarse en adquirir saberes respecto a métodos, contenidos, instrumentos, medios, etcétera. Esto afecta a la comprensión y forma de aplicación de los conceptos o vocablos hallados en el área.

Se da primeramente la exigencia de conocer y manejar los términos de la educación virtual. Es consabido que comprender una disciplina es también comprender los conceptos con que dicha disciplina se maneja. Conocer una ciencia es conocer su vocabulario. Por ejemplo, aquellos que se encuentran en el estudio de la física y la química, no solo aprenden las fórmulas que contienen dichos saberes, sino también su

terminología. Lo mismo sucede incluso en otros tipos de conocimientos fuera de lo científico, como lo es el artístico. Tal hecho es obvio que sucede también en el ámbito de la educación. Conocer el área de la educación virtual exige conocer su vocabulario. Sin embargo, el hecho de conocer el vocabulario no implica directamente que uno haga uso de ello en situaciones concretas aparte de conocer de forma conceptual el paradigma en que uno se encuentra como se menciona en el primer aspecto. Por tanto, las palabras aprendidas tienen una aplicación, una disposición en una acción. Esto tiene como consecuencia la exigencia de seguir aprendiendo.

Lo expuesto puede notarse en el empleo de las palabras como sincrónico y asincrónico. Son términos muy utilizados que, aparte de desarrollar el corpus léxico, permiten dimensionar el tipo de modalidad en que se ha de impartir la enseñanza y los instrumentos que se emplearán para tener un seguimiento adecuado de ambas modalidades. Esta última característica requiere aprender una variedad de aplicaciones, formatos, métodos, herramientas.

Un amplio grupo de términos cumplen la misma función explicada en la educación virtual. Conceptos como interfaz, hipervínculo, burbuja, clases híbridas, base de datos, ciberespacio, intranet, plataforma, servidor, red, videoconferencia, diapositiva, autoexamen, portal, gamificación, enlace, multimedia, pizarra digital, navegador, tele educación, etcétera. Estas palabras no solo exigen de su uso cotidiano, sino también la adquisición de conocimientos para que los mismos sean aplicados y no permanezcan como simples conceptos.

De la misma manera, este segundo aspecto de requerimiento de los conocimientos es evidente en los diferentes formatos e instrumentos de trabajo a los cuales tanto docentes como alumnos tuvieron que adecuarse. Allí aparecen palabras y abreviaturas como PowerPoint, PDF, Formularios Google, JPEG y PNG. Igualmente, las herramientas de edición y reproducción en sus diferentes formatos, como ser: MP4, AVI, YouCut, Movie Maker, Canvas,

entre otros. Por todo lo anterior, la ampliación del corpus léxico requiere el constante aprendizaje y la lengua es dinámica en su empleo y aplicación.

En el tercer aspecto, se debe hablar de la constante actualización de términos y sus aplicaciones. Es importante resaltar las ofertas académicas que han surgido desde la pandemia. La mayoría de las instituciones resolvieron el inconveniente de la imposibilidad de realizar clases presenciales habituando sus modalidades y programas a fin de seguir ofreciendo propuestas de formación. Con ello, varios conceptos se dieron a conocer como, por ejemplo, el término fonoclase. Tal modalidad es muy utilizada por el Sistema Nacional de Promoción Profesional (SNPP). Es un sistema sencillo con el que manejan la enseñanza por medio de los aparatos celulares y aplicaciones como WhatsApp.

Asimismo, la mayoría de las universidades presentan hoy en día sus carreras de grado y posgrado en la modalidad virtual. La demanda no decayó en gran manera a pesar de las problemáticas existentes en lo económico y de salubridad. Esta demanda se mantiene en cierta forma porque la virtualidad posee también sus ventajas, aparte de evitar algún tipo de contagio. Ventajas como la posibilidad de estar presente en el aula virtual desde un sitio no siempre predeterminado, el ahorro de tiempo sin el traslado desde un punto hasta la institución, la seguridad de no estar a altas horas de la noche viajando, e incluso, en ciertos casos se redujeron el costo de algunas propuestas de estudio.

Todo lo referido genera conceptos que se adhieren al vocabulario cotidiano. Ejemplificando, se está haciendo uso corriente de palabras como webinar, que tiene por definición:

“Un webinar hace referencia a un curso, taller, charla, conferencia, seminario, o cualquier actividad similar, a través de Internet en un formato de vídeo. La red nos brinda muchas oportunidades y una de ellas es la posibilidad de la formación online. Esta herramienta, caracterizada por el feedback continuo, es bastante habitual en la actualidad y se ha convertido en una tendencia

en muchos sectores” (20 minutos, 2021). Otro ejemplo sería: “Este lunes, a través de videoconferencias, inició el programa con 20 reuniones en distintos turnos donde fueron expuestos los objetivos del curso y se recogieron las necesidades de los docentes. El curso, de carácter gratuito, fue organizado por la UNAE con el fin de abordar la educación virtual, sistema que todos los profesores deben adoptar ante la suspensión de clases presenciales, en la mayoría de los casos con pocas habilidades en el uso de las herramientas digitales” (UNAE, 2020). De este modo, el tercer aspecto presenta las adecuaciones institucionales para continuar las ofertas académicas y con ello la adecuación y uso de nuevos conceptos.

Conclusión

El sistema educativo virtual es un campo fértil para realizar distintas investigaciones, entre ellas las enfocadas en el área de la lingüística. La adquisición y formalización de nuevos términos para el corpus léxico en el área de la educación, por medio de la modalidad a distancia, posee en cierta forma su impacto. Esta apropiación de palabras ya en su uso cotidiano permite dimensionar el paradigma en el cual se trabaja, exige una constante capacitación para su aplicación y se adecua o genera a través de ofertas académicas a fin de continuar con la enseñanza y el aprendizaje.

Se da una situación recíproca, el sistema amplía el vocabulario y el vocabulario hace comprender el sistema. Las palabras utilizadas en el campo virtual se vuelven regulares, y con ello también la interpretación del mismo campo. Así pues, el ensayo pretende exponer y demostrar el valor de los términos cuando estos abren o se adaptan a una estructura. Mientras más se entiendan las definiciones, sus aplicaciones y la importancia del empleo constante de tales palabras el enriquecimiento verbal, cognoscitivo y de oportunidades tanto económicas como culturales estarán presentes.

Referencias Bibliográficas

- Díaz, Frida. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño

instruccional para la formación profesional continua. Tecnología y Comunicación Educativas. Año 22 – 23, Nro. 46 – 48.

- Gadamer, Hans Georg. (1998). Verdad y Método II. Ediciones Sígueme.
- Gélvez, Yolanda. (2020). Aprendizaje autodirigido en la educación superior virtual y a distancia: papel de estudiante y docente. Dialéctica.
- Heger, Klaus. (1981). La semántica lingüística. LEXIS. Universidad Heidelberg, Vol. 5 Num. 2.
- Pinker, Steven. (2001). El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente. Alianza Editorial SA.
- Última Hora. (10 de enero del 2021). Aumenta la cantidad de inscriptos en los cursos del SNPP que arrancan este mes. <https://www.ultimahora.com/aumenta-la-cantidad-inscriptos-los-cursos-del-snpp-que-arrancan-este-mes-n2922217.html>
- UNAE. (31 de marzo del 2020). Inició la capacitación en línea “Docentes desde casa” a más de 1000 profesores de todo el país, en el marco de la pandemia Covid-19. https://www.unae.edu.py/tv/index.php?option=com_content&view=article&id=2407:inici%C3%B3-la-capacitaci%C3%B3n-en-l%C3%ADnea-docente-desde-casa-a-m%C3%A1s-de-1000-profesores-de-todo-el-pa%C3%ADs,-en-el-marco-de-la-pandemia-covid-19&catid=35:right-now&Itemid=583
- Wittgenstein, Ludwig. (2009). Tractatus Logico-Philosophicus. Editorial Gredos SA.
- 20 Minutos. (10 de junio del 2021). ¿Qué es y cómo funciona un ‘webinar’? <https://www.20minutos.es/noticia/4287397/0/que-es-como-funciona-webinar/>

FORMACIÓN DOCENTE EN TENSIÓN: “ENTRE EL PENSAR Y EL SENTIR”

“El sentir entramado con el pensar determinan el qué, cómo y por qué aprender y enseñar”.

Karen Betiana Baukloh⁵¹
Walter Raúl Alberto Oviedo⁵²

Introducción

En lo vertiginoso del tiempo que transcurre, emergen cambios sociales que atraviesan a las instituciones educativas dejando entrever la urgencia de repensar, analizar y reflexionar sobre su rol socializador y transformador. Este escenario invita a volver la mirada sobre los Institutos de Formación Docente, los cuales se organizan en función de paradigmas que ameritan ser revisados; y a partir de aquí, repensar los sentidos de la formación, no solamente en términos epistemológicos, sino también en términos epistemofílicos.

El presente ensayo problematiza sobre el rol del formador de formadores, el estudiante-practicante y los dispositivos de formación desde una mirada sociocrítica y holística⁵³ de la educación, que comprende el rol docente desde el pensar, hacer y sentir, aportando a la búsqueda de respuestas sobre los interrogantes planteados en la actualidad con relación al rol: ¿qué habilidades debe desarrollar el docente del siglo XXI? ¿Qué implica ser docente en la actualidad? ¿Qué atributos personales/relacionales debe desarrollar para desempeñar su rol docente en este contexto? A partir de este planteo, se trabajó, por un lado, en la configuración de espacios de trabajo colectivo en los trayectos de Formación Docente reflexionando sobre el rol, las trayectorias, las concepciones

epistemológicas, didácticas y pedagógicas de los formadores de formadores, como así también de los estudiantes de formación docente.

Por otro lado, en el diseño de dispositivos de formación a partir de los cuáles se interpelen y deconstruyen matrices tradicionales incentivando a la innovación en la práctica. Respalda este escrito la investigación llevada a cabo en el periodo 2019-2020, que fue realizada en el campo de la formación docente. Se planteó una investigación cualitativa, exploratoria. La técnica utilizada para el relevamiento de datos fue la entrevista en profundidad y la población se constituyó por estudiantes de formación docente de la Provincia de Misiones.

Seguendo a Alonso (1998, en Marradi, Archeti y Piovani, 2007: 216) se puede definir a la entrevista en profundidad como: Una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación

Se consideró pertinente este tipo de entrevista con base en lo que explica Guber (1991, en Marradi, Archeti y Piovani, 2007:219): “La entrevista es un proceso en el que se pone en juego una relación social y esta involucra a dos actores: el entrevistador y el entrevistado”.

Respecto a la cantidad de entrevistas, fueron definidas de acuerdo al criterio de saturación definido por Marradi, Archeti y Piovani (2007:223): “Se debería seguir realizando entrevistas hasta tanto alcance la certeza práctica de que nuevos contactos no aportan elementos desconocidos con respecto al tema de investigación, o no emergen aspectos hasta entonces no tratados”.

El marco teórico que nutre el trabajo permite poner en discusión conceptualizaciones, enfoques y teorías vinculadas al campo de la formación docente. El término formación es polisémico. Achilli

51 Especialista en Abordaje Familiar Integral. Extensionista. (Universidad Nacional de Misiones). Lic. en Psicopedagogía. (Universidad de la Cuenca del Plata). Docente, investigadora. (Universidad Autónoma de Encarnación) karen.baukloh@unae.edu.py

52 Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Misiones). Lic. en Educación (Universidad Nacional de Misiones). Docente, Investigador y Extensionista (Universidad Nacional de Misiones). oviadowalterpce@gmail.com.

53 Concepto desarrollado por Wernicke (1997). La perspectiva holística de la educación contempla que todos los planos y niveles del ser humano se entrelazan, en tal sentido el fin de la educación es también lograr la armonía global entre las personas

(2005:23) define a la formación docente como “(...) procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”, cuyo campo de acción es la práctica docente.

Mientras, Sanjurjo, en su texto “Los dispositivos para la formación en las Prácticas Profesionales”, amplía la perspectiva sobre la formación docente planteando que es:

El proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciados: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional(2009:37).

Pensar la formación docente implica recuperar perspectivas sociocríticas que permitan tanto a formadores de formadores como a estudiantes - practicantes⁵⁴ (Edelstein, 1998) hacer consciente sus matrices⁵⁵ de formación, poder reconocerlas, formarse en el proceso, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas y, a la vez, formarse en el análisis, lo que supone un trabajo permanente en torno a la práctica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos. En este sentido, Ferry (1997) plantea que una dinámica de formación crítica es el desarrollo de la persona que va a estar orientada según los objetivos que busca y de acuerdo con su posición, tal como da a entender con las siguientes palabras:

Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional

presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado.

El individuo se forma, es él quien se desarrolla (p.53).

Considerando lo expuesto, es doble pensar que el estudiante de formación docente ha recorrido previamente una trayectoria educativa de extensa duración en el sistema educativo cuyas bases se sustentan en la dimensión racional con cierto descuido de lo emocional y, desde aquí, se construyen las lógicas de pensamiento y acción. Si bien no se puede hablar de formador y formado como una acción y reacción, sí es posible proponer perspectivas que contemplen la complejidad tanto de los sujetos que aprenden, como de quienes enseñan en el marco de un contexto que los atraviesa y configura, en tanto sujetos integrales (biológicos, psicológicos, sociales y espirituales).

Kaplan (2019:2) expone:

(...) es dable vislumbrar que lo sentimental ha tenido un tratamiento residual en la tradición de la teoría social contemporánea y más particularmente en la pedagogía. La educación sentimental ha sido una suerte de cenicienta, desconsiderada por largos períodos en el campo hegemónico de las ciencias de la educación.

Cabe reconocer que la tradición académica⁵⁶ ha dejado huellas en quienes desempeñan distintos roles (docentes - estudiantes) en formación docente; dicho reconocimiento moviliza a la construcción de espacios dereflexión que permitan una verdadera reconstrucción de matrices pedagógicas mediante el trabajo con y sobre los conocimientos situados o adquiridos en las trayectorias previas desde una perspectiva social, escolar, interpersonal y áulica, reconociendo que se encuentran interpeladas por el sentir. En este sentido, el rol del formador se caracterizará no solo por centrarse en el apoyo a los procesos

54 El practicante es un sujeto en transición, se encuentra en un proceso de formación y aún no se ha recibido de docente. Edelstein y Coria (1995:33) plantean que el practicante se encuentra en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, ratificando una posición previa que está abandonando, la de estudiante.

55 Ana Quiroga (1987) define como matriz al modelo con que “Cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria de aprendizajes. Incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción y sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos y potencialidades de cada sujeto. Es una estructura en movimiento susceptible de transformación”. Villazón, A., Paw C. (1997) *Lectura y Vida* (año 18, nº 4,) Recuperado de Las matrices de aprendizaje: (unlp.edu.ar)

de elaboración de las propuestas de enseñanza de los estudiantes - practicantes, sino también en la mediación que el docente formador desarrolla durante el proceso de acompañamiento, reconociendo las tensiones que emergen:

La tensión, el debate interno, parecen ser inevitables e inciden en las diferentes formas de asumir la tarea. En algunos casos, el formador opera como facilitador de las búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante; entre otros, obturando la posibilidad de interacción al no poder tomar distancias de los propios enfoques y posibles derivaciones a propuestas concretas que él realizaría (Edelstein y Coria, 1995:46).

Desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con los estudiantes-practicantes en los distintos momentos del proceso formativo, reconociendo las potencialidades, sentires y saberes de cada sujeto que aprende, lo que implica correrse de valoraciones, expectativas y representaciones previas del formador que puedan interrumpir o afectar en sentido negativo a la significatividad de la experiencia educativa personal y colectiva. En el acto de formar subyace no solo lo cognitivo sino también lo emocional:

“La mayoría de los que estamos haciendo la práctica si no hablamos con los profesores que van haciendo el acompañamiento no tenemos otro espacio para hablar de la práctica, en nuestra casa no nos entienden sobre ese tema, los que tienen algún tipo de relación tampoco, porque eso es algo que pasa como una cápsula que solo es la práctica y nadie que esté afuera puede entender que pasa ahí adentro, ningún sentimiento, no puede entender si estás nervioso, si estás tranquilo, si estás entusiasmado, entonces solo el que está en ese juego que es la práctica entiende que te está pasando. Entonces, si esa profesora no te hace el acompañamiento emocional, no te digo que te vas a poner a llorar, pero que te escuche, que te diga cómo va viendo el proceso o que interprete también” (Entrevistada I: estudiante⁵⁷ de Formación Docente 1 - Agosto 2019 - Posadas, Misiones).

“Es importante, como dije al principio, el vínculo, el vínculo que uno construye con el profesor, nosotros en el específico conocemos a todos los profesores de todos los años que hemos cursados materias con

ellos y en el de reflexión también conocemos, pero el vínculo con el docente es diferente. Con este profesor tenemos más confianza, también podemos decir todo y va a quedar entre nosotros, porque somos personas también, tanto los profesores como los estudiantes somos personas” (Estudiante de Formación Docente 2 - agosto 2019 - Posadas, Misiones).

Lo expuesto confirma los aportes puntualizados, destacándose la importancia del acompañamiento de los procesos de formación, sostenidos en la proximidad afectiva. Sin embargo, lo problematizado aún sigue siendo una deuda pendiente de todos los sectores que definen y organizan el sistema educativo, hecho que resignifica el lugar de toda reflexión/ acción que fundamente la urgencia de las reconstrucciones en la formación docente.

Al respecto cabe mencionar la situación actual de la Provincia de Misiones, Argentina. A partir de la incorporación de marcos normativos⁵⁸ innovadores, se ha puesto en la escena educativa la necesidad de trabajar, discutir y proponer espacios y dispositivos que fortalezcan los procesos de formación docente desde la mirada holística necesaria en tiempos actuales.

El presente trabajo, toma como referencia normativa la sanción de la Ley VI N° 209⁵⁹, que ocupa un lugar decisivo a la hora de aportar conocimientos en este sentido, no solo a la esfera provincial, sino también nacional e internacional (Rebollo, citado en Bisquerra, 2019:37).

En consonancia con lo descrito en el acápite anterior, en el informe Internacional de Educación Emocional, Mikulic (2013:47) explica la importancia que tiene la perspectiva teórica-práctica de la educación socioemocional y su articulación con las prácticas docentes a partir de interrogantes como: ¿Se reconoce la necesidad de propuestas formativas que se sustenten tanto el plano racional, como en el emocional? ¿Es posible pensar la práctica docente desde una mirada integral de los sujetos? Esta ley se considera una propuesta pedagógica innovadora que visibiliza la urgencia y relevancia de incorporar la dimensión socioemocional en el

56 La tradición académica, se centra en la formación de un “docente enseñante” (Sanjurjo: 2002; 42), docente que conoce su disciplina, descartando o no reconociendo la necesidad de la formación pedagógica

57 Entrevistas realizadas a estudiantes de Formación Docente, de la Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, en el marco del presente trabajo.

estudio y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Argentina, la provincia de Misiones es reconocida en el ámbito nacional por la generación de aportes de vanguardia en agenda educativa, como es el caso de la Ley de Educación Emocional VI N°209, pues se requiere de una verdadera formación socioemocional con alcance a largo plazo para lo cual es preciso que esta se integre a los objetivos y contenidos curriculares básicos del país. Por todo ello, es importante pensar en la formación docente y la construcción de competencias significativas desde instituciones sociales fuertes (Martínez Larrechea y Chiancone, 2010) si se desea integrar la educación emocional y social, desafío que debe afrontar Argentina de cara al tercer milenio. Esta propuesta puede ser considerada como una innovación educativa debido a que moviliza la construcción de nuevos modos de pensar, hacer y entender la formación docente, incentivando a una transformación que respeta y valora el camino precedente, tomando lo necesario para responder y atender a las demandas educativas del siglo XXI.

Toda acción innovadora cobra sentido y significados a partir del contexto socio histórico, geográfico, cultural y económico determinado. A modo de cierre del apartado, se expone la conceptualización de Rivas (2018:15) quien refiere que la innovación educativa es:

(...)una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado, en otros términos, innovar el alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. En conclusión, concebir la formación docente desde una perspectiva holística implica poner en tensión todo el marco cultural construido por quien se está formando y también por el propio formador, quien debe dar cuenta que, en el proceso, aprenden, se vinculan y retroalimentan juntos. Se habla entonces de un proceso dialéctico y significativo para ambos, sujeto en interrogantes y respuestas

construidas no solamente desde el plano racional y/o práctico, sino también reconociendo la dimensión emocional que interpela el trabajo con otros, en tanto se entiende a la formación docente como un proceso complejo, colectivo y humanizado.

Referencias Bibliográficas:

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Argentina
- Bisquerra R. (2020). Timología: hacia una ciencia de las emociones. *Educación y Orientación*. Revista de la COPOE. Vol. 11. Noviembre.2019. <https://rieeb.com/revistas/>
- Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones. (2018,16 de agosto). Ley de Educación Emocional. <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/Ley%20VI%20-%20N%20209%20Texto%20definitivo.pdf>
- Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones. (2018, 4 de octubre).<http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20%E2%80%93%20N%20212%20Texto%20Definitivo.pdf?v=22032021152821>
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015). La formación y la Práctica Docente. Paidós. Buenos Aires
- Edelstein, G. (1998): La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de Docentes. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Clouder, C, Mikulic, I, Leibovici, M., Mühlberger, E., Finne, J. y Van Alphen, P.. *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional 2013*. Fundación Botín. Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Novedades educativas*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación. Novedades Educativas. Serie Los Documentos, 1º Edición*. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2019) *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. La Plata:

58 En la Provincia de Misiones se han aprobado leyes consideradas de vanguardia educativa y de referencia nacional e internacional a saber: La Ley N° VI 209 de Educación Emocional sancionada el 16 de agosto de 2018; y la Ley VI N° 2012 de Educación Disruptiva sancionada en octubre del mismo año.

59 En su Artículo 1, la ley expone: Incorpórese al diseño curricular la Educación Emocional de forma sistemática y transversal en el sistema educativo público, de gestión estatal y privada.

REFLEXIONES ENSAYÍSTICAS

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura; 2). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>

- Marradi Alberto; Archenti N., Piovani J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Quiroga, Ana (1987). Enfoques y perspectivas en psicología social: Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére (2a. ed.). Cinco. Buenos Aires.

PROYECTO DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA APLICANDO EL AULA DEL FUTURO

Beatriz Peña Acuña⁶⁰

María Encarna Caballero García⁶¹

Francisco Mateo Ramírez⁶²

Introducción

Se presenta un proyecto de innovación titulado “Experiencias educativas en el aula del futuro”. Los proyectos de innovación dirigidos a la educación tecnológica sin duda contribuyen a una sociedad sostenible. Este proyecto, formado por un equipo de profesorado multidisciplinar de profesores de la Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla y Universidad Pablo Olavide, pretende el fomento de la cultura digital consiguiendo que los alumnos universitarios del Grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social asimilen con la práctica el concepto espacial y procesual de trabajo productivo y creativo (Guilford, 1983) con herramientas TIC dentro del concepto de aula del futuro. De este modo aprenden los estudiantes de Educación a programar y diseñar actividades para el Aula del futuro teniendo en cuenta la organización de los espacios de aprendizaje, las competencias socioemocionales que requiere el trabajo en equipo, los diferentes procesos necesarios, las diferentes metodologías docentes y la suficiente competencia digital (Bustos y Coll, 2010; Parra, 2011; Bosco, 2013; Gordillo, 2016; Machado, 2020) con los recursos TIC (Rosa-García et al, 2016; Quezada et al, 2018) incluyendo los recursos inmersivos desde plataformas o apps a través de móviles (Hinojo-Lucena et al, 2019) o tabletas. Asimismo, se investiga la estimación del alumnado acerca de estas prácticas y publican los resultados.

Se estima que implantar el modo de trabajo innovador del aula del futuro a través de metodologías docentes y herramientas TIC aplicando varias herramientas, entre ellas realidad inmersiva, puede ayudar a que se vaya implementando desde la universidad a través de profesores y alumnos de Grado de Educación hasta que llegue a otros niveles educativos inferiores. Esta temática es de interés en el nuevo currículo de Educación en Europa y en España. El Aula del Futuro es un proyecto europeo innovador de organización de espacios educativos tecnológicos. Es alternativo a la concepción de otros espacios (Remess y Winfield, 2008). Desde el Instituto Nacional de Tecnologías de Educación y de Formación de Profesorado (INTEF) se ha propuesto un modelo de organización espacial de espacios de aprendizaje para que los alumnos, en equipo, realicen sus propios productos utilizando herramientas TIC y audiovisuales. El aula del futuro es que los alumnos se puedan agrupar por equipos en zonas de aprendizaje para trabajar con herramientas TIC rotando a través de distintos procesos como es investigar, interactuar, desarrollar, crear, explorar y finalmente presentar (es posible consultar una breve presentación del Aula del Futuro a partir de este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=wJw9WbMbazM&t=30s§>).

Procedimiento

El equipo multidisciplinar de miembros que conforman esta propuesta cuenta con formación en Pedagogía, Grado de Educación Primaria, Psicopedagogía, Filología Hispánica, Arte, Arquitectura, Bellas Artes y Comunicación. Además, el proyecto en su aplicación es multidisciplinar, pues afecta a las áreas docentes de los componentes del proyecto que son Didáctica de la Lengua y la literatura, Didáctica de la expresión plástica, Didáctica de las Ciencias Sociales, Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación en Educación. Si cabe, este equipo está compuesto por un alumno de doctorado con formación interdisciplinar (Arquitectura, Grado

60 Profesora Titular. Dra. por la Universidad de Alicante. (Universidad de Huelva). Correo beatriz.pa@dfilo.uhu.es

61 Doctoranda. (Universidad de Huelva). Correo mecaballeroeducacion@gmail.com

62 Dr. en Ingeniería Química (Universidad Internacional de la Rioja). Correo f.mateo.ramirez@gmail.com

de Educación Primaria y Máster de Profesorado).

Este equipo ha estado investigando previamente los beneficios de la educación tecnológica y las distintas herramientas y formatos: videojuegos (Educaplay), los ARG (juegos de realidad alternativa), aplicaciones (por ejemplo, apps de cuentos de realidad aumentada, Merge Cube), la realidad virtual (visor o gafas), las plataformas (STEAM como CoSpaces, Skoobi), los nuevos formatos audiovisuales (fotografía 360, Airpano), las apps de edición de vídeo (Animaker) y de audio (Audacity), las impresoras 3D, la introducción a la robótica, etc. disponiendo de un libro de Innovación (ACCI, 2020) acerca de esta temática, así como de otras publicaciones editadas y un proyecto de innovación anterior sobre estos formatos en la Universidad de Sevilla. De este modo, se ha estado implantando este tipo de recursos TIC y formatos innovadores en el aula durante los tres cursos anteriores en la Universidad de Huelva y en la Universidad de Sevilla. Este tipo de perfil de profesorado y alumnado con conocimiento de metodologías activas y competencia digital precisamente es el requerido entre los requisitos que aparecen en la Orden del 15 de enero de 2021 de la Junta de Andalucía (España) que afecta a Educación Primaria y se está exigiendo profesionalmente cada día más por parte del nivel universitario y de los colegios (empleadores).

Además, se pretende utilizar TIC (plataformas, videojuegos, recursos web, software, pizarra digital y apps) y recursos de realidad inmersiva (Realidad aumentada y realidad virtual) con acceso gratuito. Las universidades con más ranking como Shangai, Harvard, Standford, MIT, UCLA, o entidades como la NASA y los principales museos, Smithsonian, Paul Getty Museum, forman parte de iniciativas en colaboración con multinacionales (Intel, Oracle, Ibm) para el desarrollo de programas de ARA con aplicación educativa (inmersioneducation.org). Se habla de que estas tecnologías van a transformar las universidades. En el último estudio en Estados Unidos (2018, VR/AR in Research and Education) un 29 % de las universidades han adoptado estas tecnologías aplicadas a la educación universitaria y un 18 % de ellas las han aplicado totalmente y se prevé que el crecimiento sea

exponencial, además, las aplicaciones son múltiples.

El aula del futuro pretende ser un referente para los cambios metodológicos. En cuanto a las metodologías activas que se disponen en este proyecto de innovación, se pretende detallar un modelo de actividad orientada a desarrollar estructuras de aprendizaje participativas, creativas (Peña-Acuña, 2020b), con formatos transmedia (Peña-Acuña, 2019; VonFeigenblatt y Peña Acuña, 2020) mediante el trabajo en equipo, tanto colaborativo como cooperativo (Johnson et al., 1999) en las aulas en función de sus peculiaridades, así como establecer una serie de criterios específicos y dar recursos al profesor para facilitar su puesta en práctica, disminuyendo en la medida de lo posible cualquier tipo de incertidumbre que pueda aparecer en su desarrollo. La idea parte principalmente de la propia experiencia de los profesores con relación a las dificultades observadas de ordinario en la realización de trabajos en grupo por parte de los alumnos, como en ocasiones conviene reforzar las habilidades sociales para la resolución de conflictos, concepción del trabajo grupal como sumatorio de partes, etc., aunque también se encuentra basado en proyectos ya implementados en otras etapas educativas (Arnaiz y Linares, 2010).

Consideramos, por tanto, que puede llegar a ser inmensamente motivador para los docentes, además de beneficiar al alumnado de manera muy positiva en la consecución de diferentes competencias socioemocionales tan necesarias. La metodología creativa tiene en cuenta el modelo divergente de Guildford a la hora de afrontar los retos de una nueva reinterpretación de productos por parte de los alumnos universitarios. Esta se combina a la perfección con el aprendizaje por proyectos. El ABP es una estrategia metodológica de diseño y programación que apareció en la Universidad de McMaster (Canadá) hace 35 años, pues, esta implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos) mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado (Goagoset al, 2020). Este trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación que culmina con un producto final presentado ante los demás. Las zonas de aprendizaje

(Senninger, 2000) es un concepto que implica nuevas zonas de expansión de los discentes en las que encuentran nuevos retos y herramientas TIC en las que trabajar y, por tanto, salen de su zona de confort. Cada uno de los profesores en su materia realizará experiencias educativas bajo el concepto del aula del futuro con estas metodologías activas apuntadas. Para ello diseñará una práctica o dos al menos para que los alumnos trabajen cada uno de los procesos en equipo utilizando diferentes herramientas TIC en el aula asignada o desplazándose en otras (multimedia, audiovisual o aula con pizarra digital). En esta práctica se seguirá la organización por zonas de aprendizaje y el modo de trabajo en equipo por fases y procesos del aula del futuro hasta que consigan exponer un producto creativo original realizado por el equipo como se ha descrito al principio. Se podrá combinar el trabajo en el aula, así como el trabajo en el aula con pizarra digital o en el aula multimedia o aula audiovisual. Una vez realizada la práctica se procurará investigar, a través de la metodología de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), qué valoración han realizado los alumnos de esta práctica reflejando los beneficios de los TIC y la eficacia que reflejan con respecto al proceso de aprendizaje de esta intervención.

Objetivos nuevos

- Conseguir que el alumnado de Educación consiga asimilar esta nueva concepción pedagógica espacial y procesual, esto es, la combinación de las metodologías activas para la producción de los trabajos del alumnado organizado por equipos mediante tics según el aula del futuro.
- Investigar el impacto del proyecto de innovación: de qué modo esta nueva organización, metodología docente y tecnología aplicada resulta beneficiosa y eficaz para el alumnado universitario de Educación.

En cuanto a la metodología se presenta como participativa, creativa (modelo divergente de Guildford), aprendizaje por proyectos (ABP), trabajo en equipo y zonas de aprendizaje, cuyo desarrollo implica la propuesta del curso 2020- 2021 y 2021-2022.

Por otra parte, la proyección implica la experiencia de innovación acerca de esta organización de espacios y de herramientas TIC por parte del profesorado, será proyectable a otro profesorado UHU, US y UPO de otras carreras y otras materias cuando se vayan conociendo los beneficios de la organización del aula.

El INTEF lleva varios años dando soporte a la formación del Aula del Futuro. Disponemos de contacto con esta red de ayuda para el profesorado para que nos acompañen. Así, para llevar a cabo este proyecto se conforma un equipo multidisciplinar con componentes de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de modo operativo para llevar a cabo este proyecto de innovación de tipo tecnológico. De este modo las intervenciones serán evaluadas tanto con metodologías cualitativas como cuantitativas acerca del Aula del Futuro y abordarán diferentes áreas.

De estos análisis de resultados se conformarán publicaciones en revistas científicas de Educación. Los recursos de que se dispone en las universidades son aulas que incorporan mesas tecnológicas y proyectores, ordenadores portátiles de los alumnos y salas tecnológicas, multimedia, audiovisuales o con pizarra digital. Si cabe, cada uno de los componentes es necesario para que se pueda llevar a cabo el apoyo y adecuación de la implantación del proyecto multidisciplinar, coordinado por Peña-Acuña al menos por agrupaciones por cada área o área afín. Esta agrupación menor permite el diseño de intervenciones y la creación de investigaciones y publicaciones comunes por áreas o áreas afines.

Análisis de los resultados y evaluación

Secuentaconexperienciapreviainvestigadora en este campo con buenos resultados de dos cursos anteriores en prácticas aisladas con ABP (Rovirosa-Mairlot y Peña Acuña,) y TIC aplicadas a la didáctica de la lengua y la literatura (Peña-Acuña, 2019a; Peña-Acuña, Martínez-Sala, 2020a). Asimismo, en la evaluación de Proyectos (Farreras et al, 2019, Moreno-Fernández et al, 2020), en publicaciones anteriores sobre evaluación de intervenciones (Martin-Caeiro et al, 2018; Peña-Acuña, 2019b; Peña-

Acuña y Jiménez-Hernández, 2020) y publicaciones sobre TIC, metodologías activas, trabajo en equipo (como muestran algunas de las referencias más abajo). Se espera recoger las experiencias educativas recopilando la referencia y enlaces electrónicos de las publicaciones realizadas por estos autores tanto en congresos, en ebook y en artículos de impacto en revistas especializadas en que se reflejen las evaluaciones de las experiencias educativas y, en definitiva, del proyecto. Asimismo, entre el profesorado mantendremos reuniones informales para intercambiar experiencias y apreciaciones de este.

El resultado esperado es que el profesorado involucrado en el equipo aplique el aula del trabajo y la metodología activa y el trabajo en equipo, así como publique y difunda entre iguales y a través de blogs, plataformas académicas y redes sociales los artículos de impacto con los resultados de la evaluación del proyecto. Se espera también que se difunda no solamente para el nivel educativo universitario, sino también para otros niveles educativos a través de los alumnos instruidos en el aula del futuro que realicen a continuación el prácticum I y II con otros maestros. Esperamos que los textos científicos sean consultados por profesorado de otros niveles.

Finalmente, se espera que los alumnos que experimenten el aula del futuro se familiaricen y asimilen el concepto y el procedimiento de modo que aprendan a diseñar intervenciones con este concepto y metodología.

Referencias bibliográficas

- Bustos Sánchez, Alfonso y Coll Salvador, César. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Bosco, A. (2013). Las Tics y la educación escolar. *Investigación en la escuela*. 79, 43-53.
- Farreras Listán, M., Moreno Fernández, O. Puig Gutiérrez, M. (2019) *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria: desde las didácticas de las ciencias experimentales y sociales*. Ediciones Octaedro
- Feigenblatt, O. y Peña-Acuña (Coord.) (2020) *Educomunicación: uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios*. Publishing UCNE.
- Goagoses, N., Itenge, H., Winschiers-Theophilus, & H. Koglin, U. (2020) Social Achievement Goals and Self-Regulated Learning: Exploring Associations in a Namibian Primary School. *Journal of Classroom Interaction*, 55 (2), 1-15
- Gordillo, M.M. (2016). La ciencia, el futuro y las aulas: algunas propuestas didácticas sobre prospectiva. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 11 (33), 113-142.
- Guilford, J. P. et al (1983) *Creatividad y Educación*. Ediciones Paidós.
- Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobilelearning en el aula. *Revista electrónica Educare*. 23(3), 1-17
- INTEF. Aula del Futuro. Página web. <http://fcl.intef.es/acerca-de-future-classroom-lab/>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Machado Trujillo, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 247-262.
- Martín-Caeiro, María Dolores Callejón, Mohamed Samir Assaleh Assaleh (2018). Artistic Education in Early Childhood and Primary Education Degrees. An analysis from the current teaching specialties and proposals to a specialisation in arts and visual. *EARI-Educación Artística-Revista de investigación*.
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M., & Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Revista Prisma Social*, (31), 352-367.
- Peña Acuña, B. y Martínez-Sala, A. (2020a). Flexibilidad en apps de cuentos de realidad aumentada. *Utopía y Praxis*, 25 (13).
- Peña Acuña, B. (2020b) *Creatividad verbal*. Barcelona: Octaedro. Colección Recursos.

- Peña-Acuña, B. y Jiménez Hernández, D. (2020) Estudio cuantitativo de las experiencias educativas TheGrammarArmy y Proyecto Transmedia: #elcontenidodelfuturo` para el desarrollo de la comunicación lingüística. En Feigenblatt, O. y Peña-Acuña (Coord.) Educomunicación: uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios. Publishing UCNE
- Peña Acuña, B. (2019a).Innovación aplicada a la didáctica de la lengua y la literatura. ACCI.
- Peña Acuña, B. Innovación en el uso del formato narrativo digital de Realidad aumentada aplicado a la Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria. En Recio Jiménez, R., Ajejas Bazán J., Durán Medina J.F. (Coord.) (2019b) Nuevas técnicas docentes. Pirámide. Anaya.
- Peña Acuña, B. (Coord.) (2019).Narrative transmedia. Intechopen.
- Parra, K. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. Revista de Investigación, 35(72), 52-64
- Quezada Abad, C.J., Tejeiro Álvarez, M., Riofrío Orozco, O. G. y Brito Gaona, C.F. (2018) Las TIC y su mediación en el fortalecimiento de la educación superior. Revista Espacios, 39(35), 1-21
- Remess Pérez, M. Fernando y N. Winfield Reyes, F.N. (2008). Espacios educativos y desarrollo: alternativas a la sustentación y a la regionalización. Investigación y Ciencia, 32 (42), 45-50.
- Rosa-García, A., Ros Gálvez. A. y Peña Acuña, B. La clase invertida mediante el uso de vídeos docentes como instrumentos de humanización del aula: percepciones de los estudiantes. (Cap.) En Gutiérrez Rivas, P., Fernández Delgado A. y Tabasso E. (Coords). (2016). Humanizar el uso de las Tics en Educación. Dykinson.
- Rovirosa Mairlot, M. y Peña Acuña, B. El trabajo por proyectos para crear un mundo mejor. En Tomás Pastor, L.M; Lombarte Londres M.J. y JakiwaraGrandez, L. (Coordinador) Desarrollo humano V. Dykinson.
- Senninger, (2000) T. (2000). Abenteuerleiten – in Abenteuerlernen[Learning zone]. Ökotopia.

EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS PROCESOS DE ELECCIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL EN CONTEXTO DE EXCEPCIONALIDAD PEDAGÓGICA

Paulina Gonzalez⁶³

Veronica Pizzi⁶⁴

Maria Belen Noriega⁶⁵

Carolina Turco⁶⁶

Introducción

La sociedad actual atravesada por la globalización y las lógicas que impone el mercado, caracterizada por cambios bruscos y el debilitamiento de referentes identificativos, proponen a los sujetos, especialmente a los/as jóvenes, multiplicidad de elecciones en escenarios complejos. Esto ha generado una gran incertidumbre con relación al futuro y la toma de decisiones después de la escuela secundaria. Así, la transición de la adolescencia al mundo adulto ha sido siempre un momento crítico, atravesado por cambios, que los/as jóvenes consideran como fundamental para la construcción de su identidad social y personal. En palabras de Rascovan (2005) la finalización de la escuela secundaria lleva implícita la experiencia de ir pensando un proyecto futuro en el marco del contexto histórico de la época. A modo de contextualización, el Sistema Educativo de Argentina está regulado por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que establece los principios generales de la educación argentina y el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Su estructura está configurada por cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. Así, la Educación Secundaria

constituye una unidad pedagógica obligatoria, que tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios. Además, otra característica que define el sistema Educativo Argentino es la existencia de ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. La Educación permanente de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley mencionada anteriormente. Se crean así Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA). Cuando repentinamente el espacio escolar tal y como lo conocemos fue interrumpido por la emergencia sanitaria, por la COVID-19, declarándose el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) los actores de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo se enfrentaron a la necesidad de construir propuestas de enseñanza y dispositivos de acompañamiento que pudieran garantizar la continuidad pedagógica, es decir que se pudieran sostener experiencias de aprendizaje escolares/ académicas. No se puede ignorar el impacto que causó el contexto de pandemia en jóvenes y adultos que culminan la escuela secundaria entre la virtualidad, la finalización de un ciclo y el distanciamiento, con base a tomar decisiones sobre su futuro. Un aspecto que se vuelve relevante en este presente complejo y que invita a reflexionar como profesionales son las expectativas y la visión a futuro que estos/as estudiantes hoy pueden construir. El proyecto surge de la articulación interinstitucional entre el Municipio de la localidad de Villa Nueva, provincia de Córdoba, Argentina, instituciones educativas de enseñanza de nivel secundario en

63 Especialista en Constructivismo y Educación. FLACSO- Argentina. Licenciada en Psicopedagogía Universidad Nacional de Villa María. pgonzalez@unvm.edu.ar

64 Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Villa María. verpizzi@gmail.

65 Psicopedagoga. Universidad Nacional de Villa María. belu.rnoriega@gmail.com

66 Psicopedagoga. Universidad Nacional de Villa María. carolinaturco.95@gmail.com

conjunto con el Observatorio de Políticas Públicas del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto de Ciencias Humanas (IAPCH) UNVM. Desde la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM, se piensa un proyecto de intervención socio-comunitaria que habilite espacios de reflexión e intercambio y oriente a los/as jóvenes y adultos/as acerca de las elecciones vocacionales ocupacionales futuras. Sostener la pregunta acerca de las elecciones de objetos vocacionales ocupacional de jóvenes y adultos que finalizan sus estudios secundarios y, más aún, vivenciando un contexto de aislamiento social, es un modo de explorar, analizar y repensar formas de intervención y acompañamiento desde la psicopedagogía, que posibiliten espacios de construcción de saberes en la elaboración de proyectos personales, educativos, laborales y sociales, que permitan a los/as jóvenes crear sus propias estrategias atendiendo a sus intereses y habilidades.

Procedimiento

El dispositivo de intervención para la propuesta de extensión se construyó de manera situada, contextualizada y particular para los grupos de estudiantes que lo solicitó. Considerando el momento de excepcionalidad que se transita, la modalidad elegida fue en formato taller encuadrado en el eje “Acompañamiento de los procesos de reflexión implicados en la orientación vocacional/ocupacional”. La propuesta estuvo conformada por tres momentos: autoconocimiento, que se centró en conocer las características de la personalidad, delimitar un perfil personal configurado por factores internos como la modalidad de elección, los intereses y factores externos como la influencia del contexto; otro momento es el conocimiento de la realidad, siendo su objetivo colaborar para que el sujeto reconstruya subjetivamente la información y transformarla en conocimiento, habilitando la construcción de hipótesis y búsqueda de nuevas preguntas; y, por último, la elaboración de un proyecto vocacional/ocupacional que intenta que los sujetos puedan optar y resolver situaciones problemáticas a partir

del análisis de los componentes que intervienen en toda toma de decisiones y resolución de problemas. Así, Rascovan (2012) colaboró en la construcción de esta propuesta. Se entiende conceptualmente a la elección vocacional como un proceso y un acto de elegir objetos. Es un proceso, ya que se trata de un trayecto o itinerario de vida inacabado a través del cual el sujeto encuentra uno o más objetos con los que establece vínculos singulares. El proceso supone la construcción y reconstrucción histórica de los vínculos actuales y pasados, al tiempo que la imaginación de los futuros. Es también, “un acto expresado en la toma de decisión a través de la cual el sujeto escoge un objeto con el que establece un vínculo particular, esperando obtener algún tipo de satisfacción de este” (Rascovan, 2012: 270). Los objetivos que orientaron la propuesta se basaron en acompañar y ayudar a identificar los deseos, intereses y motivaciones, como así también develar inquietudes y obstáculos personales para afrontar la nueva etapa que requiere de una mayor autonomía. Los/as destinatarios/as fueron 29 estudiantes que cursan el último año en un establecimiento que ofrece formación técnica y 40 estudiantes que cursan el último año de una escuela secundaria para jóvenes y adultos. Los grupos fueron designados por las autoridades de cada una de las instituciones, de acuerdo a criterios vinculados con la pertinencia del dispositivo y las posibilidades de incluirla en la propuesta institucional para el ciclo lectivo 2020. Los talleres se desarrollaron en su totalidad de manera virtual, se realizaron cuatro encuentros - sincrónicos y asincrónicos - coordinados por estudiantes y un equipo de profesoras de la Licenciatura de Psicopedagogía de la UNVM. Las plataformas y recursos que se utilizaron fueron, para los encuentros sincrónicos, videollamadas mediante la plataforma Google Meet; para enviar videos, actividades, cuestionarios y otros recursos el correo electrónico y WhatsApp de los/as profesores/as de los grupos de estudiantes. El inicio del proyecto fue a través de un encuentro asincrónico en donde se envió un video de presentación y un cuestionario online con el objetivo de conocer a los/as estudiantes que iban a formar parte del taller. Luego, como segunda instancia y a

través de un encuentro sincrónico, se llevaron a cabo propuestas referidas al autoconocimiento, utilizando la técnica de frases incompletas y viñetas referidas a la temática que oficiaron como disparadoras al momento de profundizar cuestiones personales, familiares y sobre el proyecto de vida futuro. En el marco del tercer encuentro, se comenzó a indagar sobre el conocimiento de la realidad y los intereses de cada uno/a de los/as estudiantes que formaron parte del taller, que se realizó de manera asincrónica. Se propuso, a través de videos informativos, compartir cuestiones que son relevantes como, por ejemplo, la elaboración de un Currículum, orientaciones para una entrevista laboral y exploración de carreras u oficios a través de revistas vocacionales. Como cierre de esta propuesta, se realizó un encuentro sincrónico en donde se trabajó la elaboración de un proyecto vocacional/ocupacional, poniendo en juego lo abordado en encuentros anteriores: intereses, aptitudes, habilidades, prejuicios y conocimiento de la realidad. Los/as estudiantes en este momento recuperaron momentos significativos de cada etapa, participando de manera crítica y reflexiva ante la intervención de las coordinadoras. El registro textual de los relatos de los/as jóvenes y las anotaciones realizadas a partir de los instrumentos de recolección de datos como el cuestionario o la técnica de frases incompletas posibilitaron sistematizar la información de manera minuciosa. Se destaca que este dispositivo intenta priorizar un análisis y abordaje cualitativo comprendiendo los fenómenos de estudio desde una perspectiva amplia, profunda y situada. Al momento de analizar los decires de los/as entrevistados/as se retomaron los aportes de Edgar Morin (1994), filósofo que postula la idea de pensamiento complejo. Desde esta mirada del sujeto en la complejidad, implicó comprender a este atravesado y mediado por diversas variables como las psicológicas, culturales, económicas, políticas y sociales, que sin dudas están presentes en un proceso de elección vocacional-ocupacional, e influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social. Análisis de los resultados Durante los encuentros se intentó dar voz a los/as

estudiantes, quienes expresaron su preocupación sobre el contexto que estamos atravesando, preguntándose y reflexionando sobre cómo esto iba a influir en su futuro laboral y académico. La mayoría demostró interés sobre la pregunta “¿qué hacer después de la escuela secundaria?”, lo que posibilitó generar diversos debates que involucran experiencias personales, realidades sociales y económicas, deseos e intereses, miedos e inquietudes. Prevalece en los relatos el objeto vocacional vinculado al estudio, reconociendo en este posibilidades de ser alguien en la vida y asociándolo a una oportunidad para el futuro, a la posibilidad de conseguir dinero, trabajo y otras capacidades como el desarrollo intelectual. Otro dato que se destaca es que en sus descripciones personales pueden reconocer fortalezas y debilidades, compartiendo algunas sensaciones y percepciones de sí mismo, entre ellas la capacidad de aprender rápido, capacidad de escucha, ayuda y reflexión y la sensación de ansiedad, impaciencia y enojo ante cualquier problema. Se reconoce que para estos/as estudiantes las características personales no son consideradas un aspecto que determine la elección, sino más bien inciden variables externas como el rol que ocupa la familia influyendo en sus decisiones; también se destaca la consideración de las características de cada carrera, por ejemplo, duración de la misma, lugar de cursado, etc. Sobre las expectativas de elección se observan, por un lado, aquellas vinculadas al estudio y a tomar decisiones incluyendo deseos, intereses personales y, por otro lado, aparece la idea del trabajo digno y el desarrollo económico que se relacionan con la necesidad de independizarse económicamente y generar ingresos para cumplir metas. Además, se puede destacar que reconocen expectativas a corto y largo plazo, que van desde aprobar un cursillo de ingreso, hasta ejercer la profesión elegida. Con relación al dispositivo propuesto, la participación fue de una cantidad considerable de estudiantes. No fue la misma participación en los encuentros sincrónicos que al realizar y resolver las actividades enviadas por correo electrónico y/o WhatsApp. En los encuentros sincrónicos los intercambios fueron interesantes requiriendo el andamiaje e

incentivo de las coordinadoras. La mayoría de los/as estudiantes valoraron positivamente la propuesta aduciendo que fue fructífero y enriquecedor el espacio de intercambio ofrecido. Los/las profesores/as y autoridades de las instituciones manifestaron la importancia y necesidad de habilitar un espacio para que los/as estudiantes puedan pensarse, escucharse e ir elaborando este momento de cambios, más aún en contexto de aislamiento. Luego, realizando un análisis crítico de la propuesta, el equipo que la llevó adelante reconoce como potencias la posibilidad de habilitar un espacio para instalar la pregunta sobre el futuro y, sobre todo, la escucha a estos/as jóvenes y adultos/as, invitándolo/as a que desde sus experiencias, deseos, intereses, miedos y dudas puedan elaborar las problemáticas de la elección. Como aspectos a seguir mejorando se considera revisar el tiempo destinado a esta propuesta, ya que los momentos del proceso de elección vocacional ocupacional se desarrollaron únicamente en cuatro encuentros, preguntarse sobre ¿quién soy? ¿quién quiero ser?, conectarse con la problemática, poder poner en palabras y, a partir de eso, construir una decisión requiere de un tiempo subjetivo y singular. Otro aspecto a mejorar es potenciar las actividades asincrónicas, ofreciendo la oportunidad a estudiantes que por conectividad no permanecían en los encuentros sincrónicos o que aún no se animaban a participar oralmente. Aquí se considera importante la figura del docente como intermediario y puente entre las intervenciones de las coordinadoras y las posibilidades reales de cada estudiante.

Conclusiones

Para concluir, se revaloriza el acompañamiento en procesos de elección vocacional ocupacional en contextos de excepcionalidad pedagógica como una experiencia subjetivante, enmarcada en la escuela, pero en un nuevo espacio, construido colectivamente entre profesionales de la psicopedagogía y actores pertenecientes a las instituciones educativas. Experiencia significa el conocimiento o habilidad de algo que se ha vivido o transitado y se vuelve subjetivante cuando la intervención parte del relato vivido y desde ahí promueve espacios para pensar,

soñar e imaginar un proyecto de vida futuro. Como líneas posibles de actuación y considerando que la orientación vocacional ocupacional tiene un carácter de proceso, se reconoce de suma importancia que los actores de la comunidad educativa tengan clara la finalidad de cada momento y tarea de la propuesta, sobre todo los/as docentes a cargo de los grupos, actuando como nexo no solo de las actividades y técnicas sino en la orientación de estas, siendo estos/as los referentes reconocidos por los/as estudiantes. Al mismo tiempo, es primordial que cada momento de este proceso se trabaje con variadas técnicas y recursos que nos acerquen a los/as estudiantes y sus problemáticas, ofreciendo un tiempo de conocimiento personal, de la realidad y de sus proyecciones futuras. Se considera esta intervención psicopedagógica en orientación vocacional ocupacional en términos de desafío para la propia práctica, pensar nuevos acercamientos, encuentros y modalidades de acompañamiento en contexto de excepcionalidad pedagógica, que exigió la revisión y actualización de marcos teóricos acordes a la temática, el trabajo en conjunto y articulado con los actores intervinientes en la propuesta.

Referencias bibliográficas:

- Bustos Sánchez, Alfonso y Coll Salvador, César. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 163-184.
- Bosco, A. (2013). Las Tics y la educación escolar. Investigación en la escuela. 79, 43-53.
- Farreras Listán, M., Moreno Fernández, O. Puig Gutiérrez, M. (2019) Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria: desde las didácticas de las ciencias experimentales y sociales. Ediciones Octaedro
- Feigenblatt, O. y Peña-Acuña (Coord.) (2020) Educomunicación: uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios. Publishing UCNE.
- Goagos, N., Itenge, H., Winschiers-Theophilus,

- & H. Koglin, U. (2020) Social Achievement Goals and Self-Regulated Learning: Exploring Associations in a Namibian Primary School. *Journal of Classroom Interaction*, 55 (2), 1-15
- Gordillo, M.M. (2016). La ciencia, el futuro y las aulas: algunas propuestas didácticas sobre prospectiva. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 11 (33), 113-142.
 - Guilford, J. P. et al (1983) *Creatividad y Educación*. Ediciones Paidós.
 - Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula. *Revista electrónica Educare*. 23(3), 1-17
 - INTEF. Aula del Futuro. Página web. <http://fcl.intef.es/acerca-de-future-classroom-lab/>
 - Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
 - Machado Trujillo, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 247-262.
 - Martin-Caeiro, María Dolores Callejón, Mohamed Samir Assaleh Assaleh (2018). *Artistic Education in Early Childhood and Primary Education Degrees. An analysis from the current teaching specialties and proposals to a specialisation in arts and visual*. *EARI-Educación Artística-Revista de investigación*.
 - Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M., & Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Revista Prisma Social*, (31), 352-367.
 - Peña Acuña, B. y Martínez-Sala, A. (2020a). Flexibilidad en apps de cuentos de realidad aumentada. *Utopía y Praxis*, 25 (13).
 - Peña Acuña, B. (2020b) *Creatividad verbal*. Barcelona: Octaedro. Colección Recursos.
 - Peña-Acuña, B. y Jiménez Hernández, D. (2020) Estudio cuantitativo de las experiencias educativas *The Grammar Army* y Proyecto Transmedia: *#elcontenidodelfuturo* para el desarrollo de la comunicación lingüística. En Feigenblatt, O. y Peña-Acuña (Coord.) *Educomunicación: uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios*. Publishing UCNE
 - Peña Acuña, B. (2019a). *Innovación aplicada a la didáctica de la lengua y la literatura*. ACCL.
 - Peña Acuña, B. *Innovación en el uso del formato narrativo digital de Realidad aumentada aplicado a la Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria*. En Recio Jiménez, R., Ajejas Bazán J., Durán Medina J.F. (Coord.) (2019b) *Nuevas técnicas docentes*. Pirámide. Anaya.
 - Peña Acuña, B. (Coord.) (2019). *Narrative transmedia*. Intechopen.
 - Parra, K. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 35(72), 52-64
 - Quezada Abad, C.J., Tejeiro Álvarez, M., Riofrío Orozco, O. G. y Brito Gaona, C.F. (2018) Las TIC y su mediación en el fortalecimiento de la educación superior. *Revista Espacios*, 39(35), 1-21
 - Remess Pérez, M. Fernando y N. Winfield Reyes, F.N. (2008). Espacios educativos y desarrollo: alternativas a la sustentación y a la regionalización. *Investigación y Ciencia*, 32 (42), 45-50.
 - Rosa-García, A., Ros Gálvez, A. y Peña Acuña, B. La clase invertida mediante el uso de vídeos docentes como instrumentos de humanización del aula: percepciones de los estudiantes. (Cap.) En Gutiérrez Rivas, P., Fernández Delgado A. y Tabasso E. (Coords). (2016). *Humanizar el uso de las Tics en Educación*. Dykinson.
 - Rovirosa Mairlot, M. y Peña Acuña, B. El trabajo por proyectos para crear un mundo mejor. En Tomás Pastor, L.M; Lombarte Londres M.J. y Jakiwara Grandez, L. (Coordinador) *Desarrollo humano V*. Dykinson.
 - Senninger, (2000) T. (2000). *Abenteuerleiten – in Abenteuernlernen [Learning zone]*. Ökotoxia.

CONSTRUCCIÓN DEL MODELO FORMATIVO DEL IMES: INTERVENCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO (DAE) EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA Y EPIDEMIOLÓGICA POR COVID-19

Lic. Viviana Aquino⁶⁷
Mgter. Mariano Pianovi⁶⁸

Introducción

Debido a la pandemia por la COVID - 19 que afecta al mundo, nos encontramos en un escenario excepcional en la historia del sistema educativo nacional, provocando la suspensión simultánea a nivel mundial de la asistencia diaria a las instituciones educativas. El Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación de la Argentina y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, a través de la Resolución Ministerial N° 108/20 definió la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior.

En Argentina, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida por 14 días a partir del lunes 16 de marzo a raíz de la mencionada Resolución N°108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación. Luego fue extendida por los sucesivos decretos presidenciales que dictaron el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. En el ámbito provincial, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, a través de la Circular N° 29 dirigida a Instituciones de nivel de Educación Superior dependientes del organismo, explicita que no

ha habido suspensión del servicio educativo. Las clases presenciales suspendidas han sido reemplazadas por las clases virtuales, lo que implica que el calendario escolar oficial en la jurisdicción se sostiene. Desde ese momento, la Institución ha desplegado diversas acciones que permitieron sostener el servicio educativo mediante la continuidad de las actividades pedagógicas a través de la modalidad virtual mediante el diseño de iniciativas concretas para atender situaciones emergentes como:

- Cursos de actualización docente: entornos virtuales de aprendizaje, Herramientas Tecnológicas para docentes e Infografía.
- Creación del Departamento de Acompañamiento Educativo (DAE) para trabajar en conjunto con los Coordinadores de Carreras, equipo docente y demás actores de la comunidad educativa.
- Elaboración de documentos orientadores con consideraciones para el desarrollo de la enseñanza en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).
- Dispositivos de acompañamiento a los docentes para la gestión de aulas virtuales, a través de los profesionales del Centro de Producción Multimedial.

En este escenario, es necesario destacar el compromiso de los docentes que, aún en condiciones complejas, buscaron sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes favoreciendo la interacción a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos en cada una de las unidades curriculares a cargo.

Procedimiento.

El Instituto Misionero de Estudios Superiores (IMES) tiene una fuerte identidad misionera. Desde su misión institucional pretende ser una herramienta de profesionalización de los Servidores Públicos de nivel municipal, provincial y nacional, que brinde oportunidades de formación, que agregue valor al talento humano y posibilite la jerarquización de la administración pública misionera. Con atención a los cambios de la sociedad

67 Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Universitaria en Psicopedagogía. Instituto Misionero de Estudios Superiores. vivvaquino@gmail.com

68 Magister en Desarrollo Local. Lic. Trabajo Social. Docente, Investigador, Consultor. Instituto Misionero de Estudios Superiores. pianovimariano@gmail.com

contemporánea, se advierte el impacto de las nuevas tecnologías de la información que, unidas a otros cambios sociales y culturales vivenciados por la irrupción de la pandemia por COVID 19 del año 2020, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que se caracteriza por encontrarnos ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo.

El modelo formativo del IMES centra su mirada en el Estudiante como Sujeto Activo en su proceso de desarrollo personal y profesional. Por ende, se brinda formación académica integral, humanista e inclusiva basada en el enfoque de competencias académicas, técnico profesionales y socio emocionales.

Los profesores orientan y guían personalizadamente los procesos de aprendizajes de los estudiantes a través de diversas interacciones que propicien la construcción del conocimiento, el sostenimiento del vínculo pedagógico y al desarrollo de la autonomía, y de competencias claves como el aprender a aprender, en que los estudiantes se comprometen a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales con el fin de aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos.

En el transcurso del año 2020, se transitó un momento de incertidumbre que invitó a pensar la temporalidad, la forma en que se vive el tiempo en estas circunstancias excepcionales. Uno de los primeros aprendizajes para cada docente consistió y consistirá en tolerar la propia frustración de no contar con toda la información necesaria para tomar decisiones.

El equipo docente vivió un cambio repentino que alteró el equilibrio interno y externo, lo cual generó ansiedad, desconcierto, crisis y miedo. Sin embargo, la práctica profesional es dinámica y cambiante, el docente permanentemente se adapta a los cambios. En esta oportunidad, también nos permitimos como comunidad la equivocación frente a esta eventualidad y a no penalizar los errores, sino viéndolos como posibilidad de autovaloración y necesaria reflexión para seguir avanzando.

El momento vivido posibilita revisar la práctica educativa sin fragmentarla, enriqueciendo

el trabajo colaborativo, propiciando cambios estructurales, creando nuevas estrategias, trazando nuevos caminos como equipo, como comunidad educativa.

Este escenario singular interpela la práctica educativa e invita a buscar, reinventar, re-pensar y reflexionar sobre nuestra propuesta de trabajo, construyendo nuevos espacios de confianza con los estudiantes.

Promover la formación profesional de los Servidores Públicos de forma gratuita y en servicio fueron los objetivos principales que impulsaron la creación de esta institución a través de una visión pragmática y holística sobre la responsabilidad de cada agente en las funciones y tareas desempeñadas en la administración pública, reflexionando sobre su rol, con una nueva visión de la sociedad en este tiempo de la información y el conocimiento.

Para acompañar la tarea pedagógica se crea el Departamento de Acompañamiento Educativo (DAE) con el propósito de profundizar el trabajo formativo que realiza el IMES, potenciando las competencias de nuestros estudiantes para jerarquizarlos, propiciando su profesionalización, capacitando agentes cercanos a la gente y que aporten a la transformación cultural en pos de una sociedad más justa e igualitaria.

En el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Resolución N° 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE) sobre "Pautas para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar (E.A.O.E.) que trabajan en el ámbito educativo" el DAE del IMES es un área que pretende promover condiciones favorables de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo las trayectorias educativas de los estudiantes en el contexto pedagógico institucional.

El DAE brinda un espacio de escucha, contención y asesoramiento a los actores de la comunidad educativa del IMES, tendientes a favorecer la construcción de estrategias que promuevan la sana convivencia institucional y la participación plena de los estudiantes en sus estudios superiores. Desde un trabajo articulado con las distintas sedes del IMES y los Coordinadores de cada carrera se

implementaron proyectos educativos transversales a la formación específica tendientes a desarrollar y potenciar las capacidades cognitivas y humanas de nuestros estudiantes, futuros profesionales. Junto al Centro de Producción Multimedial del IMES, se implementaron distintos recursos pedagógicos provenientes de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines formativos en nuestro propio contexto educativo, colaborando en el diseño y desarrollo de actividades creativas desde una mirada constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo en la co-construcción colaborativa de contenido entre DAE y el Centro de Producciones Multimedial inicia en el año 2020 y se profundiza este ciclo lectivo 2021. Se trabaja en conjunto en la producción de contenido digital, organización de capacitaciones destinadas a docentes y tutorías destinadas a la comunidad educativa del IMES.

Con el objetivo de revisar el Modelo Formativo Institucional 2020-2021, se organizaron dos encuentros destinados al equipo docente.

Se propició un espacio de trabajo y construcción colaborativa coordinadas por el equipo de Gestión junto al DAE y al equipo de Producción Multimedial. En la primera Jornada se abordó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) dando continuidad al trabajo realizado desde el 2018 (año en el que la institución cumplió su décimo aniversario como institución) donde se inicia la capacitación en Tecnologías de la Información y la Comunicación al equipo docente y no docente. Construir un modelo pedagógico de acuerdo a la misión institucional es un trabajo que se viene realizando a través de cursos virtuales de Entornos Virtuales del Aprendizaje, Herramientas Tecnológicas para docentes e implementación del modelo Aula Invertida. La primera Jornada de Formación Situada del ciclo lectivo 2020 se organizó por grupo de carreras con docentes de todas las sedes (Posadas, L. N. Alem, San Vicente, San Pedro, Eldorado, San Antonio, Comandante Andresito y Puerto Iguazú) en el siguiente orden:

- Sábado 08/08/20: Tecnicatura y Diplomatura en Gestión Administrativa y Políticas Públicas,
- Lunes 10/08/20: Tecnicatura Superior

- en Enfermería/Instrumentación Quirúrgica/ Diagnóstico por Imágenes/ Farmacia de Centros de Primer Nivel de Atención.
- Martes 11/08/20: Tecnicatura Superior en Intervención Sociocomunitaria/ Gestión Hotelera/ Desarrollo de Extensión Rural/ Administración Contable/Formación Profesional: Agente en Preservación y Fiscalización de Bosques Nativos.
- Miércoles 12/08/20: Terminalidad Secundaria.
- Viernes 14/08/20: Centro de Idiomas.

En los encuentros se brindó un espacio de escucha, participación y reflexión respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de ASPO. Teniendo en cuenta las particularidades de cada sede, se compartieron estrategias de enseñanza y aprendizaje reivindicando el vínculo como motor para garantizar las trayectorias educativas y propiciar los mejores aprendizajes.

Se revisaron, además, conceptualizaciones en torno a la Evaluación Formativa en contexto de ASPO. La evaluación es una actividad esencial del proceso educativo y en ocasiones llega a ser la más necesaria para completar este proceso. Para Morgan y O'Reilly (2002) la evaluación formativa comprende todas aquellas actividades diseñadas para motivar, para aumentar la comprensión y para proporcionar a los estudiantes una indicación de sus progresos. Añaden, además, que facilitar una evaluación formativa apropiada y efectiva es uno de los aspectos más importantes del rol de cualquier profesor y es vital para la confianza y sentido de progreso del estudiante.

Teniendo en cuenta las diferentes propuestas formativas del IMES y los diversos contextos donde se dictan, se orientó al equipo docente en la importancia de la flexibilidad y multiplicidad de recursos tecnológicos para evaluar en tiempos de ASPO.

Como actividad pos jornada se propuso visualizar el video del Doctor en Educación Miguel Ángel Santos Guerra "Evaluar con el corazón" donde entre otras cosas refiere también a cómo evaluar en tiempos de COVID-19. Luego, invitamos a cada profesor a completar una encuesta proporcionando información sobre las actividades de evaluación que ha realizado en este período a través de las siguientes consignas:

- 1- Relate una experiencia de evaluación que considere que no fue adecuada y podría mejorarse. Fundamente.
- 2- Relate una experiencia de evaluación que considere muy adecuada. Fundamente.

Análisis de las encuestas de la primera jornada:

Respecto a las actividades de evaluación que los profesores consideran que no fueron adecuadas y podrían mejorarse, manifestaron que las evaluaciones del tipo opción múltiple deben complementarse con una justificación ya que al no poder tener el feedback desde lo presencial, es importante encontrar una herramienta que visibilice la expresión individual, de esta manera tener una información más completa de la evolución y comprensión de todos los estudiantes. Expresaron que el examen múltiple choice, es cómodo para corregir, pero no es suficiente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación por vídeo llamada no suele funcionar en algunos casos por la mala conectividad, por lo que se deben buscar otras alternativas. Además, los trabajos prácticos escritos de redacción muy extensa, complejizan la devolución y el seguimiento a cada alumno. En los trabajos en grupos grandes generalmente el problema es la falta de compromiso de todos los integrantes del grupo. Esta misma situación se repite al momento de la exposición oral, ya que generalmente se define un orador para la defensa del trabajo.

La evaluación diagnóstica (que se presentó con algunas dificultades) permitió inferir a los profesores algunos factores que determinan el proceso de enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual. El contexto donde viven los estudiantes, el acceso a una buena conectividad y los recursos tecnológicos disponibles para estudiar son algunos de los factores que estuvieron presentes para organizar sus propuestas de enseñanza. Cada profesor pudo adecuar su didáctica y su estrategia de evaluación atendiendo las necesidades de cada grupo de estudiantes. Respecto a las propuestas de evaluación que consideran adecuadas, la mayoría de los profesores afirman que las evaluaciones por videollamada de a pares es la mejor opción porque los alumnos se sienten cómodos al interactuar con el docente y

su compañero. Es una oportunidad donde el docente puede dar cuenta del aprendizaje de los contenidos y evaluar diversas competencias en los estudiantes.

Los trabajos intercátedras son otra propuesta que surge en los comentarios ya que permiten unificar criterios, contenidos y evaluar los contenidos desde una mirada integral, más enriquecedora y realista. Los cuestionarios de opción múltiple son útiles siempre y cuando se complementen con una explicación o fundamentación de las respuestas por parte de los estudiantes. Esta herramienta de evaluación es flexible respecto a los tiempos que cada estudiante dispone para responder.

La producción de videos explicativos por parte de los estudiantes es una posibilidad de evaluar varias competencias como expresión oral, edición y producción de materiales digitales, diseño y elaboración de propuestas creativas, entre otros. También se trabajó con los recursos que ofrece la plataforma Moodle -aula virtual del IMES- evaluando a través de cuestionarios, foros, entrega de tareas y chat. Desde el área de idiomas se posibilitaron instancias de evaluación oral (para evaluar la pronunciación) y se propusieron técnicas como el roll playing (dramatización) presentadas en formato video. Mientras transitamos como educadores esta pedagogía de la excepción (como dice Santos Guerra en su conferencia), nos disponemos como comunidad a revisar nuestras prácticas educativas, a propiciar estrategias que favorezcan la inclusión y a fortalecer el vínculo con nuestros estudiantes.

La segunda Jornada Institucional estuvo enmarcada en la etapa final de la Semana Federal de Formación Docente Continua, organizada por el Consejo Federal de Educación de la Nación.

Esta contempló aspectos sanitarios y pedagógicos específicos, en servicio, de forma no presencial, colaborativa y con producción Institucional.

En el encuentro participaron todos los actores de la comunidad educativa (equipo directivo, docentes de todas las sedes y anexos: Posadas, L.N. Alem, Andresito, Iguazú, San Pedro, San Vicente, Eldorado, San Antonio, Bedeles, personal administrativo, equipo multimedial, entre otros).

Dando continuidad a las primeras Jornadas

Nacionales (5,6 y 7 de octubre del año 2020) y a la Jornada Jurisdiccional (8 de octubre del año 2020) se concretó una Jornada Institucional con tres momentos detallados a continuación:

- Primer momento asincrónico: se solicitó al equipo docentes que respondan a la siguiente pregunta a través de la plataforma MENTIMETER--- ¿Qué aprendizaje cognitivo- socio emocional adquirió como docente durante el período de ASPO?

En las respuestas prevalecieron los aprendizajes socio emocionales como: la adaptación y flexibilidad a las diferentes realidades de los estudiantes, la tolerancia y la empatía, acompañamiento y motivación a cada estudiante, a vincularse de una manera creativa, a prestar atención e identificar las emociones de los estudiantes en los encuentros sincrónicos, a reducir ansiedades y angustias propias del nuevo contexto educativo, paciencia y escucha activa, trabajar con actitud positiva y fortalecer la inteligencia emocional, a vincularse de nuevas formas con los estudiantes. En cuanto a los aprendizajes cognitivos sobresalieron la priorización de contenidos, la reorganización de tiempos y espacios para la enseñanza, la adaptación a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), capacidad para adaptar la enseñanza a la modalidad 100% virtual, entre otros. Este registro fue retomado en el encuentro sincrónico para resignificar el trabajo de cada uno de los docentes como figuras esenciales e irremplazables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Segundo momento sincrónico: Fue a través de la plataforma de YouTube Live (gracias a la colaboración del Centro de Producción Multimedial del IMES). La transmisión de la jornada fue exitosa y se habilitó el chat en vivo para que los presentes pudieran comentar y realizar preguntas a los disertantes.

En la jornada se desarrolló la siguiente Agenda de Trabajo:

1. Palabras de bienvenida a cargo de las autoridades institucionales.
2. Presentación de los propósitos de la jornada y modalidad de trabajo.
3. Nociones básicas de cuidado personal y

prevención del COVID-19.

4. Tratamiento de los ejes temáticos: “Construcción de acuerdos en cuanto a priorización de contenidos”. “Continuidad, (re) vinculación y lazos pedagógicos”.

5. Presentación de la consigna para el trabajo asincrónico.

6. Final de la jornada.

Los propósitos del encuentro fueron:

- Habilitar espacios de reflexión y construcción de acuerdos en cuanto a priorización de contenidos en el marco de la continuidad pedagógica.
- Pensar y diseñar estrategias de (re) vinculación que posibiliten el mantenimiento y fortalecimiento de los lazos pedagógicos para dar continuidad a las trayectorias educativas.

- Tercer momento asincrónico: Como producción colaborativa y asincrónica se solicitó a los participantes que respondan individualmente a un cuestionario a través del Formulario de Google Doc, que sirvió de insumo para repensar las prácticas pedagógicas en tiempo de ASPO, realizar una evaluación institucional de lo trabajado al momento y proyectarnos hacia un futuro próximo en un modelo de enseñanza bimodal.

De acuerdo al perfil profesional que ideamos para nuestros estudiantes, desde una formación integradora y holística, trabajamos como equipo IMES propiciando los mejores contextos de enseñanza y aprendizaje.

Proyectamos en nuestros estudiantes ciudadanos que contribuyan a la sociedad como promotores de cambio y con autonomía profesional. Nos propusimos formar futuros profesionales con solvencia académica, calidez humana, con capacidades para trabajar en equipo, innovar y ser creadores de proyectos de intervención en el campo profesional que les compete.

En el contexto de ASPO las propuestas de enseñanza favorecieron la priorización de contenidos, lo cual pretende acercar al estudiante a las principales conceptualizaciones que definen y caracterizan al campo de la formación específica. Es sustancial comprender la complejidad del aprendizaje académico en la modalidad virtual,

para lo cual se implementó la Hoja de Ruta como estrategia para guiar y orientar al estudiante en el recorrido académico de cada unidad curricular. Durante el desarrollo de los contenidos, a partir del tratamiento de problemáticas actuales del campo de la práctica y con el aporte de otras disciplinas afines, fue primordial construir en los estudiantes una mirada crítica y flexible para comprender la complejidad del quehacer profesional y las prácticas específicas en los diferentes campos de intervención.

Desde la Formación Técnico Profesional, base de nuestras propuestas formativas, se pensó como comunidad educativa en los siguientes criterios para garantizar la trayectoria de nuestros estudiantes. Compartimos las propuestas del equipo docente y así damos voz a quienes sostienen el proceso educativo diario.

Los criterios para priorizar los contenidos de cada unidad curricular están orientados a la formación de las competencias profesionales de cada carrera y que tengan articulación con las otras unidades curriculares. Se propusieron espacios de intercambio desde lecturas críticas, no únicamente de saberes disciplinares sino de la relación con prácticas simuladas y perspectivas personales. Fue indispensable el trabajo grupal mediado por las TIC y las TAC, donde la participación colectiva y el análisis grupal, cobran significatividad.

En este marco se propusieron clases sincrónicas y asincrónicas, estimulando el planteo de preguntas y el compromiso individual en la construcción crítica del rol profesional.

A lo largo del proceso se reconoce a la evaluación como un proceso complejo en este contexto de ASPO, como práctica tendiente a comprender la construcción de aprendizajes y favorecer el vínculo educativo a través de la retroalimentación. Se registraron evidencias de aprendizaje a través de trabajos prácticos de las cátedras, interacción en foros de debate y chat, producciones individuales y grupales involucrando a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

- Se propició la retroalimentación como estrategia pedagógica para desarrollar en los estudiantes el desarrollo de capacidades de autoevaluación y

metacognición.

- Análisis de los resultados.
- A partir de esta revisión de prácticas educativas del año 2020, se crea la necesidad de enriquecer el Modelo Formativo institucional con base en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 387/2021, que en su artículo 3° establece que en la situación excepcional que impone el COVID 19, plantea nuevas formas de escolarización. A partir de ello, se pensaron formas de trabajo de acuerdo a las siguientes condiciones: a) Presencial; b) No presencial y, c) sistema combinado; por lo que el Instituto Misionero de Estudios Superiores (IMES) define su Modelo de Organización del Trabajo Escolar (MOTE) de acuerdo a las siguientes medidas:

1. Se prioriza el retorno a las clases, atendiendo a las pautas de presencialidad.

2. Formas de escolarización: se define para todas las propuestas formativas del IMES, el modelo Combinado, que alterna tiempos de trabajo de los estudiantes con asistencia al Instituto, en clases presenciales y actividades educativas en situaciones de no presencialidad, mediadas por diferentes instrumentos y soportes tecnológicos.

- Primera semana presencial
- Segunda semana no presencia

3. Los estudiantes que presenten riesgo epidemiológico por COVID-19 tuvieron la excepción de la asistencia a los encuentros presenciales, siguiendo en forma no presencial (virtual) las clases de la propuesta formativa en la cual se encuentra cursando. Estos eran:

- Mayores de 60 años.
- Enfermedades respiratorias crónicas (EPOC, enfisema bronquiectasia, fibrosis pulmonar, entre otros).
- Enfermedades cardíacas.
- Diabetes.
- Inmunodeficiencias.
- Inmunodeprimidos.
- Insuficiencia renal crónica en diálisis o por ingresar a diálisis en los próximos 6 meses.
- Enfermedades hepáticas avanzadas.
- Embarazos

4. En los casos que tanto los estudiantes, docente, y los trabajadores docentes presenten algún tipo de riesgo epidemiológico por COVID-19 deberán presentar ante la institución escolar, mediante correo electrónico, una constancia de reunir algunas de las condiciones antes mencionadas y, por tratarse de una normativa de orden público, no podrán realizar tareas presenciales.

5. En el caso del personal docente y no docente deberán realizar tareas mediante actividades no presenciales en la medida de sus posibilidades. Es decir, es su obligación continuar prestando el débito laboral desde su domicilio, poniendo a disposición su capacidad laboral, conforme le fuera requerido por la superioridad, implementando para ello estrategias de trabajo a distancia y teletrabajo.

6. Todos los estudiantes, docentes y personal no docente deberán firmar una Declaración Jurada, que manifieste que no presenta ningunos de los riesgos epidemiológicos por COVID-19 y que al asistir a los encuentros presenciales no poseen signos de COVID-19.

7. Aquellos que presenten certificado COVID positivo o que tengan contacto estrecho con quienes estén afectados por dicho virus deberán comunicar esta situación a las autoridades del IMES, además de cumplir con los protocolos de salud indicados por las autoridades provinciales, a efectos de concretar el aislamiento preventivo y obligatorio por un lapso de 14 (catorce) días corridos desde el momento que se elabore el certificado positivo antes mencionado.

8. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son mediados por las TIC y las TAC desde la metodología Aula Invertida. En este escenario, es importante sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes favoreciendo la interacción a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos en cada una de las unidades curriculares. Se llevarán a cabo una serie de actuaciones pedagógicas encaminadas a fomentar el aprendizaje en colaboración (entre alumnos y profesores).

9. Así mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y estudiantes podrán utilizar herramientas alternativas de comunicación como ser los grupos de Telegram o WhatsApp.

10. Las actividades académicas, como ya se viene

realizando desde el año 2020, estarán disponibles en el Aula Virtual de la plataforma institucional del IMES. Los exámenes estarán adaptados a necesidades y requisitos formativos, pudiendo ser virtuales, presenciales, a distancia, lo cual garantizará que el conocimiento sea asimilado e interiorizado según los objetivos pedagógicos de cada materia.

11. Para prever la organización de la unidad curricular en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de manera que resulte accesible y comprensible para los estudiantes se utiliza como dispositivo pedagógico la Hoja de Ruta, estimulando que el proceso de formación implica y exige dedicación temporal y esfuerzo continuo.

12. El trabajo colaborativo entre docentes es fundamental para sostener e impulsar este modelo, por lo cual se promueve el trabajo en Equipos de Cátedra por carreras, basado en una concepción dinámica y socioconstructivista (construcción conjunta de conocimiento).

13. En cada Sede y Anexos de la provincia, se facilitará el acceso a diferentes espacios Tecnológicos (Puntos Digitales, Centro Tecnológicos, instituciones educativas públicas u organizaciones civiles que cuenten con laboratorios de informática, etc.), para que los estudiantes que no posean internet o computadoras en sus casas puedan utilizarlos, previa solicitud de día y horario.

14. Cada Sede y Anexo institucional definirá un REFERENTE INSTITUCIONAL COVID, que será el/la encargado/a de aislar en una sala prevista para tal fin, y contactarse con la línea telefónica para consultas de la COVID -19 al 0800-444-3400, para definir los pasos a seguir.

Este Modelo de Organización del Trabajo Educativo (MOTE), estará sujeto a modificaciones, teniendo en cuenta la situación epidemiológica de la Pandemia de COVID-19 en el actual ciclo lectivo 2021.

- Conclusiones

Luego de las Jornadas Institucionales desarrolladas el año 2020 y al inicio del ciclo 2021, en las cuales se realizó la lectura y el análisis de la Res. CFE No 386/2021, Res. CFE No 387/2021, el Documento de Apoyo para la Gestión referido al Modelo de Organización del Trabajo Educativo (MOTE)

para todos los niveles y modalidades de educación de instituciones dependientes del SPEPM y el Material de Acompañamiento a la Modelización de la Enseñanza “Compartiendo Códigos Pedagógicos” elaborado por Referentes de la Subsecretaría de Educación del MECyT, se evidencia la necesidad de repensar y abordar los Modelos de Organización del Trabajo Educativo Institucional según la realidad de cada una de las carreras de Formación Técnico Profesional del IMES. La Semana Federal de Formación Continua constituye el eslabón inicial de un proceso de trabajo colaborativo, que tiene como objetivo lograr acuerdos institucionales en la definición del MOTE.

Se realizaron instancias de debates y construcciones reflexivas, con una agenda que posibilitó el aporte de cada uno de los docentes y la elaboración de un Documento Institucional sobre el MOTE que luego se compartió con los referentes, coordinadores de carreras y demás actores educativos.

Han transcurrido catorce meses de este escenario complejo devenido por la pandemia Covid-19 en Argentina que, entre otras cosas, obligó la suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional por medio de la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°108/20 y sus respectivas prórrogas. En vistas a la finalización del ciclo lectivo 2020 y considerando la Resolución CFE N°373/20, que aprueba los “Lineamientos Nacionales para la regulación del Sistema Formador en el contexto de ASPO y DISPO”, resultó esencial avanzar en el proceso de Priorización de Contenidos en el marco de la articulación académica 2020-2021 hacia el interior de cada carrera de Formación Técnico Profesional del IMES.

Durante estos meses en la Institución, al interior de las distintas Unidades Curriculares, los docentes han priorizado contenidos a fin de garantizar el acceso a las competencias específicas de cada disciplina. Dicha tarea fue necesaria e imprescindible dado que a partir de la modalidad virtual muchos factores impidieron el desarrollo de la planificación en tiempo y forma. El trabajo realizado constituye una base sólida para dar inicio al trabajo sistemático de priorización de contenidos al interior

de cada carrera para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes que cursaron en el ciclo lectivo 2020 y continúan en el 2021. De ese modo anticipamos respuestas a la coyuntura que la pandemia impone, diseñando acciones para la reanudación de las clases a través de una “modalidad combinada” es decir, la forma de escolarización que alterna tiempos de trabajo de los estudiantes con asistencia al establecimiento educativo en clases presenciales y actividades educativas en situación de no presencialidad, combinando tiempos de trabajo asincrónico (en el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje del IMES) y tiempos de trabajo sincrónico (a través de plataformas de videoconferencias como zoom, jitsi, meet.google, cisco webex, entre otras).

Como institución educativa, la matriz que se viene gestando es sobre la convicción de que los desafíos afrontados como comunidad, desde el trabajo colaborativo, sumando diferentes miradas y propuestas constructivas, alivian el camino y propicia siempre buenos horizontes. Como dice Henry Ford, “Llegar juntos es el principio. Mantenerse juntos, es el progreso. Trabajar juntos es el éxito”.

Referencias Bibliográficas

- CFE - Resolución No 366/20 y Anexo.
- CFE- Resolución Ministerial N° 363/20 y Anexos.
- CFE- Resolución Ministerial N° 367/20 y Anexos
- CFE- Resolución Ministerial N° 368/20
- CFE- Resolución Ministerial N° 369/20 y Anexos.
- CFE- Resolución Ministerial N° 371/20
- CFE- Resolución Ministerial N° 372/20
- CFE- Resolución Ministerial N° 108/20
- CFE- Resolución N° 239/14. Anexo II.
- CFE- Resolución No 387/21.
- Documento de Trabajo: Orientaciones para el Inicio del Ciclo Lectivo 2021. Consejo Federal de Educación, Argentina.
- Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206
- Ley de Educación Superior N° 24.521.
- Material de Acompañamiento a la Modelización de la Enseñanza “Compartiendo Códigos Pedagógicos”. Referentes del MECyT de la Provincia de Misiones.
- MECyT de la Provincia de Misiones, Resolución No 156/20.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa. 1 a ed. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

EL FUNDAMENTO SOCIOEMOCIONAL DE UNA EDUCACIÓN SUSTENTABLE PARA EL SIGLO XXI. LAS «BUENAS PRÁCTICAS» DEL ESPACIO COMUNITARIO DE APRENDIZAJE DEL CDI

Luis Fernando Ramírez⁶⁹
Mgter. Mariano Pianovi⁷⁰

Introducción

En el año 1993 en el Paraguay se inicia un proceso de reconstrucción del sistema educativo, que busca una formación con identidad propia y abierta al mundo. Desde esa época se quiere lograr «Una Educación para todos», que contribuya al afianzamiento de la democracia, al desarrollo del país y a la generación de las condiciones pedagógicas que les permitan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollarse integralmente como personas y ciudadanos⁷¹.

En el contexto de esta Reforma Educativa⁷², en 1998, en el Paraguay, los responsables del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia (CDI) crean el Espacio Comunitario de Aprendizaje (ECA) como una propuesta de educación no formal, en el ámbito del desarrollo del talento y las inteligencias múltiples. Para el año 2006, el ECA pasa a ser la Escuela Básica Privada N° 6635 con una oferta innovadora del nivel inicial hasta la educación media⁷³.

Algunos de los pilares de esta innovación son ofrecer un aprendizaje que se basa en la experiencia, el afecto y la interacción con los demás

en el marco de una comunidad donde se comparten valores e ideales que dan lugar a un espacio ético común. Un espacio comunitario de aprendizaje en el cual los niños, niñas y adolescentes, se descubren y se construyen a sí mismos y al colectivo desde sus fundamentos y vínculos socioemocionales⁷⁴.

Así, en el ECA, creado por el CDI, el ser humano es protagonista en la construcción de su propio aprendizaje, conectando integralmente sus emociones, inteligencias, habilidades y talentos. Es así que, el Protagonismo Educativo lleva a que la persona se descubra como constructora de sí misma y del mundo, activando, de esta forma, el sentido de su vida⁷⁵.

Otro de los pilares de esta propuesta educativa es el antropológico, el cual lleva a asumir, teórica y prácticamente, al componente socioemocional del desarrollo humano como fundamento de las trayectorias educativas, tanto cotidianas como curriculares, que se dan en los diferentes niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, el ECA en el Paraguay ha logrado pasar del dicho al hecho en la educación socioemocional, desarrollando buenas prácticas sobre las cuales se informa aquí, con base en una investigación documental longitudinal del quinquenio 2015 – 2020 sobre los Programas Socioemocionales Específicos del ECA, realizada por investigadores del CDI, a partir de los planes y registros de clase; observaciones periódicas de las actividades áulicas; revisión bibliográfica y entrevistas en profundidad con miembros del equipo técnico y directivo de la institución⁷⁶.

Problemática

En el mes de mayo la Human Rights Watch⁷⁷ (Observatorio de Derechos Humanos) publicó

69 Licenciado en Psicología Educacional, fundador y director del Centro para el Desarrollo de la Inteligencia (CDI) y del Instituto Técnico Superior de Formación Integral y Desarrollo Personal del CDI. Asunción, Paraguay. Email: lramirez@cdi.org.py

70 Licenciada en Psicología, docente del Espacio Comunitario de Aprendizaje del CDI e investigadora del Instituto Técnico Superior de Formación Integral y Desarrollo Personal del CDI. Asunción, Paraguay. Email: lbagnoli@cdi.org.py

71 Cfr.: Consejo Asesor de la Reforma Educativa (1992). Reforma Educativa, compromiso de todos. MEC

72 Cfr.: Rivarola, Domingo (2000). La reforma educativa en el Paraguay. CEPAL

73 Espacio Comunitario de Aprendizaje. Sitio oficial del ECA. Recuperado el 20.05.2021 de: <https://cdi.org.py/eca/>

74 Cfr.: ¿Qué es el CDI? Recuperado el 20.05.2021 de: <https://cdi.org.py/sobre-nosotros/>

75 Cfr.: Somos GEN (4 de junio de 2020). Expresso: Luis Ramírez [Video]. Recuperado el 20.05.2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=MLtkjDbvGHC>

76 El Centro para el Desarrollo de la Inteligencia, dentro de sus procesos de calidad, contempla el desarrollo de líneas de investigación a partir de la práctica, en este contexto se desarrolló el referido estudio documental, que fue validado mediante entrevistas con actores institucionales y observaciones áulicas. Esta investigación aún no se ha publicado y sigue en curso, ya en una segunda fase, dado el contexto de Pandemia COVID-19 2020-2021

77 La Human RightsWatch es una Organización No Gubernamental, dedicada a la investigación, defensa y promoción de los derechos humanos. Su sede se encuentra en Nueva York, EE.UU. Web: <https://www.hrw.org/>

un informe internacional sobre los diversos efectos de la pandemia del COVID-19 en los niños, niñas y adolescentes del mundo. En el capítulo IV Harm to Children and their Education⁷⁸ (Daño a los niños y a su educación), se destaca que tanto el confinamiento como el contexto social de incertidumbre y la exposición prolongada a emociones como el miedo y la tristeza, ya sea en el hogar o a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, están impactando en la salud mental de los menores de edad.

Ciertamente que, en términos epidemiológicos, las fases etarias vinculadas a la infancia y la adolescencia no son un grupo de riesgo, sin embargo, es uno de los sectores más afectados por los diversos formatos de las medidas sanitarias que se han implementado a nivel global. A modo de ejemplo ilustrativo de la magnitud de este hecho en la vida del 25 % de la población del mundo⁷⁹, cabe citar que, para marzo de 2021, según un informe de la UNICEF, 168 millones de niños del mundo llevaban casi un año entero sin asistir a las escuelas y unos 214 millones ya han perdido tres cuartas partes de la educación presencial⁸⁰.

Estos datos socioeducativos son extrapolables a la realidad paraguaya y se los puede leer desde un criterio de economía de contenidos, es decir, desde el interrogante de cuántas unidades del programa se han dado o no, valorando el efecto-pandemia desde los días de clase perdidos. Otra mirada es la integral del desarrollo humano con relación a una escuela que es espacio comunitario de aprendizaje, donde el sujeto, de acuerdo a su etapa evolutiva, se forma integralmente. En esta segunda perspectiva el fundamento «socioemocional» de la educación juega un rol resiliente fundamental ante los cuadros de vulnerabilidad psíquica que hoy se detectan en los

niños, niñas y adolescentes⁸¹.

En este sentido, la problemática que se aborda aquí, a partir de la citada investigación longitudinal del quinquenio 2015 – 2020 sobre los Programas Socioemocionales Específicos del ECA, es la de identificar y describir la naturaleza conceptual y operativa de praxis pedagógicas que permitan ofrecer una referencia de lo que ya se viene haciendo en el Paraguay en materia del desarrollo socioemocional de la persona en el ámbito escolar y que puede ser implementado tanto para responder a las necesidades de la post pandemia como para ofrecer una educación coherente con el fundamento socioemocional del desarrollo humano.

En primer lugar, es importante responder a la pregunta sobre los fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas del ECA, por qué de la consistencia y la coherencia de los presupuestos epistemológicos que orientan las prácticas áulicas es posible inferir el nivel de sustentabilidad, efectividad y replicabilidad del abordaje socioemocional del currículo que se propone⁸². Dicho de otra forma, hay que ofrecer garantías de que no se trata de algo que por el azar empírico salió bien, sino que se está frente a una praxis que genera aprendizajes, los cuales se sustentan o se contrastan con modelos teóricos científicamente validados, generando principios que retroalimentan el quehacer educativo cotidiano, lo cual permite darle calidad al planteamiento pedagógico de la institución⁸³. Así, en esta línea argumentativa, lo primero que cabe señalar es que en la investigación documental realizada muestra que el ECA surge en el contexto de un proceso de construcción teórica que hace el CDI en torno a las multivariadas corrientes emergentes del Siglo XXI que abordan los nuevos desafíos de la formación de las personas⁸⁴.

Así, un primer eje conceptual sobre el cual

78 Human RightsWatch (2021). *Years Don't Wait for Them': Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic*. Pp. 98 – 102. HRW

79 Datosmacro.com (2021). Pirámide de población. Proporción de población de 65 años o más 2020. Recuperado el 20.05.2021 de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/estructura-poblacion>

80 United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2021). *COVID-19 and School Closures. One year of education disruption*. p. 2. UNICEF

81 Cfr.: López-Serrano, José; Díaz-Bóveda, Rosalía; González-Vallespi, Laura; Santamarina-Pérez, Pilar; Bretones-Rodríguez, Antonia; Calvo, Rosa; Lera-Miguel, Sara (2021). *Psychological impact during COVID-19 lockdown in children and adolescents with previous mental health disorders*. En: *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (Barcelona)*. Recuperado el 20.05.2021 de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888989121000355>

82 Cfr.: Saracho, Carmen; Peralta, Stella (13-15. septiembre.2010). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. OEI. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 20.05.2021 de: https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf

83 Cfr. Robinson, Ken; Aronica, Lou (2015). *Escuelas creativas*. Capítulo 3, pp. 91- 113. Ed. Grijaldo

se sustenta la praxis pedagógica del ECA está en las teorías cognitivas, teniendo como punto de referencia inicial a la teoría triádica de Sternberg y la teoría de las Inteligencias Múltiples. Dentro de esta corriente teórica, se recupera específicamente el aporte del Proyecto Zero, el cual se inspira en la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de desarrollo del pensamiento, cuyos referentes son David Perkins y Howard Gardner. Posteriormente, en el ámbito iberoamericano, surge la figura de José Antonio Marina y su planteamiento de la Inteligencia Creadora, que tiene que centrar la atención en el desarrollo del talento. Luego, también, son aportes relevantes, por ejemplo, las aplicaciones de las inteligencias múltiples al aula realizadas por Thomas Armstrong y el Pensamiento Lateral aplicado al aprendizaje de Edward de Bono. Se trata, pues, de autores y obras que complementan el abordaje del Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento y la Enseñanza para la Comprensión, que el ECA trabaja con base en las investigaciones de Martha Stone-Wiske, Tina Blythe y Edgar Morin.

En segundo lugar, dado que las teorías cognitivas no se ocupan específicamente de la emoción, otro eje teórico del ECA tiene que ver con el desarrollo socioemocional basado en la teoría del crecimiento de la mente de Stanley Greenspan, quien hace el recorrido de la emoción a la cognición. A este recorrido de Greenspan se suma la teoría de la Incorporación Social de Humberto Maturana; así como, también, las teorías basadas en la neurociencia, desarrolladas por especialistas como Antonio Damasio y autores posteriores que comparten la misma línea, por ejemplo, Paul Eckman y Bruce Lipton, junto a Rafael Echeverría (Ontología del lenguaje) y Ken Wilber (Teoría AQAL de cuadrantes, líneas, niveles, estados y tipos).

La revisión bibliográfica realizada muestra

que el hilo conductor que guía a estos teóricos es de la comprensión de la persona humana como un ser biopsicosociocogniemocional⁸⁵ que aprende integralmente y que lo hace desde la emoción como fundamento integrador⁸⁶. Así, cada uno de ellos abarca una dimensión distinta del ser humano, por ejemplo, Damasio habla sobre el enfoque neurológico y su relación con las emociones, sentimientos y pensamientos. Humberto Maturana relaciona lo biológico con el lenguaje y las emociones. Guy Claxton aborda la corporalidad con relación a la reconfiguración emoción-cognición y de igual forma cada uno de los otros autores referidos.

Principios

Como ya se refirió en el apartado anterior, el marco conceptual sustenta la práctica y le da consistencia desde principios que han surgido del diálogo entre la praxis y la teoría en la vida cotidiana de la institución educativa⁸⁷. Entonces, cabe la pregunta, en el caso específico del tema de este trabajo, ¿cuál es el principio que sustenta las «buenas prácticas» del ECA en el ámbito socioemocional del desarrollo humano en el contexto escolar paraguayo?

Con base en el marco teórico expuesto y a la investigación documental que sirve de base a este texto, cabe decir que en el ECA se sustenta el principio de que las emociones constituyen los cimientos de la arquitectura mental primaria, ya que los niveles más profundos del desarrollo de la mente están formados por las sensaciones, los afectos y las emociones como resultado de las relaciones más tempranas⁸⁸. Así, la institución propone una educación que considere teórica-prácticamente que todas las personas viven y aprenden desde una emoción, dentro de un proceso educativo permanente y continuo⁸⁹.

Según la investigación documental realizada, el ECA logra la emoción como parte del proceso educativo proponiendo espacios que desarrollen el

84 Cfr. Marina, José Antonio (2017). El bosque pedagógico. Pp. 237-264. Ariel

85 «Bio»: biológico; «Psico»: psicológico; «Socio»: social – comunitario – cultural; «Cogni»: cognitivo – múltiples inteligencias – habilidades del pensamiento para la comprensión; «Emocional»: emoción – sentimiento – pensamiento = Los humanos somos seres “biopsicosociocogniemocionales”.

86 Cfr.: Damasio, Antonio (1999). El error de Descartes. Capítulo 7, pp. 151-190. Andrés Bello

87 Cfr. Touriñán, José (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. BelloyMartínez

88 Cfr.: Greenspan, Stanley; Thorndike, Stanley (1997). Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida. Paidós

89 Cfr.: Greenspan, Stanley; Benderly, Beryl (1998). El crecimiento de la mente. Y los ambiguos orígenes de la inteligencia. Paidós

mundo interior de los niños y le permitan afrontar con autonomía los retos que se plantean en la vida cotidiana, contribuyendo a incrementar el bienestar personal y social, conectando la escuela con la vida y el entorno. Se trata de una conexión biopsicosociocogniemoconal que se lleva a la práctica teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, lo que deriva en que, siguiendo el modelo de Stanley Greenspan, en la primera infancia, el eje sea la autorregulación, en la niñez la autoconsciencia y en la adolescencia la autonomía⁹⁰.

Estructura

En el ámbito del Sistema Educativo paraguayo, la estructura curricular es donde se sustentan los planes de estudio y los programas de las asignaturas, es el espacio concreto donde los principios deben operar si se desea generar un impacto significativo en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, dentro del ámbito escolar⁹¹.

Según las bases de datos revisadas durante la investigación, una de las propuestas innovadoras del ECA es abordar la implementación y fundamentación del currículum oficial del MEC⁹² a partir de su resignificación, la cual se hace con base en las etapas del desarrollo socioemocional humano de Greenspan. En la documentación académica de la institución se define a estas etapas como trayectorias, las cuales orientan y delimitan los objetivos de aprendizaje de cada ciclo, al mismo tiempo que cumplen la función de ejes organizadores de las disciplinas y asignaturas del currículum nacional resignificado. Así, las trayectorias hacen referencia a las circunstancias, oportunidades, relaciones y decisiones que estructuran a las personas de los estudiantes en torno a la búsqueda de la mejor versión de ellos mismos⁹³. La utilización de este

concepto implica que estos procesos formativos no son lineales, es decir, no son etapas a quemar, sino que, cada una se vuelve a reeditar -reescribir- en las siguientes trayectorias.

Según este enfoque estructural, los procesos emocionales tienen la característica de ser continuos y de irse enriqueciendo experiencialmente a lo largo de toda la vida, por lo tanto, las trayectorias buscan generar en el ser humano la consciencia de sus propios estados y procesos emocionales, una habilidad necesaria para la vida⁹⁴. La secuencia de las trayectorias propuesta por el ECA es esta⁹⁵: 1) Primera Infancia: De los sentidos a la vida, el cuerpo y la palabra; 2) 1er Ciclo: Del cuerpo y la emoción; 3) 2do Ciclo: De los símbolos al pensamiento; 4) 3er Ciclo: Del individuo y la comunidad y 5) Nivel Medio: Ciudadanos del mundo.

Las trayectorias, en el plano curricular, incluye a las asignaturas, las cuales, según los informes de clase del ECA, tienen como fundamento la perspectiva socioemocional del aprendizaje, por lo cual no hay una materia exclusiva para trabajar las habilidades socioemocionales ni tampoco es un eje transversal de las asignaturas, sino que es el fundamento de todas ellas y, por lo tanto, cada clase se diseña a partir de la relación emoción-aprendizaje⁹⁶.

Entonces ¿qué significa tener lo socioemocional como fundamento de las asignaturas? Básicamente es admitir que la capacidad del ser humano para adquirir progresivamente nuevos contenidos de aprendizaje requiere de un componente emocional⁹⁷. Así, por ejemplo, cuando un docente del ECA de cualquier asignatura, aborda un concepto dentro de una de las unidades de su programa, parte de la articulación emoción + imagen + idea; asumiendo que el componente emocional se origina en la percepción

90 Cfr.: Greenspan, Stanley; Brazelton, Berry (2013). Las necesidades básicas de la infancia: Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender. Graó

91 Cfr.: Eisner, Elliot (2013). Cognición y currículum. Amorrortu

92 Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay

93 Cfr.: Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Argentina

94 Cfr.: Greenspan, Stanley; Thorndike, Stanley (1997). Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida. Paidós

95 El contenido de cada trayectoria se puede ver en los siguientes sitios de referencia: 1) <https://cdi.org.py/primer-infancia/> y 2) <https://cdi.org.py/eca/>

96 Cfr.: Trejo Sánchez, Karina (2020). Fomento de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar de la educación superior como contribución para una mejor convivencia. En: Revista Boletín REDIPE. Vol. 9, Nro. 1, enero 2020, pp. 55-64. Red Iberoamericana de Pedagogía

97 Cfr.: Rotger, Marilina (2021). Una escuela neuroeducada: Neuroeducación emocional. Ariel

sensorial de los estímulos del medio. Esta percepción genera una sensación (emoción) que se experimenta físicamente (cuerpo). Las estructuras cerebrales decodifican esta información en primera instancia, asociándose con una representación mental o símbolo (imagen). Hasta este punto se tiene entonces el recorrido de cuerpo y emoción + imagen. Estos dos componentes son seguidos por una idea elaborada a partir de la experiencia, completando así el circuito emoción + imagen + idea; el resultado de esta combinatoria es un concepto⁹⁸. Este hecho determina que la experiencia emocional sea un componente fundamental en la adquisición de un concepto y que, además, al depender de la experiencia, el concepto se construya de manera única en cada individuo⁹⁹. Este circuito rompe con la premisa de que para enseñar se debe abordar intelectualmente un contenido, sino que para que eso se dé, se necesita de un recorrido emocional-corporal-mental.

Programas Socioemocionales Específicos

Expuesto el marco teórico del ECA, este se traduce en principios que orientan la acción, la cual se estructura en un currículum escolar fundamentado en el componente socioemocional del desarrollo

humano integral. Este currículum fundamentado en lo socioemocional llega al aula mediante el desarrollo de las asignaturas y de espacios creados por la institución para vivenciar en forma específica ciertos ámbitos de lo emocional. Estos espacios no son asignaturas, sino Programas Socioemocionales Específicos, que funcionan como puntos de encuentro pedagógicos, donde alumnos, alumnas y docentes tienen la oportunidad de abordar el fundamento socioemocional del desarrollo humano desde espacios escolares, que se complementan con los contenidos de las asignaturas que, también, son desarrollados a partir de sus fundamentos socioemocionales de la educación humana.

Como se podrá notar en el cuadro que se presenta a continuación, el ECA ha desarrollado una propuesta integradora de aprendizajes colaborativos y dialógicos, centrados en el fundamento socioemocional del desarrollo humano, espacios que no se implementan como si fueran la materia socioemocional, dentro del currículum escolar de la institución.

Programas Socioemocionales Específicos del ECA en el último quinquenio

Actividad/ Disposición Espacio	Destinatarios	Objetivo	Descripción	Periodicidad
Horario Escolar	Todos los ciclos	Potenciar el aprendizaje y respetar los procesos evolutivos y socioemocionales de los estudiantes	Las actividades escolares se organizan en base a las teorías de desarrollo neurobiológico del niño y el adolescente, según el grado de atención y disposición en el momento del día, teniendo en cuenta que existen aprendizajes que requieren diversos grados de atención y concentración. Por ejemplo, en el desarrollo de las clases se alternan momentos de activación corporal como juegos, desafíos o actividades que impliquen movimiento, con actividades más pasivas que requieran de una disposición corporal relajada, tranquila, etc.	Diaria
Activación Corporal y Meditación	Todos los ciclos	Generar la predisposición neurobiológica necesaria para el aprendizaje Desarrollar la autorregulación	Todos los días se inicia la mañana con actividad física de mínimo 40 minutos y/o un espacio de 20 minutos de meditación, acorde a la edad de cada individuo	Diaria

98 Cfr.: Greenspan, Stanley; Thorndike, Stanley (1997). Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los

99 Cfr.: Antunes, Celso (2016). Educar en las emociones: Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples. SB Editorial

Espacios de Diálogo 1	1er ciclo	Fomentar el intercambio Valorar diversos puntos de vista Promover la escucha activa	La asignación de media hora diaria para el momento del "círculo", (generalmente al final del día escolar) donde se recoge lo sucedido en el día, se reflexiona sobre los aprendizajes realizados, se comparten experiencias; aplicando la metodología de la comunidad de diálogo.	Diaria
Espacios de Diálogo 2	2do ciclo	Fomentar el intercambio Valorar diversos puntos de vista Promover la escucha activa	Los alumnos se reúnen y conversan de temas actuales y significativos para su vida, el docente participa como guía de la conversación estableciendo pautas y promoviendo la participación de todos los integrantes.	Semanal
Tereré	3er ciclo y nivel medio	Generar espacios de debate e intercambio Propiciar un espacio de diálogo-conversación y la escucha, Reconocer e integrar diferentes puntos de vista	Consiste en una actividad semanal en la que se proponen rondas de diálogos en cada grado, con temas propuestos como "disparadores", temas de interés de los jóvenes, temas del mundo actual. Pueden ser noticias, películas, músicas, tiktoks, etc., pidiendo a las y los estudiantes trabajen lo que el tema significa para ellos y ellas, lo que implica emocionalmente, es decir, lo que implica para sus vidas y lo que implica para el mundo o las demás personas.	Semanal

Cuadro de elaboración propia

Componentes Fundamentales y Factores Asociados

Tanto la teoría como la praxis que propone el ECA se anclan en lo socioemocional como fundamento de todo el quehacer educativo institucional, lo cual implica que, pedagógicamente, se generen las condiciones para que los niños, niñas y adolescentes «se» formen desde esta perspectiva y, para que esto sea así, los docentes son un componente fundamental¹⁰⁰.

Aquí, cabe señalar que el cuerpo docente del ECA tiene tanto una formación pedagógica como psicológica de base, además de las competencias profesionales requeridas por el MEC para enseñar en un grado o curso. Pero, lo fundamental en el modelo de esta institución es la propuesta de un espacio de formación continua de los docentes a través de seminarios y talleres periódicos con el objetivo de compartir experiencias, analizar herramientas y actualizar la visión pedagógica de las propias prácticas. Igualmente, existe un tiempo importante de la formación dedicada a que los docentes vivencien los conceptos, enfoques y perspectivas socioemocionales que se buscan

ponen en juego sus propios procesos personales de aprendizaje, emocionalidad y corporalidad.

En esta misma línea, un factor asociado de gran relevancia en esta propuesta tiene que ver con el clima institucional¹⁰¹ que se instala en las diversas actividades escolares del ECA, donde los procesos, las interacciones y los vínculos se orientan a aportar al desarrollo de la persona desde una perspectiva del aprendizaje y centrada en el fundamento socioemocional de la educación.

El impacto de docentes formados teórica y prácticamente por medio de la experiencia en un modelo de educación fundado en el desarrollo socioemocional de la persona no solo genera un clima institucional pertinente para una educación integral, sino que, también, permite la reconstrucción colectiva (alumnos, docentes, directivos y familias) de una visión del ser humano y de cómo este aprende, cómo este construye sus conocimientos partiendo de sus experiencias significativas, poniéndolas en diálogo con las de los demás. Esta visión antropológica, construida en forma «coral» afianza la idea de «trayectorias formativas» abiertas al cambio, la transformación de la persona como individuo y como actor social¹⁰².

100 Cfr.: Castro Santander, Alejandro (2020). Escuelas emocionalmente inteligentes: La revolución educativa necesaria. HomoSapiens

101 Cfr.: Milicic, Neva (2020). Clima social escolar y desarrollo personal. Ediciones UC

102 Cfr.: CastaingtsTeillery, Juan(2013). Antropología simbólica y neurociencia. ANTHROPOS

aplicar en aula a través de una formación práctica, en donde se desarrollan ejercicios existenciales que

AVICONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA, 2021

El objetivo de este trabajo era describir aquellas

buenas prácticas del ECA que fueran sustentables, teórica y operativamente en un contexto educativo de post pandemia, tanto para responder a las necesidades de salud mental de los niños, niñas y adolescentes, que han vivido un largo periodo de incertidumbre, miedo y aislamiento; como, también, para ofrecer una educación que haga posible una escuela donde los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen sus potencialidades desde la integralidad de sus emociones, su dinámica corporal y sus múltiples inteligencias.

En este sentido, luego de lo descrito, se podría decir que el primer aprendizaje que se puede referir aquí es que el ECA trabaja con el marco curricular del MEC, pero enfoca los contenidos de las asignaturas y su desarrollo desde el presupuesto conceptual y metodológico de que la educación humana parte de la emoción y la interacción con los demás.

Un segundo aprendizaje es que para que un presupuesto conceptual y metodológico sea sustentable en la práctica, en el caso específico de una institución educativa como el ECA, se requiere de docentes que, en su formación, transiten por la construcción del conocimiento pedagógico desde la experiencia del propio desarrollo socioemocional.

El tercer aprendizaje identificable hace referencia al hecho de que, en la experiencia del ECA, una práctica educativa innovadora requiere de una correlación entre la estructura curricular y los principios teórico-prácticos de la institución, lo cual queda evidenciado, por ejemplo, en los Programas Socioemocionales Específicos del ECA, que no funcionan como la materia socioemocional, sino como espacios que se complementan con las asignaturas.

En síntesis, se puede afirmar que el aporte de las buenas prácticas del ECA, descritas aquí, es mostrar que en el ámbito nacional se está llevando adelante, en forma sostenida, una experiencia pedagógica consistente y de calidad, para el desarrollo del currículo escolar nacional desde una perspectiva educativa fundada en el desarrollo socioemocional del ser humano. Esta experiencia educativa sirve tanto de referencia para pensar la escuela post pandemia en cuanto espacio resiliente de acogida de

niños, niñas y adolescente que se vieron impactados por la pandemia como, también, para proponer una educación de calidad, fundada curricular y didácticamente en el desarrollo socioemocional de la persona.

Referencias Bibliográficas

- Antunes, C. (2016). Educar en las emociones: Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples. SB Editorial
- Castaingts Teillery, J. (2013). Antropología simbólica y neurociencia. ANTHROPOS
- Castro Santander, A. (2020). Escuelas emocionalmente inteligentes: La revolución educativa necesaria. HomoSapiens
- Consejo Asesor de la Reforma Educativa (1992). Reforma Educativa, compromiso de todos. MEC
- Damasio, A. (1999). El error de Descartes. Andrés Bello
- Eisner, E. (2013). Cognición y currículum. Amorrortu
- Greenspan, S.; Benderly, B. (1998). El crecimiento de la mente. Y los ambiguos orígenes de la inteligencia. Paidós
- Greenspan, S.; Brazelton, B. (2013). Las necesidades básicas de la infancia: Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender. Graó
- Greenspan, S.; Thorndike, S. (1997). Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida. Paidós
- Human Rights Watch (2021). Years Don't Wait for Them': Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic. HRW
- López-Serrano, J.; Díaz-Bóveda, R.; González-Vallespi, L.; Santamarina-Pérez, P.; Bretones-Rodríguez, A.; Calvo, R.; Lera-Miguel, S. (2021). Psychological impact during COVID-19 lockdown in children and adolescents with previous mental health disorders. En: Revista de Psiquiatría y Salud Mental (Barcelona).
- Marina, J. A. (2017). El bosque pedagógico. Lo

- que los padres y docentes deben saber. Barcelona: Ariel.
- Milicic, N. (2020). Clima social escolar y desarrollo personal. Ediciones UC
 - Rivarola, D. (2000). La reforma educativa en el Paraguay. CEPAL
 - Robinson, K.; Aronica, L. (2015). Escuelas creativas. Ed. Grijaldo
 - Rotger, M. (2021). Una escuela neuroeducada: Neuroeducación emocional. Ariel
 - Saracho, C.; Peralta, S. (13-15. septiembre.2010). Documentación, sistematización y socialización de “buenas prácticas” en educación. OEI. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.
 - Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Argentina
 - Toscano, A.; Briscioli; Morrone, Aldana (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. En: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015.
 - Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. Santiago de Compostela: Andavira.
 - Trejo Sánchez, Karina (2020). Fomento de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar de la educación superior como contribución para una mejor convivencia. En: Revista Boletín REDIPE. Vol. 9, Nro. 1, enero 2020, pp. 55-64. Red Iberoamericana de Pedagogía
 - United Nations International Children’s Emergency Fund [UNICEF] (2021). COVID-19 and School Closures. One year of education disruption. UNICEF

LA AUTODETERMINACIÓN COMO NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EL APRENDIZAJE EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Maida Ferreira de Arredondo¹⁰³

El presente texto de reflexión trata sobre la autodeterminación como nueva normalidad en la Educación Superior con el aprendizaje en línea durante la pandemia de Covid-19. Esta última trajo consigo un desenfrenado cambio no solamente en lo político, social y económico de la sociedad del mundo moderno, es decir, la forma que solía vivir, estudiar y trabajar la sociedad, sino también una transformación y transición acelerada de la enseñanza y aprendizaje presencial tradicional a un aprendizaje digital o virtual, generando un cambio de paradigma en la Educación Superior. El objetivo del ensayo es analizar el rol mediador de las necesidades psicopedagógicas básicas de los estudiantes universitarios y docentes entre el clima de aprendizaje y compromisos de ambos. Con relación a la problemática expuesta, la educación superior trata de profundizar en los aspectos técnicos, científicos, artísticos o culturales de una sociedad. Así pues, en una sociedad intercomunicada como la actual, en una cultura audiovisual o mediática, en un entorno de intercambio constante de saberes e informaciones en virtud de la tecnología comunicativa, es responsabilidad de los docentes universitarios asumir las competencias mediáticas por coadyuvar desde ellas al conocimiento y a la buena formación de los estudiantes (Santuano, 2020). En la actualidad, es evidente que los desafíos de los sistemas educativos en los últimos meses han sido mantener la vitalidad de la educación superior y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para eso tendría que contar con dos cosas fundamentales y claves que son los docentes y la virtualidad. Esto ha representado un reto sin precedentes, ya que la mayoría de los maestros tuvieron que generar sus propios aprendizajes para

trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio (García y Rodríguez, 2020). Dentro de este marco, aparecen el aprendizaje en línea y la teoría de autodeterminación, donde la autonomía se conceptualiza como el deseo de autorregular las acciones o compromisos de uno mismo. La competencia se conoce como la capacidad en términos de realización efectiva de tareas, mientras que la relación se conceptualiza como el sentimiento de conexión con los demás. Además, el aprendizaje en línea podría ofrecer múltiples oportunidades para satisfacer la necesidad de autonomía y competencia. Sin embargo, también podría generar varias dificultades con respecto a la necesidad de relacionarse (Shah et al., 2020). De acuerdo al estudio realizado por Shah et al. (2020), donde se ha mencionado que al inicio de las prácticas de aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 en las instituciones de educación superior en Pakistán podría alentar a los estudiantes hacia técnicas de aprendizaje autorregulado para completar tareas de manera eficiente, la falta de interacción interpersonal entre el docente y los compañeros de estudios podría socavar la satisfacción de necesidades de relacionarse. Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas se ha asociado con el aumento de la alegría de aprender de los estudiantes, o la motivación intrínseca que podría estimular el compromiso de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje (Shah et al., 2020). Debe señalarse también el ambiente de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, en donde ciertas literaturas mencionan que la noción de un ambiente de aprendizaje que apoya la autonomía toma impulso por medio de la teoría de la autodeterminación. Dentro del contexto educativo, se refiere al papel de los docentes en la evaluación de las perspectivas de los estudiantes, reconociendo sus sentimientos, dotándolos de información, opciones y reduciendo el uso de la presión y la autoridad. El clima de aprendizaje se ha relacionado con el logro de los resultados del aprendizaje al impulsar la motivación de los estudiantes en el contexto de aprendizaje en línea. La motivación de los estudiantes podría

describirse desde múltiples dimensiones relativas a las habilidades, la participación, las emociones y el desempeño con relación a las actividades de aprendizaje en línea (Shah et al.,2020). Para finalizar es importante tener en cuenta que si el ambiente de aprendizaje se construye y se diseña de manera que satisfaga las necesidades psicológicas básicas de los alumnos puede intensificar la motivación en ellos para sacar el mayor beneficio del entorno de aprendizaje en línea mediante praxis pedagógicas efectivas como, por ejemplo, creando espacios de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, dándoles mayor apertura a los estudiantes a participar y a tener empoderamiento de su aprendizaje, así como desarrollar y fortalecer su autodeterminación en cuanto a las realizaciones de las tareas del estudio en un entorno virtual. Si bien, es cierto que el aprendizaje en línea sigue siendo una experiencia de aprendizaje nueva e innovadora en sí misma para los estudiantes universitarios y docentes. Así como en muchos países de Latinoamérica, también en Paraguay es apropiado decir que, en medio de esta crisis sanitaria global, la salud mental y el bienestar de los estudiantes debe tener prioridad frente a las progresivas demandas educativas en el nivel superior. También cabe destacar que esto implica brindar más atención a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes no solo hará que sus experiencias de aprendizaje en línea sean más fecundas, eficaces y efectivas, sino que también gracias a esas experiencias tomarán espíritu de coraje para poder enfrentar y tolerar mejor otros desafíos similares en un porvenir. Para cerrar dejo este mensaje de Jennifer Fleming: Enseñar en la era de internet significa que debemos enseñar las habilidades de mañana desde hoy.

Referencias bibliográficas

- del-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf
- Santuario, A. A. (2020). Educación superior y COVID-19:una perspectiva comparada. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, 75-82.Obtenido de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., & Soomro, A. A. (2020). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 aplicación dela teoría de la autodeterminación en la “nueva normalidad”. Revista Psididáctica, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- García, E. B., & Rodríguez, C. M. (abril de 2020). La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. Boletín Covid-19 Salud Pública, 1(1), 1-8. Obtenido de <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemia->

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL ACCIONAR PEDAGÓGICO DE LOS ALUMNOS-MAESTROS DEL NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN- PILAR

María Goretti Benítez Pérez¹⁰⁴

Las prácticas educativas ejecutadas en el contexto áulico son el reflejo del cúmulo de conocimientos y modelos adquiridos por los profesores a lo largo de su experiencia como estudiantes de un instituto formativo, así como también producto de las capacitaciones asistidas durante la formación profesional.

Tales prácticas, según García-Cabrero y otros (2008), son “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje al estar determinados por la gestión y organización institucional” (p. 3).

Estas contemplan acciones a ser evidenciadas con los estudiantes en aula para propiciar la interacción de ellos con sus compañeros y compañeras, docentes y demás miembros de la comunidad educativa como el contexto social. A la vez, posibilitan el modo de internalizar los contenidos a ser asimilados como aprendizajes requeridos para promocionar de un curso a otro y la forma en la cual deben ser usados al momento de practicar en aula como formador de formadores, ya sea en forma presencial o en forma virtual.

Con los cambios incursionados al contexto educativo por medio del ingreso de los recursos tecnológicos al actuar docente debido a la pandemia COVID 19, se han integrado nuevas herramientas para dar las clases como las computadoras, teléfonos celulares y otras plataformas digitales (Google Meet, Zoom) con la intención de no interrumpir el desarrollo programático de los contenidos en cada uno de los sectores educativos existentes en el Paraguay.

En el Nivel de Formación Docente del Centro

Regional de Educación “Mariscal Francisco Solano López” de la ciudad de Pilar, los alumnos-maestros se enfrentan a nuevos desafíos al momento de dar sus clases como futuros docentes a través de sus prácticas educativas, talleres o seminarios de inducción a dichas prácticas en el ámbito de la Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos para las cuales emplean teorías y reglas aprendidas que guían las actividades dando fundamento al proceder didáctico en aula.

Todo esto implica planificar acciones a ser ejecutadas con los estudiantes de primer, segundo, tercer, cuarto, quinto hasta sexto grado, prever recursos a ser empleados para impartir las sesiones de clases virtuales o presenciales, conocer la cantidad de estudiantes, las técnicas a ser empleadas con los medios de evaluación, así como el tiempo a ser requerido para cada materia.

En dicha planificación se concibe la teoría a ser aplicada en los momentos didácticos, así como en el actuar propio de cada alumno-maestro en su desenvolvimiento escénico. Al momento de ejecutarlo en aula, presencial y virtual, es supervisado por los tutores de prácticas educativas para llegar a concretizar si dicho evento se produce o no, logrando con ello tener evidencias del proceder didáctico del futuro docente y a la vez conocer el modo en que es aplicada.

Sin embargo, en estos cinco primeros meses de prácticas ejecutadas se obtiene un informe en el cual data que los alumnos-maestros presentan situaciones en las cuales las actuaciones demostradas en los momentos didácticos varían con las establecidas en la planificación y se indaga en los motivos por los cuales se produce dicha realidad necesaria de aminorar y de reorientar por medio de las orientaciones y acompañamientos a ser trabajados por los tutores de prácticas en forma conjunta con dichos alumnos en formación.

Es así como surge la interrogante sobre ¿Cómo se da la relación entre teoría pedagógica y práctica realizada en forma presencial y virtual por los alumnos maestros de la Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos en las entidades educativas?

Así nace la necesidad de averiguar en los motivos que propician estas situaciones por

los tipos de maestros que en un futuro no lejano llegarán a egresar y concursar para formar parte de las entidades educativas de los distritos que conforman el departamento. También, por lo que implica para la institución formadora el precedente académico de dichos futuros docentes por las probables consecuencias que podrían generar una formación no acorde a las exigencias del propio Ministerio de Educación y Ciencias.

Pensar en las estrategias y técnicas por aplicar a nivel institucional conllevan propiciar el empleo de todos los recursos con que se cuenten, ver la forma de practicar el procedimiento en aula como las teorías que la sustentan para paliar lo adverso y facilitar la mejora del proceder pedagógico y, por ende, evidenciar mejores resultados en las actuaciones didácticas de los alumnos-maestros.

Las acciones a ser plasmadas en papel deben llegar a ser concretas y directas con simulaciones de lo que cada alumno-maestro ha de demostrar en aula, con grabaciones de las prácticas ejecutadas y autonomía del alumno-maestro para planificar pensando en cómo dicha práctica redundará en beneficio del profesionalismo al cual cada uno ostenta con su proceso de formación.

Es así como el propósito de este ensayo es dar una visión sobre el modo en que se emplea la relación entre la teoría pedagógica adquirida y la práctica en aula generada por los alumnos-maestros, utilizando para ello enfoques teóricos y estudios empíricos que dan una perspectiva de lo que ocurre y lo cimientan con hechos ocurridos en contextos variados de índole educacional, así como argumentos a las reflexiones dadas con documentaciones referenciadas debidamente.

Por consiguiente, la situación problemática hace hincapié en las prácticas educativas como una acción complicada explicitada por varios factores como los rasgos propios de la institución, las experiencias previas de los estudiantes y docentes, así como la capacitación ejecutada por dichos docentes. Gómez expresa que

Posiblemente la dificultad de transformar las prácticas educativas tenga que ver con una mala comprensión de estas, y, por lo tanto, con maneras

inapropiadas de buscar su transformación al estar la conducta de los futuros profesores causada por su cognición y que sus teorías implícitas determinan el método pedagógico utilizado (2008, p. 30).

Esto conlleva a pensar en los pensamientos que poseen los alumnos-maestros sobre lo que es una práctica, adquirida por medio de experiencias de ensayo y error y esquematizada en el cerebro como un conjunto de repertorios de acciones a ser ejecutadas siguiendo la rutina de enseñanza asimilada en aula o por observación de otros modelos de enseñanza indagados. Fraile dice que

Es así como el análisis reflexivo de la propia práctica educativa y la revisión de la experiencia permite posicionarse de un modo más crítico respecto a la cultura empírica en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, a partir de los testimonios se pueden observar las relaciones que implica la educación en sí misma y dar cuenta de las articulaciones entre los marcos teóricos explicativos y su traducción a las prácticas de los maestros (2011, p. 57)

Estos marcos teóricos enfatizan el modo de actuación dentro del aula, así como las acciones a ser evidenciadas por los estudiantes al momento de realizar las actividades previstas por sus futuros docentes. Las acciones van del saber al saber hacer, del hecho de percibir el conocimiento como una construcción propia del individuo hasta el hecho de concretizar algo, donde cada persona al percibir la realidad la organiza conforme sus constructos cambiando su forma de pensar y actuar por otras que posibiliten desarrollar habilidades y destrezas para lograr una mejor adaptación al contexto.

Es así como a la hora de planificar se emplea la teoría constructivista pregonada por Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, etc. donde las actividades docentes y de estudiantes están centradas en registrar actuaciones que evidencien el actuar activo, constructivo e interactivo por medio de papeles donde los roles son dinámicos y el punto de partida es el conocimiento previo del estudiante. Al respecto, Butti dice que

Debido a que la teoría considera al conocimiento y aprendizaje como parte de un proceso activo de construcción de la realidad y donde

se juega una interpretación personal del mundo, recuperando el papel activo del sujeto en el proceso de conocer que en construcción se realiza en gran medida de modo compartido y a través del proceso de negociación social de significados (2020, p. 3).

El papel de los futuros docentes en formación será el de enseñar partiendo del principio de que el conocimiento se construye, suscitando la contribución dinámica de los estudiantes dada por medio de un diálogo constante para que el relacionamiento sea ameno y fructífero, logrando concebir así un ambiente de cooperación y apoyo en el cual es posible edificar el conocimiento, todo ello fruto del cúmulo de saberes adquiridos de los distintos docentes a lo largo del proceso formativo.

Así, el cambio propiciado en la planificación como en la forma de conductas evidenciadas por los estudiantes en aula o sala de clase virtual resulta fundamental, porque es el fruto de desarrollo de nuevas habilidades por parte del alumno-maestro, así como también de los estudiantes a los cuales asisten porque reproducen destrezas para adaptarse amablemente al contexto inmediato. Por ello, es que el hecho de modificar pensamientos, procedimientos y formas de estimar o valorar una acción produce un aprendizaje duradero en el futuro formador al visualizarse resultados esperados producto de sus actuaciones. Ortiz Granja dice que

Es así como los aspectos del constructivismo se centran en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, alcanzando con ello un grado de comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar (2015, p. 101).

A la vez, como futuro docente uno va internalizando el hecho de concretizar la enseñanza por medio del aprendizaje a otros y al emplear esta teoría va efectivizando los fundamentos a la práctica dada, así como las rutinas a ser efectuadas para que el estudiante emplee su pensamiento en la creación de conocimientos y significados, seleccionando y persiguiendo el propio aprendizaje.

Esta práctica se amplía en contextos de

enseñanza y aprendizaje variado cuando se incursiona la conectividad digital al proceso de clase, pues los cambios generados en la educación con el ingreso de la pandemia COVID-19 produjo en los futuros maestros el empleo de otros medios para ejecutar otra teoría en la planificación didáctica, haciendo uso de las computadoras, teléfonos celulares u otras plataformas en su ejecución con los estudiantes.

En ese sentido, dicha teoría produjo otros cambios en la planificación centradas en el modo de desarrollar el contenido, el tiempo para ejecutarlo, las herramientas a ser empleadas, los recursos disponibles, así como la conexión para dar las clases como para ser recepciones por parte de los estudiantes desde los diferentes contextos comunitarios existentes.

Al producirse estos cambios, se revolucionó el accionar pedagógico del alumno-maestro y por ende de los estudiantes y hogares, lo cual produjo un corte entre la teoría poco utilizada en anteriores planificaciones y el desenvolvimiento escénico para desarrollar las clases virtuales, existiendo dificultades al momento de ejecutar las prácticas supervisadas como las herramientas adecuadas para dicho efecto.

Por consiguiente, los alumnos-maestros emplearon acciones basadas en esquemas de pensamientos propios adquiridos por experiencias anteriores de ensayo y error que no concuerdan con los cambios generados lo cual produjo un efecto en el desempeño pedagógico teórico y práctico. Una situación que conlleva a pensar que las prácticas se convierten en actuaciones intencionales desarrolladas de manera consciente, que se va comprendiendo en la medida de considerar los propios esquemas de pensamiento para llegar a dar sentido a lo que se planifica y ejecuta.

Tal como lo menciona Meza (2002), la práctica educativa tiene unos sentidos y unas significaciones que se comprenden no solo mediante la observación de las acciones, sino que se enmarcan en la historia, en la tradición y en la ideología dominante de un determinado momento. (p. 9)

Por ello, al momento de planificar hay factores a considerar como los personales, conocimientos previos y de la disciplina, así como las situaciones del contexto institucional que van actuando sobre

el alumno-maestro al momento de esbozar su proceder didáctico en aula como en lo virtual.

Con ello, la conexión teoría-práctica es fundamental porque según Álvarez-Álvarez (2015, p. 175) “la teoría educativa implica conocimiento que se produce sobre la educación, y la práctica educativa una actividad desarrollada en los centros educativos”.

A veces en la realidad se producen situaciones donde se visualizan que las creencias de los alumnos-maestros se reflejan en su proceder instruccional y que dichas creencias influyen en las representaciones sobre el contenido de la propia práctica.

Por todo lo mencionado, a modo de cierre se puede resaltar que las prácticas educativas están determinadas por elementos que repercuten en el accionar pedagógico de los alumnos-maestros al estar presentes en su pensamiento en el momento de plasmar una planificación, así como a la hora de ejecutar lo concebido.

A la vez hay que considerar que los alumnos en formación profesional docente requieren aprender a indagar sobre sus propias prácticas, reflexionando sobre el propio proceder y el contexto al cual va dirigido, con las circunstancias que ello conlleva. Ser investigadores de los motivos por los cuales los resultados obtenidos por un desempeño ya sea presencial como virtual varían, pensando en el modo del por qué

Esto implica pensar en los fundamentos de ambas teorías (constructivismo y conectivismo) al momento de aplicarlas, indagando sobre las formas en las cuales se pueden llevar a la práctica en cualquier contexto educativo donde los estudiantes a quienes van dirigidos dichas enseñanzas sean los protagonistas de las acciones planificadas.

Asimismo, las prácticas van repercutiendo en la formación del futuro docente y al ser supervisadas muchas veces la presión influye en las actuaciones demostradas que no concuerdan con las planificadas con antelación, esto propio de la formación inicial y de la cultura profesional del profesorado, realidades con las cuales deben aprender a lidiar y emplear al momento de las actuaciones pedagógicas.

Con ello también surgen interrogantes para los tutores de las prácticas educativas como ¿se

propician acompañamiento a cada grupo de alumnos-maestros en lo concerniente a planificación didáctica en situaciones cambiantes?, ¿el tiempo destinado para las clases de apoyo son los adecuados a lo que demanda el contexto de prácticas por ejecutar?, ¿los alumnos-maestros se involucran en los cambios urgentes a ser planificados?, ¿la retroalimentación de tutoría dada concuerda con las exigencias del contexto áulico?, ¿propicia reforzar las horas de tutoría centradas en la investigación sobre la propia práctica?.

Interrogantes frecuentes en las experiencias educativas de prácticas, propias de los docentes activos como de los futuros formadores, necesarias de ser internalizadas por la relevancia que puedan tener en el cuerpo y alma de los alumnos-maestros, como también por lo que implica construir el pensamiento en forma conjunta con la actuación a demostrar con profesionalismo, incursionando teoría y práctica que será la base del desarrollo profesional como de la autonomía propiamente dicha.

Por un lado, habrá conocimiento de lo que educar implica y, por otro, un futuro formador comprometido por su formación podrá ir plasmando en el contexto educativo como social un profesionalismo basado en la competencia docente que puede transformarse en un ser con intención intelectual crítica de su propio proceder pedagógico.

Se trata así de reflexiones propias del quehacer docente, pero a la vez necesarias de ser practicadas en el contexto formativo para que repercuta en la indagación que cada grupo de alumnos-maestros haga sobre su propio actuar recogido de los desempeños ejercidos, que a la vez puedan servir de base para demostrar competencias en el momento de interpretar la propia realidad educativa, modificando la propia actuación para llegar a construir una teoría de la educación.

Es por ello, la importancia de generar en dichos alumnos-maestros la incursión de la investigación sobre el propio quehacer, al propiciar dicho estudio investigar sobre la educación misma.

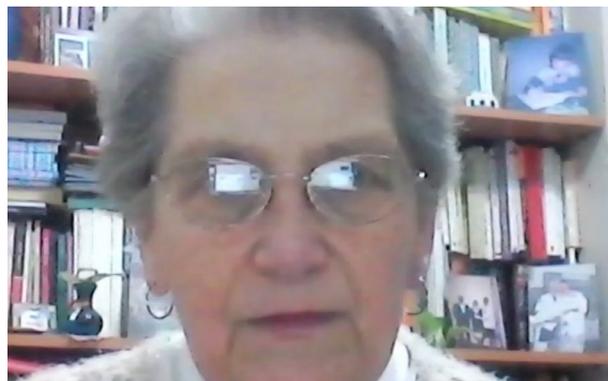
Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, Carmen. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Revista Perfiles Educativos*, 37(148). 172-190. Obtenido en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a11.pdf>
- Butti, Federico. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente. *Revista KAIROS de Temas Sociales*, 14(25). 1-10. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3702291.pdf>.
- Fraile, Martín. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Revista Teorías Educativas*, 23(1). 45-70. Obtenido en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8578>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. 1-15. Obtenido en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
-
- Gómez, Luis. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidades UDUAL*. (38). 29-39. Obtenido en: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1368/Udual_38_GLLF.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Meza, Luis. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación*, 12(2). 1-10. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612205.pdf>
- Ortiz Granja, Dorys. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2). DOI <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>. 93-110. Obtenido en: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/320>
- Siemens, George. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. 1-10. Obtenido en: <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNM4->

Fotos del EVENTO



Juan Francisco Álvarez Herrero: Doctor en Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento. Universidad de Alicante, España.



Cristina Ricci: Doctora en Ciencias de la Educación, Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (CIPsp), Argentina.



Cecilia Pacce Rosato: Lic. en Comunicación (UNC), Locutora Nac (CUP), Diplomada en Educación y Tecnología (FLACSO)



Edgar Osvaldo Brizuela Vera: Licenciado en Ciencias Pastorales, Diplomado en Planificación Educativa. Técnico Pedagógico en la Coordinación de Educación a Distancia de la Dirección de Innovaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y Ciencias.



Mag. Laura Verena Schaefer
Máster en Psicopedagogía.
Coordinadora del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza



Juan Carlos Colomer Rubio: Doctor en Historia. Universitat de Valencia.



Álvaro Francisco Morote Seguido. Doctor en Dirección y Planificación del Turismo. Universidad de Alicante (España).



Edgar Fabio Rivarola Saldivar: Maestría en Educación con énfasis en Investigación Educativa. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas Campus



Magali Ruiz: Directora Docencia y Talleres – Gestión. Instituto de Arte.



Prof. Lic. Leandro H. Arena – Presidente de Fundación RED ATLAS



Clara Ureña Tormo: Doctora en Estudios Lingüísticos Aplicados para la Universidad de Alcalá y la Vrije Universiteit Brussel.

Acceso a las PRESENTACIONES DEL EVENTO

-Viernes 4 de junio de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=6guG7HX2VWk>



-Sábado 5 de junio de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=jtyjZB6dQcM>



Publicaciones UNAE



La Universidad Autónoma de Encarnación publica periódicamente libros, revistas científicas, memorias y materiales didácticos. Puede acceder a cada una de nuestras publicaciones ingresando a nuestra biblioteca: unaedu.py/biblio o escaneando el código QR adjunto.

El último material publicado es el titulado “Libroferia Encarnación” que recopila el impacto de este proyecto de extensión universitaria en la comunidad regional.

En palabras de Alcibiades González Delvalle: “Anualmente la ciudad de Encarnación se transforma en el escenario de la cultura nacional. Escritores, editores, libreros, artistas,

profesores, alumnos, etc., dialogan sobre la necesidad de que los libros ocupen un sitio de privilegio en el gusto ciudadano. Sin duda que en 15 años de actividad se habrá obtenido logros impercederos, propios de la lectura.

Hoy ya no es posible concebir Encarnación sin su feria de libros; así como la feria no se puede concebir sin la presencia y el dinamismo de la doctora Nadia. Vayan mis saludos, admiración y gratitud a este emprendimiento que honra a la cultura nacional.”



