

Enseñar a investigar en tiempos de aislamiento

Liceo Víctor Mercante. UNLP

Lacchini, Ana Julia
Marzorati, Graciana
Ricci, Germán
Cappannini, Mariel

La asignatura en el diseño curricular

El Liceo Víctor Mercante es un colegio de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata cuyo Plan de Estudios, a partir de 1991, incorporó la Formación Orientada en la que el Ciclo Superior ofrece tres orientaciones a saber; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones. En ese marco se incorporó a quinto año, una asignatura denominada Seminario, considerada según el Diseño Curricular (1991) como *“un primer espacio para la optatividad”* (p.10) ya que se integra con el sentido de constituirse en la primera posibilidad para optar entre temáticas que pueden ser abordadas desde cualquiera de las tres áreas. De acuerdo con la estructura misma propuesta por el Plan de Estudios, la electividad es un anticipo del ejercicio que se desarrollará en sexto año. A su vez, desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de la primera elección que se produce a nivel vincular ya que han de conformar grupos para trabajar una investigación durante todo el año, sin necesidad de respetar los cursos de origen. La segunda elección, como decíamos más arriba, se da a partir de un tema de interés que, a medida que se desenvuelve la cursada, se involucra con mayor profundidad hacia una de las tres Orientaciones, pero sin descartar las otras miradas. Lo que finalmente acontece es que los tradicionales cinco cursos del colegio se transforman en seis comisiones con reagrupamientos diversos fundados en los temas/problemas elegidos por pequeños colectivos de estudiantes.

Como lo indica el programa de la materia, Seminario (2022) tiene una *“propuesta pedagógica distinta pues se diferencia de otros espacios curriculares en los siguientes aspectos:*

- *Es una propuesta metodológica que combina aspectos relacionados con una materia por su desarrollo de contenidos y duración; y al tipo de trabajo de un taller desde la forma en que se plantea la construcción del aprendizaje en el que los alumnos son los actores principales desde la elección del tema que van a desarrollar.*
- *Tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan a hacer una investigación en el marco de las disciplinas científicas.*
- *La forma de trabajar en grupos en el aula desde que inicia el curso.*
- *Posibilidad de elección de la organización interna del grupo, su planificación y el ritmo de desarrollo del trabajo durante el curso, dentro de las “reglas de juego” pautados por los docentes desde el inicio.*
- *El docente en este tipo de propuesta toma el rol de guía o tutor y no el del actor principal. Al ser parte integrante de la orientación que se brinda a los alumnos en su recorrido por el Ciclo Superior, desde la propuesta curricular, se enfatiza la necesidad de ir profundizando y diferenciando el conocimiento”* (p. 1).

La pandemia como oportunidad para empezar a repensarnos

La declaración de la Pandemia del SARS-CoV-2, a principios del 2020, generó tanto a nivel internacional como a nivel nacional y en el plano de la educación formal, un escenario de elevada incertidumbre. Desde el colegio se implementó el Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales (PCE) en el que se definieron ejes prioritarios desde la gestión, reconociendo que el contexto y la pandemia profundizaron las desigualdades sociales de manera que se trabajó en *“garantizar el derecho a la educación y evitar una fragilización aún mayor de las trayectorias educativas, al tiempo que sostener y fortalecer las políticas de cuidado”* (Erbetta, 2020:2). Si bien este era el horizonte político propuesto, desde el aspecto operativo, el PCE nos proponía, a los equipos de cátedra, trabajar colaborativamente en la selección de *“contenidos priorizados”* y, a partir de ello, abordar la selección/elaboración conjunta de materiales y de actividades didácticas por nivel.

En el caso particular de la materia Seminario, cuya carga horaria es anual, desde el equipo directivo se propuso postergar su inicio hacia el segundo cuatrimestre, transformando el primer semestre del ASPO en una verdadera oportunidad para los docentes que nos habilitó a mantener reuniones de planificación, análisis y reflexión sobre la mejor manera de poder desarrollar la modalidad taller en las condiciones que la realidad nos imponía. Podemos decir, entonces, que nos constituimos como *“equipo de trabajo”*, entendiendo por ello, como dicen Harf y Azzerboni (2012) un espacio en que los objetivos que se plantean son claros y concretos, verificables y evaluables, y en que la dinámica de trabajo generada está supeditada a las metas comunes.

En estas instancias podemos decir que el trabajo colaborativo fue algo que claramente nos atravesó durante 2020 y 2021, nuestras reuniones de cátedra se dividían en un momento de debate con posterior establecimiento de acuerdos de equipo para luego asignarnos tareas asincrónicas de elaboración de materiales. De esta manera fuimos armando un portafolio con actividades que se plasmó en algo parecido a una guía de trabajos prácticos que durante 2020 se implementó a través la Wiki Liceo y en 2021 se mejoró a través del Entorno a distancia de Aulas Web Colegios-UNLP. Se fue calendarizando cada actividad en fechas comunes a todas las aulas y se plantearon criterios comunes de resolución y devolución a los estudiantes. De esta manera se pudo generar un acompañamiento de los alumnos en las diferentes instancias del desarrollo del proyecto de investigación, atendiendo a la diversidad de formas de aprender de los estudiantes. Este material también se acompañó con documentos escritos sobre cada uno de los contenidos de la materia que fueron complementados con presentaciones y videos desarrollados por los docentes sobre los contenidos teóricos de las fichas de cátedra. Fue así que el equipo docente trabajó colaborativamente para generar todos los contenidos digitales que serían la base para las clases virtuales.

En este sentido, podríamos decir que las líneas de trabajo se estructuraron en torno a cuatro grandes ejes:

1. Acordar y volver a discutir, nada más y nada menos, los objetivos generales de la asignatura: qué queríamos enseñar y para qué, en el contexto de la pandemia. Aunque también esto nos llevó a problematizar las miradas que cada docente tenía, en su propia trayectoria formativa, respecto al proceso de una investigación en el marco de las disciplinas científicas. Aquí se puso de manifiesto que, si bien esta asignatura tiene un sentido específico en el marco del Ciclo Superior Orientado que la escuela ofrece, la coyuntura nos ponía en el lugar de pensar las orientaciones (en Ciencias

Sociales, Naturales y de Gestión) más como aspectos circunstanciales y no definitorios, en el sentido de que cada docente debía poder actuar como tutor en cualquier investigación (guiando el proceso de problematización de la construcción del conocimiento). Es decir, la idea de que el conocimiento científico se construye desde ciertos paradigmas teóricos tenía que poder ser una conclusión clara de este proceso de aprendizaje.

2. Luego, definir y explicitar los criterios de evaluación: cómo evaluaríamos en pandemia, qué se podía exigir, qué queríamos que los estudiantes aprendieran sí o sí, qué se podía negociar. En este sentido, debimos discutir si se esperaba que los estudiantes escribieran sólo un proyecto de investigación; si debían realizar una pequeña investigación; si de todas formas era suficiente que pudieran poner sobre la mesa sus prejuicios; si alcanzaba con que comprendieran que otros ya habían escrito sobre sus temas e ideas y que pudieran reponer y organizar cierta información (el llamado estado del arte); o que incluso pudieran definir y conceptualizar cuestiones tan complejas como *"la pobreza"*, *"la juventud"* o *"el calentamiento global"*.
3. - Guiar, acompañar y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, lo que debía ser al mismo tiempo general y particular con cada grupo de trabajo o de manera individual. Estos dos ejes estaban estrechamente vinculados, en tanto si bien el acompañamiento se realizaba en instancias virtuales utilizando alguna plataforma como Google Meet, Zoom o videollamadas por Whatsapp, por e-mail, a través de las plataformas del colegio (Aulas Web y Wiki Liceo), etc, fue necesario producir instrumentos de autoevaluación y materiales que explicaran y guiaran el "cómo" de la investigación. En este punto resultó de utilidad la construcción de rúbricas. Por otro lado, la forma de estructuración de los trabajos prácticos comenzó a incluir la explicitación de los objetivos concretos de cada trabajo, los materiales que debían tenerse en cuenta y el tiempo de entrega, de forma tal que cada estudiante pudiera organizar su trabajo y comprender qué se estaba pidiendo y para qué. Es posible que esta forma de trabajo no haya arrojado en el momento demasiados indicios de haber sido efectiva. Sin embargo, fue en las instancias de las mesas de examen ya en la presencialidad, en que tomamos conciencia de su gran aporte para aquellos que no habían podido cumplir con la continuidad pedagógica. Allí nos contaban cara a cara el recorrido de su proceso de aprendizaje. Fue ante la necesidad de un trabajo más solitario, por decirlo de algún modo, que estos materiales probaron ser ampliamente útiles.
4. Finalmente, producir materiales y recursos pedagógicos que nos ayudaran a un aprendizaje más autónomo y, dadas las circunstancias de ASPO, acaso reemplazaran las instancias del intercambio *"cara a cara"*. Esto porque si entendemos al aula como espacio de encuentro, y como diálogo, ahora habríamos de valernos de formatos dialógicos no necesariamente simultáneos ni sincrónicos. Asimismo, la desigualdad en el acceso implicó un eje central en la toma de decisiones en la elaboración de materiales, ya que puso en debate nuestras ideas de inclusión y nuestras ideas de aula heterogénea. Ello finalmente se vio reflejado en la construcción diversa de soportes y medios apostando a un horizonte de inclusión curricular que sostuviera la posibilidad de encuentro tanto singular como colectivo.

El diseño de clases con tecnologías digitales

Entendemos por tecnología educativa aquello que Área Moreira (1997) señala en su artículo *“¿Tecnología educativa es tecnología y educación?”*. Así, la define como *“(…) la disciplina cuyo objeto de estudio son los efectos socioculturales e implicaciones curriculares que para la educación escolar poseen las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura de los ciudadanos”* (Área Moreira et al.: 51).

Si pensamos la clase como construcción de condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de lenguajes, de formas de pensar, y de contenidos; si la entendemos como diálogo -no necesariamente dialogar sincrónicamente- entonces, elaborar una clase es tener una propuesta de escucha. Partiendo de estas premisas y del análisis de las condiciones materiales en que se encontraban nuestros estudiantes, comenzamos la construcción colectiva de los recursos didácticos integrando la mirada de profesionales de diferentes disciplinas (antropología, sociología, economía y biología) que ha permitido elaborar materiales donde se refleja la diversidad de ideas, saberes experiencias del cuerpo docente pero que son muestras también de alternativas de producción tal cual como se observa en nuestra sociedad. Este proceso de elaboración de dispositivos didácticos se constituye en un ejemplo de trabajo en equipo donde la complementariedad entre las partes ha contribuido al enriquecimiento de una propuesta pedagógica y su potencia radica en ser disparadores de nuevas formas de transmitir y potenciar el trabajo conjunto en el aula.

Durante el año 2022, en la 4ta Jornadas de las Prácticas Docente en la Universidad Pública (UNLP- EDU) se presentó un trabajo (Capannini et al.) en que se reflexiona sobre los modos de enseñar-aprender a hacer una investigación científica en una materia de 5to año de una escuela de pregrado de la UNLP. La mirada y su propuesta está puesta en el trabajo individual y grupal que realizan los alumnos del Liceo V. Mercante para alcanzar el desarrollo de un proyecto de investigación, a lo que debemos agregar, como se esbozó en los párrafos anteriores, que en este proceso el docente acompaña la experiencia cumpliendo un rol de guía o tutor.

Si bien, en los ejes pedagógicos - didácticos fundacionales de la materia (diseño curricular 1991) quedan explícitos en los objetivos a alcanzar; el rol de los docentes que acompañan este recorrido conlleva sus dificultades y un gran trabajo de seguimiento, escucha, búsqueda de materiales, contactos con instituciones o profesionales, y, desde ya, lectura atenta. Porque no se trata de una asignatura con contenidos temáticos pre asignados sino que, a medida que avanzan las elecciones de los grupos, vamos acompañando esa construcción del saber.

El soporte tecnológico que se utilizó para desarrollar las clases virtuales fueron las AulasWeb Colegios en articulación con la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología de la UNLP basadas en la tecnología de código abierto Moodle con el cual solo unos pocos estábamos familiarizados, y que hasta el 2021 había sido muy poco utilizado por los docentes del colegio. Lo cual generó un gran esfuerzo en capacitación realizado por el colegio, la secretaría de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y los docentes del mismo, para poder iniciar su implementación. En el caso particular de la materia nuestra dinámica de trabajo en equipo ya incorporada y las experiencias de la mayoría de nosotros con la plataforma, a través de nuestra participación en cátedras del nivel superior que ya las utilizaban, permitió que su utilización para el diseño de las clases virtuales fuera más sencilla y las dificultades que se presentaron fueron superadas a través de la ayuda mutua.

El colegio nos planteó que la modalidad de las aulas serían una por materia y no por cursos, por lo cual los 6 cursos con sus respectivos profesores que componen la materia Seminario, convivimos en una misma aula, lo cual generó una dificultad extra de coordinación y de diseño para poder diferenciar y separar los espacios de interacción virtuales de cada profesor con sus alumnos.

Esta complicación inicial, consideramos fue resuelta muy creativamente, pues pautamos que los distintos bloques o mosaicos en que se puede separar las clases serían las entradas a cada una de las “comisiones o aulas” donde cada profesor restringía el acceso solo a los estudiantes que estaban matriculados en sus cursos. Para esto cada profesor generó previamente un agrupamiento con sus alumnos nombrándolo por curso y docente y luego tuvo que generar una restricción de acceso para cada recurso o actividad subidos a su bloque.

De esta manera se logró que cada estudiante pudiera al entrar al aula, visualizar solo su espacio de interacción con su profesor y compañeros. Pero también se destinaron varios de estos “bloques o mosaicos” para espacios comunes donde estaban la bienvenida al curso, con todas sus pautas y aclaraciones sobre la modalidad de trabajo general de la materia así como el calendario con el desarrollo de los temas y fechas de entregas, y cada uno de los trabajos prácticos, elaborados en conjunto como dijimos antes, a los cuales podían acceder todos los alumnos indistintamente. Dentro del espacio propio del curso cada profesor subió algún material extra que no estaba en los espacios de acceso común, creo espacios de interacción como los foros y espacios de entrega de las actividades así como los de evaluación de sus estudiantes.

La evaluación formativa en la construcción de materiales didácticos

En este apartado intentaremos dar cuenta de una suerte de articulación entre la llamada evaluación formativa y la construcción de dispositivos didácticos digitales que acompañen tales prácticas en un contexto particular en el que por momentos nos vimos confinados, en cierta medida, a virtualizar la educación.

En principio el hecho de que temporariamente quedaran suspendidas la calificación y la acreditación permitió centrarnos en la denominada evaluación formativa que hace foco en el aprendizaje, en las trayectorias particulares de los estudiantes, abandonando el paradigma que señala lo que falta, lo no alcanzado y lo sintetiza en un número.

Si de un lado pensábamos atender a la enseñanza en la diversidad, entonces del otro habrían de aparecer estrategias de evaluación que atendieran a las trayectorias heterogéneas, por ello es que las tareas de acompañamiento se volvieron centrales en nuestras hojas de ruta. Los modos de evaluar, entonces, no pueden ser independientes de los modos de enseñar, sino que han de ser coherentes con ellos.

Como sostiene Julieta Miranda (2022) en su proyecto Recrear lo común,

“la evaluación que se orienta al aprendizaje brinda “una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezas como aprendices” (Anijovich y Cappelletti, 2020). Esto favorece la autonomía permitiendo que los estudiantes sean protagonistas activos del mismo proceso de evaluación a través de prácticas de retroalimentación formativa, autoevaluación, evaluación entre pares y todas aquellas estrategias que promuevan el conocimiento y la autorregulación del aprendizaje” (p.14).

La autonomía en este proceso de aprendizaje, como decíamos más arriba, se pensó de manera integral y diversa a partir de los distintos recursos dialógicos que fuimos elaborando en la pandemia.

Como sostuvo Inés Dussel (2020) en su conversatorio virtual *"La clase en pantuflas"*, si en la escuela era difícil concentrarse, entonces más lo será en el ámbito doméstico, de manera que hay que contextualizar las propuestas en un nuevo marco de la "economía de la atención". En este sentido, la explicitación de los objetivos de aprendizaje al inicio de cada actividad fue tan orientadora como lo es el norte a la brújula. Por las características mismas del contexto, la construcción de rúbricas que permitieran la autoevaluación también se erigió en un recurso clave para el despliegue de tal autonomía. Asimismo, estas propuestas se encuentran ancladas en la convicción de que es necesario transparentar el proceso evaluativo limitando un ejercicio unilateral del poder aplicado al final del recorrido.

Las rúbricas se elaboraron entonces, como un dispositivo que acompañara el ejercicio de producción original del Proyecto de Investigación que, si bien ha de cumplir con determinados aspectos formales, los recorridos que finalmente plasma allí cada grupo de trabajo son muy diversos. Entonces, en esta idea de acompañar procesos heterogéneos y flexibles, entendimos que esos registros cualitativos podían guiar la autorreflexión así como reforzar el lugar que otorga la asignatura a los estudiantes como constructores de conocimiento. Se trata de un recurso en el que uno mismo mira con ojos de evaluador la propia producción, aumentando la autocrítica por un lado y la comprensión de las reglas del juego por otro. Como sostienen González y Anijovich (2011), *"para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse"* (p. 25).

El diseño de las mismas fue clave, atendiendo a cierto aprendizaje visual, confeccionamos una gama de colores que tomaba por referencia a los semáforos donde los verdes referían producciones más claras y completas, los amarillos a situaciones intermedias y los rojos a presentaciones con ausencias o errores importantes. El contenido interno de cada registro es una hoja de ruta descriptiva de aprendizajes, no se trata de un esquema valorativo que etiquete y encorsete ciertas prácticas.

Con el objetivo de recuperar lo gestual, lo oral y nuevamente lo visual, elaboramos videos que explicaban el uso autogestivo de estos instrumentos. Por último, en la vuelta a la presencialidad la rúbrica nos permitió realizar ejercicios de evaluación de pares que habilitan prácticas horizontales de devoluciones muy cuidadas donde lo interesante es el ejercicio de reconocer aciertos y estimular mejoras, así como socializar los procesos de construcción de conocimiento reivindicando los recorridos diversos por sobre el tradicional reconocimiento de saberes. Se trata de un espacio de escucha y construcción colectiva donde se desdibuja la figura del docente para reivindicar el lugar dialógico, social y colectivo del aprendizaje.

Bibliografía

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 75-92.

Borrello, Cappannini, Escobar, Lacchini, Marzoratti, Ricci (2021). Programa de Seminario, asignatura de quinto año del Liceo Victor Mercante, disponible en <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/academica/programas/programas-quinto-ano/>

Harf, Ruth y Delia Azzarboni (2012). Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y acompañamiento pedagógico. Ediciones Novedades educativas.

Diseño Curricular Liceo Víctor Mercante, UNLP, disponible en <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/academica/disenio-curricular/>

Dussel, I (2020). Conversatorio: La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Disponible en https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/28/conversatorio_la_clase_en_pantuflas_reflexiones_a_partir_de_la_excepcionalidad

Erbetta, C (2020). Anexo "Palabras de la Directora Prof. María Constanza Erbetta", Reunión del Consejo Asesor del LVM, Jueves 26 de mayo de 2022

González, C. y Anijovich, R. (2011). Evaluar para aprender. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

Capannini, M., Lacchini, A., Marzorati, G. (2022). El proceso de investigación como lugar de construcción de nuevos saberes estudiantiles .UNLP 4ta Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la universidades públicas UNLP- EDU. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144797>

Miranda, J (2022). «Proyecto académico y de gestión 2022-2026. "Recrear lo común".» La Plata: Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/institucional/proyecto-de-gestion/>