

La formación docente en la emergencia sanitaria. Una propuesta de enseñanza para la elaboración de materiales curriculares con el uso de tecnologías

EJE N°5

Relato de experiencia pedagógica

Lucrecia Díaz, Daniel Suárez, Sonia Araujo

ludiaz05@yahoo.com.ar

dhsuarez69@gmail.com

saraujo@fch.unicen.edu.ar

CIG-NEES-FCH-UNICEN

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito presentar una experiencia pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria en la cual la enseñanza se llevó a cabo a través de mediaciones tecnológicas y en la cual, a su vez, se propició la integración de las tecnologías digitales en la formación de futuros/as profesores/as de historia y geografía. Se exponen las características y el contexto de la propuesta formativa, las dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales, y algunas consideraciones finales que expresan, de un modo sintético, valoraciones del proceso llevado a cabo.

PALABRAS CLAVE

Formación Docente - Materiales curriculares - Tecnologías digitales

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito presentar una experiencia pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria en la cual la enseñanza se llevó a cabo a través de mediaciones tecnológicas y en la cual, a su vez, se propició la integración de las tecnologías digitales en la formación de futuros/as profesores/as de historia y geografía. Se exponen las características y el contexto de la propuesta formativa, las dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales, y algunas

consideraciones finales que expresan, de un modo sintético, valoraciones del proceso llevado a cabo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta formativa

El Taller de Organización de la práctica docente es un espacio curricular de formación del profesorado de Historia y Geografía de la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El mismo es una continuidad y profundización de asignaturas previas del área Didáctica -Didáctica General y Didácticas de las disciplinas- de cada carrera. Esta instancia constituye un avance respecto de los abordajes anteriores, pues incursiona en la problemática de la enseñanza de la Historia y de la Geografía en el marco más amplio de la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo antecede a la Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Historia y al Taller de la práctica de la enseñanza de la Geografía como tramos finales de la formación pedagógico-didáctica en ambas carreras.

En el taller se privilegia el uso de los conocimientos en el diseño de una propuesta que es concebida como una hipótesis. Desde esta perspectiva se pretende instalar la reflexión y la crítica como ejes de la práctica docente con el fin de apuntalar la autonomía en la toma de decisiones didácticas fundamentadas. En tal sentido, se busca colaborar en la construcción de propuestas de enseñanza para el nivel secundario que renueven las prácticas pedagógicas a partir del diálogo entre el conocimiento histórico y geográfico y la didáctica en contexto. Por este motivo requiere de los estudiantes volver sobre los conocimientos disciplinares aprendidos durante la formación con el propósito de seleccionarlos, organizarlos y secuenciarlos para la enseñanza en ámbitos que no tienen como propósito la formación de historiadores o de geógrafos.

El eje que articula el trabajo en el taller es la elaboración de un material curricular para enseñar en un curso de la escuela secundaria sustentado en una perspectiva sobre el campo disciplinar y sobre la enseñanza, atendiendo las



orientaciones curriculares y las particularidades del ámbito donde se utilizará. Se trata de recuperar el valor de la reflexión a partir de la planificación de una propuesta que, sin excluirlos, se asienta en el análisis crítico de los manuales escolares tratando de que, como futuros/as docentes, no se conviertan en “organizadores organizados” (Torres Santomé, 1994).

Hasta la crisis sanitaria que derivó en la virtualización de la educación en todos los niveles de la escolaridad, en el material se recuperaba el valor del tratamiento de las fuentes escritas, de las imágenes, de los documentales y el cine, y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos didácticos para la enseñanza. El material curricular, en estas circunstancias, se materializaba en una producción escrita que no implicaba una diferencia fundamental en el acceso y la lectura respecto de otro tipo de material de estudio como es el manual elaborado por las editoriales.

En el contexto de la pandemia que se inicia en 2020 a través de un proceso formativo que en el taller se realizó en el entorno virtual -como ocurrió con toda la formación universitaria en 2020 y, en nuestro caso, también en 2021- se promovió la integración de las tecnologías digitales para la enseñanza como futuros/as docentes de la escuela secundaria. En este sentido, a partir de la experiencia durante la educación remota de emergencia, uno de los propósitos de la formación en el espacio curricular es el de recuperar y fortalecer el valor de las TIC como TAC (Casablancas, 2014) en la formación como futuros/as profesores/as, teniendo en cuenta los cambios que se suscitaron en el contexto de la pandemia del Covid-19 que condujeron a la virtualización de la educación y de manera concomitante a la redefinición de las estrategias didácticas a fin de garantizar la continuidad pedagógica en las instituciones educativas de los diferentes niveles de la escolaridad. Asimismo, se pretende ampliar las competencias que permitan enriquecer la enseñanza presencial en la pospandemia, más allá del escenario educativo generado por la emergencia sanitaria.

Para el desarrollo de la competencia relacionada con la organización de la enseñanza se propone la elaboración de un material didáctico hipermedia para el desarrollo de un contenido del diseño curricular. El punto de partida es la selección por parte de los estudiantes de un capítulo de un manual escolar de historia, geografía o ciencias sociales propuesto por el equipo docente. El material hipermedia implica el



análisis y la transformación de la propuesta realizada en dicho capítulo por las editoriales para su enseñanza en el territorio virtual. Se trata de una transformación del material escrito a partir del estudio, la apropiación y la utilización de diferentes categorías didácticas en una práctica contextualizada con el uso de tecnologías digitales.

Siguiendo a Área Moreira entendemos a los materiales curriculares como “aquel conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas. Es decir, los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular” (Área Moreira, 1999:2) En tanto, los materiales didácticos hipermediales constituyen aquellos materiales mediados tecnológicamente, los cuales permiten la interacción del usuario. Asimismo, estos “tienen que cumplir, [...] con los requisitos descritos por Landow (2008) acerca de los hipermedia didácticos: ofrecen una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del propio material didáctico. También poseen una cantidad importante de conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita y requiere ser repuesta por el lector, acompañadas de huellas de lectura que funcionan como orientadoras para los estudiantes” (Odetti, 2016:32). En el espacio curricular se propone la elaboración de un *remix* entendido como un material adaptado a una propuesta educativa diseñada por el docente en función de sus objetivos de aprendizaje y propósitos de enseñanza. “En el proceso de remixado el docente puede aprovechar materiales circulantes, adaptarlos a las características de su grupo de estudiantes y enriquecer la obra original con su propia voz, que se incluye como una “capa” o “tamiz” que nos permite mirar todo desde otra lente, al poner ciertos énfasis, agregar elementos y enriquecerlo” (Odetti, Schwartzman, 2013:2) En este caso, el capítulo del manual escolar se trabaja reversionándolo y adaptándolo a otro formato y otros lenguajes para transformarlo en un material interactivo que le permita al usuario (en este caso, los alumnos/as de enseñanza secundaria) recorrerlo y utilizarlo según sus propias necesidades y expectativas.

La organización y el desarrollo del proyecto de enseñanza

El programa del taller se organiza en torno a cuatro dimensiones de análisis que dan cuenta de diferentes ejes que favorecen la aproximación a la producción final.

1- Los materiales curriculares para la enseñanza, los materiales didácticos hipermediales como un tipo de material curricular.

En esta primera aproximación se abordan las características y los tipos de materiales curriculares así como el lugar de los docentes en su elaboración y uso. Asimismo, se analizan las particularidades de los materiales para su localización en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje a fin de establecer los principios pedagógico-didácticos que orientan su diseño.

2- El diseño tecnopedagógico: supuestos y características.

En este eje se busca valorar la significación del enfoque pedagógico en el uso de las tecnologías digitales. Este análisis resulta fundamental, pues coloca en primer lugar la reflexión sobre los propósitos educativos como un aspecto primordial que antecede las decisiones en torno a la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3- La docencia en entornos virtuales

En esta dimensión se aborda el lugar de los docentes en la utilización de los materiales acentuando el lugar de apoyo y acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4- Evaluación y acreditación de los aprendizajes

La evaluación constituye un tema fundamental en la propuesta dado el peso que tienen las creencias construidas a partir de las prácticas vivenciadas durante la escolaridad. Se trata de promover la evaluación y la acreditación como parte del proyecto de enseñanza -no como un apéndice- y de plantear principios que guíen prácticas de evaluación democráticas sostenidas en criterios explícitos y compartidos.

En este sentido, en el taller se propone el diseño de una rúbrica para la evaluación y acreditación de los aprendizajes propuestos en el material curricular que elabora el estudiantado para los alumnos de la escuela secundaria y que forma parte de los requisitos de aprobación del espacio curricular.

La propuesta de enseñanza durante los años 2020 y 2021 se desarrolló enteramente en el entorno virtual. El aula creada por la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED) de la Facultad de Ciencias Humanas fue el espacio donde se alojaron el programa, la bibliografía, el desarrollo de los ejes con la explicitación de los objetivos y las actividades conducentes a la elaboración progresiva del material educativo. Asimismo, el equipo docente -constituido por la docente titular y dos auxiliares- participaba en un encuentro semanal en línea para presentar, desarrollar y evaluar los ejes temáticos planteados en el programa del curso así como los avances de las producciones del grupo. La lectura previa de la bibliografía para los encuentros y la realización de las actividades propuestas por parte del grupo propiciaba la participación y el intercambio en torno a los conceptos, los progresos y las dificultades encontradas en los distintos momentos que conducen a la elaboración del material hipermedia. Los encuentros lograron replicar la modalidad de taller como hubiera ocurrido en la enseñanza presencial por el compromiso individual y grupal y el número de integrantes que se tradujo en un espacio de interacción y construcción colectiva de los aprendizajes.

Cabe destacar que el proceso implica el acompañamiento permanente a través de actividades específicas diseñadas por el equipo docente. Estas actividades ponen en juego las competencias relacionadas con la programación, pues conducen a pensar los propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje, las actividades que realizarán los estudiantes con ese material que han de abarcar el uso de fuentes escritas, imágenes, documentales y cine, mapas y datos estadísticos, entre los recursos más significativos. La elaboración de orientaciones y de consignas específicas resulta imprescindible para orientar el aprendizaje y la reflexión desde un punto de vista integral y parcial según las necesidades y momentos de trabajo.

Dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales

En el proceso de elaboración de los materiales hipermediales se pueden identificar algunas dificultades que se presentan a los estudiantes en el momento de tomar decisiones en torno a la selección de los contenidos, el diseño de las actividades, la elaboración de consignas para desencadenar y favorecer los aprendizajes y la utilización de algunos recursos como es el caso de las imágenes como fuente para la apropiación de conocimientos.

- **Acerca de la selección del recorte temático y del eje articulador de la propuesta**

Al momento de comenzar la elaboración del material hipermedial, el primer interrogante que se plantea es ¿Qué contenidos se van a abordar en el material educativo? Como se dijo, se propone una serie de capítulos de manuales de diferentes editoriales que responden a contenidos establecidos en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la historia y la geografía en la escuela secundaria. Asimismo, se busca que se trate de contenidos alrededor de los cuales resulta necesario promover el desarrollo de propuestas didácticas. Es el primer paso para la elaboración del hipermedia, pues deben transformar los contenidos del material impreso en otro para su utilización en entornos digitales a través de la integración de aplicaciones y recursos tecnológicos. La primera dificultad es la definición de un eje articulador y la selección de los contenidos que se incluirán en el material teniendo en cuenta que tienen la posibilidad de enriquecer el tratamiento de los mismos con aportes derivados de la propia formación disciplinar lograda hasta ese momento.

- **Acerca de las actividades propuestas**

En el proceso de diseño de actividades para promover el aprendizaje de los contenidos propuestos, una de las dificultades más significativas es que, en general, se proponen varias y complejas. Desde su viabilidad resultan “ambiciosas” en cuanto al contenido abarcado y los tiempos disponibles para la enseñanza en las aulas. Asimismo, en ocasiones las actividades están descontextualizadas y no responden al eje articulador y los objetivos de aprendizaje de la propuesta.

- **Acerca de la utilización de imágenes en la enseñanza**



En consonancia con lo dicho y en línea con lo que plantea Devoto (2013), una de las dificultades observadas con más frecuencia es que las imágenes incluidas en el material suelen ser consideradas como recursos con un enorme valor cultural y significación didáctica pero utilizadas como un fin meramente ilustrativo, donde en ocasiones se las incorpora sin epígrafe que informe del contexto de producción, se las incluye pero no se plantea el tratamiento didáctico de la imagen, o se las presenta como apoyatura del significado de textos escritos y no como registros pasibles de aportar información que contribuya al aprendizaje. Esta condición subordinada de las imágenes las sitúa como “herramientas periféricas” de una secuencia didáctica en las que se apela a ellas para validar conclusiones alcanzadas por otros medios y a partir de otras fuentes. Otra de las dificultades estriba en que las propuestas de análisis de imágenes, aun cuando se sostengan en la intención de revalorizar el aporte que como fuentes pueden entregar e incluyan actividades que plantean lecturas desde el plano denotativo y connotativo, no se vinculan con los contenidos abordados en todo el material, es decir, la lectura e interpretación de la imagen gira sobre sí misma, pues no se relaciona con los contenidos que le anteceden y suceden.

En un trabajo anterior (Araujo, Díaz y Suárez, 2018) se abordaron aspectos conceptuales y ejemplos del tratamiento de imágenes propuestos por los estudiantes cuando elaboran el material curricular, con el propósito de socializar los usos más comunes, sus alcances y limitaciones así como sus posibles reformulaciones. En esa ocasión fueron incluidos ejemplos que, de modo sintético, refieren a situaciones en las que la explicación que acompaña la imagen excede lo que ella representa; se produce una desvalorización de la imagen frente al texto escrito; la imagen se presenta como ejemplo o representación del contenido conceptual sin consideraciones sobre el contexto ni propuesta para su análisis, esto es, la imagen como ilustración; se emplea el mapa como ilustración sin una propuesta didáctica para su lectura; se proponen imágenes con un fuerte potencial para la comprensión de conceptos sin un tratamiento complementario entre imagen y palabra; se equipara la pintura a la fotografía y se formulan consignas poco específicas; y hay una sobrevaloración de la imagen sin reconocimiento de las limitaciones para el aprendizaje de contenidos específicos.

- **Acerca de la elaboración de consignas.**



Una de las problemáticas que surge en relación con la elaboración de consignas, entendidas como “enunciados orientadores de los procesos de escritura” (Camelo González, 2010), es que se presentan como enunciados que resultan amplios, que denotan escasa claridad, abiertos a diferentes interpretaciones y que, en ocasiones, no responden a los objetivos propuestos. En la redacción de esos enunciados, se deja a la libre interpretación de los alumnos/as la ejecución de actividades que se pretende que los mismos completen y se da por sentado la claridad expositiva acerca de lo que se pretende que resuelvan.

CONCLUSIONES

En la implementación de la propuesta pedagógica en el espacio del taller varias condiciones propician el logro de los propósitos: la participación y el compromiso de los estudiantes con la propuesta, la evaluación del proceso y el acompañamiento de los docentes en un trabajo compartido en los diferentes encuentros pautados para el desarrollo de la cursada. Cabe destacar que los encuentros sincrónicos durante la educación remota de emergencia fueron momentos productivos desde el punto de vista de la interacción así como el trabajo en el aula virtual que fue configurada como un espacio para la concreción de actividades individuales y grupales.

Con respecto al diseño tecnopedagógico de materiales hipermediales por parte de los estudiantes, futuros/as profesores/as de historia y geografía, se evidencian problemas que estaban presentes cuando estos se pensaban como una alternativa para la creación de materiales curriculares de autoría propia, pero similares al uso que se le da a cualquier texto escrito para la enseñanza y el aprendizaje. Las dificultades, en ambos casos, son de orden didáctico antes que tecnológico. Así es que el problema de la elección de un eje articulador, la planificación de actividades relacionadas con dicho eje y los objetivos de aprendizaje, la utilización adecuada de las imágenes y la elaboración de consignas son cuestiones más problemáticas que las que ofrece la utilización e integración de las tecnologías digitales en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA



Abramowski, A. (2006) “El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?”, en: *El Monitor*, n° 13, Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>

Araujo, S; Suárez, D; Díaz, L (2018) “La utilización de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia y Geografía”, en: Mikkelsen, C; Picone, N. (Coord.) *Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*. 1a ed.- Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Disponible en: [Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente](#), pp. 905-916.

Area Moreira, M. (1999) “Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum”, en: Escudero Muñoz, J. M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Editorial Síntesis.

Camelo González, J. (2010) “Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula”. en: *Enunciación*, Vol. 15, n° 2, pp. 58-67.

Casablanca, S. (2014) “De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías”. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, Vol. 5, N° 9, pp. 106–109. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>

Devoto, E. (2013) “La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía”, en: *Revista de Educación*, Año 4, N° 6. pp. 73-94.

Odetti, V. (2016) “Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes”, en: García, J. M. y Báez Sus, M. (compiladores) *Educación y Tecnologías en perspectivas* (compiladores) 10 años de FLACSO Uruguay. Disponible en: http://alicia.pent.org.ar/Odetti_Materiales_didacticos_hipermediales_Cap%C3%ADtulo%20Uruguay.pdf

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013) *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-paradiseno-materiales-didacticos-hipermediales>.



Schwartzman, G. et al. (2014) “Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño de la Educación en Línea”, en: Shwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario, FLACSO-Homo Sapiens.

Torres Santomé, J (1994) *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid, Morata.