

**Instituto de Formación Docente de Maldonado Julia Rodríguez De León**

## **Modelo de enseñanza en el curso de Pedagogía I en el aula CREA<sup>1</sup>**

**Mag. Marisol Cabrera Sosa**

Maldonado, 14 de junio de 2021

---

<sup>1</sup> Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

## **Resumen**

La presente investigación cualitativa titulada *Modelo de enseñanza en el curso de Pedagogía I en el aula CREA* es un estudio de caso. El trabajo se desarrolló en el Instituto de Formación Docente de Maldonado Julia Rodríguez de León en el año 2020. El propósito de la investigación se centró en indagar las prácticas de enseñanza en el contexto de la pandemia del Covid 19 en el formato virtual y cómo los estudiantes aprendieron en la virtualidad. El problema de investigación se focalizó en determinar si las estrategias de enseñanza eran adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del primer año de la carrera de Maestro de Educación Primaria.

Palabras claves: modelo-enseñanza- estrategias-aprendizaje- formación docente

## **Abstract**

The present qualitative research entitled *Model of teaching in the course of Pedagogy I in the classroom CREA* is a case study. The work was developed at the Maldonado Julia Rodríguez de León Teacher Training Institute in 2020. The purpose of the research focused on investigating teaching practices in the context of the Covid 19 pandemic in the virtual format and how students learned in virtuality. The research problem was focused on determining if the teaching strategies were adequate to the learning needs of the students of the first year of the Primary Education Teacher career.

Keywords: model-teaching- strategies-learning- teacher training

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación *Modelo de enseñanza en el curso de Pedagogía I en CREA* surgió a partir de la necesidad de indagar en las prácticas de enseñanza en el formato virtual y cómo ellas se vincularon con el aprendizaje de los estudiantes. Las prácticas se desarrollaron en el aula CREA del Plan Ceibal debido a la pandemia del COVID 19 en el Uruguay en el año 2020. La enseñanza virtual puede concebirse como una práctica inusual en el curso anual de Pedagogía I para Magisterio en el Instituto de Formación Docente de Maldonado. El problema de investigación se focalizó en determinar si las estrategias que se utilizaron en las propuestas de enseñanza eran adecuadas para promover el aprendizaje en los estudiantes de primer año de Magisterio. Las preguntas de investigación fueron:

- ¿cuál es el modelo de enseñanza que se utiliza en el curso de Pedagogía I en CREA?
- ¿qué estrategias de enseñanza se utilizan en el curso de Pedagogía I?
- ¿cuáles son las interacciones que realizan los estudiantes en CREA?
- ¿cómo evalúan los estudiantes su aprendizaje en la plataforma CREA en el curso de Pedagogía I?

El objetivo general de la investigación se centró en indagar acerca del modelo de enseñanza que se utilizó en el grupo de Pedagogía I en el aula CREA. Los objetivos específicos se centraron en: situar el modelo de enseñanza que se utilizó en el curso de Pedagogía I; determinar los aspectos de las estrategias de enseñanza a través del seguimiento de los procesos y resultados de aprendizaje obtenidos por el grupo de estudiantes del curso y analizar la interacción y la evaluación de los estudiantes referidas a las propuestas de enseñanza.

## **Antecedentes**

### **Plan Ceibal**

El plan Ceibal (Conectividad de Informática Básica Para el Aprendizaje en Línea) fue creado por el decreto presidencial 144/007, de 18 de abril de 2007 con el propósito establecido en su artículo 1 para que se realicen “(...) los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”.<sup>1</sup> El decreto presidencial del año 2007 que creaba el Plan Ceibal determinó una serie de objetivos concretos a lo que postula Solari en Rivera &Cobo <sup>2</sup>:

- a) contribuir a mejorar la calidad educativa mediante la integración de la tecnología en las aulas, escuelas y hogares;
- b) promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de educación primaria, proporcionando a cada niño y maestro una computadora portátil;
- c) desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño a niño, niño-a-maestro, maestro a maestro y niño-familia-escuela;
- d) promover la alfabetización digital y crítica dentro de la comunidad pedagógica.

Estos objetivos concretos que se diseñaron para el Plan Ceibal fueron ampliados en la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) que está alojada en la Web del Plan Ceibal. La plataforma CREA está basada en un software libre y cuenta con el aporte de ingenieros uruguayos y extranjeros. Abarca todos los niveles de la educación de la Administración de la Educación Pública: Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica y Profesional y Formación Docente.

La plataforma CREA “(...) es un entorno virtual de aprendizaje que permite gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos para las/os estudiantes y trabajar en grupos. El uso de CREA complementa la educación presencial con la virtual y facilita de esta forma el desarrollo de propuestas pedagógicas mixtas”<sup>3</sup> De acuerdo al uso de la plataforma CREA es relevante indagar en el estado del arte en cuanto a las experiencias desarrolladas en la formación docente en el Uruguay previas a la pandemia del Covid 19.

## **Estado del arte o estado de la situación**

Sautu (2005) establece que toda investigación “(...) es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica” (2005: 9). En el estado del arte es importante recuperar los aportes teóricos de Rodríguez & Grill (2019)<sup>4</sup> que destacan la reforma y transición en la formación docente con el doble propósito de:

- a) lograr el aumento del número de egresados;
- b) promover un nuevo perfil profesional basado en la investigación, enseñanza y extensión<sup>5</sup> con la elaboración de proyectos que se inserten en la comunidad (CFE, 2015).

Para alcanzar esa meta Uruguay ha apostado fuertemente a la inclusión de las TIC en los procesos de formación docente (CFE, 2008), ocupando un importante lugar en las políticas docentes la inclusión de plataformas digitales en las dos modalidades de formación de profesores que existen en el país: la modalidad de formación presencial y la modalidad correspondiente al profesorado semipresencial.<sup>6</sup>

En los treinta y tres centros de formación docente del Uruguay se desarrollan las diferentes carreras en forma presencial y semipresencial. La plataforma CREA 2 (Schoology) es ofrecida por la institución a los docentes formadores. Hasta el momento la utilización de la plataforma para el régimen semipresencial se articulaba en un régimen de presencialidad para el eje pedagógico y una formación a distancia en aulas virtuales para el Núcleo Específico y para el Núcleo de la Didáctica y de la práctica docente).

De acuerdo a los autores Rodríguez y Grill (2019) el uso de las plataformas era inusual en el desarrollo de buenas prácticas educativas con la inclusión de las tecnologías:

El desarrollo de buenas prácticas educativas con inclusión de plataformas, parece no ser lo habitual. En este trabajo definimos las buenas prácticas en la enseñanza virtual en base a los aportes de Chickering y Gamson (1987) y de Stephenson (2005). Los principios fundamentales que configuran una buena práctica educativa con tecnologías son los siguientes: ofrecer tiempos, espacios, tranquilidad y estilos de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos, dar información clara que ayude a la toma de decisiones, ofrecer materiales relevantes para el interés del propio trabajo del

estudiante, monitorizar el progreso y grabarlo para su consulta durante el proceso, no al final y dar la oportunidad al estudiante de elegir la intensidad de su aprendizaje hasta donde marque la ambición de sus objetivos (2019: 65).

Los aspectos referidos a las características que deben caracterizar una buena práctica educativa: tiempos, espacios, información clara, materiales relevantes, monitorear el proceso e intensidad del aprendizaje no escapan a las características de una práctica en la presencialidad. Los aspectos mencionados se vinculan con un modelo de enseñanza.

## MARCO TEÓRICO

### Modelos de enseñanza<sup>1</sup>

De acuerdo a Martínez Valcárcel (2004) un modelo es una “(...) interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos” (2004:3). El autor establece que un modelo no supone discernir todas las dimensiones del fenómeno. Cada una de las dimensiones que se discriminen tiene relación con una teoría y una acción determinada.

La Real Academia define al modelo como:

- arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo;
- en las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar;
- representación en pequeño de alguna cosa;
- esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

A partir de las diferentes acepciones del término es posible determinar que un modelo es una representación teórica de un objeto, fenómeno, sistema o realidad que habilita la posibilidad de comprender y estudiarlos. Es necesario determinar que un modelo no es el fenómeno sino su representación (Morán, 2008).

Para Martínez Varcárcel (2004) la representación es necesaria porque proporciona patrones para traducir y discriminar los rasgos que se consideran más relevantes de la realidad. Si se recoge el concepto para conducirlo al terreno de la enseñanza, un modelo de enseñanza es una representación de lo que se produce en un ambiente educativo. Morán establece que el modelo supone es un plan estructurado

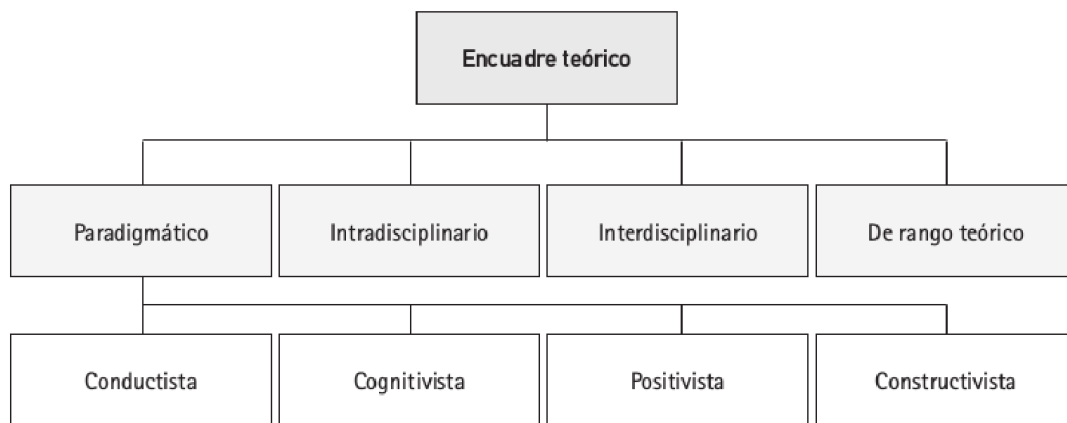
(...) en la medida que presentan una estructura que resulta coherente con los principios teóricos de los modelos. Expresan metas, principios, secuencias de pasos, metodología, estrategias específicas de enseñanza y situaciones en las que han sido utilizados, pero no como fórmulas matemáticas, sino como experiencias concretas de clases que pueden sistematizarse en un modelo de enseñanza (2008: 142).

La autora establece que un modelo de enseñanza está constituido por diferentes dimensiones lo que complejiza su abstracción:

- una concepción de aprendizaje;
- una noción de hombre;
- una concepción de cultura;
- determinadas estrategias de enseñanza para habilitar el aprendizaje;
- flexibilidad para adecuarse a condiciones, contextos o situaciones;
- una orientación filosófica y psicológica referida a la enseñanza y al aprendizaje.

De acuerdo a las dimensiones que se han descrito es conveniente determinar que un modelo supone un posicionamiento teórico e ideológico en su encuadre teórico.

Morán (2008:147) propone la siguiente clasificación



La autora analiza el encuadre teórico a partir de las categorías de Constantino (2007)

(...) los modelos pueden presentar una variedad desde un punto de vista paradigmático (conductista, cognitivista, objetivista-positivista, constructivista –y sus variantes–, etc.), interdisciplinario (diferentes corrientes o perspectivas internas), interdisciplinario (diversidad de aferencias disciplinarias) y de rango teórico (conceptos y criterios globales o de sistema, regionales o de subsistema, y locales o de elementos particulares). Interdisciplinario: no dialoga con otras disciplinas, no toma en cuenta aspectos de otras áreas (por ejemplo, hablar del diálogo didáctico sin tener en cuenta la lingüística); interdisciplinario: se propone dialogar con otras disciplinas; de “rango teórico”: hay modelos sumamente amplios en alcance (por ejemplo, la no directividad de Rogers, o las múltiples inteligencias); otros más restringidos (“enseñanza directa”, “mapeo conceptual”), y algunos de rango medio (Morán, 2008: 147).



La variedad de modelos se relacionan con las estrategias de enseñanza que responden a la necesidad de una “(...) deliberación entendida en un sentido moral, reflexivo y crítico” (Escribano, 2004: 49). Tanto los modelos como las diferentes dimensiones descritas por Martínez Varcácel implican aspectos propositivos vinculados a los propósitos y su modificación supone asumir una postura epistemológica y axiológica. Las últimas tres dimensiones (determinadas estrategias de enseñanza para habilitar el aprendizaje, flexibilidad para adecuarse a condiciones, contextos o situaciones y una orientación filosófica y psicológica referidas a la enseñanza y al aprendizaje) configuran una *dimensión artística de la enseñanza*.

### **La enseñanza y su dimensión artística-emocional**

Peter Woods (1987) recupera la mirada acerca del trabajo y de los propósitos de la enseñanza “(...) que tiene más de arte que de ciencia; que se parece más a la arquitectura que a la medicina” (1987:17).

De acuerdo a Highet (1954) la enseñanza involucra a seres humanos con emociones e intereses que la moldean. Estos aspectos son analizados por Hargreaves que concibe a la enseñanza como una práctica emocional “(...) las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos” (Hargreaves en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 64).

Christopher Day (2006) concibe a la enseñanza como una acción comprometida que necesita a la emoción. Esta acción necesita de maestros que comprendan el papel de la emoción en una enseñanza de calidad:

(...) el papel que desempeña la emoción en el aprendizaje y en la enseñanza en el aula (...) para estos maestros, la enseñanza es una profesión creativa y audaz, y la pasión no es una mera posibilidad. Es esencial para la enseñanza de alta calidad (2006:17).

La pasión como posibilidad *necesaria* implica que los profesores se preocupen por sus estudiantes (Flores & Porto, 2012) y habiliten ambientes de *amor pedagógico* porque cuidan, apoyan y ayudan a los estudiantes. Para los autores este amor pedagógico se manifiesta:

(...)“[en] un “lenguaje cálido” que contribuye a que los estudiantes se impliquen emocionalmente en la materia, su forma de comunicarse muestra que están pendientes de la reacción de los estudiantes, provocando un clima de vinculación, se esfuerzan por crear una “sensación de conversación” (Bain en Flores & Porto, 2012:57).

La implicación del docente en la enseñanza supone un compromiso y una multiplicidad de intereses que configuran la enseñanza ética:

Muestran *interés* por el alumno como persona, interés en el contexto situacional del alumno, *interés* en la construcción de vínculos, *interés* en la enseñanza como filia, *interés* en la vinculación interpersonal, *interés* en la opinión del alumno y respeto hacia sus ideas, *interés* en comprender cómo aprende, *interés* en fomentar su participación, *interés* en establecer un diálogo constructivo, *interés* en comprender quién es el alumno, *interés* en mejorarse a sí mismos para contribuir al aprendizaje de sus alumnos (Flores & Porto, 2012:57).

Day (2006) destaca en su análisis la complejidad del trabajo del docente que se visualiza en la multiplicidad de intereses descritos por Flores y Porto. Las actividades de la enseñanza que desarrolla el docente tiene demandas (profesionalismo, conocimiento, logro de resultados académicos en sus estudiantes, motivación) en contextos de exigencia cada vez más amplios e inciertos (ejemplo: contexto de pandemia).

Fried (en Day, 2006) conecta la enseñanza apasionada con la *calidad del aprendizaje* en los estudiantes por las siguientes razones:

- los docentes son modelos de inspiración;
- las relaciones de confianza entre docentes y estudiantes habilitan el riesgo de aprender;
- los estudiantes pueden conectar lo que aprenden a su vida real.

La enseñanza apasionada necesita la esperanza en el cambio orientado al *perfeccionamiento de sus estudiantes* y al perfeccionamiento social. Este cambio necesita *ambientes de aprendizaje* que promuevan un modelo de enseñanza situada. Adoptar un cambio implica tomar *decisiones pedagógicas y didácticas*:

(...) (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el

conocimiento que habrá de adquirir se en el escenario escolar (Díaz Barriga, 2006:21).

La autora enfatiza que el modelo de enseñanza debe diseñar ambientes de aprendizajes con la participación en actividades que tengan un *valor innegable*. En las actividades de enseñanza (Caamaño, 2015) existen *dos desafíos básicos*:

(...) la habilitación de ambientes que liberen de cadenas mentales. En este desafío sería importante instrumentar los *espacios de seguridad* que permitan transformar las ideas y acciones acerca de la representación del aula y las formas de enseñar y de aprender; colocar toda la energía, la pasión docente para *empujar* a los estudiantes a nuevas experiencias, saberes y motivarlos a la creatividad (2015:50).

El diseño de ambientes de aprendizaje de bajo riesgo o amigables (Caamaño) “(...) podría vincularse con el intento de construir 'comunidades de aprendizaje' potentes (...) y podría pensarse en una co-construcción del conocimiento” (2015: 50) y en una enseñanza situada.

### **Modelo de enseñanza situada**

Un modelo de enseñanza situada se produce en un tipo de conocimiento:

(...) el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. De acuerdo con Baquero (2002), desde la perspectiva situada (situacional o contextualista, como le llama este autor), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz Barriga, 2006: 19).

Díaz Barriga (2015) explica la importancia de los agentes educativos con prácticas pedagógicas intencionales: es necesario mediar en el aprendizaje del estudiante, tener en cuenta sus necesidades y el contexto. En este modelo el docente debe elaborar estrategias para fomentar un aprendizaje colaborativo y recíproco. La autora indica que existe un desafío docente en la relación a la incorporación de las tecnologías en el aula. Uno de los desafíos es que los docentes abandonen la enseñanza transmisivo-reproductiva para colaborar en la producción de conocimiento relevante, con proyectos creativos que “(...) lo preparen como personas y como ciudadanos activos” (Díaz Barriga, 2015:77).

Es relevante destacar que el docente aparte de tener un rol de *gestor y guía* se transforma en un modelo de aprendiz por su participación en comunidades de aprendizaje con una real ruptura de prácticas cerradas en el docente solitario. Para que exista modificación de las prácticas individuales del docente se deben instrumentar estrategias de enseñanza situadas.

## **Estrategias de enseñanza**

La adopción del término estrategias de enseñanza se debe a que

(...) este concepto permite dejar de pensar las prácticas de enseñanza en función de pasos fijos para entrar en los términos de los procedimientos más amplios. La idea de las estrategias permite ver que la enseñanza – más que una actividad técnica y de 'aplicación'- es un arte complejo no exento de decisiones políticas, del cómo, el por qué y para qué enseñar (Gvirtz & Palamidessi, 2011: 147).

Anijonovich define a las estrategias de enseñanza

(...) como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (2009: 4).

Gvirtz, Palamidessi y Anijovich coinciden en la importancia de tomar decisiones referidos a qué, cómo y por qué de la elección de determinadas actividades y contenidos. Anijovich (2009) especifica que junto a la consideración de los contenidos se debe contemplar:

- el trabajo que realizan los estudiantes;
- la adquisición de hábitos y valores;
- la contextualización y comprensión de los contenidos sociales, científicos, históricos, artísticos y culturales.

Estas estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones:

- **dimensión reflexiva** en el diseño de su planificación

Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso (Anijovich, 2009: 5).

- **dimensión de la acción** en la realización de las actividades planificadas.

Las dos dimensiones tienen tres etapas: planificación, acción, evaluación y necesitan:

(...) un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones (Ajinovich, 2009: 5-6).

La autora destaca la necesidad de considerar la concepción espiralada del proceso de aprendizaje en la planificación para:

- contemplar los tiempos del estudiante con sus avances y sus retrocesos;
- considerar el contexto en dónde se desarrolla;
- destacar la necesidad del estudiante de volver sobre los mismos *temas, conceptos, ideas y valores*;
- atender la incompletud e inacabamiento del proceso.

Ajinovich (op.cit.) explica la importancia de la planificación de las actividades de enseñanza y las consideraciones que se deben de tomar para su elaboración y puesta en acción.

### **Actividad(es) de enseñanza**

La palabra "**actividad**" viene del latín *activitas* y significa "cualidad de llevar a cabo". Sus componentes léxicos son: *actus* (llevado a cabo), *ivo* (relación activa o pasiva), más el sufijo *-dad* (cualidad). La actividad que se lleva a cabo puede ser considerada individual o colectivamente: "En esencia, la actividad [...] presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta" (Leóntiev, cit. en Davidov, 1983: 253).

Al considerar la actividad individual o conjunta es preciso diferenciar cómo la actividad se vincula con las estrategias y con los procedimientos para el logro del propósito y con los objetivos de aprendizaje. Para Davini (2008) el propósito es la *finalidad formativa o intención educativa* del profesor cuando planifica su actividad de enseñanza; los objetivos son los *aprendizajes* esperados en sus estudiantes.

Estrategia	Técnicas	Actividad
La estrategia de enseñanza es el conjunto de procedimientos que se realizan a través de técnicas para lograr los objetivos de aprendizaje.	Son procedimientos didácticos que tienen como objetivo lograr el aprendizaje que se busca con la estrategia de enseñanza.	Son acciones flexibles y planificadas que permiten llevar a cabo las técnicas de enseñanza para lograr los objetivos de enseñanza.
Ejemplo: aprendizaje de la escritura académica en la plataforma CREA.	Proyecto de Escritura Académica en la plataforma CREA.	Lectura analítica de documentos (libros, videos, películas, cortometrajes)  Escritura de ensayo. <sup>3</sup>

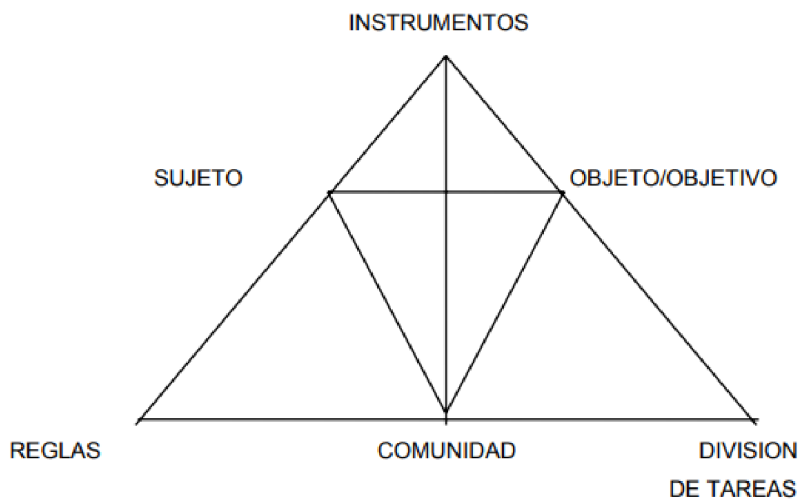
La consideración de las estrategias, de las técnicas y de las actividades implica un diseño (de estrategias y de las actividades) que están relacionado con la organización de los contenidos y del ambiente y de los recursos. En este sentido, el diseño de las actividades de acuerdo a Davini “(...) consiste en pensar qué actividades deberían hacer los alumnos para aprender, para asimilar los contenidos y elaborarlos, construyendo su propia experiencia” (2008: 178). Estas actividades (de aprendizaje, para la autora) deben ser coherentes con las características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada. La autora enuncia una serie de ejemplos. Escogemos los siguientes:

- si se busca estimular procesos y habilidades intelectuales, capacidades para trabajar a partir de hipótesis y comprobarlas, las tareas deberán proveer esos desafíos;
- si se pretende fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y colaborar con otros, habrá que organizar actividades en los cuales el grupo y la colaboración sean el eje;
- si se proponen que los alumnos analicen situaciones prácticas y problematicen la realidad o el contexto, las tareas deberán promover estas alternativas;
- si se espera que los alumnos aprendan, las actividades propuestas deberán facilitar el nexo entre lo que ya saben o han aprendido, y las nuevas tareas, facilitando la continuidad y el progreso;
- si se busca proponer un nuevo marco conceptual o interpretativo, las tareas deberán incluir la presentación del nuevo material por parte del profesor, de manera interesante, estimulante y significativa (Davini, 2008: 178-179).

La autora hace referencia a la importancia de incluir actividades de apertura, de desarrollo, de integración final y de revisión del proceso seguido. Otro aspecto a destacar es considerar el tiempo necesario para que los estudiantes puedan realizarlo y distribuir los tiempos para facilitar *decisiones realistas* de los docentes para lograr el propósito y objetivos de la enseñanza.

Steiman (2007) recupera a Rogoff (enfoque sociocultural) que propone considerar a la actividad o *acontecimiento* “ (...) como una unidad de análisis considerando las implicancias que se derivan de las interacciones del individuo, los otros miembros del grupo y de los materiales y las tradiciones históricas y sus transformaciones materiales” (op. cit.: 82).

Engëstrom en Steiman (op.cit.:83) incluye un esquema para analizar los componentes de la actividades:



El autor indica que el esquema puede ser útil para analizar las particularidades del aprendizaje como unidad de análisis. En este caso el foco se centrará en las interacciones que realizan el sujeto a partir de las actividades de enseñanza:

(...) el sujeto de una actividad escolar no es el sujeto abstracto, definido, por ejemplo, en nuestros modelos evolutivos sino un sujeto constituido en el seno de esta actividad escolar: el alumno. La lógica que define el comportamiento de este sujeto es en parte situacional, lo que no quita que por sujeto humano, por sujeto "epistémico", por sujeto

culturalmente constituido, está atravesado por una serie de constantes que parecen reconocibles en el alumno y de los que pueden informarnos los modelos del desarrollo. El dilema es si tales constantes dan cuenta de las modalidades de comportamiento efectivas que despliega un sujeto en las prácticas escolares, o sólo habla de parte de sus condiciones de posibilidad (Baquero y Terigi:1996:13).

El dilema entre las modalidades y la posibilidad al que hacen referencia los autores delimita la actividad, en un marco más amplio como actividad global. En este sentido, la actividad puede ser entendida (Steiman, 2007) como la *escolarización* y la acción como el aprendizaje del sujeto. La unidad de análisis “sujeto” en relación al objeto/objetivo puede considerar:

- el sujeto de educación magisterial posee una *estructura cognitiva* que le permite aprender el saber porque su *matriz de aprender* está lista para hacerlo;
- el sujeto de educación magisterial depende de su estructura cognitiva y su matriz de aprender relacionada con la “(...) actividad en la que se constituye como tal” (Steiman.op.cit.: 84). Considerado de esta forma, el sujeto adulto es un sujeto escolar. Es un sujeto con una historia personal y desde ese locus participa en las actividades. Su historia personal incluye las experiencias en otras instituciones escolares y las categorías de actividad que lo fueron matizando.

Steiman (op.cit.:84) realiza una serie de preguntas:

1. ¿por qué si un estudiante “espera” que el docente le indique qué y cómo un objeto-saber puede ser apropiado, esta espera pasiva se modificará cuando el estudiante transita en una institución de educación superior?
2. ¿por qué la relación de asimetría sujeto estudiante- sujeto docente podrá adquirir una lógica diferente en la división de las tareas?
3. ¿puede modificarse la *estereotipia encapsulada* en la que el docente enseña y el estudiante aprende sin *intercambios esenciales*?



A partir de estas preguntas el autor configura un aspecto sustancial para pensar las actividades en la educación superior: la lectura como fuente primaria de encuentro con las producciones académicas: “El texto es insustituible y no se puede aprender prescindiendo del texto” (Steiman, op.cit.:86). El texto al que se enfrenta un estudiante novato de primer año de Magisterio se presenta como un desafío: son textos que se producen y en ocasiones se vinculan a los debates que se realizan en la comunidad científica. Es necesario *desnaturalizar* que un estudiante por el solo hecho de ser adulto tiene autonomía y no necesita *algún tipo de intervención de enseñanza específica* que opere como andamiaje. En este sentido, “(...) la función del maestro es ‘poner en movimiento’ el espíritu del alumno, darle ‘el impulso y despertar ‘necesarios para su desarrollo; por otra parte, subrayando que, según la fórmula de Aristóteles ‘uno sabe sólo lo que ha hecho por sí mismo’” (Meirieu, 2016: 3). Es necesario destacar que para que este *movimiento y despertar* sea posible, el docente debe acompañar el proceso del estudiante. En el proceso de aprendizaje el estudiante debe decidir *ponerse en movimiento* porque

“(...) supone una decisión irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él a menudo tienen tan a menudo a encerrarle” (Meirieu, 1998 :80).

Para un estudiante adulto novato leer un texto científico es una tarea compleja y en esta actividad el docente debe planificar qué tipo de colaboración ofrecerá al estudiante. Es un andamio preparado para que pueda construir su aprendizaje así como un albañil levanta las paredes de una casa: “Es un movimiento, un acompañar, un acto nunca ‘acabado’ que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998: 81). La planificación, por lo tanto, deberá tomar en cuenta el movimiento y el acompañamiento como parte de la evaluación y monitoreo que realizará el docente.

## **Evaluación**

La evaluación es considerada por algunos autores como parte de las actividades de la enseñanza (Fenstermacher, 1989). Para el autor mencionado, la enseñanza posee una relación ontológica con el aprendizaje. Por lo tanto, podemos vislumbrar una tríada constitutiva compuesta por los siguientes elementos: enseñanza-aprendizaje-evaluación. A partir de lo antes expuesto, es necesario conceptualizar la evaluación.

Steiman define a la evaluación

(...) como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto socio histórico particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quién esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado (Steiman, 2008:142).

Caamaño (2014) considera a la evaluación como una práctica social, educativa y constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (dimensión didáctica). Esa triple dimensión se evidencia en la siguiente cita:

La evaluación como una práctica cuyos propósitos apuntan a recoger información con el fin de observar, analizar e interpretar la formación de los individuos involucrados en los procesos educativos, tenemos que admitir que no se trata solamente de una cuestión académica y técnica. En este sentido, consideramos que lo académico y lo técnico adquieren verdadero sentido cuando están guiados por sólidos principios éticos (2014: 28).

Fernández Pérez (1997) considera a la evaluación como parte de la actividad de la enseñanza que influye en la configuración del ambiente educativo. Es necesaria una reconfiguración del ambiente educativo referido al desarrollo del curso Pedagogía I en la plataforma CREA.

La evaluación en un entorno digital implica una revisión del modelo pedagógico porque supone la planificación de actividades formativas: es necesario seleccionar estrategias y herramientas que le permitan considerar el progreso de sus estudiantes (Del Moral, Pérez y Villalustre Martínez, 2013).

El diseño de la evaluación guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza que se utiliza. En función de cómo la evaluación sea considerada al diseñar el proceso, puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender (Lezcano, 2017:2).

Es importante que el diseño tenga congruencia con la concepción de aprendizaje e incluya actividades con un estilo colaborativo, constructivista y situado. Esta concepción habilita al estudiante al desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas novedosos con una intención manifiesta de evitar el estilo bancario de enseñanza. El espacio y el entorno en el que se desarrollan las actividades deben considerar una organización

(...) con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que este tenga lugar requiere ciertos componentes: una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.) (Salinas, 2004: 10).

La función pedagógica, la tecnología que se desarrolla en la plataforma CREA y los aspectos organizativos se imbrican con las dimensiones de la evaluación. La evaluación posee una dimensión técnica- metodológica y una dimensión ética.

En la dimensión técnica-metodológica es pertinente considerar los aspectos prácticos. Atendiendo a estos, se incluyen en esta dimensión las experiencias y la promoción de un aprendizaje autónomo, sostenido y regulado por el docente.

Carmen Caamaño (2014) realiza acerca de la evaluación “(...) un abordaje general de la evaluación de los aprendizajes, reubicando y reivindicando su papel pedagógico y didáctico. En ese sentido se la considera como una práctica de enseñanza que apuntaría lograr aprendizajes potentes “(2009:12). La autora recupera los aportes de Bruer (1995) y enfatiza en la posibilidad de considerar entre métodos o estrategias débiles y métodos o estrategias fuertes *como una estrategia de aprender*. Indica que “(...) exige una

práctica de enseñanza constante y cambios a nivel de muchas de las prácticas de aula que se encuentran en el presente” (op.cit.12).

En la dimensión ética se consideran dos aspectos:

- la finalidad (para qué se evalúa);
- el objeto (qué se evalúa) atravesado por aspectos epistemológicos que se utilizan para interpretarlo y conocerlo.

La dimensión ética es la cara oculta de la evaluación (Caamaño, 2009). Este carácter atraviesa la finalidad y el objeto de la evaluación. Dimensión que incide en los procesos formativos de la técnica y de la ética. En ellos se manifiestan dos facetas que son propias de la actividad humana “(...) la técnica, que consiste en saber hacer, y la ética, que consiste en hacer de acuerdo a valores” (Bonvecchio, 2004: 14). Los aspectos formativos, a su vez, responden a dos aspectos vinculantes: el dominio de determinado conocimiento y el vínculo entre evaluación y poder.

## METODOLOGÍA

### Introducción

Para Sautu la metodología está “(...) conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Esta se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento” (2005:37). A partir de la metodología escogida es posible interrogarse acerca de la realidad apoyándose en teorías y modelos de análisis. El apoyo teórico y modélico permite contestar las preguntas formuladas y las hipótesis construidas en un marco teórico escogido. De acuerdo a la autora un paradigma permite orientarse y analizar dicha realidad. En esta investigación se escoge el paradigma constructivista y se opta por una metodología cualitativa que responde a los siguientes supuestos:

- ontológico ( naturaleza de la realidad): *realidad subjetiva y múltiple*;
- epistemológico (relación entre el investigador y el objeto de investigación): el investigador está inmerso en el contexto. La interacción beneficia al investigador y al contexto donde desarrolla su investigación;
- axiológicos (valores): el investigador considera que sus valores influyen en la investigación y reflexiona acerca de ellos;
- metodológicos (procedimientos utilizados para analizar la evidencia empírica): elaboración de conceptos y categorías llevada a cabo en forma inductiva en el proceso de investigación. En esta investigación se pondera el análisis en profundidad (Sautu, 2005).

En una línea complementaria del análisis de Sautu acerca de los supuestos de la investigación cualitativa, Corbetta (2007) sostiene que “(...) hay que hablar más que de 'técnicas' o de 'fases' de un 'proceso' de investigación, la 'investigación cualitativa' no puede reducirse a técnicas específicas, ni a una sucesión de estadios, sino que consiste más bien en un proceso que une problemas, teorías y métodos" (2007:301). El autor delimita las técnicas en tres grandes categorías: entrevistas en profundidad, observación directa y usos de documentos.

Para Stake (1999) es necesario delimitar estas tres categorías de las técnicas en el estudio de caso. La delimitación que propone el autor supone considerar las

características más específicas en las técnicas de la investigación cualitativa en el estudio de caso. Por esta razón, se considera pertinente en esta investigación recuperar los aportes de Stake (1999) para delimitar lo que constituye un *caso*:

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. Se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también (Stake: 1999: 15).

En una segunda línea de análisis complementaria, Helen Simons (2011) define al estudio de *caso* como:

(...) una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución o sistema en un contexto 'real'. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis) un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimiento y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (2011: 42).

La *finalidad de generar una comprensión exhaustiva* señala la necesidad de comprender el *caso* singular y particular (grupo de Pedagogía I). En este estudio de caso para lograr comprender la peculiaridad del grupo se utilizaron diferentes técnicas para el análisis de los datos.

### **Técnicas**

Para lograr contestar las preguntas de la investigación se utilizaron:

- la entrevista cualitativa para “(...) conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos. Podemos definir a la entrevista

cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizadas a sujetos a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexibles y no estandarizado” (Corbetta, 2007: 344); Se opta por entrevistas no presenciales

(...) que tienen la ventaja de que los entrevistados pueden hablar de los temas sin que nosotros estemos presentes y, por lo tanto, sin tener que complacernos. Además, le da tiempo para la reflexión profunda, y da sentido a cualquier promesa que podamos haber hecho de registrar sus opiniones con exactitud. (...) Las entrevistas por teléfono [medios de comunicación que ofrece internet en la actualidad]. Con conexión de banda ancha son relativamente económicas y reducen los gastos de desplazamiento. (Simons, 2011: 79).

Las entrevistas realizadas a través del (WhatsApp) son adecuadas al tiempo de pandemia del Covid 19. Las ventajas mencionadas por Simons (2011) se ampliaron ante las exigencias de los protocolos sanitarios, la necesidad del distanciamiento físico y el obstáculo que implicaba un limitado transporte público para que se produjera el encuentro presencial;

- cuestionario google anónimo;
- análisis de documentos: tareas, videos y audios de voz.

### **Universo a investigar**

Se trabajó con la totalidad de los integrantes (17 estudiantes) del grupo de primero. En este universo se percibe como fundamental la participación continua en el aula CREA en un contexto mundial de pandemia.

### **Corpus**

El corpus analizado se compone de:

- cuestionario anónimo (formularios Google) ;
- 17 videos realizados por los estudiantes para explicar procesos de aprendizaje;
- 17 autoevaluaciones;
- análisis de las tareas;
- 14 entrevistas cualitativas realizadas a estudiantes del grupo de primer año;

- interacciones individuales docente- estudiante en la plataforma CREA.

### **Análisis de datos**

Con los datos obtenidos se realizó una triangulación de los recabados desde las distintas fuentes que permitió ver no solo la información sino también la interpretación que le dan los los estudiantes a esos datos. (Cohen y Manion apud Caamaño, 2009). Esto se hizo con la intención de buscar aportes significativos, por lo tanto de los hallazgos que hasta el momento no se habían encontrado. Como establece Woods (1998) aunque la investigación está dirigida teóricamente desde un principio cuando se ingresa al campo existe la necesidad de buscar nueva teoría. Estos aspectos explican la aparición de nuevos teóricos en el análisis que no se incluyeron en el marco teórico inicial pero que son necesarios por aspectos que surgieron en el curso de la investigación.

El autor referido hace referencia a lo “que emerge” (1998:89) y que no es producto de una idea preconcebida. En este proceso de investigación la triangulación de datos puede ser complementada con la “cristalización” dado que el “triángulo está fijo y es bidimensional” (op.cit.:80). Se tomó esta decisión metodológica dada la pertinencia para la investigación a partir de los aportes de Woods:

(...) el cristal combina las simetrías y la sustancia en una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, múltiples dimensiones y ángulos de enfoques. Los cristales crecen, se alteran, pero no son amorfos (1998: 80).

Esta decisión se complementa en la investigación con aspectos referidos a la imaginación y a las facultades creativas como aporta el autor mencionado porque si lo relacionamos con la geometría, el triángulo es una figura plana que posee área pero no volumen. La cristalización permite otra representación mental a partir de la posibilidad de la variedad de las formas, de los ángulos de enfoques y considerar su multidimensionalidad. “fomentan la pasión, el reto, la creatividad y el gozo” (op.cit.:80). Consideramos necesario e imprescindible esos aspectos para fomentar el enamoramiento acerca de lo que se investiga como sucede en esta investigación. Estos aspectos suponen que el investigador se realice algunas preguntas (Woods, 1998) acerca de lo que entiende el sujeto como la verdad y sobre la precisión de los hechos. Para la presente investigación supuso un trabajo de verificación que se articuló con la triangulación de datos.



Con respecto a la triangulación de datos se debe aclarar

(...) la triangulación de datos, en esa idea de investigación [social, incluido el estudio de caso] se interesa menos por la confirmación o por la convergencia, sea a través de diferentes fuentes de datos, métodos, teorías o investigadores, que por explorar distintas perspectivas y cómo se entrecruzan o no en el contexto particular. De qué forma se llegaron a construir las diferentes perspectivas y cómo se les atribuyó significado, y la medida en que difieren (Mathison, 1988), puede ser igualmente importante para determinar la exactitud y el significado de las interpretaciones como convergencia (Simons: 2011: 183).

El análisis se complementa con algunas decisiones tomadas a lo largo de la investigación puesto que no estaban previstas y que resultaron necesarias para aclarar las diferentes perspectivas de los informantes. En todas las entrevistas realizadas se encontró una gran disposición de los informantes. Todos los participantes se mostraron entusiastas y amables para colaborar con las entrevistas. Estos aspectos fueron muy importantes porque nos facilitaron la investigación. Para realizar la investigación se tuvo en cuenta los aspectos que se consideran como un problema metodológico: la tensión entre la participación y el distanciamiento.

**Análisis de datos en función de los objetivos, de las preguntas de investigación y del marco teórico en el que se enmarca**

El cuestionario Google permitió indagar acerca de la evaluación anónima que los estudiantes realizaron en el curso de Pedagogía I. Esta evaluación fue solicitada al finalizar el curso en el mes de diciembre. Permitted conocer las particularidades de las percepciones de los estudiantes acerca del modelo, actividades de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación del curso no mediadas por la evaluación que realizó el docente en el curso anual de Pedagogía I.

	Modelo	Actividades de enseñanza	Interacciones de aprendizaje	Evaluación del curso
1	virtual	investigación	virtual	excelente
2	Se utilizó lectura de textos, así como también ver películas, documentales y clases grabadas la cual la docente explicaba las diferentes corrientes	Se proponía el estudio de diferentes autores y modelos pedagógicos de modo de ilustrar de forma cabal a lo que apunta la asignatura y las diferentes bibliotecas que han existido a lo largo de la historia, priorizando	Al principio en forma individual, luego en forma grupal	Excelente, me encantó la asignatura.

	pedagógicas como si estuviéramos en clase presencial de modo sencillo para que todos pudiéramos entender	siempre al alumno, así como ver los métodos que sirven de disparador en cuanto a lo que hace que todos aprendan de todos, el docente como guía y atendiendo las necesidades del educando, traspassando las fronteras de lo meramente institucional.		
3	Constructivista	Ensayos académicos	Virtualmente	Excelente
4	Desarrollista y cognitivo	Actividades para pensar y reconocer	Leyendo y analizando mucho	Virtual es muy difícil pero preciosa materia
5	Presencial, semi presencial y videos a estudiar	Análisis y de videos y materiales de estudio (libros y textos puntuales)	individual, en grupo y permanente coordinación con la docente	Ampliamente enriquecedora en lo académico e iniciativas pedagógicas
6	El modelo que se utilizó fue la plataforma de CREA	Se presentaron actividades de visionar entrevistas, mirar películas y analizarlas además vincularlas con autores trabajados	Las actividades las fui realizando mirando los videos que la docente mandaba y los libros que ella exponía para cada tema dado	Muy buena
7	El modelo de enseñanza que se utilizó en el curso de Pedagogía fue virtual, con tareas e información para leer subida a una plataforma de Plan Ceibal llamada CREA.	El tipo de actividades que se presentó en la plataforma CREA fueron realizar tareas con el material brindado por la profesora, ya sean libros o videos, y a partir de esa información teníamos que hacer un ejercicios que era responder varias propuestas que nos daba la profesora.	Las actividades las realicé en equipo con una compañera, en la cual hacemos llamadas o nos juntábamos a realizarlas.	Fue algo nuevo e imprevisto, pero fue una experiencia que me va a quedar y como futura maestra, aprendí cómo manejarme en esta situación. Y con el curso de Pedagogía aprendí lo que la profesora nos enseñó, gracias a las fuentes de información que nos brindó la profesora.
8	Desde mi punto de vista en pedagogía no se utilizó un modelo tradicional de enseñanza, sino que un modelo constructivo, ya que fue un gran	Todas las tareas realizadas fueron con contenidos e ideologías diferentes, pero dentro de ella existía una similitud, en todas las consignas encontrábamos material para	Con esfuerzo, las comenzaba con tiempo de anticipación, al principio me costaban y luego después de la costumbre fueron siendo más	No tengo ninguna mejora en cuanto al curso, puedo decir que aprendí y me gusto conocer varios ideologías en

	proceso durante el año, note gran apoyo por parte de la docente, desde lo simple a lo formal.	investigar, ya sea libros como videos, en algunas ocasiones películas. Desde mi punto de vista el poder acceder a material recomendado es una gran oportunidad para enriquecer trabajos.	accesibles las propuestas. Cabe destacar que desde lo personal, realice todas las tareas propuestas, algunas enviadas con retraso, pero siempre las entregue.	cuanto a la materia
9	Lectura y comprensión de texto, videos de entrevistas como también películas. Clase presencial, entrega virtual a través de plataforma .	Trabajos entregados de razonamiento, creatividad en la búsqueda de información acorde e ilustrativa de los temas abordados.	Al principio fue individual, luego grupal donde logramos unir y ensamblar en la medida justa se podría decir, nuestros conocimientos adquiridos en este maravilloso curso y extraño año de aprendizaje a gran escala.	Enriquecedora en todo los sentidos
10	Modelo crítico reflexivo	Ensayos. Reflexiones Preguntas bien pensadas para darte la oportunidad de expresar tu pensar.	Reflexionando teoría con práctica. Mirando videos. Escuchando audios de la clase.	Excelente. Me encantó la manera de trabajar de la profesora.
11	Siempre fluido, con mucho material para leer, observar y escuchar!	Tareas largas, exigentes, cuestionarios en base a textos o videos, en los cuales teníamos que prestar mucha atención para poder contestar	Las realice en equipo	Me gustó, la exigencia y su vez la responsabilidad por parte de la profesora por siempre entregarnos las notas rápidamente, a pesar de la extensión de estas
12	Constructivista Apropriativo-aproximativo	Ensayos académicos Contenidos audiovisuales Participación mediante foro	Valorando el material y los aportes de la docente	Excelente
13	Modelo constructivista	Tareas en CREA Preguntas con puntos guías Videos Películas Libros de pedagogos	Al principio en forma individual y luego en forma grupal	Excelente

		Artículos académicos Ensayos académicos		
14	Modelo constructivista	Tareas largas y exigentes que ayudaron a aprender y querer la materia Apoyatura en videos caseros, películas para analizar, puntos guías, libros de pedagogos, artículos académicos. Se trabajó la escritura académica y en la investigación con la ayuda de la docente	Se valora material y apoyatura docente. En forma individual y luego en forma grupal porque era más eficiente	Excelente, me apasionó Pedagogía

El formulario incluía comentarios optativos.

### Comentarios

1. Excelente año una profesora que supo llegar a los alumnos y enseñar lo que necesitábamos
2. Me apasiona la materia, excelente docente, siempre poniendo lo mejor para que entiéramos los el objetivo de la asignatura. Mostró en la variedad de autores el rol docente, así como también la importancia de estar atento a los alumnos, toda la información proporcionada fue de manera gradual, descubriendo que cada autor afina a cada vez más los conceptos con un solo objetivo en común que es la formación de un adulto de bien y la educación como herramienta para fortalecer los lazos y la convivencia social.
3. Un curso súper constructivo e interesante
4. Ojalá volvamos a lo presencial para que haya una mejor relación alumno , profesor y se enriquezca el aprender más
5. Los inconvenientes a causa de la emergencia sanitaria despertaron y fomentaron grandes fortalezas individuales y grupales que me atrevería afirmar que no sabíamos teníamos o capaces de desarrollar eficientemente.
6. La experiencia y los temas dados por la docente Marisol Cabrera Sosa fueron excelentes ya que ella utilizó los recursos de videos y películas para que sus alumnos pudiéramos entender mejor los temas dados.
7. Fue un año distinto, pero nos brindó muchas herramientas nuevas de estudio y trabajo, como futura maestra aprendí cómo trabajar en momentos de pandemia, que uno personalmente nunca se imaginó que esto pasara; pero pasó, y acá estamos aprendiendo cosas nuevas y cursando momentos difíciles a nivel mundial. Y en el curso de Pedagogía aprendí gracias a las herramientas de información que nos brindó la profesora, ya que ella siempre nos daba el material para realizar la tarea. Realizamos muchas tareas en el año, y hoy finalizando el curso me di cuenta que aprendí y que todas esas tareas que nos

hacían pensar y leer una y otra vez, en este momento yo tengo una gran base de información. Personalmente me gustó el curso de Pedagogía.

8. Fue una de las materias que más contenido aprendido llevo para el próximo año
9. Muchas gracias profe: fue un placer adquirir sus conocimientos así como también su comprensión a lo largo del mismo.
10. He cursado Pedagogía pero esta vez de verdad es la única que me encantó. Pude aprender mucho. La manera de explicar de la profesora también es de gran ayuda.
11. Como ya dije en la autoevaluación me gustó que exigiera tanto y que al final cuando pensábamos que además de todas las tareas venía un parcial, se evaluó las tareas como nota de parcial, porque todo el estrés y el esfuerzo en esas tareas taaaan largas tuvieron un fin más allá de aprenderlas!
12. Fue un curso muy productivo con una docente que valoró los trabajos y ayudó a mejorar muchos aspectos.
13. Curso ameno con una docente que supo llegar a los estudiantes. Estuvo siempre presente, mediante foros, consultas a través de la plataforma en forma individual y grupal. Excelente experiencia de aprendizaje en la pandemia.
14. Me encantó la forma de trabajo de la docente y su propuesta. No sabía nada de la materia y aprendí con dedicación y mucho esfuerzo.

El cuestionario google fue contrastado con las entrevistas en profundidad con el propósito de profundizar en las diferentes categorías de análisis propuestas en la investigación: modelo, actividades de enseñanza, interacciones de aprendizaje y evaluación del curso.

## **I. Modelos de enseñanza**

### **1. Modelo de enseñanza: entre el intento docente y la evaluación de sus estudiantes**

El cincuenta por ciento de los estudiantes en el cuestionario representa el modelo de enseñanza a partir de las estrategias de enseñanza que habilitarían el aprendizaje en la plataforma CREA (Morán, 2008). El restante cincuenta por ciento de los estudiantes representa el modelo a partir del encuadre teórico, de rango teórico (constructivista) e intradisciplinario (cognitivista). Este hallazgo es relevante porque es el modelo que propuso la docente en su curso de Pedagogía I. La enseñanza y su dimensión artística y emocional se perciben en la percepción de los estudiantes en el “gran apoyo de la docente”, “modelo fluido” o “modo sencillo para que todos pudiéramos entender”. Coincide con los

aportes de Díaz Barriga (2015) y la importancia de las *prácticas pedagógicas intencionales*: es necesario mediar en el aprendizaje del estudiante, tener en cuenta sus necesidades y el contexto de pandemia en un formato virtual. El desafío de abandonar un modelo de enseñanza transmisivo reproductivo se concretó en la elaboración de actividades de enseñanza creativas que incorporan las tecnologías en una plataforma desconocida para los estudiantes. El desafío mencionado incluye un aspecto sustancial referido a

(...) unas exigencias de un carácter extraordinariamente moral e intelectual y, presumiblemente, también lo exigen de aquellos que forman a los profesores: 'aquellos de nosotros que somos profesores no podemos dar una clase sin querer significar algo (...) la enseñanza es una declaración (Bullough, 2000: 129).

De acuerdo a los aportes de Bullough (2000) los estudiantes esperan de sus profesores el dominio de los conocimientos referidos a su disciplina y también esperan la acogida con una persona humana, afectuosa y que conozca y se preocupe por ellos. En los programas de formación del profesorado

(...) no se presta mucha atención en socializar a los estudiantes dentro de un ideal ético y sorprendentemente tampoco se presta mucha atención a las cuestiones morales y éticas que deberían llamar atención a los educadores. Por el contrario los valores dominantes son individualistas” (op. cit.: 2000:131).

Estos valores de acuerdo al autor se refiere a la orientación recibida en su formación basada en la responsabilidad en la clase que imparte y “(...) que ya habrá alguien que se encargue del resto” (op.cit.2000:131).

Es relevante considerar que un modelo de enseñanza constructivista debe modificar las relaciones pedagógicas en un cambio de contexto afectado por la pandemia del Covid-19. Fue necesario “acomodarse” a un contexto rupturista atravesado por una plataforma y con prácticas que debían adecuarse para no “perder” a los estudiantes. El comentario dos de la estudiante en el cuestionario anónimo coincide con la postura de Bullough (2000) “la formación de un adulto de bien y la educación como herramienta para fortalecer los lazos y la convivencia social”. Para la estudiante los contenidos de las tareas permitieron llegar a la formación de un adulto que fortalezca los vínculos mediados por la educación. Los modelos de pedagogos propiciaron a través de los contenidos trabajados “(...) despertaron y fomentaron grandes fortalezas individuales y grupales que me atrevería afirmar que no sabíamos que teníamos o éramos

capaces de desarrollar eficientemente”. El diseño de un modelo de enseñanza se vincula a la necesidad de liberar a los estudiantes de modelos que encadenan a los sujetos (Caamaño, 2014) y que deben necesariamente considerarlos como *sujetos culturalmente constituido* (Baquero y Terigi, 1996).

Los caminos que conducen al encuentro de la teoría que elaboran los estudiantes acerca de lo que implica un modelo de enseñanza son significativos no solo por la coincidencia en cuanto a las proposiciones sino porque son estudiantes que recién ingresan a la formación docente. Dada la naturaleza de este hallazgo teórico es importante considerar las ideas sociales que se poseen acerca de lo que implica un modelo que debe situarse en situaciones reales y contextualizadas. Estos aspectos necesitan de un modelo de enseñanza apasionado que albergue la esperanza de un cambio orientado al perfeccionamiento de los estudiantes y un perfeccionamiento social. La recreación de situaciones reales vinculada a objetos de la cultura (obras de arte, conferencias, películas, videos, libros, artículos) son decisiones pedagógicas y didácticas situadas en un escenario escolar (Díaz Barriga, 2006). Estas decisiones se vincularon a la exigencia académica en el curso de Pedagogía I.

## **2. La importancia de la exigencia académica para “entender y querer” al curso de Pedagogía**

Los estudiantes evalúan las actividades en la plataforma como creativas, exigentes y “que ayudaron a entender y querer la materia”. La importancia de la investigación y la exigencia en la escritura académica y del vínculo docente-estudiante son aspectos que se explicitan en el cuestionario y son ampliados en las entrevistas en profundidad seleccionadas. Las dificultades centradas en el desconocimiento de CREA o SGE, “hacerse a la idea” de la virtualidad como único encuentro en el aula, en la tarea centrada en la elaboración de un ensayo académico fueron vividas por los estudiantes como parte de un proceso. Se recupera en este sentido los aportes de Litwin (2009) en la necesidad de tener *una visión amplia de la cognición*. Elaborar actividades que resolvieran problemas, búsqueda de analogías, comparaciones, reconocer la importancia de la afectividad y la importancia del arte

en la Pedagogía contribuyeron en el diseño de nuevas formas para el desarrollo de la cognición. La guía en el proceso de aprendizaje es otro de los aspectos relevantes para los estudiantes.

- a) Ud. siempre nos brindaba el material y a la vez como que ya nos daba una cierta liviandad para cuando realizáramos el trabajo comprendamos lo que vamos a hacer y el apoyo de los materiales, que siempre ud. nos guiaba y eso para mí no fue ninguna dificultad, ningún obstáculo. Pero también le confieso que al principio fue un caos porque no sabíamos cómo manejarla, a CREA, y lo mismo pasó con SGE pero bueno después fue como que nos hicimos todos, fue todo un empujón de golpe y salimos todos. Pero así fue que lo sentí.
- b) Posibilidades estaban todas, el material para abordarla y la creación de la misma estaban todas dentro del aula, así como se nos subía la tarea se nos subía el material para ser llevada a cabo y tal vez al principio el principal impedimento mío de que me costaba manejar todo lo que fuera virtual. El primer mes fue quizá una barrera personal en el hecho de que nunca había trabajado tanto desde la virtualidad y me costó un montón hacerme la idea de no estar en el contacto del aula y que no era lo mismo dialogar o algo que leerlo yo sola para entenderlo.
- c) Bueno, en primer lugar, el obstáculo principal que obtuve fue el aula CREA porque era una plataforma que yo no conocía, que no sabía cómo enviar las tareas, no podía ver muchas veces, hasta que me familiarice. Bueno, terminología como ya le dije, y después por ejemplo, hacer un ensayo, nunca había hecho un ensayo. Ud. nos dio un modelo y eso, supe cómo hacerlo y contando con mi grupo de compañeras, fuimos intercambiando opiniones, y llegamos al formato. Después otra dificultad no se me ocurre, de repente la lectura, había que leer bastante, y yo en mi caso, no estoy acostumbrada a leer tanto, entonces, este año como que ejercité bastante la lectura, y está bueno, es enriquecedor leer.
- d) En realidad yo no conocía la plataforma. Algo súper nuevo, en realidad al principio me costó interiorizarme en la plataforma, ¿no? Mirando, investigando, entrando a todo, más o menos le agarrás la mano. En realidad lo que me pareció con respecto a lo que es CREA y haciendo un paralelismo entre lo que es CREA y la presencialidad me parece que lees mucho más, es como que en mi caso particular, como que lees mucha bibliografía, en la materia en particular, buscás mucha información, como para armar el trabajo bien. El obstáculo puede ser el tema que a veces está saturada la plataforma, no te subía, tardaba muchísimo en subir los trabajos, pero además, como forma de aprendizaje, después que logré interiorizarme, la virtualidad me pareció bastante bien.
- e) Bueno, yo viví el curso, si bien obviamente por todo lo que fue el año y todo, si bien como no había contacto personal por decirlo de alguna manera, yo siento que lo viví como un curso muy acompañado tanto de cómo estaban pautadas las tareas y a la gran variedad y a lo accesible que era todo el material. Me pasaba esto, desde el momento de que leía la tarea, el tener la consigna tan marcada, tan pautada, no sé que nos mandaba visionar el vídeo primero, para acceder luego al material escrito, yo sentí en un año en el que era hago malabares solo, bueno si bien no teníamos la instancia presencial me pasó de vivir el curso como un curso muy acompañado y bueno no sé si me recordará profe, que le enviaba constantemente mensajes por CREA, me pasó, eso siento que más allá de toda la situación en la que estábamos atravesando y todo fue un curso en el que yo me sentí acompañada, en el que sentí que todo lo que era materiales, eran muy accesibles, en el que todo lo que era la gran variedad de materiales, eso yo también lo viví como algo muy positivo, no puedo con lo que está escrito pero voy primero al vídeo para después de eso ir por otra cosa y finalmente con eso que al principio no podía, siento que todo eso fue como bastante positivo.
- f) Yo me sentí tan acompañada durante el curso, obviamente se viven los obstáculos como cualquier tarea, en la que te sientes frente a la tarea y dices: bueno. ¿cómo arranco con



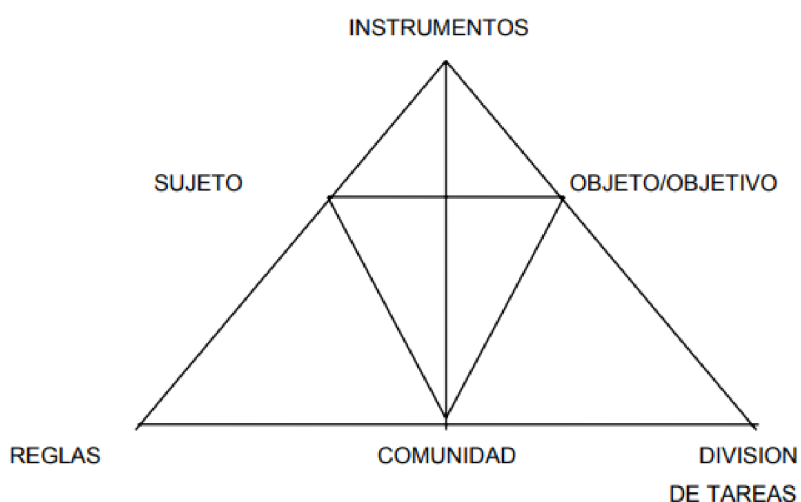
esto?, pero al mismo tiempo tenía como la otra parte que bueno, estoy acompañada, pregunto, tengo la respuestas desde el momento que se plantea la tarea, tengo como un paso a paso, que me ayudan a ordenarme, entonces me pasa eso, que como que no puedo encontrar un obstáculo, justamente porque me sentí muy acompañada durante el curso.

- g) A nosotras, al tener trabajo, familia, etc., íbamos haciendo de a poco con nuestros tiempos. Yo por ejemplo estuve como un mes y medio en seguro de paro, y bueno ahí pude dedicarme a más cosas, después con el reingreso ya se complicó con el ir a trabajar, como que entre las cuatro nos íbamos ayudando y repartiendo los trabajos en general. Como posibilidad destaco la posibilidad de continuar con el curso, por medio de la plataforma, de poder mantener una comunicación, un vínculo, que no pudo ser de manera presencial, hablo con respecto a mí que por suerte pude contar con las herramientas tecnológicas para poder continuar, comunicándose por ese medio, y en cuanto a los obstáculos. Con respecto a su materia la verdad puede pasar que es más lindo, cuando uno tiene una duda, a veces la interpretación de algún texto o de una tarea específica que quería decir, bueno, pero a Ud., siempre le preguntamos, y su respuesta era casi enseguida así que más que generar el vínculo, el debate, me parece que fue utilizado de manera correcta, sirvió. Nos mandaba una tarea, nos ponía una fecha y siempre las corregía, no era que no la corregía en tiempo y forma, a veces se demoraba y nosotros decíamos ¿le habrá pasado algo? Porque era que uno entregaba algo y enseguida a los días, ya teníamos una respuesta, Ta, a lo último es cierto que nos atrasamos, porque hubo muchas cosas que nos atrasamos en la entrega, y ud, nos dio una prórroga hasta qué fecha era de entregar todo, todo lo que estaba atrasado, lo máximo.
- h) En mi opinión en la mayoría de las actividades fueron accesibles ya que Ud. nos mandaba algún material, mandaba algún vídeo suyo explicando, creo que la mayoría de las actividades estuvieron accesibles, ya que teníamos el material, la información que necesitábamos para realizar esa tarea. Me parece que el obstáculo que tuvimos nosotras por ejemplo fue cuando tuvimos que hacer por primera vez un ensayo, que no sabíamos bien lo que era un ensayo, y las partes que tenía, y cómo iban realizadas esas partes, y qué información iba en cada parte, me parece que lo que más nos costó a nosotras en equipo fue hacer ese primer ensayo, que después que nos salió bien y quedó bien, después nos mandó más ensayos y lo pudimos resolver bien, sabiendo las partes del ensayo, y lo que iba en cada parte. Ese como que fue el obstáculo que tuvimos en todas las actividades y después las otras fueron re accesibles porque le digo Ud. siempre nos mandó material, vídeos caseros explicando, creo que dentro de todo fue más lo positivo que lo negativo de las actividades.

En el diseño de las actividades se recuperó a Davini (2008) porque se pensó en qué actividades les permitieran a los estudiantes aprender contenidos y elaborarlos a partir de su propia existencia. La búsqueda de la coherencia entre el contenido y la estrategia adoptada de acuerdo a la mirada de los estudiantes estuvo atravesada por un acompañamiento docente y el trabajo grupal. Este último ingrediente, el trabajo grupal, se percibe como sustantivo para el aprendizaje en el próximo hallazgo.

### 3. Las interacciones virtuales como promotoras del aprendizaje colaborativo

Las interacciones de los estudiantes en las actividades propuestas en la plataforma CREA tuvieron un proceso que partió de procesos individuales para culminar en procesos colectivos y colaborativos. Esta evidencia se obtuvo del formulario anónimo y de las entrevistas en profundidad y de los videos que los estudiantes subieron en la plataforma explicando cómo aprendían. Los procesos metacognitivos que realizan los estudiantes coinciden con el esquema de Engeström



Los estudiantes identifican los instrumentos que utilizaron para la resolución de los problemas planteados en las tareas: el trabajo en equipo. La división de tareas escogiendo cada una de las preguntas que más le agradaban a cada una de los integrantes del equipo. El objetivo está centrado en la tarea y su resolución. Los estudiantes elaboran sus propias reglas: cumplimiento de la tarea escogida y el acompañamiento comprensivo para que cada integrante se sintiera incluida y apoyada. La importancia del trabajo colaborativo en la interacción virtual es evaluada por los estudiantes como una experiencia enriquecedora. Se discrimina entre el aprendizaje individual y el colectivo y la adquisición de nuevas rutinas en el contexto de pandemia: promover la lectura de textos completos influyó en el gusto por Pedagogía. La planificación de las actividades para promover aprendizajes *potentes* recupera en la mirada de los estudiantes la concepción de movimiento en el hacer y en el acompañamiento para hacer lugar *al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*. (Meirieu, 1998).

- a. la estrategia que usé en este año fue el trabajo en equipo, porque la mayoría y gran parte de Pedagogía fue con los trabajos en equipo, se trabajó por la plataforma CREA y la *gran estrategia* fue el trabajo en colectivo, ayudarnos entre nosotras cuatro. En la mayoría de los trabajos lo que hacíamos era que cada una escogía una pregunta. Leíamos la propuesta entre todas, después cada una elegía la que estuviera más segura y la que más le gustaba. Entonces cada una la respondía y después tratábamos de unir todas las respuestas, en el trabajo para que quedara coherente y para que quedara bueno, tuviera un enganche una pregunta con la otra. Si alguna compañera o yo no entendía la pregunta lo que hacíamos era ponerla en el grupo y nos ayudábamos entre todas, buscábamos entre todas esa pregunta. Pero la gran mayoría de los trabajos fue así, cada una tenía una pregunta, buscaba el material, la realizaba, y después por ejemplo hacíamos un word, y pegamos esa respuesta, lo que hacíamos era leer si nos parecía bien, para cambiar una palabra, si estaba bien y así la gran mayoría fue así. Después si alguna no entendía la pregunta era ayudarnos entre nosotras, tratar de buscar la solución y armar el trabajo. Después se veía para unir el trabajo y que quedará coherente y que quedara bien, y no quedara la pregunta uno por un lado y la otra por el otro, que quedara todo en un mismo texto. Igual cada una siempre tenía su pregunta pero siempre estábamos en el grupo de WhatsApp preguntando si iban bien, si entendían algo, si precisaban ayuda. Cada una tenía su pregunta pero siempre atenta al compañero, a ver si iba bien y si precisaba ayuda;
- b. mirá cuando me tocó enfrentarme a la primera parte del año sola, como que me costó los primeros trabajos que hice sola fueron, me costó muchísimo, me costaba muchísimo la virtualidad entonces no era que fuera Pedagogía I sino que era yo enfrentarme con el material y tener que hacer las cosas sola, entregar, tuve correcciones en los primeros trabajos. Después armé un grupo, un equipo de trabajo con otra compañera, después se nos unió otra compañera más y realmente ya en equipo como que era más fácil, si bien leía los materiales, nos presentabas todos los materiales que fueran videos, fueran libros, que se manejaron las dos cosas durante el año, si algo no lo entendía trataba de buscar por internet a ver si lo encontraba de parte de otro autor, que lograra entenderlo con más, que tomara del libro sugerido por el docente, poder entenderlo de alguna manera más fácil que yo lograra entenderlo para llevar la materia. O sea, después que nos adecuamos a la modalidad virtual y a esta manera de trabajo, esta materia no se me hizo muy difícil. Aprendí un montón porque se trabajaron muchísimos autores con materiales diferentes que creo que para encarar las prácticas de cuarto me van a servir muchísimo, pero la manera fue esa, en equipo, el trabajo colaborativo fue fundamental para sacar la materia adelante.
- c. Como estrategia, los textos que leíamos al principio eran más complejos, entonces había cierta metodología que yo no manejaba, por ende, cuando encontraba algún término que desconocía, buscaba el significado en google y me iba anotando así sabía y me era más fluida la lectura. Ya con el avance de los textos y los autores que fuimos dando y eso, ya como que fui conociendo más la terminología y se me fue haciendo un poco más amena la lectura. También el intercambio de opiniones con las chiquilinas, con el equipo de compañeras, el equipo de trabajo, de clase, digamos, por ejemplo alguna interpretaba alguna cosa, y otra interpretaba otra, entonces intercambiamos opiniones, lo que nos parecía, sí estábamos en lo correcto, o no, y bueno si alguna cosa no entendía o quedaba clara, buscarla en algún video, porque a veces en un video queda un

poco más clara que enfrentarse a un texto, como decía Ud, la otra vez, estamos acostumbrados al fragmento, digamos. Entonces, yo, en mi caso, al encontrarme con textos un poco más extensos, era como que al principio me costó bastante, después no, después ya le agarré la mano y le agarré el gusto. Empezó a gustarme la materia, de verdad.

- d. Aprendí muchísimo, primero estaba negada por el tema de la virtualidad como que no me iba a acostumbrar a esa modalidad pero al final, a base de trabajo me pude acostumbrar bien. Al principio trabajaba sola, buscaba sola el material, hasta que después hicimos un grupo, de cuatro compañeras, y ahí nos ayudamos un montón. Entre las cuatro buscábamos material cada una, leíamos, veíamos qué hacíamos cada una. Ahí salimos adelante impresionante y aprendimos cantidad. Yo, sinceramente, en particular no conocía la materia, no sabíamos en qué íbamos a trabajar y me encantó. Pienso que podría separar lo que fueron las estrategias utilizadas en el curso en dos momentos. Durante la primera parte del mismo trabajé en forma individual y la mayor parte del segundo semestre en grupo. Las estrategias utilizadas individualmente fueron: tras haber accedido al material que nos brindaba para cada tarea realiza un mapa conceptual sobre los puntos que a mí parecer eran estratégicos para el desarrollo del mismo y buscaba relacionar con frases o imágenes disparadoras que me llevaran al punto en cuestión. Durante la segunda etapa direccioné las estrategias hacia una visión grupal, no fue tan individual y personal como considero que fue el trabajo inicial. La escucha de los intereses, el intercambio de diferentes pareceres acerca del mismo tema, llevando a la “discusión” los focos en los que había discrepancia, considero que es la mejor forma de describir dicha etapa. Existían discusiones sobre un buen punto de vista, desde un intercambio desde dos factores: todo lo que era la discusión sobre lo que habíamos leído o habíamos escrito, intercambiar, a mí me parece relevante esto, y yo interpreté esto, desde diferentes puntos de vista, existen otras opiniones, también todo lo que era el intercambio... yo leí esto, o me trae a otro autor que habíamos trabajado previamente, y de repente otra compañera no estaba de acuerdo y pensaba que era más favorable relacionarlo con otro autor diferente. Y también en cuanto a la escritura y todo eso en una índole personal yo siento los trabajos como una carta de presentación, es decir yo siento que leo un trabajo más de la índole de los que se nos fueron pautando durante el año y yo puedo decirte quién lo escribió es como que yo siento que uno deja mucho de uno en ese tipo de trabajos, entonces existen como esos intercambios en los que buscábamos un punto medio de acuerdo porque llevaba el nombre de todas...
- e. Las primeras tareas las hice individuales y ya en la segunda mitad del curso o un poquito antes fueron grupales. Yo creo que fue más enriquecedor grupal que individual, la técnica que yo usaba leía los materiales propuestos, trataba de hacer un resumen con las ideas principales o conceptos principales y después en base a otros libros u otra información que buscaba era armarlo con mis palabras, con lo que entendía sobre el tema y después lo teníamos en el grupo por mail o por drive, íbamos subiendo, para que cada una después, pueda o iba complementando lo que la otra compañera hacía o el aporte que tenía . Entre todos pudimos así armar los trabajos. Lo que hacíamos a veces en alguna, una vez que cada una hacía el aporte, nos dividimos las preguntas para darle las palabras adecuadas, arreglarlo, que quedara bien redactado, para darle un hilo conductor a cada pregunta. Las primeras tareas las realicé sola, individual, después las realicé en grupo, la mayoría solo fueron con K y después nos

sumamos con V y con L. Éramos cuatro. Estudiamos el material que nos ud, nos daba, mirábamos las entrevistas, sacamos apuntes, pero cada una desde su lugar y desde el tiempo que tuviera. Después congeniamos las ideas, a veces una interpreta una cosa y otra interpreta otra, ahí llegábamos a un consenso y así íbamos armando los ensayos y los trabajos;

- f. la estrategia que usé en este año fue el trabajo en equipo, porque la mayoría y gran parte de Pedagogía fue con los trabajos en equipo, se trabajó por la plataforma CREA, y la gran estrategia fue el trabajo en colectivo, ayudarnos entre nosotras cuatro. Éramos un grupo de cuatro. Después nos apoyamos en materiales que Ud. mandaba por la plataforma, por otros libros, por alguna fuente de internet confiable y así fuimos llevando el curso. Después el trabajo en equipo entre nosotros fue un grupo lindo porque nos ayudamos entre todas, resolvemos todas las actividades entre todas, si alguna tenía duda lo explicamos en qué basarnos, alguna videollamada, pero en sí la estrategia de este curso de Pedagogía de primero fue el trabajo en equipo, en apoyarnos las unas a las otras y mediante plataforma CREA y así fue como lo pudimos lograr y lo pudimos llevar adelante. En la mayoría de los trabajos lo que hacíamos era que cada una escogía una pregunta. Leíamos la propuesta entre todas, después cada una elegía la que estuviera más segura y la que más le gustaba. Entonces cada una la respondía y después tratábamos de unir todas las respuestas, en el trabajo para que quedara coherente y para que quedara bueno, tuviera un enganche una pregunta con la otra. Si alguna compañera o yo no entendía la pregunta lo que hacíamos era ponerla en el grupo y nos ayudamos entre todas, buscábamos entre todas esa pregunta. Pero la gran mayoría de los trabajos fue así, cada una tenía una pregunta, buscaba el material, la realizaba, y después por ejemplo hacíamos un word, y pegamos esa respuesta, lo que hacíamos era leer si nos parecía bien, para cambiar una palabra, si estaba bien y así la gran mayoría fue así. Después si alguna no entendía la pregunta era ayudarnos entre nosotras, tratar de buscar la solución y armar el trabajo. Después se veía para unir el trabajo y que quedara coherente y que quedara bien, y no quedara la pregunta uno por un lado y la otra por el otro, que quedara todo en un mismo texto. Igual cada una siempre tenía su pregunta pero siempre estábamos en el grupo de WhatsApp preguntando si iban bien, si entendían algo, si precisaban ayuda. Cada una tenía su pregunta pero siempre atenta al compañero, a ver si iba bien y si precisaba ayuda.
- g. Puedo decirle que el curso de Pedagogía I me permitió hacer un proceso de aprendizaje que incluyó no solo saber sobre una materia que no conocía sino que pude trabajar en equipo y escribir en forma académica. Mi grupo por ejemplo, hacía las tareas en forma grupal, nos dividimos la tarea y luego ponemos todo en común en un archivo drive. Si teníamos dudas la consultamos en la plataforma, y nos apoyamos en los materiales y en el trabajo grupal. Los videos que nos hacía tanto para preguntas personales o para la clase fueron geniales. En general puedo decirle que me sentí muy cómoda con la materia no solo por la propuesta que era clara, sino por contar con materiales adecuados y adaptados a la materia. Me encantaron las preguntas y hacer videos de juego... disfruté muchísimo. También me pareció muy bueno usar la autoevaluación en forma de video y luego al final con una rúbrica. Eso nunca lo había visto como tampoco que me hicieran una entrevista como ahora para saber cómo había aprendido ya cuando terminó el curso... un 23 de diciembre. Eso dice mucho de Ud, profe.

#### 4. La evaluación es una oportunidad para aprender

La evaluación forma parte de la configuración del ambiente educativo (Fernández Pérez, 1997). Esta configuración en la plataforma CREA se evidencia en:

- las actividades de autoevaluación que hicieron los estudiantes (videos subidos a la plataforma, tarea de autoevaluación y formulario anónimo google);
- la evaluación de las actividades de enseñanza (en formulario google y en entrevistas).

Los estudiantes manifiestan la evaluación como una oportunidad para aprender y como un espacio para el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas novedosos por el enfoque y la reformulación de las actividades. La reformulación y el acompañamiento continuo en las tareas subidas a la plataforma es un aspecto relevante para los estudiantes. Destacan la importancia de la empatía y la contención como mecanismos para aprender e implican un andamiaje y monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes. Estos aspectos de acuerdo a Caamaño (2009) son relevantes para realizar una “buena enseñanza”:

“(…) para que el docente lleve a cabo una “buena enseñanza ” resulta importante averiguar qué está pasando con los que aprenden los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. ¿para qué lo aprenden? , ¿cómo lo aprenden? , ¿qué dificultades tienen cuándo están aprendiendo? , ¿cuánta ayuda necesitan para facilitar los aprendizajes?, e interrogantes por el estilo (Caamaño, 2009: 45).

Estos aspectos preocuparon a la docente del curso de Pedagogía I durante el año lectivo. A partir de los intercambios realizados en la plataforma con mensajes personalizados, videos explicativos en el correo de CREA o en actualizaciones se intentó contribuir con sus aprendizajes.

De acuerdo a las evidencias empíricas proporcionadas en el formulario google y en las entrevistas cualitativas se contribuyó en el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la evaluación de la docente (aspecto que era relevante averiguar para mejorar la enseñanza) los estudiantes manifiestan<sup>2</sup>:

- a. ampliamente enriquecedora en lo académico e iniciativas pedagógicas;
- b. me gustó la forma de trabajar de la profesora;
- c. me gustó, la exigencia y su vez la responsabilidad por parte de la profesora por siempre entregarnos las notas rápidamente, a pesar de la extensión de estas;
- d. me apasiona Pedagogía;
- e. se nos daban muchas posibilidades, los trabajos eran enviados, la docente los corregía, los volvía a enviar al alumno para que nosotros lo corrigiéramos y pudiéramos tener la posibilidad de mejorar la nota y llegar a buen término en el año que estábamos cursando. Cada vez que necesitábamos o teníamos una duda, se preguntaba y se contestaba en tiempo y forma.
- f. Ampliamente, cualquier duda que tuviera, cualquier inconveniente, lo planteo y obtuve una respuesta inmediata. Siempre con una solución positiva o la orden si necesitaba algo o tenía alguna otra duda. Sinceramente me sentí apoyada y contenida en esta nueva modalidad que fue un año medio complicado, medio extraño para todos, la verdad que sí.
- g. En realidad el curso comparado con otros, me pareció que la docente estuvo siempre presente, siempre estaba, sea en preguntas que le quieras realizar y demás siempre estaba. En particular creo no haber hecho demasiadas preguntas, como qué eran claras las propuestas, cuando mandaba las tareas, se entendía bien lo que pedía la consigna, salvo algún caso en particular, en las primeras tareas, que era como que iniciaba todo, no se sabía bien para dónde arrancar, ahí sí tenía dudas, y fue consultada. Pero además, a lo largo del año, era súper claras, la docente siempre presente, siempre marcando lo que estaba bien, con críticas constructivas, en relación a los trabajos mandados. Me pareció súper presente la docente.
- h. fue un curso en el que yo me sentí acompañada, en el que sentí que todo lo que era materiales, eran muy accesibles, en el que todo lo que era la gran variedad de materiales, eso yo también lo viví como algo muy positivo, no puedo con lo que está escrito pero voy primero al video para después de eso ir por otra cosa y finalmente con eso que al principio no podía, siento que todo eso fue como bastante positivo.
- i. tuvimos respuestas tuyas, ante dudas siempre nos respondía, también creo que hacer una materia que mucho para leer y basarnos en lo teórico, tener como una introducción por los videos, o solo los de voz, también nos ayudaba a aclararnos ciertas cosas, qué puntos tomar como guía, dónde priorizar o dónde enfocarnos un poquito más, y permitir que no solo sea una materia de leer y hacer trabajos sino que hubo un hilo conductor entre lo teórico y la docente que nos estaba apoyando y siguiendo en el curso.
- j. una de las docentes que estuvo al pie del cañón, es la realidad creo que de Pedagogía fue una de las materias que más hemos aprendido, sí, sí, no le pongo duda, y estoy segura que mis compañeras tampoco, al menos las que cursaron con Ud., Sí, más que a la altura estuvo, siempre estuvo ahí, preocupándose, ocupándose, contestando las preguntas, las dudas, nos mató de tareas, pero bueno, aprendimos;
- k. sí el trabajo docente fue muy bueno y a pesar de que se trabajó por plataforma el docente siempre estuvo presente, nosotros si teníamos alguna duda le escribíamos y Ud. contestaba enseguida, siempre que mandábamos las actividades las corregía, si teníamos algo para corregir nos decía que parte nos teníamos que fijar para corregir, la corregimos y la mandábamos de vuelta y Ud. siempre estaba corrigiendo. La verdad que el trabajo docente fue muy bueno porque siempre estuvo presente, si teníamos duda siempre estaba ahí, siempre estaba corrigiendo, nos decía qué parte corregir y nosotros la corregimos y la corregía de vuelta y estaba bien

---

<sup>2</sup> Nos parece relevante incluir las respuestas completas de los estudiantes porque poseen una riqueza singular en la frescura de su metacognición.

1. Este año fue súper difícil y la verdad que su presencia y empatía y ayuda fue fundamental. Era una materia que nunca había abordado y sin el apoyo y guía es muy difícil. Me pasó en otras asignaturas que el docente no se preocupaba mucho y las correcciones eran muy espaciadas entonces uno ni idea de cómo le iba. Solo califican y nada más. Me parece que el trabajo de ida y vuelta, de ayuda al estudiante da frutos. En su caso fue excelente y me saco el sombrero. Imagínese que con los parciales pensamos que le había pasado algo porque Ud. contestaba enseguida y no fue así. Ta, luego de preguntarle por la plataforma nos contó que estaba meta corregir y nos tranquilizamos... jaja. ¡Su trabajo de ida y vuelta fue fuera de serie, profe! ¡Cómo aprendimos, nos hizo sudar leyendo y leyendo, escribiendo y escribiendo pero la verdad estoy tan satisfecha con mi proceso!



## Conclusiones

### **1. La exigencia académica en las tareas en la plataforma CREA fortalecida con estrategias de enseñanza adecuadas habilita la creatividad del estudiante**

La exigencia académica en medio de la pandemia se convirtió en una preocupación constante de la docente del curso de Pedagogía I. Enseñar en un medio inusual como la plataforma CREA supuso algunas ventajas:

- orden en la presentación de tareas que se descubrió a medida que se aprendió acerca de los diferentes recursos: el tiempo para leer manuales era escaso por lo que se optó por el ensayo y error para poder enseñar mejor;
- múltiples recursos para contactarse en forma asincrónica con los estudiantes: foros, mensajes, videos, audios, actualizaciones en la plataforma.

Enseñar en CREA tuvo los siguientes obstáculos:

- equipo desactualizado de la docente (equipo ceibal Magallanes) no permitía el acceso a otras plataformas (zoom);
- la aplicación conferencias no fue un recurso útil para el desarrollo de contactos virtuales sincrónicos.

El desafío de enseñar en forma asincrónica en un medio inusual en formación docente fue ciclópeo. Se tenía la convicción que las tareas constituían en sí mismas una forma de enseñanza potente. La formación académica universitaria y las experiencias en la Universidad de la República acerca de la importancia de “(...) definir los contenidos a enseñar exige la tarea de seleccionar unos y de excluir otros” (Litwin, 2009:56) necesitaron de estrategias de enseñanza para que los estudiantes pudieran aprender. Es importante destacar que *el intento de realizar una enseñanza responsable* fue una de las preocupaciones de la docente en el curso de Pedagogía I :” ese intento deberá ser una actividad que busque favorecer el aprendizaje, de lo contrario no tendrá razón de ser” (Caamaño, 2009:44). Las estrategias seleccionadas contribuyeron al aprendizaje de acuerdo a las evidencias surgidas de las entrevistas cualitativas y los resultados de las evaluaciones del curso.

#### **A) Estrategias**

## **I) Gradualidad en las dificultades de las tareas propuestas**

En la selección de contenidos una de las variantes que se consideró fundamental era el atractivo que podía ofrecer la dificultad para comprender un texto universal como Emilio o De la Educación. La dificultad se incrementó con la exigencia de analizar a través de la interpretación del Abbagnano en Historia de la Pedagogía. Previamente se trabajó una entrevista de Henry Giroux<sup>3</sup> para que pudieran identificar las ideas principales que desarrolla el pedagogo norteamericano. Estas decisiones en el inicio del curso favorecieron el aprendizaje y se vieron incrementadas por la resolución de las tareas en las que intervino la docente para apoyar el proceso de los estudiantes:

(...) Más de una vez solicitamos a los estudiantes que extraigan conclusiones, que fundamenten, analicen y comparen. Estas consignas son seguramente interpretables y tienen para nosotros soluciones apropiadas y de las otras. Es sustantivo aclarar, que en cada caso, qué entendemos para cada una de las actividades y qué espacio contempla su resolución (...). Resolver las actividades, por parte de los docentes, es el mejor reaseguro para conocer la dificultad que demanden y poder orientar a los estudiantes (Litwin, 2009: 92).

Los estudiantes recibían una devolución en las tareas cuando la resolución era incompleta, parcialmente correcta, incorrecta o correcta. Se consideró importante animarlos para que pudieran reelaborar o para felicitarlos por los aciertos parciales o totales en una tarea.

## **II) Promover el dominio de la escritura académica**

En las tres tareas mencionadas en el apartado anterior se exigió la escritura académica que incluyera las normas APA. Las dificultades que presentaron los estudiantes para ordenar y jerarquizar las ideas mediados por una correcta referenciación académica se acompañaron con una constante guía docente y múltiples reescrituras de los trabajos. El proceso en la escritura académica y el contacto con textos complejos tenían como propósito pedagógico que los estudiantes aprendieran no solo acerca de los contenidos sino de la importancia del error como medio para aprender.

El esfuerzo en la reescritura de los estudiantes para que lograran un nivel de exigencia adecuado a la formación docente necesitaba de:

---

<sup>3</sup> <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/320103>

- la empatía docente para comprender cada proceso personal y grupal, las dificultades económicas (desempleo familiar, imposibilidad de conectarse), el miedo a contraer una enfermedad desconocida, enfermedades familiares, entre otros aspectos;
- realizar una corrección de la escritura que fuera constructiva, comprensiva y cuidadosa del estudiante (este último aspecto fue fundamental porque se debe causar el menor daño posible)<sup>4</sup>;
- considerar el proceso en la mejora de la escritura y evaluar en forma sumativa.

### III) Habilitar los procesos de creatividad en los estudiantes

El proceso de mejora de la escritura debía habilitar la creatividad del estudiante para evitar un modelo transmisivo de enseñanza. La estrategia de enseñanza estuvo centrada en proponer actividades creativas mediadas por objetos de la cultura que motivaron a los estudiantes. Las películas, documentales y entrevistas resultaron atractivas para promover aprendizajes significativos de acuerdo a las evidencias empíricas. En este sentido consideramos que la enseñanza es una *actividad artística y política* (Gvirtz y Palamidessi, 2011). La enseñanza como actividad necesita estudio, ensayo y técnicas. Se adhiere al presupuesto que explicitan Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (op.cit.): la enseñanza no es una actividad que deba estar mediada por la *improvisación o espontaneísmo*.

El trabajo del docente debe clarificar y guiar a los estudiantes para la comprensión de los requerimientos de las tareas: los puntos guías<sup>5</sup> colaboraron para que pudieran realizar las tareas de forma exitosa. El aspecto político de la enseñanza y su vínculo con la Pedagogía fue presentado en la primera tarea en la entrevista a Henry Giroux y en cada una de las actividades propuestas. Se recupera el sentido político que le asigna Gvirtz y Palamidessi (op.cit.):

El problema planteado al docente es muy complejo: por un lado debe potenciar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de los alumnos del grupo-clase. Pero, por otro, debe mantener el control sobre la actividad del aula e impartir el currículo disciplinar que el sistema educativo le impone como obligatorio. El docente se debate entre ejercer una autoridad democrática y favorecedora del aprendizaje significativo de

---

<sup>4</sup> Tópico que Carmen Caamaño abordó en los Seminarios de la Universidad.

<sup>5</sup> Les proporcionaba una guía del orden de los materiales (videos, películas, documentales) para que pudieran comprender los textos seleccionados

los alumnos y cumplir con el programa prescrito, con las competencias que la sociedad exige que los alumnos adquieran al finalizar el curso. El docente debe asumir la indeterminación de las situaciones de enseñanza y construir un equilibrio entre los dos polos de su dilema: cómo ser equitativo y democrático y cómo mantener el control que su rol le impone (Gvirtz & Palamidessi, 2011:162).

Un estudiante magisterial necesita adquirir no solo los conocimientos que el programa prescribe sino que debe aprender a comunicar las ideas con una escritura académica con rigor científico. Estos requerimientos se vieron potenciados con la plataforma CREA aunque la necesidad de control no se vio como una necesidad inherente al rol. La construcción de un *ambiente de bajo riesgo* (Caamaño, 2015) permite al estudiante probar, intentar todas las veces que necesite y desee para mejorar su escritura académica. La situación imprevista de la pandemia provocó en la docente “(...) liberarse (...) de sus propios rituales, hacerlo más creativo, más innovador y, al mismo tiempo, permitirle habilitar una mayor libertad para el aprendizaje y para la creatividad de sus estudiantes” (Caamaño, 2015: 53).

Para promover la creatividad se le propusieron actividades que implican la creación de juegos en videos que recogieran los principios pedagógicos trabajados con los autores y se les propuso la participación de sus familias. En los videos que elaboraron los estudiantes se observó la participación grupal y la individual. Los estudiantes indagaron en sus procesos de aprendizaje: la metacognición permitió la reflexión espiralada acerca de qué, por qué, cuándo y cómo seleccionaron contenidos para enseñar y crear un juego sobre pedagogos trabajados en CREA. La habilitación de un ambiente de bajo riesgo se evidenció en las respuestas de los estudiantes en los comentarios del formulario anónimo Google<sup>6</sup>, en las entrevistas cualitativas y en sus videos explicativos de sus procesos metacognitivos.

Por último, la conciencia acerca de la cantidad y extensión de las tareas se vio reflejado en comentarios y posteriores entrevistas: “nos mató a tareas” o “realizamos muchas tareas en el año, y hoy finalizando el curso me di cuenta que aprendí y que todas esas tareas que nos hacía pensar y leer una y otra vez en este momento: yo tengo una gran

---

<sup>6</sup> Una estudiante reclama la presencialidad para mejorar la relación alumno-profesor en el formulario anónimo Google: evidencia que existe una excepción en el vínculo y los desafíos para el próximo año de incluir encuentros sincrónicos de enseñanza

base de información” o “siempre estuvo ahí, preocupándose, ocupándose, contestando las preguntas, las dudas, nos mató de tareas, pero aprendimos”.

La variedad en la proposición de tareas estuvo vinculada con la posibilidad de “(...) avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema” (Litwin, 2009:93). Los tópicos, paidocentrismo, libertad, enseñanza, gradualidad y eudemonía abordados en Emilio de Juan Jacobo Rousseau se retomaron en las tareas posteriores de la plataforma. La decisión de abordar en forma espiralada estos conceptos se vincula con el *conocimiento relacional* :

(...) lo nuevo para aprender se vincula con otros temas ya sabidos [ por ejemplo nuevos pedagogos y propuestas pedagógicas] y se integre en la estructura de conocimientos que los estudiantes poseen. Se trata de establecer relaciones: para ello identificamos conceptos y los relacionamos entre sí (op.cit., 2009:52).

Se evidencia que los estudiantes valoran la exigencia académica y el conocimiento relacional como estrategia para propiciar la creatividad en el aprendizaje.

## **2. La pasión por la Pedagogía se contagia**

La convicción y la alegría de enseñar Pedagogía no se transfiere o transmite pero sí se contagia. Para Day (2006) el apasionamiento genera una energía imprescindible para una buena enseñanza:

Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan, y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presten solo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propio y el de los alumnos (Day, 2006,:78).

La selección de pedagogos y sus obras implica tener la esperanza de enseñar su legado y reconocer la influencia que ejercerán en la formación de los estudiantes y en su posterior ejercicio de la profesión docente. Implica recordar la influencia que otros pedagogos contemporáneos tuvieron en nuestra vida. “Pasar por el corazón” las enseñanzas de los pedagogos recrea el compromiso social y profesional que supone una buena enseñanza. Los encuentros con textos y diversos objetos de la cultura produjo el gusto por la Pedagogía manifiesta en las expresiones anónimas de los estudiantes: “me apasiona” o “me encanta “.

En este sentido, la pasión por la enseñanza de la Pedagogía es un quehacer moral porque “(...) se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de los que sea justo, correcto y virtuoso” (Fenstermacher, 1990: 133). El vínculo que se produjo con los estudiantes a través de la plataforma superó las expectativas personales en un contexto de pandemia. Tejer el vínculo, la trama, a través de un medio electrónico implica tener en cuenta que una actividad debe ser atractiva para poder conectar a los estudiantes con el pedagogo que se enseñará. Los aspectos didácticos en la planificación de una tarea virtual deben ser potenciados con estrategias de enseñanza que hagan sentir al estudiante:

- la importancia del conocimiento en su formación;
- el acompañamiento y sostén docente en su proceso de aprendizaje;
- que existe la posibilidad de lograr la autonomía en su aprendizaje potenciada por la colaboración entre pares;
- que puede analizar los cambios y progresos en el año referidos a su aprendizaje individual y en el grupo: la reflexión, la habilidad de planificar y revisar sus producciones escritas, en videos o audios “(...) se convierten en un marco de referencia para la expresión creativa “ (Díaz Barriga: 2015:95).

Para saber si las estrategias de enseñanza mencionadas anteriormente fueron las correctas es necesario consultar a los estudiantes: la evaluación se convierte en un elemento imprescindible para lograr ese propósito.

### **3. Una evaluación destacada**

Los aspectos didácticos de la planificación están atravesados por la evaluación que los estudiantes hicieron al curso y a la forma de enseñar. Es relevante destacar que superó las expectativas de la docente en un año de pandemia. La virtualidad por imposición de las circunstancias sanitarias aumentó la complejidad que implica enseñar. Por ese motivo era imprescindible conocer la evaluación de los estudiantes, graduada por un formulario que les diera garantías del anonimato. Este último aspecto es una decisión que contribuyó a potenciar el ambiente de bajo riesgo. Evaluar al docente del curso

implica que el estudiante se anime a hacerlo: es necesario darle una garantía al estudiante que si llegara a criticar al docente no se verá expuesto. La posibilidad de hacer visible su evaluación se ve ampliada por las entrevistas que terminan de completar el mapa y el destino de la enseñanza: conocer si los estudiantes aprendieron y cuáles son sus teorías y emociones referidos al curso.

La constatación del aprendizaje de los estudiantes y de la alegría compartida en las entrevistas convierten a esta investigación de estudio de caso en una posibilidad de aprendizaje docente. Para finalizar recuperamos a Bentancor & Cabrera (2015):

A ser crítico se aprende sintiendo y practicando. El docente tiene una responsabilidad ineludible en este aspecto, debe democratizar lo que hace, aprender a recibir críticas y sugerencias de sus estudiantes, escuchar su voz para enseñar mejor. No se fortalecen las instituciones si uno se abroquela en una suerte de castillo infranqueable de conocimiento legitimado. Lo que debe preocuparnos es mejorar la enseñanza y esto se logra consultando al principal actor: el estudiante (Bentancor & Cabrera, 2015: 168).

## **Bibliografía**

Baquero, R; Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar* en Dossier “Apuntes pedagógicos” de la Revista Apuntes UTE/Ctera. Buenos Aires.

Bentancor, C; Cabrera, M. (2015). *La felicidad del docente* en Caamaño, C.(coord.) *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Montevideo, Magró.

Bolívar, A; Domingo, J; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado* en Biddle, B; Good, Th; Goodson, I. (comp.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

Caamaño, C. (coord).(2009). *En busca de una docencia responsable* en Caamaño, C. (coord.). *¿Se puede ayudar a aprender?, ¿se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad de Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.

Caamaño, C. (coord).(2012). *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Montevideo, Magró.Caamaño, C. (coord).(2014). *La evaluación de los aprendizajes. Cuatro miradas*. Montevideo, Camus.

Caamaño, C. (coord).(2015). *Transformar los ambientes de aula en espacios de seguridad y confianza* en Caamaño, C. (coord.). *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Montevideo, Magró.



Constantino, G. (2007). Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva. Trabajo inédito. Buenos Aires. Programa ALFA/Miforcal (Máster interuniversitario en formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria).

Dadidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú, Progreso.

Davini, C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, Narcea.

Day, C. (2006). Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.

Del Moral; M, Villalustre, L. (2013). e-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de <http://campusvirtuales2013.uib.es/docs/113.pdf>

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México D.F, McCraw-Hill Interamericana Editores.

Díaz Barriga, F. (2015). *Actividades educativas mediadas por las tecnologías educativas en* Camaño, C (coord). En busca de una docencia para nuestro tiempo. Montevideo, Magró.

Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Flores, G; Porta, L. La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. Praxis ISSN 2313-934X (julio - diciembre 2012) Vol. XVI, N° 2 pp. 52-61.

Gvirtz, S; Palamidessi, M. (2011). El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Lezcano, L; Vilanoba, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Santa Cruz, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Litwin, E. (2009). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.

Martínez Valcárcel, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Murcia, Universidad de Murcia.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona, Laertes.

Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires, Paidós.

Morán, L. Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos en Educación y Educadores, vol. 11, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 139-158 Universidad de La Sabana.

Rodriguez Zidan, E; Grilli Silva, J. (2019). Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 18(18), 63-90. Recuperado en 18 de junio de 2020, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2019000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200005&lng=es&tlng=es).

Salinas, J.; De Benito, B.; y Pérez, A. (2008). Metodologías didácticas centradas en el alumno para el aprendizaje en red. Madrid, Síntesis.

Steiman, J. (2007). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires, Jorge Baudino.

1<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119138.htm>

2<http://etimologias.dechile.net/?actividad>

3 **Elaboración** propia de la tabla con el propósito de especificar el diseño en los procedimientos didácticos y en las acciones llevadas a cabo en el curso de Pedagogía I

4 **Entendida** como una situación en el que un sujeto experto o más experimentado interactúa con otro sujeto novato o menos experto para que este se apropie de un saber experto.

5 **Se** recupera de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas “Construcción de cultura científica: el proyecto NASA en el liceo N.º 4 de Maldonado” de la Mag. Marisol Cabrera.

6 Es la concepción freiriana desarrollada en Pedagogía del Oprimido

1[https://web.archive.org/web/20131012035926/http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_Web/decretos/2007/04/EC579\\_18%2004%202007\\_00001.PDF](https://web.archive.org/web/20131012035926/http://archivo.presidencia.gub.uy/_Web/decretos/2007/04/EC579_18%2004%202007_00001.PDF)

2<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/266/1/Cobo-Rivera.pdf>

3<https://www.ceibal.edu.uy/es/crea>

4[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2019000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2019000200005&script=sci_arttext)

5 **Modelo** similar al de la Universidad de la República

6[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2019000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2019000200005&script=sci_arttext)