



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TÍTULO DEL TRABAJO

Proyecto educativo para la enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de Sociología de la
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

Nombre del Alumno: KARINA AGADIA
Nombre de la Supervisora: VANINA LUCERO

Buenos Aires, 2024



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TÍTULO DEL TRABAJO

Proyecto educativo para la enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de Sociología de la
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

Nombre del Alumno: KARINA AGADIA
Nombre de la Supervisora: VANINA LUCERO

Buenos Aires, 2024

Resumen

Este trabajo integrador final, realizado en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, presenta un plan de labor docente para la enseñanza de la Didáctica en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Más específicamente, el trabajo consiste es un proyecto de labor docente que incluye las tres funciones clásicas de la docencia universitaria: enseñanza, investigación y extensión. A partir del enfoque de la educación alternativa de Prieto Castillo (2019) se presenta un diseño tecnopedagógico para la enseñanza de la Didáctica desde la perspectiva de la mediación pedagógica, una propuesta de extensión universitaria sustentada en el modelo comunicativo y una propuesta de investigación sobre la propia práctica docente.

El trabajo busca dar cuenta de los saberes logrados en este curso y de la posición docente asumida como construcción identitaria configurada en la perspectiva que ofrece la especialización como trayecto formativo.

Palabras clave: universidad - mediación pedagógica - diseño tecnopedagógico

Summary

This final integrative work, carried out within the framework of the Specialization in University Teaching of the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Cuyo, presents a teaching work plan for the teaching of Didactics in the Chair of Didactics or Group Coordination of Learning of the Sociology faculty of the Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires.

More specifically, the work consists of a teaching project that includes the three classic functions of university teaching: teaching, research and extension. Based on the alternative education approach of Prieto Castillo (2019), a techno-pedagogical design is presented for the teaching of Didactics from the perspective of pedagogical mediation, a university extension proposal supported by the communicative model and a research proposal on the own teaching practice.

The work seeks to account for the knowledge achieved in this course and the teaching position assumed as an identity construction configured in the perspective offered by specialization as a training path.

Keywords: university - pedagogical mediation - techno-pedagogical design

Contenido

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 2. Desarrollo o cuerpo del trabajo | 8 |
| 2.1 Descripción-explicación del contextos institucional y curricular | 8 |
| 2.2 Presentación de la/s problemática/s central del trabajo y su justificación 13 | |
| 2.3. Fundamentación Pedagógica | 15 |
| 2.4 Propuesta de enseñanza | 24 |
| Cuadro de contenidos | 26 |
| Itinerario de Prácticas | 27 |
| Práctica 2. Diseñamos programas como hipótesis de trabajo desde una perspectiva crítica | 28 |
| Práctica 3. Clases poderosas como experiencias pedagógicas decisivas. | 35 |
| Práctica de Aprendizaje N°4: La enseñanza y la evaluación: diálogo, comprensión y mejora: “cuando evalúo me evalúo” | 41 |
| 2.5 Propuesta de evaluación de aprendizajes | 47 |
| Modalidades de evaluación | 47 |
| Criterios de evaluación | 48 |
| Devolución | 49 |
| Práctica de validación | 50 |
| Proceso de validación: | 50 |
| 2.6 Propuesta para la extensión o vinculación universitaria | 52 |
| Título del Proyecto: | 52 |
| Introducción | 53 |
| Las necesidades que justifican la propuesta | 54 |
| Marco de fundamentos teóricos sobre la noción de extensión universitaria en los que se apoya la propuesta | 55 |
| Objetivo general del proyecto | 56 |
| Las acciones del proyecto | 57 |
| Los sentidos del proyecto | 59 |
| Actores e instituciones intervinientes, qué aprenden entre sí | 60 |
| Los saberes que se ponen en diálogo. | 61 |
| Los posibles resultados | 61 |
| 2.7 Propuesta para la investigación educativa | 62 |

| | |
|---|----|
| Referentes empíricos | 63 |
| Propósitos de la investigación | 63 |
| Objetivo general de la investigación | 64 |
| Objetivos específicos | 64 |
| Enfoque epistemológico | 65 |
| Marco Teórico | 66 |
| Anticipaciones de sentido | 67 |
| Recogida de información | 68 |
| Equipo de investigación | 69 |
| Cierre | 70 |
| 4.Referencias Bibliográficas | 72 |
| 5 Bibliografía | 73 |

1. Introducción

Este proyecto educativo para la enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, es fruto de mi paso por la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo durante los años 2021-2023.

La realización de este plan de labor docente se ofrece como respuesta a la necesidad de transformación de las prácticas de mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2019) basadas en la perspectiva de la educación alternativa (Prieto Castillo, 2019) en la formación de sociólogos/as docentes.

Se inscribe en los cambios que surgen como consecuencia de la mutación que redefine las funciones universitarias en este siglo (Pérez Lindo, 2017) acelerados por la pandemia por Covid19 y en cuyo marco hemos adoptado un nuevo modelo educativo que combina en forma coordinada la presencialidad y la virtualidad en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del mencionado profesorado.

Con el horizonte puesto en la búsqueda por el sentido de las prácticas de la enseñanza en el cual la mediación pedagógica, la comunicación, el diálogo y el interaprendizaje (Prieto Castillo, 2019) aparecen como bases sólidas para el logro de los aprendizajes en una universidad democratizadora con perspectiva de inclusión (Chiroleau, 2016), es que elaboro esta propuesta integral de labor docente que busca mejorar las prácticas de mediación pedagógica a través de un diseño que combina las clases presenciales y virtuales sincrónicas y asincrónicas para la construcción del saber didáctico de sociólogos/as docentes.

En este trabajo encontrarán:

- Una descripción del contexto institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y espacio del curricular: “Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado de sociología.
- Una presentación de la problemática central del trabajo vinculada con el diseño de un proyecto educativo tecnopedagógico y su justificación.
- Una fundamentación pedagógica basada en la educación alternativa.
- Una propuesta de enseñanza en la que se detallan: un mapa de prácticas de aprendizaje del curso y la elaboración detallada de tres prácticas de aprendizaje integradoras.
- El desarrollo de una propuesta de evaluación de los aprendizajes y validación del material curricular utilizado.
- Una propuesta de extensión universitaria basada en una perspectiva dialógica y comunicacional.
- Una propuesta de investigación sobre la práctica que se articula con el diseño educativo propuesto como respuesta a esta nueva forma de enseñar que coordina la presencialidad y la virtualidad.

2. Desarrollo o cuerpo del trabajo

2.1 Descripción-explicación del contextos institucional y curricular

El proyecto educativo para la materia Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje se ubica en el Profesorado de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

La Facultad de Ciencias Sociales - con treinta y cinco años de existencia- es una de las más jóvenes de las 13 facultades de la Universidad de Buenos Aires, que ya cuenta con 200 años de historia. Creada por la Asamblea Universitaria en el año 1988, con 142 votos favorables, nace como reparación histórica ante la marginación y persecución de la que han sido objeto las Ciencias Sociales¹. Esta idea de *reparación histórica* que viene a subsanar el complejo proceso de institucionalización de las ciencias sociales en la Argentina -producto de su relación con los distintos regímenes de gobierno, los que han dificultado el reconocimiento del campo científico social y muy especialmente durante la última dictadura cívico militar en la que numerosos investigadores y docentes han sido perseguidos, encarcelados o han tenido que exiliarse- es una marca identitaria que funciona como producción simbólica definitoria de *la cultura institucional* (Lidia Fernández, 2005) en esta casa de estudios.

La Facultad de Ciencias Sociales integra en una misma unidad académica – desde su creación- a cinco carreras preexistentes: Sociología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Trabajo Social y Relaciones del Trabajo. Dispone de 2 reconocidos institutos: el Instituto de Investigaciones Gino Germani y el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Además, forma parte del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (UBA XXII) donde se dictan, entre otras, las carreras de Sociología y Trabajo Social.

¹ Según consta en la nota periodística del diario Clarín del 26 de agosto de 1988

Posee una extensa área de posgrado que incluye programas de Actualización, Especialización, Maestrías, Doctorado y Posdoctorado. Cuenta con una larga trayectoria en investigaciones que se expresa en más de 250 proyectos acreditados por la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), por CONICET, la ANPCYT y distintas agencias internacionales, radicados en los institutos de investigaciones y en las cinco carreras. Además, la Facultad cuenta con distintos centros de investigación y observatorios de producción académica reconocidos. Finalmente, se destaca por el trabajo cooperativo con su entorno y de extensión universitaria que se desarrollan en el marco de programas tales como UBANEX de la UBA, Voluntariado Universitario, Programas de Extensión Universitaria de la Facultad (PEU), el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para las Organizaciones Sociales y Comunitarias, el Consejo Asesor Sindical.

Su propósito formativo se expresa en el reconocimiento de una facultad formadora de científicos sociales críticos y comprometidos con la sociedad que recupera en sus preceptos el ideal expresado en el *contrato fundacional* (Prieto Castillo, 2019) de la UBA: *la libertad de pensamiento, el espíritu crítico, el compromiso social, el debate, la reflexión profunda y la intervención en articulación con actores sociales*. En este sentido, la Facultad de Ciencias Sociales es institución profundamente comprometida con la defensa de la educación superior como un bien social y un derecho humano de los pueblos, con la formación de profesionales de excelencia y la construcción de conocimiento crítico a fin de generar aportes a las transformaciones en la sociedad y el Estado, en sintonía con lo que sostiene la Ley de Educación N° 27204 y la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

De acuerdo con los datos obtenidos en el Censo UBA 2011², la población estudiantil de grado de la Facultad de Ciencias Sociales arroja un total de 22.016. En la actualidad, la Facultad de Ciencias Sociales, se ha convertido en una de las facultades con mayor matrícula estudiantil de la Universidad de Buenos Aires. De acuerdo con la

² El censo - UBA 2011, se inscribe en el marco de la aprobación del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires -Res. (CS) N.º: 1135/10 - de la puesta en funcionamiento del Sistema de Información Permanente (SIP), como respuesta a la necesidad de modernizar y contar con información actualizada sobre la matrícula real de la Universidad, los cambios en los perfiles y en las trayectorias académicas de la población estudiantil.

información que ofrece el portal web, se contabilizan unos 25.000 estudiantes, distribuidos/as en las cinco carreras³.

En el año 2022, la facultad ha evidenciado un descenso de los niveles de matriculación alcanzados antes de la pandemia por COVID 19, los que se profundizaron en el año 2023. Asimismo, la vuelta a la presencialidad pospandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de un mayor acompañamiento a la trayectoria de los/as estudiantes que se encuentran inscriptos en la carrera. También, y a tono con la baja matriculación, se evidencia como desafío construir carreras y formaciones de grado que sean realmente atractivas para quienes hoy están saliendo de la escuela secundaria y al mismo tiempo surge la exigencia de pensar la inserción laboral de los científicos sociales en el mercado de trabajo que hoy nos atraviesa⁴.

Con relación a la carrera de Sociología y al Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Sociología, ambos se rigen por la Resolución N° 2.282/ 88. El Expediente N° 6.100/88 del Consejo Superior aprueba el plan que actualmente se encuentra en vigencia. Sociología fue creada a fines de los años 50 por Gino Germani en el marco del proyecto modernizador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (hacia fines de los 80 pasaría a la recién creada Facultad de Ciencias Sociales). Se propone formar graduados a través del pensamiento crítico, pluralista, participativo y de alto nivel académico, que posean un amplio conocimiento de teorías y metodologías, que sean capaces de producir conocimiento crítico, cuenten con preparación teórica y práctica en investigación académica y logren intervenir y actuar sobre la realidad social para su transformación. Sus egresados tienen inserción en el ámbito público, tanto en docencia como en organismos de gestión y ministerios y en la actividad académica en el sistema nacional de ciencia y técnica.

³ De acuerdo con los datos obtenidos del censo UBA – 2011, en términos generales de la UBA, más del 60% de los/as estudiantes trabaja y estudia, evidenciando un incremento sostenido. En términos de horas, se detecta que el mayor porcentaje (42%) que ocupa de 36- 45 hs. semanales. Un dato relevante, considerado en el censo del año 2011, es la participación femenina en la población estudiantil, la que ha registrado un incremento en los primeros tres años censales y cuya tendencia se mantiene. En el caso de Ciencias Sociales, el 73% de los estudiantes trabaja, el 48 % ha debido realizar modificaciones a su proyecto de formación por horarios laborales y (62,1%) reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴ La información surge de las reuniones docentes y de las actas de Consejo Directivo del 2 de agosto de 2022.

El profesorado de Enseñanza Media y Superior en Sociología es el más antiguo de la facultad y también el más corto. A diferencia de los profesorados del resto de las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Sociales y que fueron creados en 2007 – Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Relaciones de Trabajo y Trabajo Social– este es un profesorado compuesto por tres materias: Pedagogía, Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje y Prácticas. El profesorado recibe cada vez mayor cantidad de estudiantes, estimándose un promedio de 160 estudiantes al año.

Tiene carácter optativo y el requisito académico para su cursado, es haber obtenido previamente el título de licenciado en sociología. Esta modalidad de postítulo le confiere una condición institucional particular en la relación con los ejes disciplinares de la carrera, dado que se presupone en primer término una formación teórica y disciplinar orientada al profesional experto y subsidiariamente una formación pedagógica que habilite a la enseñanza de la sociología.

La estructura curricular del profesorado en sociología se halla compuesta por una malla curricular de tres materias cuya cursada es cuatrimestral. Dicha estructura se mantiene idéntica desde su creación, con excepción de la materia Didáctica General que a partir de la reforma de 1988 se denomina Didáctica o Coordinación de grupos de Aprendizaje.

Malla curricular del profesorado en sociología

- Pedagogía
- Didáctica o Coordinación de grupos de Aprendizaje
- Práctica de la enseñanza (Residencia)

Tiene como objetivo doble, contribuir con la construcción de una universidad más inclusiva y la de una escuela de calidad. Estos horizontes de formación se articulan con una sólida formación epistemológica, disciplinar y pedagógico-didáctica para el ejercicio profesional docente en distintos ámbitos, niveles y modalidades del sistema educativo en la intervención en políticas educativas y en proyectos de investigación educativa asociadas al campo de la Sociología. Se define como incumbencias del sociólogo/a

relacionadas con el profesorado: la docencia y la investigación, la planificación, gestión y evaluación de políticas sociales en distintas áreas y organismos⁵.

⁵ En el año 2012 y 2018 se iniciaron los debates en torno de la reforma del plan de estudios que incluyen al profesorado. Se propusieron de una serie conversatorios que contaron con la participación de diversos representantes de la comunidad sociológica. También se hicieron encuestas a estudiantes y graduados.

En el año 2012 se elaboró un proyecto de reforma del profesorado que propuso una nueva estructura de contenidos a través de la creación de dos áreas: “Formación Pedagógica y Didáctica” y “El Área de Formación como Investigador Social en Educación” ambas específicas para la problemática educativa dentro de la Licenciatura Sociología”. Si bien se dieron numerosos encuentros que habilitaron la discusión de la propuesta, no se consolidó la reforma. En la actualidad y desde el 2018, se retoman los debates e intercambios por la reforma del plan de estudios de la licenciatura y el profesorado. Entre los ejes de debate se destacaron aspectos relacionados con la evolución de la disciplina y la formación y la práctica profesional y su enseñanza. Se mencionaron:

La mayor articulación entre las materias teóricas y las metodológicas. La incorporación de materias que aborden nuevas problemáticas sociales. La profundización de la formación interdisciplinar y la perspectiva latinoamericana y la intensificación en la formación relacionada con las políticas públicas dado que el sector representa un tercio de la inserción profesional.

En relación con el profesorado se suman a estos ejes– como parte de la profesionalización y actualización en la enseñanza de la – sociología la vinculación temprana con problemáticas de la educación que favorezca la construcción de relaciones entre los saberes disciplinares específicos y los pedagógicos y la formación del rol docente, el desarrollo de nuevas competencias para el desempeño profesional de los profesores en el marco de las transformaciones tecnológicas.

2.2 Presentación de la/s problemática/s central del trabajo y su justificación

Didáctica o coordinación de Grupos de Aprendizaje (cátedra Paley) es una de las tres materias que integran el curriculum del profesorado en sociología. La cátedra se halla conformada por un equipo interdisciplinario integrado por pedagogas y sociólogas. Tiene como propósitos, formar sociólogos/as docentes como intelectuales críticos y reflexivos que se vuelcan tanto al análisis de la enseñanza como práctica social, compleja y situada como a la acción didáctica en sus múltiples dimensiones en el marco de concepciones éticas, socio-políticas y pedagógicas a las que abarcan con saberes y herramientas metodológicas procedentes del campo disciplinar específico y de las ciencias sociales en general.

En este marco, el plan de labor docente se presenta como un proyecto pedagógico y didáctico, que busca dar respuesta a una problemática que opera como eje estructurante y principio organizador de la propuesta de enseñanza: *la mejora de la mediación pedagógica para la construcción de saber didáctico para la enseñanza de la sociología en el nuevo diseño tecnopedagógico* (Area, M y Adell, J., 2009) *que articula presencialidad y virtualidad para el desarrollo del curso.*

A partir del año 2020/21 y en el marco de excepcionalidad provocada por la pandemia por COVID 19, se propuso un nuevo diseño para el desarrollo del curso de Didáctica o Grupos de Aprendizaje que incluyó, en la vuelta a la presencialidad, la adopción de una modalidad combinada entre encuentros presenciales y sincrónicos y la mayor utilización del aula virtual⁶. Este nuevo diseño incluye: **clases presenciales y conversatorios virtuales sincrónicos**, destinados al desarrollo de actividades para el análisis de situaciones y propuestas en torno de la enseñanza y la evaluación, **talleres presenciales o virtuales**, que priorizan la realización de producciones y trabajos

⁶ La Resolución N°1453/21 CS-UBA, establece que “las actividades académicas a desarrollar durante el ciclo lectivo 2022, serán bajo la modalidad presencial (art. 1º) y que las Facultades que decidan incluir actividades que impliquen el uso de herramientas de enseñanza virtuales asincrónicas y sincrónicas en la cursada, deberán tener en cuenta la Resolución (CS) N° 251/18” <https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/RESFC-2019-46-APN-CONEAU-MECCYT-anexo.pdf>

integradores, **tutorías virtuales**, cuyo propósito es favorecer el andamiaje de los aprendizajes y ofrecer un espacio de acompañamiento concebido como instancia de apoyo para la elaboración de los trabajos a entregar, planteo de dudas y la profundización de aquellos aspectos de la tarea que revistan mayor complejidad. **Muro Colaborativo** y los **Foros** en cada unidad como espacios asincrónicos de interacción y puntos de encuentro privilegiados para compartir reflexiones y aportes que potencien la construcción colectiva.

En este sentido, surge como problemática la necesidad de replantear la planificación didáctica de la materia en el nuevo contexto combinado en el que se alternan encuentros presenciales y conversatorios virtuales sincrónicos y uso del aula virtual. Se propone el rediseño de una *trama didáctica* que articula distintos ambientes presenciales y virtuales con un propósito didáctico común que haga posible el desarrollo coordinado de propuestas de mediación pedagógica para la promoción y acompañamiento del aprendizaje (Prieto Castillo, 2019). De este modo, se propone dar forma a una propuesta educativa que parte de la reformulación de: diferentes escenarios, tiempos, estrategias didácticas, dinámicas de trabajo, recursos, formas de interacción y comunicación, herramientas digitales, etc., mediante la integración “**auténtica**” de las tecnologías en las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Prieto Castillo, 2019).

Concretamente, esta propuesta didáctica enlaza el plano presencial y el plano digital en un diseño *tecnopedagógico* (Area, M y Adell, J., 2009) que, basándose en el diálogo fecundo entre la Didáctica y la Sociología y en el marco de los horizontes formativos que definen las incumbencias profesionales establecidas en la propuesta curricular, se propone ofrecer a las y los sociólogos/os como docentes la oportunidad de aproximarse a los núcleos centrales del debate teórico y la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos y corrientes didácticas, de confrontar perspectivas, reflexionar acerca de los problemas propios de la tarea de enseñanza y de desarrollar habilidades de análisis y diseño de propuestas para la buena enseñanza en situaciones específicas. En este sentido, busca contribuir la formación docente y la construcción del saber didáctico de sociólogos y sociólogas que haga posible el desarrollo de propuestas didácticas emancipatorias en los distintos ámbitos de inserción y de desarrollo profesional de los/as graduados/as.

2.3. Fundamentación Pedagógica

Proponemos un proyecto de labor docente para Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje que se inscribe en una perspectiva de *educación alternativa* (Prieto Castillo, 2019) que sostiene como premisa fundamental la búsqueda por el sentido en la propuesta pedagógica. De acuerdo con Pérez Lindo (2017) reconocemos el contexto de *mutación* que redefine las funciones y misiones de la universidad - tal como han sido caracterizadas a lo largo del Siglo XX- las que interpelan las prácticas de enseñanza, generando nuevas demandas y compromisos que ponen por delante la construcción de alternativas que nos permitan imaginar otra universidad en contexto actual y en el diálogo fecundo entre presente y futuro.

En este sentido, el proyecto que presentamos se enmarca en una propuesta superadora de la enseñanza universitaria tal como ha sido caracterizada bajo el dominio de la enseñanza tradicional, esto es, una enseñanza concebida como una forma transmisión asociada al sentido reproductivo y la fidelidad epistemológica a los campos disciplinares; desarrollada a través de un formato hegemónico de clases magistrales, en las cuales, la figura más importante ha sido la del educador y en las que se ha reservado al estudiante el lugar de aceptadores de discursos elaborados por otros, mediante del dominio cognitivo de las disciplinas.

Desde una posición diferenciada con estas formas dominantes en universidad que han reforzado su carácter elitista, elaboramos una propuesta para la formación didáctica de sociólogos/as docentes que asume una concepción de la educación superior como un derecho humano. Nos basamos en la Ley 27.204 del año 2015, que en concordancia con la Ley de Educación Nacional 26206/06, modifica a la Ley Educación Superior 24.521/95, a través de la introducción de algunos artículos que establecen el derecho y la gratuidad de la Educación Superior, entendida como una responsabilidad de Estado desde perspectiva de inclusión.

En esta línea, proponemos un proyecto de enseñanza de la didáctica en el profesorado de sociología que dialoga con los procesos que configuran las tendencias en la

educación superior en general y en Facultad de Ciencias Sociales en particular. En específico, nos referimos al proceso de *democratización universitaria* que permite el ingreso a sectores tradicionalmente excluidos y que impone desafíos en torno de la inclusión y permanencia de los estudiantes (Chiroleau, 2016; Unzué, 2016). En este sentido, seguimos una perspectiva sobre la educación que asienta en la idea de la *democratización con inclusión* (Chiroleau, 2016) para la que es necesario reconocer el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de estudiantes según sus propias necesidades.

Como parte de una *cultura institucional* (Fernández, 2005) basada en la *libertad de pensamiento, el espíritu crítico, el compromiso social, el debate, la reflexión profunda y la intervención en articulación con actores sociales* - ideales inscriptos el *contrato fundacional* (Prieto Castillo, 2019)) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires- la propuesta pedagógica que presentamos se hace eco del compromiso de la carrera de sociología con la creación de alternativas de aprendizaje que acompañen la trayectoria de los/as estudiantes, la formación de profesionales de excelencia y la construcción de conocimiento crítico a fin de generar aportes a las transformaciones en la sociedad, el Estado y la escuela a través de sus graduados/as como sociólogos/as docentes.

En tal sentido, proponemos un proyecto educativo para Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje que hunde sus raíces en los aportes de la pedagogía universitaria, la que se abre como horizonte de *fricción* (Prieto Castillo, 2019), tensionando nuestras culturas institucionales dominadas por las formas tradicionales de entender y desarrollar el acto educativo, volviéndose imperiosa y urgente para reelaborar y adecuar los métodos de enseñanza (Roig, 1997) y repensar los sentidos que promueven.

Desde estas premisas y en este nuevo escenario universitario, configurado por los procesos señalados y el contexto de salida de la pandemia, nos proponemos un proyecto educativo que va al reencuentro *con lo pedagógico* y fortalece la *centralidad en la cultura científica* (Pérez Lindo, 2017) incluyendo a todos y cada uno de sus estudiantes, un proyecto pedagógico en que se reconoce la necesidad de ampliación de

modelos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje propios de la Educación a distancia, la bimodalidad y la virtualidad y el curriculum por competencias profesionales basado en el desarrollo de capacidades para aprender a pensar, resolver problemas y el diseño de proyectos relacionados con la enseñanza de la sociología.

Desde la perspectiva de la *educación alternativa* (Prieto Castillo, 2019) basada en una propuesta discursiva diferente, preocupada por la construcción del aprendizaje y la reflexión sobre los modos de relación y apoyos didácticos que intervienen en la relación educativa, en tanto juego pedagógico (Prieto Castillo, 2019), asumimos una posición didáctica asentada en la *mediación pedagógica*, orientada a promover y acompañar el aprendizaje (Prieto Castillo, 2019). Porque no hay cultura posible sin mediaciones, consideramos a la práctica pedagógica como intermediación para un conocimiento en totalidad de la realidad natural y social (Simón Rodríguez, en Prieto Castillo, 2019), como zona de desarrollo próximo (Vygotsky, en Prieto Castillo 2019) orientada a la ayuda al aprendizaje y al mayor desarrollo intelectual y personal de los/as estudiantes. En este sentido, abarcamos con fuerza la concepción freireana de educación que entiende a la tarea educativa como (...) *“la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”* (Freire, en Prieto Castillo 2019).

En este sentido, nos guía una clara intención de mediación, como forma de tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, con lo vivido y lo por vivir y como una forma de abrir en múltiples pliegues a las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes. Cobra sentido en esta perspectiva, la mediación necesaria con el curriculum, porque como sostiene Prieto Castillo (2019): “el curriculum es nuestro campo de trabajo”, en tanto que precede las actividades educativas, precisa las intenciones y proporciona las guías para la acción (Cesar Coll, 1961), por lo tanto, asumimos la mediación con el curriculum como una mediación fundamental para pensar la práctica e inscribirla en dimensión histórico social en la que se desarrolla, proponer ajustes que permitan realizar la vigilancia epistemológica relacionada con la inadecuación y obsolescencia de los contenidos y su contextualización. También, adherimos a una mediación con toda la cultura (Prieto Castillo, 2019), que expande las disciplinas posibilitando una expansión significativa a través de relaciones culturales que hagan posible mediar desde otros saberes para hacer más rico el juego del aprendizaje.

De este modo, el *discurso de la mediación pedagógica* que sostenemos se asienta en un sentido de corresponsabilidad, *que nos empuja a pensar en los “educar para” como condición de posibilidad para construir espacios válidos que permitan sostener nuestra dignidad de ciudadanos y de seres humanos. En este sentido, proponemos:*

- *Educación para la incertidumbre*, desmitificando los discursos de certezas, porque como sostiene Vio Grossi “el autoritarismo está lleno de certezas”, contribuyendo a una forma de educación por la interrogación permanente de la realidad, a través de una educación problematizadora y basada en problemas que posibiliten localizar, utilizar y procesar la información, recreando y creando los recursos tecnológicos de la escala humana (Prieto Castillo, 2019).
- *Educación para la complejidad*, deshaciendo las formas de construcción de pensamiento fragmentario, reforzado en gran medida por la cultura mediática y avanzando hacia una forma de educación basada en el diálogo disciplinar que permita pensar las problemáticas educativas desde múltiples miradas, porque como dice Simón Rodríguez: (...)” *cada hecho, cada estado de cosas es al mismo tiempo circundado y circundante, rodeado y rodeante, y es, porque no hay acaecimiento, acontecimiento ni suceso que no sea, al mismo tiempo, influyente e influido* “(...).
- Educación para la comprensión *como comprensión generosa, empática que sobrepasa la comprensión racional y cognitiva hacia una comprensión intersubjetiva y más humana* (Prieto Castillo, 2019), una forma de comprensión que incluye la explicación de los objetos de conocimiento, pero que se mueve hacia una comprensión humana que nos ubica en la capacidad de escucha y respeto por lo que traen nuestros estudiantes.
- *Educación para gozar la vida*, a través de la generación del *entusiasmo en el aprendizaje, en el interaprendizaje* como colectivo y en el sentido genuino de las distintas prácticas de aprendizaje. Se trata, como dice Prieto Castillo (2019), de que todos los participantes se sientan vivos, compartan su creatividad, creen respuestas creativas y originales, se diviertan, jueguen y gocen.
- Educación para convivir, para *con vivir con otros/as, entreaprendiendo* desde la relación de mutuo reconocimiento y respeto a través de formas de cooperación

y aprendizaje colectivo, que potencie las relaciones interpersonales, la participación y el afecto.

Basamos este proyecto para la formación didáctica de sociólogos/as docentes en la necesidad de pensar lo educativo como una articulación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Tomamos la noción de *interaprendizaje* (Prieto Castillo, 2019) porque *creemos que se llega a ser siempre en el apoyo con otros seres y por la mediación con los otros* (Olaf Stapledon, en Prieto Castillo 2019). Basados en la perspectiva sociohistórica de Lev Vigotsky desarrollada por Baquero (1997), en relación con el aprendizaje escolar, consideramos importante proponer escenarios concretos para la realización de *actividades instrumentales e interpsicológicas que favorezcan el desarrollo a partir del uso de instrumentos de mediación*. Como plantea el autor, los Procesos Psicológicos Superiores (PPS), se originan en la vida social y en participación del sujeto en actividades compartidas con otros y su internalización, en la cual los instrumentos de mediación producen cambios en la estructura dando lugar a nuevas acciones.

En este sentido, retomamos la *noción de zona de desarrollo próximo (ZDP) aportada por Vygotsky* (Baquero, 1997), que resulta potente para pensar la forma de promover y acompañar el aprendizaje. *La ZDP es: "La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"*. "Es en la relación con lo colectivo, en el campo de lo social, considerado bajo su aspecto más inmediato, que el hombre hace su condición" (Sartre, en Prieto Castillo, 2019) y, por tanto, es en el grupo - como ámbito privilegiado para el interaprendizaje - que la recreación y creación de conocimiento es posible (Prieto Catillo, 2019).

Pensamos en algunas formas posibles de concretar estos principios de educación alternativa, a través de *instancias de aprendizaje* que amplíen y enriquezcan la práctica educativa. Instancias que van más allá de los textos y la figura del educador, las formas básicas dominantes en la universidad. Instancias de aprendizaje que resignifiquen a figura del educador a partir de la interlocución y el acompañamiento del aprendizaje mediado, de la creación de un ambiente propicio que organice el trabajo con los/as

estudiantes basado en capacidades y en el desarrollo de sus funciones ejecutivas (Meléndez Rodríguez, 2009) como la observación, anticipación -predicción-flexibilidad, orden-organización-planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación asertiva. Instancias en las que se busca ampliar los espacios de comunicación y romper con la entropía que aísla y empobrece la experiencia pedagógica. Pensamos en instancias de aprendizaje que recuperen para la educación el lenguaje de los medios, el trabajo con textos como algo vivo que mantenga una relación dialógica con el estudiante, capaz de abrirse a la relación significativa con el contexto, al trabajo grupal y con uno mismo y sus propias historias.

Nuestra propuesta se orienta a diseñar experiencias *pedagógicas decisivas* (Prieto Castillo, 2019), en tanto: “*un encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda. Nadie es el mismo luego de ese tipo de experiencias*”. Práctica comunicativa que deviene interlocución, historia compartida, práctica de reconocimiento del otro y de sí mismo como ser de aprendizaje y de desarrollo, práctica de humanización.

Tal como sostiene Roig (1997), proponemos el *seminario* como la base de nuestra propuesta de labor docente. Porque entendemos, que el seminario es un recurso pedagógico, una forma de entender nuestra existencia como educadores, ligado a la *creación* y un espacio de *encuentro* en el que la transmisión cede paso a la *construcción del saber*. Asumimos un compromiso ineludible con el *hacer de los/as estudiantes*, un hacer con sentido – en tanto práctica de aprendizaje- basado en ricas oportunidades para el trabajo con las formas del saber, concebido como *saber, saber hacer y saber ser*. Valoramos el seminario como espacio que abre la palabra anclada en la comprensión de nuestro tiempo y nuestras percepciones, respetando la *dignidad* de cada uno de los participantes. Una relación pedagógica basada en la preocupación por el otro y por uno mismo y no en la *humillación* que cercena y nos deja sin *ser*. El seminario nos abre la puerta a pensarnos como educadores dispuestos para que el otro aprenda, corriéndonos de los discursos del adultocentrismo (Prieto Castillo, 2019) que lleva a la infantilización.

En el marco de la salida de la pandemia y con el objeto de recuperar la experiencia desarrollada durante el periodo 2020- 2021, proponemos un proyecto pedagógico basado en una pedagogía multimodal y en el desarrollo de habilidades cognitivas a través de herramientas virtuales (Pérez Lindo, 2017). Coincidimos con Prieto Castillo (2019) en que nos encontramos inmersos en una sociedad de la información y el conocimiento cargada de nuevos desafíos que se imponen a enseñanza universitaria, vinculados con las formas de acceso, construcción, producción y circulación de conocimiento que caracteriza a la cultura digital de los y las jóvenes que habitan nuestras aulas. Por lo tanto, acordamos con Pérez Lindo (2017) en que toda universidad debería ser al mismo tiempo *presencial y a distancia (bimodal)* y que lo importante no radica en las sofisticaciones que ofrecen los sistemas informáticos sino en los nuevos modelos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje virtuales.

En este sentido, ofrecemos un diseño tecnopedagógicos que dialoga con el mundo digital que explota toda la cultura, porque es en toda la cultura donde encontramos los múltiples puntos de mira para ampliar las posibilidades del aprendizaje (Prieto Castillo, 2019). Como propone Area, M y Adell (2009) pensamos en entornos virtuales, en la que reconocen cuatro dimensiones pedagógicas: la dimensión informativa, la práctica, la comunicativa, la tutorial o evaluativa, como otra forma de configurar una experiencia pedagógica con sentido.

Asumimos, en este sentido, que mediar pedagógicamente con TIC, nos ofrece la oportunidad para “alterar” el currículum (Maggio, 2018) cuando se elabora como un proyecto basado en una *trama didáctica* pensada desde un modelo integral que define el papel del docente y los estudiantes, obliga al replanteo de los contenidos, del espacio y el tiempo. Nos proponemos generar un proyecto pedagógico asentado en una propuesta coordinada que echa mano a una mezcla de modalidades, en la cual la dualidad, la alternancia y la combinación de presencialidad/virtualidad/sincronía se proponen como diseño metodológico para el desarrollo del curso. Un escenario combinado (Sagol, Magide, Rubini y Kantt, 2021)⁷ para la enseñanza y el aprendizaje

⁷ Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2021

organizado como entorno presencial y virtual dinámico en el cual se desarrollará un proyecto didáctico que articula múltiples plataformas, con tiempos y espacios más flexibles, en la que se proponen diferentes dinámicas de trabajo y momentos de aprendizaje individual y en grupo, ligadas por un objetivo didáctico común.

Finalmente, sostenemos nuestra propuesta formativa en una concepción alternativa de la evaluación, entendida como *“una parte esencial del acto educativo, en tanto precioso recurso de aprendizaje”* (Prieto Castillo, 2019). Siguiendo a Del Vecchio (2012), pensamos en una concepción de evaluación cercana a un paradigma hermenéutico – crítico, que busca alejarse de la perspectiva técnica dominante. Un proceso a través del cual observar, recoger y analizar información relevante del proceso de aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones y oportunas para optimizarlo (Ayala Ramos, 2002). Entendemos que la evaluación es un quehacer fundamentalmente ético (del Vecchio, 2012) por lo que sostenemos nuestras prácticas evaluativas asentadas en criterios que faciliten la obtención de información confiable y útil para orientar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Coincidimos con Steiman (2008), en la importancia del conocimiento técnico de los instrumentos de evaluación, pero no sin la necesaria reflexión ética que impone la práctica de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes.

Incluimos la *validación* como práctica necesaria para la buena mediación pedagógica. Siguiendo a Prieto Castillo (2019), la validación tiene que ver con el valor que un material educativo posee para todos los que participan en dicho proceso. Validar no equivale a evaluar, sino que validar es una acción anticipada a una producción definitiva (Prieto, Cortes y Silva, 1990). La validación, tanto técnica y como de campo es un requisito *sine qua non* para conocer cómo los destinatarios de esa mediación reciben, valorar y perciben esos materiales con los que mediamos en su formato y contenido. Nos permite expandir el campo de interlocución, corriéndonos de nuestras propias expectativas y percepciones. *La validación es sin duda un acto democrático y ético* (Prieto Castillo, 2019)

Las bases que conforman el fundamento de este proyecto de labor docente abrazan con fuerza los principios de la mediación pedagógica y la educación alternativa. Se sostienen en un *proyecto utópico* de la universidad que busca concretarse en la construcción lenta

de una *madurez pedagógica* (Prieto Casillo, 2019) que nos permita hallar las formas de hacer a la práctica de la enseñanza universitaria cada vez más ética y más humana.

2.4 Propuesta de enseñanza

Didáctica o coordinación de Grupos de Aprendizaje es una de las tres materias que integran el curriculum del **Profesorado en Sociología** en conjunto con Pedagogía y Prácticas de la Enseñanza.

La materia es única oferta y se publica dos veces al año, una en cada cuatrimestre. Tiene una carga horaria de 3 hs y se cursa los días martes de 17 a 20 hs en el aula 300 de Marcelo T. (Marcelo Torcuato de Alvear- CABA), como en el aula de Didáctica del Campus Virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

El equipo de cátedra se compone por pedagogos/as y sociólogas en la siguiente distribución:

Prof. Titular Regular. Silvia Paley

Prof. Adjunta Regular. Flavia Angelino

Jefa de Trabajos Prácticos: Karina Agadia

Ayudantes: Wanda Pagani, Nurit Ellenberguer, Andrés Malizia

A partir de las experiencias de enseñanza y aprendizaje remotos vividas en 2020 y 2021 y desde el año 2022 (en el regreso a la presencialidad pospandemia) y de acuerdo a lo establecido por la normativa vigente, la materia se desarrolla a través de la modalidad combinada, alternando encuentros presenciales y virtuales sincrónicos (estos últimos representan el 30% de la cantidad de clases del cuatrimestre).

La asignatura tiene como propósito ofrecer a los/as sociólogos/as cursantes de la carrera de Profesorado en Sociología, herramientas para la reflexión y análisis de la Didáctica General como campo disciplinar, a fin de tomar decisiones didácticas fundamentadas para elaborar programas y propuestas en el marco de la educación popular para la buena enseñanza y desde la perspectiva de una didáctica grupal y de autor/a. En tal sentido, se propone:

“formar sociólogos/as docentes como intelectuales críticos y reflexivos que se vuelcan tanto al análisis de la enseñanza como práctica social, compleja y situada como a la acción didáctica en sus múltiples dimensiones en el marco de concepciones éticas, socio-políticas y pedagógicas a las que abarcan con saberes y herramientas metodológicas procedentes del campo disciplinar específico y de las ciencias sociales en general”

“que el cursado de la materia ofrezca a las y los sociólogas/os como docentes la oportunidad de aproximarse a los núcleos centrales del debate teórico y la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos y corrientes didácticas, de confrontar perspectivas, reflexionar acerca de

los problemas propios de la tarea de enseñanza y de desarrollar habilidades de análisis y diseño de propuestas para la buena enseñanza en situaciones específicas”

Estos propósitos encuentran su correlación en la formulación de capacidades específicas relacionadas con la práctica de la enseñanza de sociólogos/as docentes, las que se expresan en los siguientes objetivos.

- ✓ Diseñar programas y proyectos de trabajo para la enseñanza, formación y/o capacitación en Sociología/Ciencias Sociales en distintos ámbitos, resignificando los proyectos curriculares vigentes y justificando teóricamente las decisiones adoptadas.
- ✓ Elaborar unidades y criterios didácticos que orienten las prácticas de formación y enseñanza fundamentadas en los lineamientos del enfoque desarrollado y en las concepciones actuales de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- ✓ Diseñar secuencias didácticas contextualizadas y congruentes con el enfoque de buena enseñanza y enseñanza comprensiva teniendo en cuenta las múltiples variables que inciden en la situación didáctica, los principios de selección, organización y secuenciación de contenidos, las formas básicas de enseñar y actividades que promuevan un enfoque de aprendizaje auténtico, profundo y autorregulado.
- ✓ Elaborar criterios e instrumentos de evaluación alternativa de los aprendizajes de los y las estudiantes, coherentes con el enfoque de enseñanza para la comprensión, orientada a la construcción de saberes significativos, valorando la importancia de evaluar también la propuesta de enseñanza como punto de partida para el cambio y la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Cuadro de contenidos

| | |
|---|---|
| <p>UNIDAD 1</p> <p>El saber didáctico: un saber-hacer profesional para enseñar Sociología en tiempos críticos (4 semanas)</p> <p>UNIDAD 2</p> <p>Didáctica, curriculum y enseñanza: aportes para pensar la didáctica desde una perspectiva crítica (4 semanas)</p> | <p>1.1. De sociólogo a sociólogo docente: condiciones y contextos para la construcción del oficio. Elegir la docencia como apuesta a la construcción de sentidos. Matrices de aprendizaje y trayectorias como puntos de partida para configurar la posición y estilo docentes.</p> <p>1.2. Didáctica de autor/a y de lo grupal como enfoque y alternativa para pensar la enseñanza de la Sociología desde una perspectiva emancipatoria.</p> <p>1.3. Los saberes docentes. El saber didáctico como fundamento de la práctica reflexiva.</p> <p>2.1. Sociólogas docentes como intérpretes del curriculum: problematizar las relaciones entre lo institucional, lo curricular y lo didáctico.</p> <p>2.2. La enseñanza: fases. La programación: necesidad y compromiso del sociólogo docente como punto de partida para la toma de decisiones didácticas.</p> <p>2.3. El programa como hipótesis de trabajo para el diseño de propuestas de enseñanza. Fundamentación y componentes</p> |
| <p>UNIDAD 3</p> <p>Enseñar, aprender y evaluar: resignificando una relación entre prácticas complejas</p> | <p>2.3 Enseñar a aprender y ayudar a comprender: sociólogas docentes como mediadores de experiencias de aprendizaje decisivas El desafío de transformar y reinventar la clase para enseñar. Principios orientadores para el diseño de secuencias didácticas, tareas y actividades que promuevan prácticas de aprendizaje significativo</p> <p>3.2. Enseñanza y evaluación como oportunidad (3 semanas) De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación como parte esencial de las acciones de enseñanza: evaluar para favorecer aprendizajes. La retroalimentación formativa y las buenas prácticas evaluativas: ¿para qué evaluamos? ¿Qué evaluamos? ¿Cuáles son las funciones que buscamos priorizar de la evaluación? ● La evaluación entre dos lógicas. Evaluación, calificación y acreditación. ● Cómo evaluar para recuperar el sentido formativo de la evaluación. Criterios e instrumentos de evaluación alternativa: el portafolio de evidencias y las rúbricas como instrumento de apoyo a la evaluación y corrección. |

En el siguiente enlace se puede acceder a la presentación del dispositivo de la materia Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje

<https://view.genial.ly/623ba60e55bd3e001879ef3c/interactive-content-nuestro-dispositivo>

Itinerario de Prácticas

A continuación, se presenta un *mapa de prácticas de aprendizaje* que planifica la totalidad del curso de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje. Este mapa, basado en los haceres de los/as estudiantes respecto al saber, saber hacer y saber ser, nos muestra una visión completa de las las intenciones pedagógicas (educar para), las instancias y prácticas de aprendizaje.

La propuesta recupera un conjunto de intenciones pedagógicas (educar para) que le aportan dirección y sentido a la propuesta. También, se propone la selección de instancias, esto es, seres, espacios, objetos y circunstancias dispuestas para promover y acompañar el aprendizaje; distintas formas de mediación pedagógica que buscan ampliar las instancias de aprendizaje y enriquecer la práctica educativa, haciéndola más viva, contextualizada, dialógica y comunicativa.

| MAPA DE PRÁCTICAS | | | | |
|-------------------|---|---|--|--|
| UNIDADES | INTENCIÓN PEDAGÓGICA EDUCAR PARA | INSTANCIAS DE APRENDIZAJE | PRÁCTICA DE APRNDIZAJE | |
| UNIDAD 1 | Educación para la comprensión Educar para la significación Educar para la convivencia Educar para la expresión | Con los materiales, los medios y las Tecnologías Con el educador Con uno mismo | Prácticas de significación Prácticas de Reflexión sobre el contexto | |
| Unidad 2 | Educación para la complejidad Educar para la significación Educar para la incertidumbre Educar para la convivencia Educar para la expresión Educar para gozar la vida. | Con los materiales, las tecnologías Con la institución Con el grupo Con el contexto | Práctica de significación (armar los fundamentos de una construcción metodológica de autor) Prácticas de Prospección. Prácticas de Interacción | |
| Unidad | 3.1 | Educación para la complejidad Educar para la significación Educar para la incertidumbre Educar para la convivencia Educar para la expresión Educar para gozar la vida. | Con los materiales, las tecnologías Con la institución Con el grupo Con el contexto | Práctica de significación Prácticas de Prospección. Prácticas de interacción Prácticas de Inventiva |
| Unidad | 3.2 | Educación para la complejidad Educar para la significación Educar para la incertidumbre Educar para la convivencia Educar para la expresión Educar para gozar la vida. | Con uno mismo Con los materiales, los medios y la tecnología. Con el grupo | Prácticas de Reflexión sobre el contexto + Prácticas de interacción Práctica de significación Prácticas de inventiva |

Práctica 2. Diseñamos programas como hipótesis de trabajo desde una perspectiva crítica

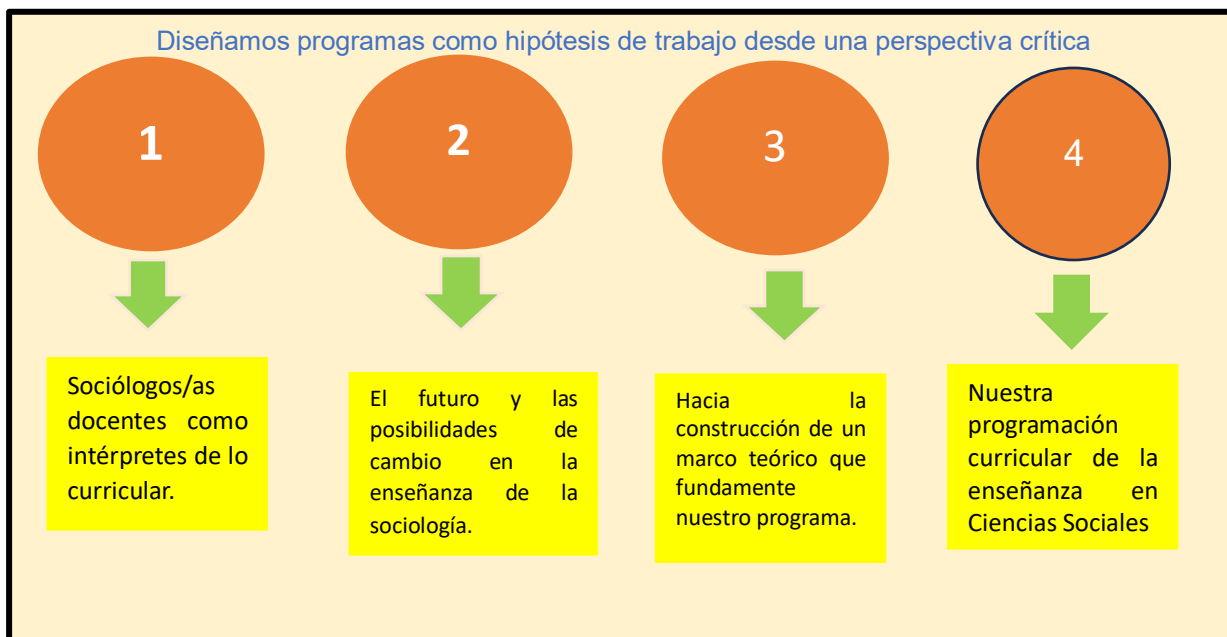
Iniciamos la unidad N° 2 con la intención de comprender y problematizar las relaciones entre Curriculum, Didáctica y Enseñanza en el marco de una perspectiva crítica de la Didáctica y en el diálogo fecundo con la sociología. Para ello ofrecemos una práctica de aprendizaje que asume una posición didáctica asentada en la *mediación pedagógica*, orientada a promover y acompañar el aprendizaje (Prieto Castillo, 2019) en un ida y vuelta entre el saber, el saber hacer y el saber ser con sentido.

Cómo ya anticipáramos, nuestra propuesta combina presencialidad y virtualidad sincrónica y asincrónica de una forma coordinada que echa mano a una mezcla de modalidades, en la cual la dualidad, la alternancia y la combinación de presencialidad/virtualidad/sincronía se proponen como diseño metodológico para el desarrollo (Sagol, Magide, Rubini y Kantt, 2021); por lo tanto, el desarrollo de esta práctica se encuentra articulado a los distintos momentos que iremos transitando a lo largo de las cuatro semanas que abarcará el tratamiento de esta unidad que nos coloca frente a una de las tareas más importantes del profesor/a: interpretar el curriculum para planificar la enseñanza. Les recordamos que al finalizar esta práctica habremos dado lugar a la realización de nuestro segundo trabajo integrador, anticipado en nuestro programa.

Desde nuestro enfoque didáctico crítico, concebimos al curriculum como un proyecto político pedagógico y marco regulador de las prácticas de enseñanza; una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos) que se expresa en una propuesta político-educativa estrechamente articulada con proyectos político- sociales (De Alba, 1995) y – también- una *praxis* (Grundy, 2009) en la que el profesor desde su práctica reflexiva interpreta, problematiza y resignifica teniendo en cuenta los distintos contextos de significación en los que la enseñanza se inscribe.

En este marco que define al **curriculum** como intención y como práctica social y pedagógica, abierto a la interpretación colectiva y contextualizada, concebimos a la **planificación** de la enseñanza, en tanto fase pre- activa de la enseñanza, como un espacio de posibilidad para el desarrollo de prácticas transformadoras en el marco de diseños concebidos desde una didáctica de autor y una didáctica grupal.

Desde estas nociones que sientan las bases de nuestro curso y con el objeto de profundizar en estas complejas relaciones entre curriculum, enseñanza, programación y didáctica, proponemos esta práctica de aprendizaje que los invita a ser intérpretes de lo curricular desde una posición docente reflexiva y crítica que trasciende el conocimiento de la asignatura. Para ello les proponemos un itinerario que incluye:



Les proponemos que transiten esta práctica de aprendizaje reconstruyendo el camino realizado en la unidad uno, en la que hemos puesto en tensión matrices y tradiciones que conforman nuestras identidades como sociólogos/as y a partir del cual hemos comenzado a construir posiciones didácticas y estilos de enseñanza basada en la perspectiva crítica y de autoría.

Asimismo, esperamos que tomen en cuenta los aportes teóricos y metodológicos desarrollados en los **encuentros y talleres presenciales y sincrónicos** que forman parte de la presente unidad. También, les recordamos que durante el proceso de elaboración del programa contarán con **tutorías virtuales** desarrolladas en la plataforma zoom y tutorías asincrónicas en mediante la utilización de documentos de Google. Por último, referimos que en el **aula virtual** encontrarán un espacio de trabajo habilitado para la participación en el FORO “sociólogos/as docentes como intérpretes de lo curricular” y para la entrega de los trabajos.

Finalmente, recordamos que esta práctica formará parte del **e-portafolios** que constituye una forma de evaluación importante en nuestro curso. Esperamos que puedan incluir las resoluciones de cada uno de los puntos que forma esta práctica como entradas reflexivas de su proceso de aprendizaje y formación.

Ahora sí, manos a la obra.

Primera parte: El/a sociólogo/a docente como intérprete de lo curricular

Comenzamos esta práctica con una cita de Escudero Muñoz, J.M. y González, M.T.⁸

“El profesor entonces aparece como un profesional del que se espera no solo que enseñe, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en la transformación cultural más amplia y no solo en la transmisión de contenidos académicos instrumentales y asépticos”.

En esta primera parte nos interesan sus percepciones acerca de los temas que iremos desarrollando en esta unidad. Buscamos conocer sus ideas acerca de las relaciones que se establecen entre currículum, didáctica y enseñanza en contextos institucionales concretos. Como plantea Prieto Castillo, 2019: “en la educación formal todos nos movemos dentro de un currículum que determina nuestros movimientos”. El currículum es el marco de regulación de las prácticas de enseñanza y los docentes nos movemos en ese territorio tomando decisiones didácticas que se concretan en la programación de nuestros cursos, pero también los estudiantes nos movemos en los márgenes de ese currículum y es en sus contornos (a veces porosos y enriquecidos) en el que configuramos nuestra trayectoria formativa. Para aproximarnos a estas primeras reflexiones, les solicitamos que:



participen en un foro de debate⁹ en el aula virtual y desarrollen sus ideas vinculadas con la problemática del currículum y la programación de la enseñanza desde sus vivencias como estudiantes y/o docentes.

No estamos esperando un desarrollo conceptual, sino que les proponemos que realicen una intervención en un espacio de diálogo colectivo acudiendo a sus experiencias en relación con el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico en contextos formales de enseñanza, construidos en sus prácticas como sociólogos/as docentes y/o en su trayectoria formativa en la carrera de sociología.

El desarrollo de esta parte de la práctica debe llevarlos a pensar en algunos de los siguientes tópicos.

- Las relaciones entre lo institucional, lo curricular y lo didáctico.
- El currículum como proyecto político pedagógico y marco regulador de las prácticas de enseñanza
- La programación de la enseñanza como espacio de articulación entre la Didáctica y el Currículum
- La necesidad y compromiso que tiene el docente-autor con respecto a la programación de las decisiones sobre la enseñanza.

⁸ Escudero Muñoz, Juan M.; González, María T. (1994). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>

⁹⁹ Para simular el acceso al aula virtual se utilizará Google Jamboar

- Las posibilidades de las y los sociólogos/os docentes como intérpretes del currículum.

El foro estará disponible en el aula virtual y estará abierto por 8 días, a partir de la segunda semana de abril.

Parte 2. El futuro y las posibilidades de cambio en la enseñanza de la sociología.

En esta segunda parte de la práctica nos proponemos abordar la noción de programación de la enseñanza que sostiene nuestro curso, relacionado con las posibilidades de transformación de las prácticas a partir de la noción de futuro y cambio como coordinadas necesarias para la construcción de escenarios de intervención diferentes que se atrevan a interpelar las prácticas clásicas en la enseñanza de la sociología.

Entendemos al *programa* como eje organizador de las prácticas de enseñanza, una *anticipación* que supone representarse lo posible y una *hipótesis de trabajo flexible* y abierta que da lugar a la inclusión de la práctica reflexiva sobre lo acontecido y la emergencia de lo inédito. Para profundizar en las ideas presentadas en nuestros encuentros presenciales y valiéndonos de lo que Roig (1997) denomina seminario como lugar de encuentro, les proponemos:



1. Visualizar dos videos inspiradores de diferente tipo que nos ayuden en nuestro en el futuro y en el cambio educativo. Ambos nos pueden ayudar a pensar, por un lado, cuestiones vinculadas al modo de aproximarse a la construcción de propuestas para el futuro y, por otro, a inspirarnos para generar programas que promuevan el cambio y transformación en la enseñanza de la sociología en prácticas que valgan la pena.
 - a. Presentaciones sobre el futuro por Fernando Trueba (director de cine) y Pep Guardiola (director técnico). "[Conversaciones sobre el futuro](#)"
 - b. Una charla TEDx Río de la Plata de Pepe Menéndez "[Educar el conectar](#)" (2017)
2. Esperamos que compartan en el [muro](#) una idea que opere como brújula para el futuro. Esperamos que participen mediante impresiones, comentarios e ideas en las que se incluyan posiciones que resulten significativas para proyectar de otro modo la programación de la enseñanza. Retomaremos estas ideas en nuestro próximo taller presencial.

Parte 3. Hacia la construcción de un marco teórico que fundamente nuestro programa.

Después de conversar sobre el futuro y el cambio nos queda claro que enseñanza, en tanto práctica reflexiva y actividad intencional se desarrolla en contextos cada vez más complejos y críticos, requiere de programación. La programación de la enseñanza se convierte en un espacio de articulación entre la Didáctica y el Currículum, un espacio de anticipación de las decisiones que no debe reducirse a una cuestión individual y meramente instrumental. En este sentido, nos interesa insistir en que un buen programa es la base del cambio de enfoque, y su elaboración, si bien se concreta en un breve documento requiere de reflexión y acuerdos sobre *para qué y qué enseñaren* el contexto en el que se está trabajando.

Para ello les proponemos estudiar el marco teórico que ofrece nuestra unidad 2. Hemos realizado una selección que prioriza los aportes más sustanciales que sustentan nuestro enfoque sobre la programación de la enseñanza. Les pedimos que los lean con mucha atención, dado que ayudará a repensar sus conceptos previos sobre el tema y a elaborar su posición didáctica de cara la escritura de los marcos de referencia del programa.

Antes una aclaración:



Les recordamos que hemos pensado este segmento de práctica para ser realizado en pareja o tríada didáctica, con el objeto de favorecer el *interaprendizaje* (Prieto Castillo, 2019) y la construcción colaborativa de una producción basada en el intercambio y reflexión conjunta; una práctica que nos gustaría tuviera su concreción en las aulas reales. Pueden ingresar al siguiente muro para encontrar un coequiper para la tarea: [“¿sobre qué y con quién trabajaré?”](#)

Ahora vamos a la propuesta de esta tercera parte:



1. Estudiar los significados sobre la programación didáctica en las prácticas de enseñanza de [Estela Cols \(2004\)](#), el camino didáctico que propone Phillipe [Merieu](#) (2002) para gestionar el aprendizaje en conjunto con los fragmentos seleccionados del enfoque de enseñanza para la comprensión de [David Perkins \(2020\)](#) y los aportes de [Daniel Feldman \(2015\)](#) para definir el contenido.

2. Elaboren – conjuntamente con su pareja o tríada- los [marcos referenciales del programa](#). Esperamos que elaboren los fundamentos didácticos del programa para la materia o espacio curricular elegido.

Recordamos que este es un primer borrador que podrá enriquecerse a medida que avancemos con el diseño del programa. Este borrador deberá ser compartido con su tutor/a para la retroalimentación en tutoría asincrónica, previo al encuentro sincrónico de la semana cuatro de la unidad. Finalmente, les recordamos que encontrarán más precisiones en la [Guía de Pautas](#) elaborada para el diseño del programa.

Esperamos sus síntesis en nuestro próximo encuentro sincrónico.

Parte 4: Nuestra programación de la enseñanza

Nos encaminamos al corazón de esta práctica de aprendizaje por el valor que le otorgamos a la programación de la enseñanza como compromiso y tarea del profesor. Esperamos que, para ustedes, también, sea una parte de la práctica significativa que los involucre en un saber hacer profesional fundamentado en un saber didáctico basado en la autoría y en una didáctica de lo grupal.

La propuesta consiste en la elaboración de un programa de una asignatura u otro espacio curricular correspondiente las ciencias sociales en el nivel secundario o superior, u otros ámbitos y organizaciones sociales no necesariamente vinculados con el sistema educativo formal (educación popular, talleres, ONG, etc.) que evidencie la construcción de un estilo de enseñanza basado en una perspectiva crítica y una didáctica de autor que rompa con la clásica noción de saberes acumulados para dejar de ser meros instrumentos burocráticos y se constituya en una *hipótesis de trabajo o textos-propuesta* orientadores de lo que Mariana Maggio (2012) denomina *enseñanza poderosa*

Esperamos que conjuntamente con su pareja didáctica elaboren un programa en la que se considere la perspectiva ofrecida para el tratamiento de las distintas variables didácticas que intervienen en el diseño de proyectos de cátedra. En tal sentido, esperamos que para esta entrega elaboren:

- Marcos de referencia del programa
- Formulación de intenciones de enseñanza y de aprendizaje
- Selección, organización y secuenciación de contenidos
- Selección, organización y secuenciación de la bibliografía.

(Les recordamos que en esta entrega privilegiamos los componentes arriba explicitados y dejaremos la propuesta metodológica y de evaluación para ser completadas en las próximas prácticas de aprendizaje)

Incluimos una breve infografía que aclara cada una de las variables didáctica para el [diseño del programa](#). También tienen disponible en el aula virtual documento [Guía de Pautas](#) elaborada por el equipo de cátedra

Antes de comenzar sugerimos algunos requisitos previos.

- Analizar los documentos que sirvan de base para la programación, que hayan sido elaborados por la institución o jurisdicción (perfil profesional, del egresado, propósitos de la formación establecidos en el plan de estudios, organización curricular).
- Reflexionar sobre la propia experiencia: conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico del contenido, materiales consultados, experiencia en la conducción de grupos y experiencias vividas como estudiantes. En el caso de los/as cursantes que aún no están insertos en la práctica docente en contextos reales, se recomienda revisar la propia trayectoria/práctica como estudiante.
- Analizar la situación de los/as estudiantes/participantes para poder cumplir con las exigencias de la propuesta.

Esperamos de ustedes

- La reflexión sobre la programación de la enseñanza como tarea y compromiso del profesor.
- El reconocimiento del programa como hipótesis de trabajo constituida por variables didácticas que requieren la reflexión.
- La construcción de un programa para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de la autoría didáctica y de grupal.
- La reflexión en la acción y sobre la acción de programar la enseñanza.

Acompañamos esta práctica de una [rúbrica](#) para la (auto) evaluación en la elaboración del programa.

¿Dónde lo comparto?

Esperamos que compartan el diseño del programa en el espacio del aula virtual asignado a esta parte de la práctica.

Práctica 3. Clases poderosas como experiencias pedagógicas decisivas.

La profesión docente (...) no significa condenarse sin remedio a la rutina y a la insignificancia. Ni, sobre todo, abandonar la esperanza de que pueda ocurrir "algo" importante, un día, en la clase. Meirieu (2006)

Esta tercera práctica de aprendizaje tiene lugar en el marco de la tercera unidad del curso de didáctica: **"Enseñar, aprender y evaluar: resignificando una relación entre prácticas complejas"**. Hemos organizado el tratamiento de esta unidad en dos bloques: *construcción de lo metodológico y evaluación como oportunidad* y en función de ello hemos previsto la realización de dos prácticas de aprendizaje relacionadas entre sí que constituyen el tercer trabajo integrador.

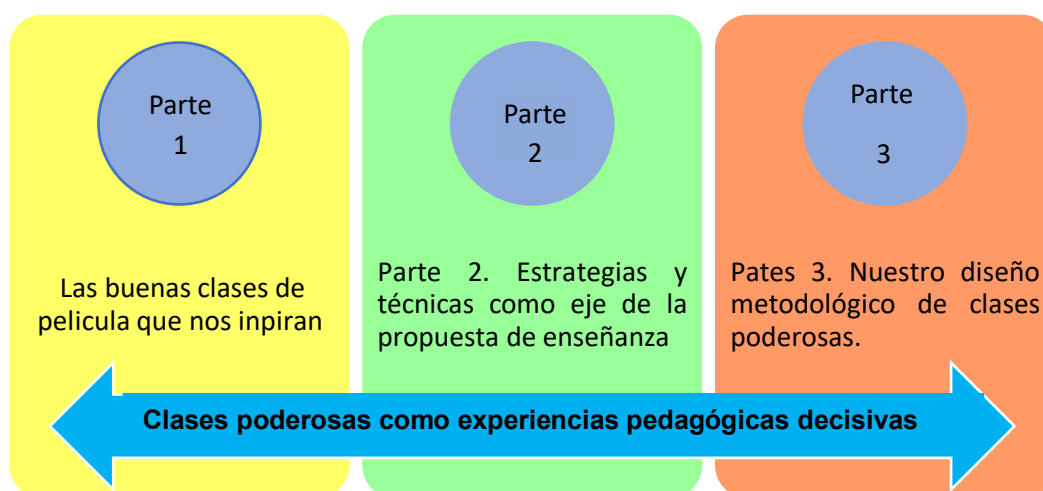
El primer bloque de la unidad será desarrollado en tres semanas. Durante este lapso de tiempo hemos diseñado un recorrido que invita a la autoría didáctica como la instancia más significativa de construcción metodológica. En el caso de esta práctica que nos interesa que puedan elaborar un diseño metodológico que concrete una de las unidades propuestas en el programa que fuera presentado por ustedes en la práctica de aprendizaje N° 2. El trabajo consiste en la presentación del diseño para la enseñanza de una unidad didáctica seleccionada que incluya las decisiones didácticas que abarquen la secuencia didáctica completa. La toma de decisiones didácticas estará centrada en:

- Determinar el sentido e intencionalidades de la unidad seleccionada en el marco del programa presentado
- Distribuir la propuesta de intervención en el tiempo (duración de la unidad y N.º de clases/encuentros)
- Seleccionar los elementos de la experiencia social y cultural que serán objeto de enseñanza
- Pensar los segmentos de *una* clase/encuentro en el marco de la *construcción metodológica* (entendida como una *construcción personal* que realiza cada docente)

Anticipamos que se trata de una práctica de aprendizaje para nosotros muy significativa, y esperamos lo sea para ustedes también ya que supone una instancia de creación y recreación didáctica, dado que, en el enfoque que sustentamos, el aula -más allá del espacio físico- se convierte en un espacio donde aprender a pensar y aprender a convivir, un espacio que no viene determinado ni tiene una estructura rígida e inflexible, sino todo lo contrario: el aula es un contexto vivo que se construye día a día de forma cooperativa entre estudiantes y profesores, que juntos trabajan para indagar, observar,

analizar y poder dar respuestas sociológicas a las situaciones problemáticas que surgen en la vida cotidiana.

Para la realización de esta práctica de aprendizaje hemos elaborado un itinerario que se inscribe en la perceptiva del *seminario* (Roig, 1997) como recurso pedagógico, ligado a la *creación* y un espacio de *encuentro* en el que la transmisión cede paso a la *construcción del saber*. Esto nos permitirá significar más profundamente el enfoque de enseñanza que compartimos a partir de los aportes teórico -prácticos que ofrece el desarrollo de la unidad 3 de nuestro programa. Recordamos que combina segmentos de trabajo en pareja didáctica y otros de resolución individual. Vamos al itinerario correspondiente a esta práctica.



Antes de continuar con el desarrollo de esta práctica recordamos que estará presente durante las tres semanas, en el menú lateral del aula virtual el [Foro de consultas “0800 su pregunta no molesta”](#), el cual, ojalá se constituya en un espacio de diálogo constante entre todos, y la tutoría asincrónica y sincrónica que ofrece ayudas sobre la elaboración del diseño metodológico.

Les recordamos que del mismo modo que venimos en las unidades anteriores, esta práctica combinará los distintos encuentros y talleres presenciales, sincrónicos y tutorías asincrónicas previstos en nuestro dispositivo. En este sentido, les decimos que dada la intensidad de la tarea y actividades de esta etapa y en función del tiempo disponible para nuestros encuentros, resultarán fundamentales la comunicación e interacciones asincrónicas, para que podamos optimizar nuestro acompañamiento tutorial y guiarles tanto en la realización del diseño de unidad como en la organización del *e-portafolios* (trabajo integrador final) cuya construcción progresiva recomendamos.

Parte 1. Las buenas clases de película para inspirarnos: ¿qué nos parece?

Partimos del supuesto que la construcción metodológica de la enseñanza consiste en la manera particular que despliega cada docente para favorecer la construcción de conocimiento, como sostiene Edith Litwin (1997) *“Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas (...), el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”*

Como sostiene Prieto Castillo (2019), mediar con toda la cultura amplia nuestros márgenes de comprensión. En este sentido, echamos mano a las producciones cinematográficas para acercarnos al mundo del aula y a la autoría didáctica que nos insieren.

Para ello, les proponemos tres fragmentos de películas que nos ayudan pensar la enseñanza y el aprendizaje resignificando esta relación entre estas prácticas complejas, al tiempo que nos inspiran a imaginar otros escenarios para la enseñanza de nuestra disciplina.



1. Los invitamos a participar en el foro y a ver algunas [Buenas clases de película](#) que nos inspiren en el diseño de buenas clases de sociología con el objeto de reconocer formas didácticas originales y creativas en las que la autoría se despliega en forma situada. Este foro estará abierto por una semana

Parte 2. Estrategias y técnicas como eje de la propuesta de enseñanza.

Hasta este momento hemos compartido algunas escenas de película que nos acercaron a clases inolvidables y experiencias pedagógicas decisivas (Prieto Castillo, 2019). Es hora de acercarnos a las estrategias y técnicas de enseñanza que concreten nuestras acciones de enseñanza.

La construcción metodológica está configurada por las estrategias, las técnicas, las actividades y los recursos cuyo propósito es crear las condiciones propias de lo que Ken

Bain (2007) denomina “entorno para el aprendizaje crítico natural”, donde los/as estudiantes aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes que implican desafíos cognitivos que requieren poner de manifiesto criterios y formas alternativas de pensar y actuar.

Siguiendo Estela Cols (2004), hemos realizado una selección de estrategias y técnicas que difieren desde el punto de vista del tipo y grado de intervención docente, lo cual supone un modo de estructurar el trabajo de los/as estudiantes y organizar el ambiente de la clase, nos referiremos a **enseñanza directa** y **enseñanza indirecta**.

Ahora, antes de entrar de lleno en el diseño de la clase, les proponemos pasar por [muro de variedades de estrategias y técnicas de enseñanza](#). La invitación consiste en explorar y enterarse de distintas estrategias y técnicas que les permita tomar ideas y enriquecer la propuesta que elaborarán en el próximo paso. Nuestra invitación es explorar, saber de qué se trata y qué posibilidades ofrecen a la enseñanza de las ciencias sociales

Sabemos que conocer y profundizar estas estrategias y técnicas exceden el tiempo de esta unidad, por lo tanto, el camino queda abierto a sus intereses. Se trata una exploración concebida como disparador para *seguir pensando* las prácticas de enseñanza de la Sociología/ciencias sociales, destinado tanto a quienes aún están en formación como a quienes ya se desempeñan como sociólogas/os docentes en diversos ámbitos y contextos. Decimos seguir pensando, porque es un texto que invita a seguir tendiendo puentes entre el enfoque de didáctica de autor/a y de lo grupal que proponemos en el Curso y las prácticas de enseñanza, desde una perspectiva de formación situada del *profesional reflexivo*

Una vez que hayan realizado sus exploraciones, les proponemos:



1. Explíciten en un texto breve las estrategias y técnicas didácticas que serán tenidas en cuenta en sus propuestas, considerando:
 - criterios de selección justificados en el enfoque didáctico que compartimos.
 - Una proyección del impacto en la mejora en la enseñanza de la sociología.

Esperamos que la incluyan en una entrada del portafolios.

Parte 3. Nuestro diseño metodológico de clases poderosas.

¡Llegamos al tercer momento de esta práctica! Ya miramos y analizamos clases de película para comprender formas básicas de enseñanza originales que ponen de relieve distintos estilos de enseñanza que nos inspiran. Buceamos en estrategias y técnicas de enseñanza potentes para la enseñanza de la sociología. ¡Ahora es momento de crear!

Desde el enfoque que proponemos, diseñar la unidad didáctica implica otras maneras de interpretar el currículum y pensar el aula y los contenidos, de organizar el espacio y el tiempo, de entender la evaluación y los vínculos, de manera que, tomando nuevas decisiones sobre estas dimensiones, podamos diseñar otra *configuración didáctica* que se organice alrededor del aprendizaje de todos/as y cada uno de los/as estudiantes, reconociendo los nuevos e inéditos modos de pensar, construir conocimiento y relacionarse de los jóvenes estudiantes del siglo XXI en el marco de la cultura digital

En este momento esperamos que pongan en juego la autoría didáctica para planificar una unidad didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la cual pueda observarse la manera en la que han considerado los distintos conceptos y procedimientos del enfoque de enseñanza hasta aquí trabajados. En el marco de la buena enseñanza orientada hacia la comprensión/problematización, esperamos que con su pareja didáctica puedan elaborar el diseño de una unidad didáctica del programa dando lugar a decisiones didácticas que concretarán en los siguientes componentes:



En síntesis, esperamos de ustedes la planificación la clase de la unidad didáctica seleccionada en la que tomen en cuenta:

- El diseño de actividades de acuerdo a los distintos momentos de la clase.
- La descripción de las estrategias, técnicas y materiales curriculares que ofrecerán en el desarrollo de dicha clase.

Para acompañar el desarrollo de los componentes de la [unidad didáctica](#) incluimos una infografía que contiene los pasos a tener en cuenta para su diseño, teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza presentado.

Algunas advertencias a la hora de la planificación

- ✓ Consideren la integración de los componentes, tales como: la formulación de un título y un eje problemático de la unidad didáctica, la formulación de intenciones de aprendizaje y su concreción en un trabajo integrador que opere como hilo

conductor de la unidad didáctica, el desarrollo de contenidos organizados en un mapa conceptual que evidencie las relaciones entre conceptos principales de la unidad y el desarrollo de un guión de los encuentros en los que se expliciten los objetivos de cada clase, los contenidos a desarrollar y las etapas del trabajo integrador propuesto.

- ✓ Privilegien la selección y uso combinado de las técnicas que se estimen más adecuadas en función de la situación, los objetivos y contenidos a enseñar valorando la necesidad de promover la comprensión e integración de saberes para la resolución de situaciones problemáticas y la capacidad de autorregulación de los aprendizajes por parte de los/as estudiantes.

Para colaborar en el diseño, sumamos una [Guía de Pautas](#) que orienten su elaboración, la que será tenida en cuenta en los talleres presenciales y **tutorías virtuales sincrónica y asincrónicas**. Recuerden enviar a sus tutores los avances de la producción solicitada para que podamos orientar sobre el rumbo que va tomando la misma.

Para la elaboración de esta práctica esperamos:

- El análisis de prácticas de enseñanza de ficción que desde los conceptos que forman parte del enfoque de enseñanza de la autoría didáctica y la enseñanza poderosa.
- La construcción de criterios didácticos de selección de estrategias y técnicas de enseñanza que respondan al enfoque de enseñanza propuesto.
- El diseño de una unidad didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la autoría didáctica y la enseñanza poderosa con todos sus componentes integrados.
- La planificación de una clase que tenga en cuenta actividades de inicio, desarrollo y cierre.
- La reflexión sobre la práctica, los aprendizajes logrados, las mejoras y proyecciones.

Acompañamos esta práctica de [rúbrica](#) una para la (auto) evaluación del proyecto de unidad.

¿Dónde lo comparto?

Esperamos que compartan el diseño del programa en el espacio del aula virtual asignado a esta parte de la práctica.

Práctica de Aprendizaje N°4: La enseñanza y la evaluación: diálogo, comprensión y mejora: “cuando evalúo me evalúo”

Con esta práctica de aprendizaje nos encaminamos hacia el cierre de nuestro curso de Didáctica. Si bien, partimos del supuesto que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino una práctica contemporánea que se integra a la enseñanza, nos ha quedado para el final el tratamiento reflexivo de las prácticas evaluativas que van más allá de la valoración de resultados y se desmarcan de los sentidos vinculados al poder, el control y la autoridad.

Como ya anticipamos, esta práctica de aprendizaje corresponde de la unidad 3 de nuestro programa: **“Enseñar, aprender y evaluar: resignificando una relación entre prácticas complejas”**. En concreto, el bloque referido a la *“evaluación como oportunidad”*, el que nos permitirá adentrarnos en los significados de la evaluación, las concepciones que circulan en torno de dicha práctica, sus instrumentos, los problemas, decisiones y criterios involucrados en la elaboración de una estrategia de evaluación.

En el caso concreto de nuestro curso, asumimos un enfoque de evaluación formativa basada en enfoque constructivista del aprendizaje que tiene como propósito recoger evidencias sobre el proceso que desarrolla el estudiante. Una evaluación alternativa en la que la evaluación es parte esencial del acto educativo (Prieto Castillo, 2019). Esto es, partimos de un enfoque de evaluación concebida como parte integrante del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permite realizar juicios de valor sobre la base de criterios que transparentan criterios compartidos, los que constituyen en una herramienta para la mejora de ambos.

Desde estas premisas, nuestra intención en esta práctica consiste en poner sobre la mesa las prácticas evaluativas para volver a pensarlas desde un nuevo marco teórico y procedimental que ofrezca un fundamento sólido para la toma de decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en una posición docente más justa, ética y humana.

En este sentido, las preguntas que orientan el desarrollo de este bloque y clase son:

- ¿Qué relaciones encontramos entre enseñar, aprender y evaluar?
- ¿Por qué y para qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?, en el marco del enfoque de enseñanza activo-reflexivo y

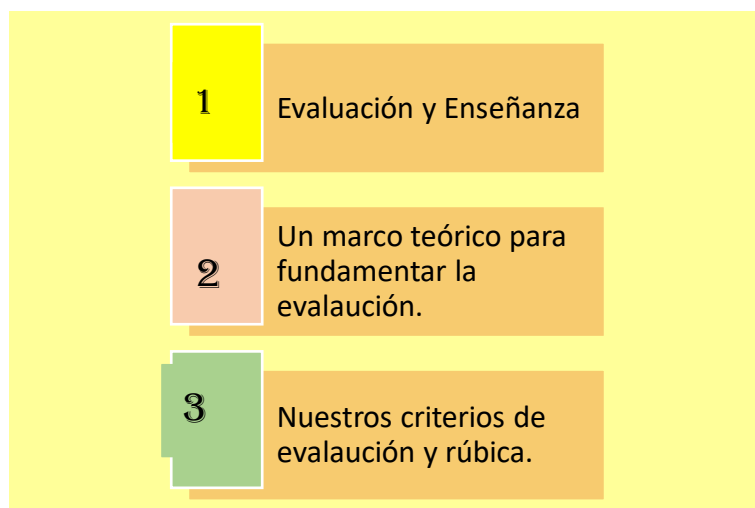
- ¿En qué se diferencia la evaluación alternativa y auténtica, coherente con el enfoque desarrollado, de las prácticas evaluativas que habitualmente se realizan?
- ¿Cómo evaluar en el marco de una propuesta de evaluación formativa? ¿cuáles son los instrumentos de que disponemos?
- ¿Cuáles son las características de una evaluación basada en criterios?
- ¿Cómo incluir en las practicas evaluativas actividades de regulación del propio aprendizaje?

Entonces, ¿ Qué haremos? Durante las tres semanas que nos ocupará esta práctica realizaremos un recorrido que involucra:



- La reflexión sobre nuestra trayectoria formativa desde la perspectiva de la evaluación.
- El estudio del marco conceptual de la evaluación formativa, alternativa y auténtica y de los instrumentos con los que se obtiene información acerca de los aprendizajes alcanzados por los/as estudiantes
- La construcción de criterios de evaluación y rúbrica para transparentar la evaluación y la reflexión sobre nuestro propio proceso de aprendizaje.

A continuación incluimos el itinerario de esta práctica



Parte 1. La evaluación en el contexto de la enseñanza. Hacia una reflexión sobre nuestras experiencias de evaluación.

Evaluar es una tarea compleja que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo que define la trayectoria escolar de los estudiantes. Se trata de una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa. Sin embargo, este entramado no siempre se visibiliza a la hora de diseñar situaciones de evaluación (Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017).

En este sentido, nos parece adecuado comenzar por una reflexión sobre nosotros mismos y nuestras experiencias de evaluación, recuperando sus recuerdos, sensaciones y actividades en la etapa formativa. Todos/as tenemos innumerables anécdotas que nos llevan a distintas escenas en las que la evaluación es la protagonista y seguramente, también, algunas de estas escenas son poco felices y dejan en evidencia aquellos aspectos de la evaluación que la ligan a una lógica más cercana a la construcción de jerarquías que a una lógica ligada a la construcción del aprendizaje (Perronoud,2008).

Para ello les compartimos tres situaciones relacionadas con la evaluación que nos ayudan problematizar las prácticas evaluativas en la escuela.

- Por un lado, les compartimos una charla TEDx en la cual, Sofía Camusi recupera sus experiencias de evaluación en la escuela secundaria en [“no soy un 7”](#)
- En segundo lugar, recuperamos un poema clásico de la literatura que como pocos describen a la evaluación, nos referimos a [“El Aplazado”](#) de Baldomero Fernández Moreno. Este poema cuenta con un cortometraje realizado por Agustín Demichelis para TRIM producciones que ponemos a disposición de ustedes.
- Por último, incluimos un fragmento de un ciclo televisivo llamado Situación Límite, en el cual se produce un diálogo entre dos profesores de Historia que nos exponen diferentes sentidos de la evaluación en la escuela: [Autoridad y Autoridad Pedagógica. Situación Límite](#)



Para compartir las impresiones de estas proyecciones y recuperar la experiencia relacionada con la evaluación, les proponemos un [FORO](#) en el cual participarán en forma individual. Se espera que puedan seleccionar algunas de las situaciones presentadas y desde allí propongan una reflexión que recorra aquellos aspectos que consideran interesante problematizar.

Una aclaración importante antes de participar el FORO

Este segmento de la práctica tiene como propósito que reflexionar sobre los sentidos que hemos construido en torno a la evaluación. No esperamos un tratamiento acabado de la temática, sino una reflexión que vincule las propias experiencias relacionadas con la evaluación inspiradas por las situaciones que nos traen los videos presentados.

Nuestra intención es poner en jaque a las prácticas evaluativas, conocer las concepciones, sentidos y significados que sostienen dichas experiencias, para proyectarnos a una comprensión que habilite otros modos de evaluar en la escuela. Para ello, podrán seleccionar al menos dos aspectos que evidencien en los videos presentados y proponer desde allí una reflexión sobre ustedes mismos y sus vivencias. En el siguiente paso iremos adentrándonos en distintas concepciones sobre la evaluación a partir de algunos referentes teóricos.

Este FORO permanecerá abierto durante una semana.

Parte 2. Un marco teórico para fundamentar nuestras prácticas evaluativas

En esta segunda parte proponemos el abordaje de distintos textos que forman parte de la bibliografía obligatoria del segundo bloque de la unidad 3 de nuestro programa. Como sostiene Edith Litwin (1998), la evaluación es un campo de controversias, pero también, una oportunidad para la buena enseñanza. En tal sentido, nos interesa profundizar en un marco teórico para la evaluación que fundamenta en la evaluación formativa.

El enfoque de enseñanza compartido parte de un supuesto que no se cuestiona: la enseñanza tradicional pivotea desproporcionadamente sobre la figura del profesor. El cambio propone un giro de enfoque, y centra la atención en el sujeto que aprende. Si aceptamos este principio, la pregunta de partida es: ¿Qué debe cambiar en la enseñanza? ¿Qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?

A continuación, ponemos a disposición una selección del material bibliográfico que será objeto de tratamiento por parte de la pareja didáctica o tríada didáctica a cargo de la elaboración del proyecto de unidad didáctica.

Anijovich, Rebeca (2010) "[La retroalimentación en la evaluación](#)". Capítulo 5 en A.A.V.V. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, Alicia (1998). "[La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran](#)", en: A.A.V.V. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós.

Litwin Edith (1998). ["La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza"](#) en A. A, V.V. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires: Paidós.

Steiman, Jorge (2008). ["Las prácticas de evaluación"](#) en Más Didáctica en la educación superior, Buenos Aires: Miño y Dávila



Como síntesis de este segmento esperamos que elaboren un esquema/ mapa conceptual que contenga las relaciones entre los principales conceptos identificados en cada una fuente bibliográfica. Esto es, les pedimos que seleccionen los conceptos básicos que caracterizan el enfoque de evaluación que proponemos y un **árbol de conceptos** tomando en cuenta los fundamentales y los dependientes de ellos

Les sugerimos algunas herramientas que pueden ayudar en la creación de mapas conceptuales y esquemas. Pueden trabajar con la aplicación C-map tools Smart Draws, o bien realizarla con lápiz y papel para luego subirla a través de una fotografía.

Parte 3. Relaciones entre programación, enseñanza y evaluación. Nuestros criterios de evaluación

Como ya hemos explicitado, partimos de un enfoque que sostiene que la enseñanza y la evaluación se relacionan de un modo íntimo. No solo “comprueba” el alcance, sino que la evaluación forma parte del programa de enseñanza. Siguiendo a Feldman (2010) la evaluación merece ser considerada parte de un proceso formativo y no simplemente el remate final destinado a la acreditación y el otorgamiento de algún tipo de credenciales.

Desde esta perspectiva, la evaluación tiene una importante función de regulación sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje, por lo cual debería ser planificada conjuntamente con las otras actividades y debería ser puesta en estrecha relación con el modo en que se desarrolló la enseñanza.

Otro aspecto que nos interesa resaltar es la dimensión ética ligada a la evaluación. Edith Litwin (1998) al referirse a la evaluación desde una perspectiva moral, señala: “Es condición moral, acordar criterios, entender razones, comprenderlo como acto de construcción del conocimiento en el cual el docente está comprometido. Aprenden los alumnos respecto de lo que aprendieron y aprenden los docentes aquello que los alumnos aprendieron”.

En este sentido, entendemos a la determinación de criterios de evaluación como exigencia ética. Muchas de las prácticas consideradas negativas o patológicas en la

evaluación tienen que ver con la falta de **criterios** explicitados y compartidos desde el comienzo de la enseñanza. No es ético evaluar lo que no se enseña o no explicitar el criterio de evaluación.

Por ello, les proponemos elaborar **criterios para la evaluación de la unidad**. Toda propuesta evaluativa requiere *efectuar previsiones sobre el modo de obtener y juzgar información referida tanto a la marcha del proceso como a sus resultados que resulten consistentes con la propuesta de enseñanza planteada* (Cols, 2004), esto es que instrumentos se utilizarán tanto para la evaluación formativa como final, en este trabajo presentarán una **rúbrica** que incluya los **criterios** que orientarán la evaluación de las capacidades propuestas, y que constituirán una de las referencias a partir de las cuales se puede determinar el nivel logrado por los estudiantes (**escala**), como base para la toma de decisiones referidas a la calificación.



En síntesis, esperamos de ustedes:

- Elaboren los criterios de evaluación de la unidad didáctica planificada
- Elaboren una rúbrica que incluya los criterios, niveles de logro y descriptores de cada uno.

Acompañamos de un material sobre rúbricas que les ayudará en su elaboración: Gómez Fernández (2015). [“Evaluar con rúbricas para mejorar el aprendizaje”](#).

Para la elaboración de esta práctica esperamos:

- El análisis crítico de las prácticas evaluativas dominantes en la escuela.
- La construcción de un marco conceptual que fundamente prácticas de evaluativas alternativas en las clases de sociología desde una perspectiva de evaluación formativa y auténtica.
- La construcción de criterios de evaluación para la unidad didáctica planificada que transparenten la evaluación y colaboren con autorregulación del aprendizaje.
- El diseño de una rúbrica como asistente para la evaluación de la unidad didáctica que contribuya a la retroalimentación formativa.

Acompañamos esta práctica de [rúbrica](#) una para la (auto) evaluación del proyecto de unidad.

¿Dónde lo comparto?

Esperamos que compartan el diseño del programa en el espacio del aula virtual

2.5 Propuesta de evaluación de aprendizajes

La propuesta de evaluación de los aprendizajes que se elabora a continuación, se rige por el su articulado correspondiente a la Evaluación parcial durante la cursada y Evaluación final establecido en Reglamento Académico de la Facultad de Ciencias Sociales ([Res.3683/12](#)) común a todas las carreras.

Sostenemos nuestra propuesta formativa en una concepción alternativa de la evaluación, entendida como *“una parte esencial del acto educativo, en tanto precioso recurso de aprendizaje”* (Prieto Castillo, 2019). Esto es, pensamos en una concepción de evaluación como un modo de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Prieto Castillo, 2019), cercana a un paradigma hermenéutico – crítico, que busca alejarse de la perspectiva técnica dominante. Un proceso a través del cual observar, recoger y analizar información relevante del proceso de aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones y oportunas para optimizarlo (Ayala Ramos, 2002).

Modalidades de evaluación

- De acuerdo a las modalidades de evaluación definida institucionalmente, el dispositivo adoptado, la cátedra ha previsto **producciones y trabajos integradores** como instancias que evidencien la apropiación de saberes y criterios didácticos para problematizar y elaborar propuestas de enseñanza de la Sociología/Ciencias Sociales en contextos institucionales y entornos de enseñanza y aprendizaje cada vez más diversos, complejos, críticos y cambiantes.
- También, proponemos como modalidad de evaluación de proceso la realización de un [e-portafolio](#). Se basa en un enfoque de evaluación formativa a través de actividades de evaluación que constituyen tareas de aprendizaje en la que se busca articular procesos y productos (Prieto Catillo), implicando a los cursantes en su propio aprendizaje. No está concebido como punto de llegada y aplicación de lo aprendido, sino que articula el desarrollo del curso.

Criterios de evaluación

Teniendo en cuenta lo que plantea del Vecchio (2012), un aspecto relevante dentro de este enfoque de evaluación, lo constituyen los criterios de evaluación y las prácticas de devolución que se ofrecen de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje.

Los criterios de evaluación, en tanto recursos para evaluar las producciones de los estudiantes, contruidos a partir de experiencias concretas que han sido consideradas como referentes, modelados por el devenir temporal y contextualizados (Litwin), nos permiten emitir juicios de valor en torno a la tarea realizada.

A continuación, comunicamos los criterios de evaluación que forman parte de la producción integral que incluye la realización de **e- portafolio**.

- Evidencie la elección deliberada de trabajos que den cuenta de los logros, esfuerzos y procesos
- De cuenta de la configuración de un saber didáctico como saber hacer profesional de cada socióloga y sociólogo docente cursantes desde la perspectiva de la didáctica de autor y grupal
- Constituya una colección ordenada de evidencias orientada en función de los objetivos del curso.
- Presente una posición docente basada en la práctica de la enseñanza como un saber hacer reflexivo y crítico.
- Dé cuenta de una mirada retrospectiva y fundamentada sobre el propio proceso y trabajos realizados, proyectando un ajuste hacia el futuro.

De acuerdo con Prieto Castillo, el tipo de evaluación que se propone es un tipo de evaluación productiva, en la que cada cursante construye conocimientos y los expresa, los reelabora, recrea posibilidades, inventa. El e-portafolio constituye una creación productiva y reflexiva en la que cada uno resignifica su propio proceso de aprendizaje y

proyecta sus prácticas de enseñanza futuras. De este modo, los criterios elaborados, toman como objeto de la evaluación a:

- **el saber:** Los contenidos no son considerados en sí mismos, sino en cómo estos conceptos acompañan los procesos de reflexión y análisis, de crítica y de expresión. En este sentido, algunas líneas de evaluación son: capacidad de análisis, de evaluación, proyección, imaginación.
- **El saber hacer:** La capacidad de recreación, de creación de los contenidos envueltos en saber hacer profesional.
- **El saber ser:** Vinculado con la significación de los estudiantes donde se van transformando las actitudes y los posicionamientos en las relaciones y en el propio estudio. En este caso, se toma como objeto de la evaluación: la capacidad de relación teoría práctica, ampliación y sostenimiento de una actitud reflexiva, continuidad en la tarea de construir el propio texto, capacidad de vinculación y capacidad de aportar a la modificación de relaciones para hacerlas más significativas.

Devolución

Acordamos con Steiman (2008), cuando sostiene que la devolución al estudiante solo sirve a la propia estructura institucional. En ese sentido, lo que aporta a los estudiantes y su proceso es ofrecer buenos comentarios cualitativos basados en los criterios de evaluación elaborados. En este sentido, se realizará un tipo de devolución “**comentada escrita**” en los espacios de retroalimentación que ofrece el aula virtual.

Por último, un aspecto relevante es el relacionado con el **tratamiento del error**, en específico aquellos errores relacionados con la comprensión conceptual y con el saber hacer que involucra la propuesta. Para ello se trabajará previamente sobre la comprensión de la tarea solicitada y las implicancias que conlleva su resolución, para a través de una infografía que opere como guía de pautas para la elaboración del e-portafolios y en un taller virtual/presencial de análisis de portafolios elaborados por otros cursantes, los que estarán disponibles en el muro incrustado en el aula virtual.

Práctica de validación

La idea de la validación tiene que con el valor que un material educativo posee para todos los que participan en dicho proceso. Desde este punto de vista, validar no equivale a evaluar, sino que validar es una acción anticipada a una producción definitiva (Prieto, Cortes y Silva, 1990).

En este sentido, este plan de labor docente incluye como parte de su propuesta una instancia de validación de materiales utilizados. Proponemos una validación, tanto técnica y como de campo, en tanto requisito *sine qua non* para conocer cómo los destinatarios de la mediación reciben, valorar y perciben esos materiales con los que mediamos en su formato y contenido. La validación nos permite expandir el campo de interlocución, es una práctica exigente que requiere que nos corramos de nuestras propias expectativas y percepciones. *La validación es sin duda un acto democrático y ético.*

Proceso de validación:

Para llevar adelante la validación se prevé:

1. Una sesión de **validación técnica**, mediante un encuentro sincrónico con colegas de la cátedra de práctica a través de la plataforma zoom. De este modo, se realizará una invitación a colegas de otra cátedra del profesorado a participar del proceso de validación del material elaborado para la elaboración del portafolio, estableciendo el sentido de dicha validación para la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los/as cursante.

Los tópicos que serán tenidos en cuenta para la validación, son:

- Claridad del material, lectura fluida y diagramación que ayude a los estudiantes a comprender qué se espera acerca del portafolio.
- Una validación del contenido de la presentación para la elaboración de e-portafolio.

2. **Validación de campo** que será realizada con los cursantes en la tutoría sincrónica. Se conversará previamente con el grupo acerca de la importancia de incluir su validación para la mejora del material de estudio desde la perspectiva de la mediación pedagógica. También, que se realizaría una [encuesta](#) para la recolección de información cualitativa

2.6 Propuesta para la extensión o vinculación universitaria

En el marco del enfoque basado en la mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2019) que sostiene este proyecto de enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, diseñamos una propuesta para la extensión universitaria en clave pedagógica y comunicativa.

Proponemos un proyecto de extensión que nace con la vocación del diálogo entre saberes, prácticas e instituciones dedicadas a la formación de sociólogos y trabajadores sociales en la comunidad de FSOC UBA, los Servicios Penitenciarios Nacionales y otras instituciones sociales que forman parte de la trama de relaciones interinstitucionales de los penales de Devoto y Ezeiza mediante, la religión, el deporte y las actividades culturales.

Basado en el encuentro de diálogo que se presume amoroso y respetuoso de las identidades, los contextos, las luchas y las esperanzas, proponemos un proyecto de extensión imbuido en un auténtico sentido pedagógico que busca acompañar pedagógica y didácticamente a los equipos docentes y de coordinación académica de las carreras de Sociología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y unidades pertenecientes al Servicio Penitenciario Federal que permitan la reflexión sobre sus propias prácticas docentes en cárceles con inclusión de diseños tecnopedagógicos (Area, M y Adell, J., 2009), posibles en cada caso.

Título del Proyecto:

Acompañamiento pedagógico a los equipos docentes del Programa UBA XXII de FSOC y Servicios Penitenciarios Nacionales.

Introducción

UBA XII es el Programa de estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal. Nace en el marco de un convenio celebrado el 17 de diciembre de 1985 entre el Rector de la Universidad de Buenos Aires y el director nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF), ratificado por [Resolución N.º 63](#) del Consejo Superior Provisorio del año 1986. El Programa es de competencia y responsabilidad de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires y se desarrolla en las siguientes unidades penitenciarias: Centro Universitario Devoto (CUD), Centro Federal de Detención de Mujeres Unidad 31-Ezeiza, Colonia Penal de Ezeiza Unidad 19, Centro Universitario Ezeiza (CUE) y Complejo Penitenciario Federal I – Ezeiza

De acuerdo a la resolución 7443/13, el Programa tiene como finalidad planificar, coordinar, organizar, supervisar y evaluar las acciones correspondientes a las propuestas educativas de la Universidad de Buenos Aires en este ámbito destinadas a personas privadas de la libertad ambulatoria. Las carreras -tecnicaturas y de grado- y las actividades educativas que se impartan no podrán contemplar la realización de trabajos prácticos, actividades preprofesionales y de prácticas profesionales supervisadas imposibles de realizar dentro de las Unidades Penitenciarias.

La Facultad de Ciencias Sociales participa en el Programa UBA XII a través del dictado de las carreras de Sociología y Trabajo Social en el Centro Universitario Devoto y del Centro Universitario Ezeiza. Desde el comienzo de esta propuesta libró una batalla constante contra representaciones de sentido común, miradas discriminatorias para con los presos, y la recurrente tensión entre “el afuera y el adentro”. Basada en la defensa irrestricta que supone “garantizar el acceso a la formación universitaria curricular y extra curricular de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria”, desde siempre el Programa tuvo que hacer frente a problemas de presupuesto, precariedad tanto de docentes como estudiantes, la creciente exacerbación de los conflictos sociales que la crisis sistémica produce y que generan obstáculos en la tarea pedagógica.

Las necesidades que justifican la propuesta

En el año el año 2015, se cumplieron treinta años del Programa UBA XXII. En ocasión de los festejos y celebraciones por el Programa se realizaron distintas mesas de diálogo entre la Facultad, los Servicios Penitenciarios de Devoto y de Ezeiza y distintas instituciones sociales, entre las que podemos reconocer: Asociaciones Civiles como Venas Abiertas, fundaciones como la que promueven el deporte en cárceles como la Fundación Espartanos (promueve el rugby en cárceles), Iglesias y otras organizaciones sociales que participan a través de actividades culturales y sociales en ambos penales. De aquellos diálogos iniciales se desprendieron un conjunto de problemáticas que requieren de un tratamiento conjunto que contribuya a mejorar la experiencia formativa de los estudiantes. Entre los problemas destacados aparece: falta de recursos para el dictado de talleres y clases, falta de reconocimiento económico y formación para con las/os docentes que dictan clases en los centros universitarios, bibliotecas desprovistas de material para consulta, interrupción de clases presenciales por problemas en los penales, etc.

En la vuelta de la pandemia, los diálogos entre estas distintas instituciones se retomaron a través de diversas instancias de encuentro que tuvieron lugar en la Facultad y en el Servicio Penitenciario. Muchas de las problemáticas mencionadas se vieron potenciadas por la falta de recursos, haciendo más fuerte el reclamo de un mayor esfuerzo para mejorar las clases, incluyendo acceso a materiales y recursos tecnológicos que permitan sostener el aprendizaje más allá de la presencialidad a través de un diseño tecnopedagógico (Area, M y Adell, J., 2009), posible en cada unidad penitenciaria.

En este contexto, resulta interesante proponer un proyecto de extensión radicado en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje (participante del Programa desde el año 2017), que tiene por objeto el Acompañamiento pedagógico – didáctico a los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales que dan clases en las unidades penitenciarias con el objeto de reflexionar y mejorar las prácticas de mediación pedagógica en contextos de encierro con inclusión de diseños tecnopedagógicos.

Marco de fundamentos teóricos sobre la noción de extensión universitaria en los que se apoya la propuesta.

El proyecto parte de una **concepción de extensión** inscrita en un **modelo comunicativo** (Prieto Castillo, 2019), una concepción comunicativa amplia que entreteje la comunicación institucional y de la comunicación comunitaria, basado en el diálogo problematizador que busca desmontar las formas tradicionales de concebir a la extensión como práctica mesiánica, de “superioridad”, de “iluminación” o “extensión del conocimiento” que refuerza una mirada elitista de la ciencia y desvincula a la universidad de las preocupaciones y las demandas populares.

Desde este lugar, el proyecto desarrolla una posición pedagógica con respecto a la extensión que se aleja del modelo emisor – receptor y de la concepción de que a través de adecuados estímulos (expresados en mensajes) es posible cambiar conductas de la población. A diferencia del modelo tradicional, persuasivo y ligado a la lógica de los medios de comunicación de masas, esta propuesta se inscribe en un modelo de extensión que busca aportar a la comunicación con la sociedad, entendiendo que la tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus *comunicados*.

En tal sentido, la propuesta de Acompañamiento pedagógico – didáctico a los profesores/as que desarrollan tareas docentes en el Programa UBA XXII de la Facultad de Ciencias Sociales, asume una posición con respecto a la enseñanza basada en la noción de **mediación pedagógica** orientada a promover y acompañar el aprendizaje. (Prieto Castillo, 2019). Se trata de una propuesta que busca superar el modelo transmisivo y bancario (Freire, 1970), entendiendo que el trabajo educativo no es de traspaso de información, sino de problematización del propio conocimiento para comprender, explicar y transformar la realidad; una relación comunicativa basada en el **diálogo de saberes**, para la cual la educación es comunicación, diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (Prieto Castillo, 2019).

De lo que se trata, es de configurar una relación entre colectivos docentes que promueva la comunicación **interna** dentro de la Facultad al proponer un proyecto común a las carreras participantes que ayuda a romper con la fragmentación de saberes entre cátedras y carreras y avanza hacia un diálogo interdisciplinario que enriquece. Del mismo modo, reconoce la importancia de promover un tipo de relación entre la universidad y la sociedad sostenida en una concepción de **comunicación basada en la cooperación** entre instituciones, que busca fortalecer el lugar de los espacios de formación universitaria en cárceles y la formación de los equipos docentes y estudiantes de FSOC.

Sostenemos la importancia de un trabajo en *red* como flujo de intercambio entre los actores participantes, sus experiencias y sus prácticas. Hablamos de una red de relaciones basadas en la reciprocidad en la construcción del saber, en el diálogo fecundo y respetuoso de las culturas participantes y en la necesidad de construir experiencias gnoseológicas genuinas que ayuden a comprender el mundo y el universo en el que se desarrollan las prácticas formativas en los contextos de encierro, con el objeto de nombrarlas, explicarlas y transformarlas para dar lugar efectivo al derecho a la educación superior.

Objetivo general del proyecto

- Construir espacios de cooperación de saberes entre los equipos de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, los equipos de cátedra de las carreras de FSOC – UBA en cárceles, los equipos educativos de Servicios Penitenciarios y otras organizaciones sociales para la elaboración de dispositivos de reflexión sobre las prácticas docentes en contextos de encierro con inclusión de diseños tecnopedagógicos.
- **Objetivos específicos:**
 - Proponer mesas de trabajo cooperativo para el diseño de dispositivos de formación pedagógica y didáctica basados en el diálogo de saberes que

permitan la mejora de la mediación pedagógica orientada a promover y acompañar el aprendizaje en contextos de encierro.

- Generar un espacio de escucha activa y de construcción de saber didáctico situado y cooperativo en la experiencia universitaria en contextos de encierro que posibilite la mejora de las prácticas de enseñanza en los centros educativos del servicio penitenciario Federal.

Las acciones del proyecto

Para la realización del proyecto se pondrán en juego distintas acciones formativas

- **Mesas de diálogo interinstitucional (abril- mayo 2024)**

Las mesas reúnen a distintas instituciones y organizaciones relacionadas con la temática de Educación Superior en Contextos de Encierro: representantes del Centro Universitario de Devoto y Ezeiza que coordinan acciones educativas, investigadores, miembros de la Junta de Evaluación Permanente para la educación universitaria en contexto de encierro, docentes y no docentes de FSOC- UBA, estudiantes y organizaciones sociales y religiosas que colaboran con el Servicio Penitenciario a través de donaciones, actividades culturales y deportivas. También participarán los miembros de la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje y representantes de la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Sociología de FSOC y los estudiantes adscriptos, quiénes tendrán a cargo el registro de las experiencias como aporte colaborativo para el diseño de dispositivos y publicaciones. En algunos encuentros se prevé incluir a especialistas de CITEP (Centro de Innovación Tecnológica y Pedagógica de la UBA) para contar con sus aportes y experiencias.

La primera mesa (abril 2024) tiene como propósito concretar un diálogo de saberes mediante el intercambio de experiencias. Se espera articular los aportes de la formación formal con los aportes de otros modos de enseñanza y participación basados en la educación popular, el diálogo, el deporte y el arte, de modo tal que sea posible elaborar una estrategia formativa que ponga en relación las distintas formas de acceso y construcción de conocimiento.

La segunda mesa (mayo 2024) está orientada a la elaboración de la propuesta formativa, sus contenidos, distribución en el tiempo, organización de encuentros y formas de participación. Se establecerá conjuntamente un trabajo colaborativo que posibilite elaborar un cronograma de trabajo conjunto entre todas las instituciones participantes. Se espera que puedan tener lugar en distintos encuentros del curso, los representantes de las distintas organizaciones.

- **Curso de formación pedagógico – didáctica para docentes y referentes académicos de FSOC UBA y Unidades del Servicio Penitenciario Federal en las que se dicten las carreras de sociología y Trabajo Social.**
- Este curso se desarrollará durante el segundo cuatrimestre 2024. Tendrá una duración de 3 meses y se desarrollará mediante encuentros sincrónicos quincenales y actividades virtuales y actividades presenciales incluidas en las Jornadas Docentes propuestas por la Facultad. Se espera realizarlo en dos cohortes.
- Será publicado en el campus virtual de la Facultad y en el boletín de noticias institucionales. Para inscribirse al curso se realizará a través del correo de la cátedra y de un formulario de inscripción publicado en la difusión.
- Estará a cargo del equipo docente de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje con participación de integrantes de las distintas organizaciones mencionadas

Temáticas del curso:

Las temáticas establecidas tienen carácter tentativo y serán definidas en las mesas de trabajo cooperativo.

- La Educación Superior como derecho en contextos de encierro. El diálogo entre instituciones como clave para enriquecer propuestas formativas.
- Ser docente universitario en el penal. Condiciones y contextos para la construcción del oficio.
- Enseñar y aprender en cárceles. El saber didáctico como fundamento de la práctica reflexiva en diálogo entre campos e instituciones desde la perspectiva de la educación dialógica y popular.

- Enseñar a aprender y ayudar a comprender: docentes como mediadores de experiencias de aprendizaje decisivas¹⁰ y con la inclusión de diseños tecnopedagógicos.
- Evaluación como parte esencial de las acciones de enseñanza: evaluar para favorecer aprendizajes en cada campo de conocimiento y en contextos de encierro.

Mesa de evaluación:

Se propone una mesa de evaluación entre los distintos actores participantes. También se propone elaborar una encuesta a los estudiantes del CUD y los docentes inscriptos al curso mediante campus virtual.

Mesa de trabajo en Jornadas Docentes:

- Se realizará una mesa de trabajo en la que se propondrá el relato de experiencias sobre la base de los contenidos del curso. Se prevé incluir esta mesa como temática específica en las Jornadas docentes presenciales de la Facultad de Ciencias Sociales en el mes de noviembre de 2024.

Publicaciones.

- Se prevé la elaboración de un libro que recupere las experiencias presentadas en las Jornadas y las producciones elaboradas en el curso de Acompañamiento pedagógico – didáctico a los equipos docentes y de coordinación académica de las carreras de Sociología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y unidades pertenecientes al Servicio Penitenciario Federal.

Los sentidos del proyecto

Este proyecto busca dar respuesta a la necesidad que plantean los distintos actores que participan con actividades diversas en el Servicio Penitenciario de

¹⁰ De acuerdo con Prieto Castillo (2006), concebimos “la mediación pedagógica como el ofrecimiento de caminos, puentes, alternativas para construirse y construir relaciones sociales (...) adquiere todo su sentido cuando logra experiencias pedagógicas decisivas en las que subyacen el tratamiento de contenidos, de las prácticas de aprendizaje y de las formas de comunicación, a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad”.

Devoto y Ezeiza. Tal como se presentó al inicio del proyecto, se espera colaborar con la mejora de la experiencia formativa dando respuesta a las necesidades que surgen.

. Se orienta a ofrecer fundamentos y herramientas que permitan configurar otros modos de elaborar mediaciones pedagógicas en contextos de encierro que incluyan diseños tecnopedagógicos y mejorar los aprendizajes de los cursantes. Del mismo modo, se espera ofrecer ayudas para el aprendizaje de los estudiantes de los servicios penitenciarios que reconocen la dificultad que implica el estudio superior sin adecuadas mediaciones que tengan en cuenta el contexto en que se produce la situación de estudio.

Actores e instituciones intervinientes, qué aprenden entre sí.

- Los actores participantes son los equipos docentes de las carreras de Sociología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales que desarrollan prácticas de enseñanza en los servicios penitenciarios de Ezeiza y Devoto.
- Docentes de CBC de las carreras involucradas.
- Referentes institucionales a cargo de la coordinación del Programa UBA XXI de FSOC
- Miembros del equipo de tecnología y campus virtuales de FSOC y CITEP
- Estudiantes de los profesorados de Sociología y Trabajo Social. Los mismos serán invitados a participar de las mesas de trabajo cooperativo y al diseño de dispositivos formativos en el marco de las propuestas desarrolladas durante la cursada (nos referimos a la elaboración de planificaciones solicitadas en el curso y proyectos de residencia)
- Miembros y coordinadores educativos de las unidades educativas del penal.
- Estudiantes y graduados en privación de libertad ambulatoria (mediante entrevistas y encuestas).
- Representantes de organizaciones civiles deportivas y culturales. Iglesias
- Miembros de la Junta de Evaluación Permanente para la educación universitaria en contexto de encierro.

- Investigadores y becarios que se ocupen de la enseñanza en contextos de encierro.

Los saberes que se ponen en diálogo.

En este proyecto entran en juego saberes propios de la didáctica en diálogo con cada uno de los campos disciplinares de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales que se dictan en los Servicios Penitenciarios Federales. También, forman parte de la propuesta los saberes propios de las prácticas de enseñanza construidos por los equipos participantes que hace más de treinta años desarrollan tareas docentes en estos espacios. Suman a este diálogo los aportes que realizan las asociaciones sociales deportivas y artísticas que ofrecen otros modos de construcción de conocimiento desde lógicas que entran en conversación con las que se propone desde la academia. Los aportes de los coordinadores educativos de los centros penitenciarios docentes y no docentes que ofrecen formas de mediación institucional necesaria para mejorar la propuesta formativa desde la perspectiva de la comunicación que busca romper con las formas de la entropía (Prieto Castillo, 2019).

Finalmente, hacemos referencia a los saberes que aportan los estudiantes de las mencionadas carreras que cursan sus estudios en cárceles. Esperamos contar con la participación de graduados y estudiantes activos, los que nos ofrecen un saber experiencial respecto de las distintas formas de cursadas, las posibilidades para construcción de conocimiento y el acceso a los materiales y textos propios de cada carrera, entre otros.

Los posibles resultados

Se espera que el proyecto contribuya a la mejora de las prácticas de enseñanza y mediación pedagógica en contextos de encierro para el logro de buenos aprendizajes. Se espera ayudar a la revisión de los modos de enseñanza y evaluación en cárceles para el estudio autónomo. También, se espera contribuir al desarrollo de un saber didáctico para la enseñanza en contextos de encierro propios de la Educación Superior con la inclusión de propuestas de enseñanza que combinen presencialidad y virtualidad.

2.7 Propuesta para la investigación educativa

El proyecto educativo presentado para la materia Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, parte de una problemática que opera como eje estructurante y principio organizador de la propuesta de enseñanza: *la mejora de la mediación pedagógica para la construcción de saber didáctico para la enseñanza de la sociología en el nuevo diseño tecnopedagógico* (Area, M y Adell, J., 2009) *que articula encuentros presenciales y virtuales para el desarrollo del curso.*

En este marco, se diseña una propuesta de investigación educativa que busca interrogar nuestra propia práctica docente en este nuevo diseño tecnopedagógico, para comprender y analizar los dispositivos de mediación pedagógica que se ofrecen a los cursantes de didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje para la construcción de su saber didáctico para la enseñanza de la sociología.

Este proyecto se motiva en el interés por comprender los sentidos que, desde la perspectiva del equipo de cátedra, subyacen en las propuestas de mediación pedagógica y las formas en las que se promueve y acompaña el aprendizaje del saber didáctico para la enseñanza de la sociología en el nuevo diseño tecnopedagógico. Para ello planteamos como problema de investigación la siguiente pregunta:

¿Cuáles son sentidos acerca de las formas de mediación pedagógica que sostienen los/as profesores/as de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje en el desarrollo propuestas de enseñanza para la construcción del saber didáctico en el nuevo diseño combinado de clases presenciales y virtuales?

Otras preguntas:

¿Qué propuestas de mediación pedagógica desarrollan los docentes de la cátedra en el diseño combinado presencial y virtual para la construcción del saber didáctico?

¿Cuáles son las instancias de aprendizaje que desarrolla habitualmente el equipo de cátedra en este diseño combinado?

¿Cómo se seleccionan, fundamentan y desarrollan los profesores de la cátedra estrategias para la presentación de contenidos y prácticas de aprendizaje enseñanza?

¿Qué representaciones acerca de “buenas mediaciones pedagógica” guían al equipo docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?

¿Qué formas de mediación pedagógica se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes?

¿Cómo aprecian los docentes de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje sus propias prácticas de enseñanza en el nuevo diseño combinado?

Referentes empíricos

El estudio se desarrolla en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Toma como unidad de análisis al equipo de cátedra compuesto por 6 docentes que desempeñan roles diferenciados: 1 Docente Titular, 1 Docente Adjunto, 1 Docente JTP, 3 ayudantes de primera, todos con dedicación simple.

Propósitos de la investigación

Este estudio busca comprender los sentidos otorgados a las formas de mediación pedagógica para la construcción de saber didáctico, que sostienen los/as profesoras/es del equipo de cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje y que fundamentan la toma de decisiones didácticas en el actual diseño combinado de clases presenciales y virtuales.

Desde esta postura, interesa recuperar el sentido de las prácticas de mediación pedagógica, los fundamentos de la acción y formas de presentación del

contenido a enseñar, la coherencia con la metodología didáctica, la relación entre teoría y práctica que permita buscar desde allí las claves para la mejora de las propuestas.

Objetivo general de la investigación

- Comprender los sentidos acerca de las formas de mediación pedagógica para la construcción de saber didáctico en propuestas formativas diseñadas a través de la combinación de clases presenciales y virtuales que sostienen los profesores de la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de aprendizaje del profesorado de sociología FSOC- UBA.

Objetivos específicos

- Identificar a partir del discurso de los profesores los sentidos atribuidos a las formas de promover y acompañar el aprendizaje en diseños pedagógicos combinados presenciales y virtuales.
- Explorar las concepciones de aprendizaje y construcción del conocimiento de los docentes de Didáctica o Coordinación de Grupos de aprendizaje que fundamentan las decisiones didácticas en la organización de un trayecto formativo virtual- presencial.
- Identificar las representaciones que sostienen los profesores del equipo de Didáctica acerca de las relaciones espacio- temporales en diseños combinados presenciales y virtuales.
- Explorar las nuevas propuestas de enseñanza / evaluación / actividades, desde la visión de los docentes, se desarrollan a partir del rediseño de la propuesta formativa presencial -virtual.
- Identificar los significados atribuidos por los docentes de la cátedra a sus propias prácticas docentes en entornos presenciales -virtuales.

Enfoque epistemológico

Este es un estudio de investigación educativa basado en un enfoque comprensivo de la propia práctica docente desarrollada en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado en Sociología de FSOC- UBA.

Es un estudio de carácter cualitativo descriptivo, basado en una perspectiva fenomenológica cuya lógica de investigación está dirigida al estudio en profundidad de los hechos de la realidad social tomados como objeto de indagación y a la comprensión de los sentidos que los sujetos les otorgan a sus prácticas en un aquí y ahora localizables histórica y topográficamente (Prieto Castillo, 2019). Como sostienen Yuni y Urbano (2003), la lógica de la investigación comprensiva se basa en una captación holística y profunda del fenómeno a estudiar que permiten comprender la realidad desde el punto de vista de los sujetos involucrados.

Para Sirvent (2006), el paradigma fenomenológico entiende que el hecho social se construye en el proceso mismo de la investigación, según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. Para este enfoque el investigador es también parte de lo investigado y sus afectaciones se convierten en datos científicos. De acuerdo con la autora, los investigadores construyen conocimiento científico a partir de un proceso inductivo que permite hacer comprensivo los datos. La investigación basada en el enfoque fenomenológico se propone construir teoría a partir de una base de información empírica y para ello se trabaja minuciosamente sobre los datos a fin de identificar categorías y proposiciones que permitan describir y comprender la realidad estudiada a medida que la investigación avanza.

En este caso, el estudio se centra en comprender los sentidos que los como profesores y profesoras universitarios/as otorgamos a nuestra práctica de enseñanza, en relación con las propuestas de mediación pedagógica que se frecen en el actual diseño de formación tecno-pedagógica desarrollado en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje.

Marco Teórico

Este estudio de investigación cualitativa sobre la propia práctica de mediación pedagógica desarrollada en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, tiene como referencial teórico a los principios de la **educación alternativa**, como intentos de encontrar un sentido, otro, a relaciones y situaciones pedagógicas (Prieto Castillo, 2019). Se entiende a la educación alternativa como una práctica comunicativa y de interlocución con otro/a reconocido/a en la alteridad, para acompañar y promover su aprendizaje.

El discurso pedagógico alternativo, concibe la práctica de la enseñanza como práctica comunicativa, esto es, un discurso pedagógico sostenido en la comunicación dialógica que discurre en búsqueda de la comunicación fecunda mediante el desarrollo de un lenguaje expresivo, claro y rico para que el acompañamiento del aprendizaje tenga lugar. Basado en una propuesta discursiva diferente, se preocupa por la construcción del aprendizaje a partir de reflexión y revisión sobre los modos de relación y apoyos didácticos que intervienen en la relación educativa, en tanto juego pedagógico (Prieto Castillo, 2019).

Dentro de este marco de la educación alternativa, se destaca la noción de **mediación pedagógica** que propone Prieto Castillo (2019), entendida como una práctica orientada a promover y acompañar el aprendizaje. Para el autor, no hay cultura posible sin mediaciones y en este sentido, entiende a la práctica pedagógica como intermediación para un conocimiento en totalidad de la realidad natural y social (Simón Rodríguez), como zona de desarrollo próximo (Vygotsky) orientada a la ayuda al aprendizaje y al mayor desarrollo intelectual y personal de los/as estudiantes. Esta concepción de mediación pedagógica se apoya en la concepción freireana de educación que entiende a la tarea educativa como (...) “la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”.

Atender a la *mediación pedagógica*, desde la perspectiva de la educación alternativa, nos lleva a considerar los **“educar para”** como condición de posibilidad para imaginar otra universidad en contexto actual y en el diálogo fecundo entre presente y futuro. Remando los aportes de Prieto Castillo (2019), recuperamos las alternativas que propone el autor como aspectos fundamentales para pensar el sentido de la educación. Nos referimos a: *educar para incertidumbre, para la complejidad, para la comprensión empática, para gozar la vida y para con vivir con otros* (Prieto Castillo, 2019).

También, se toma como noción clave de este marco teórico, la noción de articulación **entre aprendizaje y desarrollo**, propuesta por Prieto Castillo (2019). Para el autor, no basta con producir aprendizajes, sino que estos aprendizajes deben articularse con los procesos de desarrollo del sujeto y a su vez aumentar la capacidad de aprendizaje del estudiante. También, la noción de aprendizaje significativo (Ausubel en Prieto Castillo, 2019) en la que se destaca la relación del nuevo aprendizaje con aquello que el alumno sabe y le interesa.

Otro concepto que será tenido en cuenta en la perspectiva teórica de este estudio, es de “diseño tecno -pedagógico” entendido como un modelo holístico integrador que tiene como objetivo principal prever de manera integral el uso de la tecnología con finalidades pedagógicas. Se trata de la integración **“auténtica”** de las tecnologías en las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Prieto Castillo, 2020). Para este diseño, resulta interesante considerar el modelo que proponen Adell y Area Moreira (2009) en entornos virtuales, en la que reconocen cuatro dimensiones pedagógicas: la dimensión informativa, la práctica, la comunicativa, la tutorial o evaluativa. La **dimensión informativa** integrada por un conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan contenidos para el aprendizaje. La **dimensión práxica**, referida a las tareas, actividades y acciones desarrolladas. Una **dimensión comunicativa**, relacionada con espacios de interacción entre los participantes y una **dimensión tutorial** relacionada con las instancias de acompañamiento, metodologías o formas de promover los aprendizajes y la evaluación de los procesos y trayectorias.

Anticipaciones de sentido

Los profesores del equipo de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje:

- desarrollan una propuesta formativa basada en una concepción de buena enseñanza orientada a la integración de espacios presenciales y virtuales.
- proponen formas de mediación pedagógica que promueven el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo de los cursantes.
- Seleccionan estrategias de enseñanza que promueven la reflexión y la problematización de sus trayectorias formativas y profesionales.

Recogida de información

A partir de los interrogantes propuestos se toman algunas decisiones metodológicas vinculadas con la organización del trabajo de campo y la recogida de información que permitan acercarse empíricamente al fenómeno de estudio (Yuni y Urbano, 2006). En este caso, se trata de establecer una estrategia metodológica que permita indagar los sentidos atribuidos por los docentes del equipo de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje a las formas de mediación pedagógica propuestas para la construcción de saber didáctico de sociólogos docentes en el nuevo diseño combinado de presencialidad – virtualidad.

Para ello se propone:

- Realizar **entrevistas en profundidad** a los docentes de la cátedra que, como conversación profesional (Yuni y Urbano, 2006), permita acceder a los sentidos y significados construidos por los docentes en relación a las formas de mediación pedagógica en el nuevo diseño combinado presencial -virtual, desde la perspectiva de los propios sujetos.
- **Observación directa y participante** de clases presenciales y sincrónicas que permitan captar la realidad de las prácticas y los significados con los que los actores organizan su mundo de trabajo (Yuni y Urbano, 2006). Se prevé la planificación de observaciones y registros que permita el análisis y la inspección de los sucesos en cada encuentro.
- Elaboración de **relatos autobiográficos** elaborados por miembros de la cátedra sobre distintas formas de mediación pedagógicas previstas en el diseño combinado.

Equipo de investigación

El equipo de investigación está conformado por el equipo de cátedra y los estudiantes adscriptos que se prevé integrar durante el año 2024

Cierre

El proyecto educativo prestado en estas páginas ha sido concebido como un diseño

original elaborado para la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

Su elaboración significó un enorme desafío que implicó, por un lado, dar respuesta a una problemática estructurante de toda la propuesta relacionada con la combinación entramada entre la modalidad presencial y virtual y por el otro, articular los aprendizajes alcanzados en la especialización con el propio campo disciplinar en el que me desempeño, el que reviste de enormes aspectos comunes con el estudio de este curso.

Durante todo el proyecto he procurado establecer una relación integral en cada una de sus partes que de muestra de una posición docente universitaria basada en la educación alternativa (Prieto Castillo, 2019) y la mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2019). Cada uno de los puntos que integra la propuesta denotan aprendizajes, preocupaciones, reflexiones que han tenido lugar en el recorrido completo de la especialización, tanto en las lecturas, los encuentros sincrónicos, la realización de las prácticas de aprendizaje y el acompañamiento permanente de la tutora; los que me han posibilitado enriquecer el saber enseñar en la universidad, las formas de aprendizaje de los jóvenes y los rasgos propios del sistema universitario en la particularidad de la Facultad de Ciencias Sociales.

En suma, este trabajo es evidencia de la construcción de saber que busca alterar cada una de las clásicas funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión desde la perspectiva de la mediación pedagógica. En este sentido, hemos propuesto otra forma de enseñanza, a partir de un nuevo modelo educativo enriquecido y basado en el reconocimiento de la mediación como puente necesario para promover y acompañar el aprendizaje. Del mismo modo, hemos pensado una propuesta de extensión inscrita en un modelo comunicativo entre la universidad y la comunidad. Finalmente, incluimos una propuesta de investigación asentada en la investigación sobre la propia práctica.

Todo el trabajo ha resultado un enorme trabajo, pero culmina con la alegría de logro alcanzado y la esperanza de echarlo a rodar en la práctica para su concreción. Sin dudas ha sido un enorme paso profesional que amplió la mirada, la que seguramente irá fortaleciendo en esa madurez pedagógica (Prieto Castillo, 2019) necesaria para hacer de la enseñanza una práctica cada vez más humana.

Y para el final, retomo las palabras de Prieto Castillo (2019) que obran como brújula en este trayecto.

Los educadores somos responsables por el hacer ajeno. Nuestra práctica nos lleva de manera permanente a proponerle a los otros que hagan algo. Y hay muchas formas de hacer: desde las más creativas hasta las monótonas, triviales y, en algunos casos, humillantes. Cuando alguien es condenado a repetir lo oído y escrito, sin ninguna posibilidad de aportar otras voces, otras experiencias, está siendo sometido a una actividad humillante en relación con sus potencialidades.

4.Referencias Bibliográficas

AREA, M. y ADELL, J. (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. (2da.ed.). Buenos Aires. Aiqué

Chiroleau, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales en las instituciones. En Aranciaga, I. (2016). (comps). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2016. Libro digital, PDF. (pp. 109-139)

Del Vecho, S. (2012). Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Maggio, M. (2018). Tiempos inmersivos. En Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires. Paidós. (pp.45-67)

Melendez Rodriguez, L. (2009). Nuerodidáctica y desarrollo de las funciones ejecutivas. *VIII Congreso Educativo: El sentido de la Educación en un Mundo en Crisis. Universidad Interamericana de Costa Rica, 16, 17 y18 de julio 2009*

Fernández, L (2005). Las instituciones. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.

Freire, P. (2017). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. (20ª.ed). Buenos Aires, Siglo XXI

Pérez Lindo, A. (2017). La Educación Superior en Argentina (1983-2015). Diagnóstico y prospectiva. (1° ed.). Buenos Aires. Eudeba.

Prieto Castillo, D. (2019). La enseñanza en la universidad. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Roig, A. (1997). La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Universidad Nacional de Cuyo

Steiman, J. (2008). Las prácticas de evaluación. En Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires. Miño y Dávila. (pp.125-203)

Unzué, M. (2016). Los sentidos de la idea de democratización universitaria en la Argentina. En Aranciaga, I. (2016). (comps). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2016. Libro digital, PDF. (pp.150-166)

Yuni, J. y Urbano, C. (2003). Técnicas para investigar. Volumen 1. Córdoba. Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2003). Técnicas para investigar. Volumen 2. Córdoba. Brujas.

5 Bibliografía

Barrios G., Casimiro V., Luna M., Maldonado M. y Soto Pastrana, V.(S/R) Pedagogía Social: la Docencia a través de la Extensión Universitaria. IV FORO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Litwin, E. (2012). El oficio en acción Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires. Paidós

Sagol, C., Magide, B., Kantt, C. y Rubini, F. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF

Santomé, J. T. (1991). El curriculum oculto. Ediciones Morata.