

Evaluación de aprendizajes en el aula universitaria: innovación y valoración de docentes y ayudantes alumnas

Boatto, Yanina^{1,2,3}; Fenoglio, Mariana^{1,2,3}; Bono, Adriana^{1,2,3}; Aguilera, María Soledad^{1,2,3}

¹ Dpto. Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

² Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-UNRC)

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Palabras claves

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
INNOVACIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD

Resumen

En esta ponencia presentamos parte del análisis de una experiencia de innovación e intervención instruccional en el contexto del aula universitaria, que procura promover en los estudiantes aprendizajes significativos y estratégicos, a partir de la lectura y escritura mediadas por TIC. Con dicha intervención instruccional se propone una instancia de evaluación de los aprendizajes en el marco de un Simposio, en el que los y las estudiantes tienen como meta comunicar oralmente el conocimiento construido y objetivado en una ponencia escrita. Esta es una modalidad de evaluación poco frecuente, que reemplaza al parcial escrito, presencial e individual. Concretamente, aquí se presentan los resultados del análisis de informes valorativos elaborados por docentes y ayudantes alumnas que participaron de la experiencia durante el año 2019, en la asignatura de grado Psicología del Aprendizaje (dictada para estudiantes de 3er año de la carrera Lic. en Psicopedagogía, UNRC). Se asume un enfoque de investigación basado en la Design-Based Research (Investigación de Diseño) (Anderson y Shattuck, 2012), desde el que se investiga “para la educación”, sometiendo los docentes su propia práctica a la revisión crítica (Macchiarola, 2018). Los principales resultados encontrados se organizan en siete categorías: a) explicitación y claridad de la tarea; b) complejidad de la tarea; c) carácter innovador de la tarea; d) promoción de aprendizajes a partir de la lectura y la escritura mediada por TIC; e) rol docente; f) fortalezas de la experiencia y; g) debilidades de la experiencia. Estas categorías posibilitan evaluar el grado de ajuste entre objetivos, acciones planificadas y acciones desarrolladas. Asimismo, se constituyen en insumos para revisar la propuesta para una futura implementación en esta y en otra asignatura de grado (Psicología Educativa, para las carreras Lic. y Prof. en Educación Inicial, de la UNRC), también con estudiantes de tercer año universitario.

Información de contacto

yboatto@hum.unrc.edu.ar



1. Introducción: Planteamiento y Justificación del Problema de Investigación

En esta ponencia presentamos parte del análisis de una intervención instruccional en el contexto del aula universitaria, que procura promover en los estudiantes aprendizajes significativos y estratégicos, a partir de la lectura y escritura mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La propuesta se inscribe al interior de un Proyecto sobre Escritura y Lectura en las Disciplinas para los Primeros años de las Carreras (PELPA), subsidiado por la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Res. Rec. N° 544/19) y una Beca Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, Res. D. N° 4256/17). Se vincula además con Programas de Investigación de la Secretaria de Ciencias y Técnica de la UNRC (Res. Rect. N° 083/2020; Res Rect. N° 161/2015). En un sentido general, aborda una de las líneas prioritarias de investigación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que atiende a “Problemáticas educativas, culturales, científicas y tecnológicas”, más específicamente a la “Enseñanza y aprendizaje en distintos contextos y disciplinas” y la “Tecnología y Educación” (Res. C.S. UNRC N° 302/2018).

Partimos de cuatro ejes problemáticos a los que intentamos dar respuesta con la intervención instruccional en el contexto del aula universitaria.

En primer término, problematizamos una de las prácticas más comunes para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes universitarios: el parcial presencial escrito. Con este género discursivo la evaluación del aprendizaje se presenta generalmente como una práctica privada entre docente y alumno (Isuani de Aguiló, Montes de Gregorio y Salvo de Vargas, 2003), en la que el profesor realiza una valoración acerca de los resultados de aprendizaje del estudiante, promoviendo también su clasificación y jerarquización (Tenti Fanfani, 2009). La actitud discursiva que suele esperarse del alumno es la de un lector y reformulador experto, capaz de poner en evidencia que ha leído y comprendido y que puede expresarse sintéticamente y con la mayor fidelidad posible; siendo el docente el destinatario del escrito (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano, Pereira, 2012). Consideramos que ello se aleja de una concepción de evaluación formativa (de proceso y no solo de resultado), auténtica (en la que los estudiantes se involucran desde sus propios intereses y se enfrentan a situaciones o problemáticas reales vinculadas con el campo disciplinar y profesional) e integral (que considere aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales).

Desde el segundo eje problemático que abordamos sostenemos que, si bien el uso de las TIC puede considerarse una práctica común entre los estudiantes universitarios, ello no significa reconocerla como práctica epistémica y reflexionada. Por el contrario, y particularmente en el caso de los estudiantes universitarios, algunas investigaciones muestran que el uso de las TIC se presenta de modo pragmático (vinculado a la comodidad, accesibilidad y conectividad) y de

recepción pasiva de información, más que de modo epistémico (relacionado con el desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento), de producción y difusión de contenidos y aprendizajes. Asimismo, los docentes solemos esperar que los alumnos lean y aprendan mediante las TIC de modo significativo, crítico y reflexivo, sin mediar acciones educativas en pos de ello (Coll y Monereo, 2008; Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Un tercer aspecto problemático que intentamos abordar refiere a la enculturación de los estudiantes universitarios en las prácticas científico-académicas (fundamentalmente la lectura y escritura) propias de cada disciplina. Indudablemente, al ingresar y permanecer en una comunidad discursiva, disciplinar y profesional específica, los estudiantes se encuentran con dificultades. En la actualidad, lejos de considerar que esas dificultades son privativas de los estudiantes, muchos educadores acordamos en la necesidad de enseñar a leer, a escribir y a comunicar oralmente el conocimiento en las disciplinas, en carreras universitarias (Navarro, 2014). Reconocemos que estas problemáticas e incluso los motivos de la deserción estudiantil no son independientes de los entornos educativos y de los procesos de enseñanza que se desarrollan al interior del aula universitaria (Ezcurra, 2013).

Ligado a lo anterior, el cuarto eje problemático se asienta en las dificultades en la interrelación e integración de diferentes funciones de la universidad pública, entre ellas la docencia y la investigación. Es poco común que los docentes investiguen sobre su propia práctica de enseñanza para generar a partir de allí los cambios necesarios en dichas prácticas, en pos del aprendizaje de los estudiantes. En respuesta a ello, desde el Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto se concibe a la universidad como totalidad compleja que insta a la articulación de docencia e investigación. Así, adquiere relevancia que los docentes “investiguen para la educación” sometiendo su propia práctica docente a la revisión crítica, para su transformación (Macchiarola, 2018).

A partir de los problemas enunciados, en nuestra investigación nos proponemos desarrollar una intervención instruccional al interior del aula universitaria, desde la que se promuevan vínculos complejos entre aprendizaje, lectura, escritura y uso de TIC por parte de los estudiantes. A su vez, esta innovación propone una instancia de evaluación de los aprendizajes en el marco de un Simposio, en el que los estudiantes deben comunicar oralmente el conocimiento construido y objetivado en una ponencia escrita, reemplazando el parcial presencial escrito e individual. Desde la Design-Based Research (Investigación de Diseño) atendemos a la relación entre investigación y práctica educativa, con el objetivo de mejorar dicha práctica y desarrollar conocimiento a partir de la investigación (Anderson y Shattuck, 2012).

En esta oportunidad presentamos la descripción de las valoraciones de las docentes y ayudantes alumnas que han participado de la experiencia de innovación, para conocer su impacto desde la voz de estas actoras y, en líneas de la “investigación para la educación” (Macchiarola, 2018), reflexionar sobre las potencialidades y dificultades de la propuesta implementada. A partir de ello,

esperamos generar los cambios que se consideren necesarios en la implementación de futuras propuestas de enseñanza en el aula universitaria.

2. Fundamentación teórica

- Tareas abiertas, auténticas y motivantes a partir de la lectura, escritura y oralidad, en el aula universitaria

Reconocemos la importancia de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas, competencias y procesos esenciales en la construcción de conocimientos en la universidad. Tal como planteamos inicialmente, se torna necesario enseñar a leer, escribir y comunicar conocimientos a nuestros estudiantes, para que puedan participar de la comunidad discursiva y profesional propia de la disciplina en la que se están formando. Desde la psicología constructivista y sociocultural esa enseñanza es generada “en contexto”. La lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales motivadas situacionalmente y su aprendizaje se produce mediante ayudas pedagógicas in situ (Carlino, 2013). Ello se vincula íntimamente con la posibilidad de proponer tareas de aprendizaje a partir de la lectura, la escritura y la oralidad de carácter abierto, complejo y motivante; tareas en las que los estudiantes encuentren sentido e interés, puedan tomar decisiones, resolver problemas de modos particulares y diversos, con autonomía en el planteo de metas y medios, supervisando y evaluando su propio aprendizaje (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009).

En la universidad, las tareas híbridas que demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva y que combinan la lectura con la escritura y el debate, implican para los estudiantes (lectores-escriitores-comunicadores) trascender el propio texto y, asimismo, construir conocimiento a partir de él (Mateos, 2009; Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En este tipo de aprendizajes el trabajo cooperativo entre iguales es fundamental; en base a él los alumnos pueden atender y valorar la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y construcción de representaciones compartidas (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, éstas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás; el intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo y Mateos, 2009; Mateos, 2009).

Además de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas, competencias y procesos esenciales en la construcción de conocimientos en la universidad, la fuerte presencia de las TIC en el contexto actual nos interpela a pensar acciones educativas en las que se aproveche este recurso habitual y cotidiano para los estudiantes. En base a ello a continuación nos referimos a las TIC y sus vinculaciones con el aprendizaje universitario.

- Las TIC como mediadoras del aprendizaje, la lectura y la escritura desde una función epistémica



Bajo el enfoque constructivista, una de las líneas emergentes de investigación en psicología educacional plantea la necesidad de estudiar la incorporación de las TIC en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008). Según Esteve (2009), la tecnología por sí misma no produce innovación educativa y justamente desde la educación no se ha avanzado profundamente en la generación de prácticas innovadoras que involucren a las TIC.

Los resultados de algunos estudios muestran que las tecnologías se utilizan poco con finalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y se usan más como tecnologías de la información que de la comunicación; los profesores recurren a ellas para el trabajo personal más que como apoyo en las clases o como herramienta de comunicación y trabajo colaborativo entre los alumnos; además habría un desfase entre la valoración positiva y el uso real que se hace de las TIC en educación (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

En un estudio que hemos realizado con el objetivo de conocer cómo están presentes las TIC en la lectura y en el aprendizaje por parte de estudiantes universitarios de primer año, desde su propia perspectiva (Boatto, Fenoglio, Bono, Aguilera y Cadario, 2016), hallamos que los estudiantes expresan que Internet funciona para ellos de un modo asociado a la Web 1.0, que confiere a sus usuarios un rol de consumidor relativamente pasivo. En general, no se advierte en los relatos de los estudiantes la presencia de una corriente superadora (Web 2.0), en la que Internet es un espacio en el que se incorpora y coordina información de diferentes fuentes, relacionando datos y personas que facilitan un aprendizaje más significativo y en el que los usuarios son productores y difusores de contenidos (Coll y Monereo, 2008).

En relación con lo anterior, la presencia de las TIC en las lecturas y aprendizajes de los estudiantes es de tipo más pragmático que epistémico (Monereo y Pozo, 2008), ya que por la descripción que ellos realizan el uso de la tecnología refiere fundamentalmente a acciones prácticas y a valoraciones que destacan la comodidad, accesibilidad y conectividad que las TIC posibilitan, más que al desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento por medio de ellas. Además, son pocos los estudiantes que se refieren a atender a la confiabilidad de las fuentes que consultan en Internet, y en general no las cuestionan, confrontan o integran a sus propios conocimientos.

De este modo, para que el uso de las TIC posibilite que los estudiantes avancen hacia conocimientos más complejos y reflexivos, es indispensable la intervención educativa (Monereo y Pozo, 2008). Las tecnologías presentan potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje si son adecuadamente utilizadas y si les enseñamos a los estudiantes un uso que fomente la reflexión y el pensamiento crítico. El desafío para la enseñanza es justamente cómo pensar y promover usos epistémicos de las TIC y no sólo pragmáticos (Monereo y Pozo, 2008), que permitan aprender significativamente. En el mismo sentido, es necesario propiciar el uso estratégico de la información convirtiéndola en conocimiento, ayudando a los estudiantes a aprender a gestionarlo de manera autónoma y metacognitiva (Pozo, 2006).

3. Metodología

- Diseño de investigación

La investigación se enmarca en Design-Based Research (DBR) -investigación de diseño-. Este tipo de investigación atiende al diseño y desarrollo de una intervención educativa para abordar un problema en la práctica, conformándose asimismo en investigación empírica que produce una comprensión teórica. La actuación sobre problemas educativos significativos, prácticos y complejos que enfrentan los profesionales de la educación se constituye en escenario para la investigación científica y para el desarrollo de nuevos conocimientos y contribuciones ante problemáticas similares (McKenney & Reeves, 2014).

El Estudio de Diseño se conforma por enfoques de investigación que comparten preocupaciones y modalidades de estudio de problemas educativos, diferenciándose en los propósitos, dimensiones o temas, etapas de investigación, niveles educativos, contextos y áreas disciplinarias que abordan. Este tipo de estudio se caracteriza por la explicitación clara de metas pedagógicas y la elaboración del diseño instructivo para alcanzarlas, aplicado en un contexto de enseñanza y aprendizaje particular. El diseño instructivo se elabora, se implementa y se evalúa. Asimismo, la investigación de diseño involucra la concreción de modelos teóricos que son también objeto de investigación. Es por ello que de estos estudios se dependen contribuciones teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos educativos específicos, atendiendo a las relaciones entre la teoría educativa, el diseño elaborado y la práctica educativa (Rinaudo y Donolo, 2010).

Específicamente, la investigación en la que se enmarca el trabajo que aquí se presenta, pretende generar orientaciones e intervenciones en base a tareas que involucran el aprendizaje, la lectura, la escritura, la oralidad y las TIC, en el contexto del aula universitaria y en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Ello en pos del desarrollo de aprendizajes y la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. De este modo, se pretende contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, siendo asimismo el diseño y su implementación un objeto de investigación en pos de la producción de nuevos conocimientos.

- Objetivos

Los objetivos de investigación son:

- Diseñar, desarrollar y analizar una secuencia instruccional orientada a promover aprendizajes significativos y estratégicos a partir de la lectura y escritura mediadas por TIC, en estudiantes universitarios de tercer año.
- Promover acciones docentes conjuntas para favorecer aprendizajes complejos de los estudiantes universitarios a partir de los vínculos entre aprendizaje, lectura y TIC.

- Promover la reflexión en los alumnos y profesores, en torno a las competencias cognitivas y textuales situadas que se ponen en juego en la resolución de las tareas propuestas.

En esta oportunidad nos proponemos considerar las valoraciones de las docentes y ayudantes alumnas que han participado de la experiencia de innovación, para conocer su impacto desde la voz de estas actoras y reflexionar sobre las potencialidades y dificultades de la propuesta implementada. A partir de ello, se espera generar los cambios que se consideren necesarios en la implementación de futuras propuestas de enseñanza en el aula universitaria.

- **Sujetos**

Participan de la investigación mayor estudiantes universitarios de las carreras Lic. en Psicopedagogía y Lic. y Prof. en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que cursan el tercer año de su carrera de grado. También los equipos docentes de las asignaturas en las que se genera la intervención instruccional.

- **Instrumentos**

Se utilizan como instrumentos de investigación: 1. diseño de intervención instruccional; 2. informes valorativos de la intervención instruccional por parte de estudiantes, docentes y ayudantes alumnas; 3. producciones escritas elaboradas por los estudiantes en el marco de las tareas de aprendizaje y; 4. observación y registro de clases.

En este trabajo nos abocaremos al análisis de los informes valorativos de dos docentes y cuatro ayudantes alumnas que participaron de la experiencia desarrollada durante el año 2019 en la asignatura Psicología del Aprendizaje, dictada para el 3er año de la Lic. en Psicopedagogía.

Antes de ello, a continuación, describimos sintéticamente algunos aspectos centrales del diseño de intervención instruccional y de la tarea de aprendizaje propuesta.

- o **Diseño de intervención instruccional:**

Bruner (1969) define al diseño instruccional como la preparación, planificación y delineación de recursos y ambientes para que se lleve a cabo el aprendizaje. Mientras que Henao (s.d.) se refiere al diseño instruccional como un “proceso sistemático, planificado y estructurado, que se apoya en una orientación psicopedagógica adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que guarda coherencia con un modelo educativo” (p. 3).

Se interviene en el contexto educativo natural del aula universitaria. Específicamente en la asignatura Psicología del Aprendizaje (dictada en el 3er año de la Lic. en Psicopedagogía – UNRC) y en la asignatura Psicología Educacional (dictada en el 3er año de la Lic. y Prof. en Educación inicial). Ambas asignaturas son cuatrimestrales (16 semanas) y contemplan una clase semanal de cuatro horas de duración. Durante el año 2019 la intervención se implementó en la asignatura

Psicología del Aprendizaje, dictada para el 3er año de la Lic. en Psicopedagogía. Constituyó el segundo parcial de la materia.

El diseño de la intervención instruccional atiende a la generación de acuerdos entre las docentes - investigadoras sobre componentes del diseño, que se muestran en el siguiente cuadro:

Síntesis sobre los Componentes del Diseño de Intervención Instruccional (Carlino, 2013; Dysthe, 2000; Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009)				
<i>Enfoque</i>	<i>Métodos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Propósitos</i>	<i>Materiales e instrumentos</i>
*Enseñanza de la lectura y escritura en contexto. *Modelo dialógico de enseñanza.	*Instrucción explícita. *Práctica guiada. *Práctica autónoma. *Práctica cooperativa.	*Proponer tareas de aprendizaje a partir de la lectura, la escritura y la oralidad abiertas, complejas y motivadoras. *Enseñar a construir conocimiento, ser crítico, autoevaluar, autorregular el aprendizaje y cooperar.	*Promover la construcción de conocimientos: profundización, sistematización e integración de contenidos atendiendo tanto a la profundización teórico-conceptual como al análisis de aspectos de la realidad. *Promover el uso epistémico de las TIC y del uso estratégico de la información para convertirla en conocimiento, a partir de la lectura y escritura estratégica. *Fomentar el trabajo colaborativo mediante TIC en el tratamiento de temáticas específicas. *Promover la gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. *Desarrollar el perspectivismo en el tratamiento de los temas abordados y analizados.	*Protocolo escrito de la tarea. *Bibliografía. *Producciones textuales de los estudiantes. *Aula de informática. *Computadoras, celulares, monocañón. *Internet, google drive, correo electrónico, aula virtual. *Pizarrón, tiza, lápiz y papel.

o Tarea de aprendizaje:

La tarea propuesta en la asignatura Psicología del Aprendizaje durante el año 2019 se denominó "Simposio sobre Enseñanza y Aprendizaje: sus protagonistas. Presentación escrita y oral". El protocolo de trabajo se presentó por escrito a los estudiantes. En términos generales, los aspectos centrales de la tarea fueron los siguientes:

- Propósitos generales:

1) Profundizar, sistematizar e integrar contenidos conceptuales propuestos al interior de la asignatura Psicología del Aprendizaje, a partir de la lectura y escritura mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2) Promover la lectura estratégica y la construcción de conocimientos mediados por TIC.

- **Objetivos específicos:**

- 1) Trabajar colaborativamente en el tratamiento de temáticas específicas, a partir de la lectura y la escritura mediada por TIC.
- 2) Profundizar contenidos conceptuales y analizar aspectos de la realidad en base a la lectura y escritura mediada por TIC.
- 3) Desarrollar el perspectivismo en el tratamiento de los temas abordados y analizados.

- **Demandas de la tarea:**

- a) Elaboración escrita de una ponencia en base a contenidos conceptuales propios de la asignatura.
- b) Presentación video-gráfica-textual que servirá de apoyo a la exposición oral.

Se aclaró a los estudiantes en qué consiste un simposio en términos generales y cuáles serían las características del mismo en el marco de la actividad.

Siguiendo las demandas de la tarea, distintos grupos de estudiantes trabajaron en profundidad sobre una temática, a partir de textos fuente específicos. El trabajo teórico conceptual estuvo acompañado del 'uso del conocimiento', es decir, la vinculación con situaciones concretas o empíricas que involucraron administración y análisis de entrevistas o de cuestionarios, análisis de relatos, de cuentos, de artículos de opinión, de artículos de investigación, o de videos sobre situaciones educativas (cada una de las ponencias versó sobre materiales de análisis distintos). Los estudiantes debieron analizar la presencia de elementos teóricos-conceptuales en datos concretos y reales, fundamentando las vinculaciones que pudieran establecerse.

En el protocolo de trabajo se detalló el formato que debería tener la ponencia escrita, aclarando sus partes y el contenido al interior de la misma, así como aspectos formales. También se presentaron y definieron procesos de pensamiento y producción textual necesarios para la elaboración escrita: analizar, definir, describir, ejemplificar, fundamentar (Atorresi, 2012). Además, se hizo referencia a la exposición oral de la ponencia. Por último, se presentó un cronograma de actividades organizado en siete clases presenciales y trabajos extra-clase.

Es de destacar que concurrimos en varias oportunidades al aula de informática de la universidad y allí se trabajó con sitios y herramientas de Internet, focalizando en la importancia de la producción y difusión de contenidos, el uso epistémico de las TIC y el uso estratégico de la información para convertirla en conocimiento a partir de la lectura, la escritura y la gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje.

A continuación, describimos los datos obtenidos a partir del análisis de contenido de Informes valorativos sobre la intervención instruccional, elaborado por parte de dos docentes y cuatro ayudantes alumnas que participaron de la experiencia. La evaluación de resultados desde la perspectiva de estas actoras permitió evaluar el grado de ajuste entre objetivos, acciones planificadas y acciones desarrolladas y, además, atender a la necesidad de ajustes y revisiones necesarios en las actividades planificadas, tanto en lo referente al trabajo docente como al trabajo áulico con los estudiantes.

- Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis de los datos se realiza desde un enfoque predominantemente cualitativo. De acuerdo con Vasilachis (2007), desde este enfoque el modo de abordar el objeto de estudio está orientado hacia la interpretación a través del análisis y la comprensión, lo que posibilita la explicación. Para ello se procede a la elaboración de categorías de manera deductiva-inductiva, ya que los informes elaborados estuvieron orientados por algunos interrogantes específicos.

4. Descripción de valoraciones del impacto de la intervención instruccional desde las voces de docentes y ayudantes alumnas

El análisis de contenido de los Informes valorativos se ordenó en torno a siete categorías de análisis: a) explicitación y claridad de la tarea; b) complejidad de la tarea; c) carácter innovador de la tarea; d) promoción de aprendizajes a partir de la lectura y la escritura mediada por TIC; e) rol docente; f) fortalezas de la experiencia y; g) debilidades de la experiencia.

a) Explicitación y claridad de la tarea

Las docentes valoran la construcción de un protocolo de trabajo que explicita los objetivos de la tarea, las actividades involucradas, el cronograma, entre otros aspectos; siendo ello un orientador importante para el desarrollo de la tarea. Reconocen que la misma pasó por etapas de planificación, supervisión y revisión para ir mejorando la claridad de las consignas y coherencia con los propósitos. Refieren que para la comprensión de la tarea se dedicó un tiempo a la lectura conjunta con los estudiantes, de modo que ellos también pudieran orientarse a través del protocolo.

Por su parte, las ayudantes alumnas destacan la explicitación de la tarea en términos de claridad, precisión y detalle; especialmente se refieren a la explicitación de los propósitos y en qué consiste un Simposio, lo que permite a los estudiantes atender al sentido de la tarea y vincularla con conocimientos previos. Destacan también la organización de distintas partes de la tarea: presentación de temas y alternativas de análisis a ser abordados por cada grupo de estudiantes, detalle en el orden de actividades a ser desarrolladas de modo progresivo tanto en clases presenciales como extra-clase; cronograma de actividades. Para las alumnas ayudantes, ello

orienta la organización y la regulación sobre el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. Hacen referencia también que a lo largo del proceso había instancias en las que las docentes aclaraban dudas que pudieran surgir. Valoran la revisión y flexibilidad ante acontecimientos imprevistos y la organización durante las clases, que cerraban presentado las nuevas actividades (tareas académicas) que los estudiantes debían desarrollar para clases siguientes.

Respecto del tiempo destinado a la tarea, en términos generales tanto las docentes como las ayudantes alumnas lo valoran como adecuado y suficiente. Señalan que las actividades se ordenaron en el tiempo, en instancias de progresión creciente que demandaron trabajos en el aula y extra-clase para la producción y supervisión, tanto de estudiantes como de docentes. Las ayudantes alumnas remarcan que cada grupo de estudiantes debía asumir cierta responsabilidad y compromiso con el proceso.

b) Complejidad de la tarea

Las docentes valoran que la tarea se encuentre constituida por diferentes elementos interrelacionados bajo los propósitos de construcción, profundización conceptual y análisis de realidades educativas. Consideran que la misma se presenta con niveles de complejidad creciente, de modo que los estudiantes puedan ir progresando hacia la construcción y transformación del conocimiento y el análisis crítico de la realidad a partir de distintos referentes teóricos. Ellos inician leyendo textos académicos, analizando situaciones educativas (presentadas en diferentes formatos) y finalizan siendo autores de un escrito académico que integra elementos conceptuales, ejemplos de la realidad educativa y sus propias valoraciones y argumentaciones. La presentación final de la tarea se hace de manera escrita y oral; competencias éstas que también van construyéndose progresivamente.

Las ayudantes alumnas plantean que la tarea implicó un desafío para los estudiantes, vinculando la complejidad con el grado de novedad de la tarea. También destacan que algunas de las temáticas abordadas por los distintos grupos presentaban mayor nivel de complejidad que otras.

c) Carácter innovador de la tarea

Tanto las docentes como las ayudantes alumnas reconocen y valoran la tarea como una innovación educativa porque se aleja de modos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, rompe con una dinámica de exposición docente en el abordaje de los contenidos y con una tradición de evaluación. Las docentes consideran que varias de las actividades propuestas se convierten en innovadoras para los estudiantes que participaron de ella, por cuanto posibilitaron para algunos alumnos salir del aula y administrar cuestionarios, entrevistas; para otros analizar videos, relatos, etc. También el hecho de utilizar el aula de informática. Además, la escritura de la Ponencia resultó algo muy novedoso para los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las ayudantes alumnas rescatan la novedad de la tarea especialmente en la generación real y concreta de

procesos de aprendizajes significativos y autónomos, en los que se atiende además a la motivación por parte de los estudiantes.

Otro elemento que docentes y ayudantes alumnas consideran innovador es la incorporación de dispositivos y herramientas tecnológicas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las ayudantes alumnas sostienen que ello se vincula con la motivación y compromiso de los estudiantes.

d) Promoción de aprendizajes a partir de la lectura y la escritura mediada por TIC

Las docentes y ayudantes alumnas consideran que la tarea posibilitó la construcción de conocimientos, en términos de profundización, sistematización e integración de contenidos conceptuales, a partir de la lectura y escritura mediada por TIC. Las docentes valoran y rescatan la función epistémica de la lectura y la escritura por ser fuentes que permiten sistematizar e integrar contenidos, reconstruir y profundizar saberes. Para ellas, la tarea permitió profundizar conocimientos porque los estudiantes debieron trabajar en profundidad sobre un tema a partir de leer diversas fuentes textuales y analizar situaciones concretas; también los estudiantes planificaron, textualizaron y revisaron sus escritos. Desde su perspectiva, en la propuesta subyace la idea de que la construcción de aprendizajes no depende únicamente de las TIC, sino del tipo de actividades propuestas y de cómo se promuevan la lectura y construcción de aprendizajes.

Las ayudantes alumnas destacan la posibilidad de integración de información proveniente de diferentes fuentes: las bibliográficas y aquellas vinculadas a la realidad o práctica educativa (entrevistas, relatos, cuestionarios, videos, artículos de opinión, etc.). Valoran también al rol activo de los estudiantes mediante el que reorganizan y reestructuran conocimientos, así como las posibilidades de establecer vinculaciones con conocimientos previos e intereses, apropiándose de manera profunda de la temática abordada. Todo ello a partir de la mediación de las TIC (herramientas, programas, sitios de internet). En especial, destacan la elaboración de documentos y presentaciones mediante Google Drive, como una práctica no habitual en las asignaturas, valorando su potencialidad para la construcción compartida de conocimientos y para la supervisión docente a lo largo del proceso de escritura y organización de la información.

Por otra parte, las docentes y ayudantes valoran la construcción autónoma y metacognitiva de conocimientos a partir de la tarea propuesta. Las docentes señalan cómo progresivamente los estudiantes fueron asumiendo mayores niveles de autonomía y responsabilidad. Al inicio se identifican actividades conjuntas entre estudiantes y profesores, por ejemplo, en la lectura conjunta del protocolo o supervisiones de avances, luego, se va alcanzando mayor grado de autonomía por parte de los grupos de trabajo, por ejemplo, cuando realizan análisis de contenido, construcción de perspectivas, puntos de vista y escritura de la ponencia. Las docentes sostienen que estos distintos niveles de autonomía y decisiones ayudaron a la motivación de los estudiantes y el compromiso con la tarea. Consideran que para ayudar a los estudiantes a asumir autonomía es

importante generar tareas que contemplen esta competencia y, además, brindar seguridad y confianza a los estudiantes respecto de sus competencias y capacidades.

Por su parte, las ayudantes alumnas destacan que la elaboración de la ponencia fue asumida por cada grupo de estudiantes, con guía y supervisión docente, lo que apoyaba el proceso de regulación de los aprendizajes por parte de los alumnos. Además, para ellas la tarea implicó que los estudiantes activen y usen sus propios conocimientos como aprendices y respecto de las estrategias para responder a las demandas particulares de la tarea.

Por último, se destaca el trabajo colaborativo vinculado a la generación de perspectivismo. Se valora la oportunidad que brinda la tarea de dialogar y debatir al interior de los grupos de trabajo, intercambiar puntos de vista, experiencias y aprendizajes, tratando de integrar referentes teóricos, realidades e investigaciones educativas y los propios puntos de vista. Las docentes remarcan el valor de dialogar con la incertidumbre y construir un propio pensamiento o argumento como una competencia muy importante para la época actual, siendo un objetivo que la propuesta ofrece. Las ayudantes alumnas consideran que la construcción conjunta de conocimiento impacta de algún modo en el proceso constructivo y reflexivo de cada estudiante. Remarcan la importancia de contar con el espacio físico y herramientas en la sala de informática para que cada grupo pudiera trabajar allí en la elaboración colaborativa del documento y la presentación de la ponencia, contando también con el acompañamiento docente.

e) Rol docente

Las docentes consideran que durante todo el desarrollo de la tarea asumieron predominantemente un rol de guías y supervisoras, que acompañaba los procesos de aprendizaje, salvando dudas y alentando a los estudiantes a profundizar y analizar contenidos. Valoran este tipo de acompañamiento ya que les permite estar más cerca de los estudiantes. En el mismo sentido, las ayudantes alumnas reconocen el rol docente en la instancia de planificación de la tarea y en el desarrollo de la misma, tanto en espacios presenciales como a partir de las supervisiones de los avances escritos en Google drive. Destacan el compromiso y acompañamiento docente en cuanto a: aclarar dudas de los estudiantes, realizar comentarios, sugerencias o correcciones en los progresivos avances de las producciones. Consideran que este proceso tiene un impacto en el resultado de la tarea.

f) Fortalezas de la experiencia

Las fortalezas de la tarea que las docentes valoran refieren principalmente a la planificación y organización de los encuentros, la innovación que representa, el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes que pudo concretarse, la responsabilidad asumida por los estudiantes y el rol de acompañamiento docente. En relación al aspecto de innovación, destacan muy positivamente la propuesta de una nueva dinámica de abordaje de los contenidos y un tipo de evaluación diferente al tradicional parcial presencial escrito. También refieren que toda la

propuesta y dinámica de trabajo condujo a los estudiantes a asumir mayores niveles de autonomía, motivación, compromiso y profundización del conocimiento.

Las docentes también destacan que la tarea aportó ganas y entusiasmo en su labor. Además de considerar que tareas como ésta, donde hay elementos innovadores, favorecen la reflexión permanente del accionar docente y de las decisiones que se van asumiendo. Consideran que muchas de las actividades resultaron interesantes tanto al planificarlas como al verlas desarrollarse por parte de los estudiantes. Las clases en las salas de informática y el momento de cierre de la tarea (Simposio) fueron muy significativas, porque en ellas se hizo evidente la motivación y el compromiso asumido por los alumnos.

En concordancia con lo anterior, las ayudantes alumnas valoran la novedad de la tarea en comparación con otras actividades que suelen desarrollarse en el aula universitaria. En este sentido, la consideran creativa y motivante. Destacan el uso de las computadoras en el aula y la utilización de herramientas, dispositivos y sitios webs nuevos; el trabajo colaborativo y reflexivo junto con el análisis de material concreto y empírico, así como la presentación oral del conocimiento.

Las estudiantes ayudantes también destacan la posibilidad de haber participado de la tarea, pudiendo ser “puentes” entre los estudiantes y sus producciones a partir de sugerencias y comentarios desde sus propios conocimientos y experiencias previas. La consideran una instancia de aprendizaje personal respecto de la profundización de los contenidos de la asignatura, la mediación de las TIC en el aprendizaje, modalidades de enseñanza novedosas, así como la interacción y comunicación de conocimientos con pares. Una de las estudiantes destaca especialmente el aprendizaje de estas dinámicas de interacción vinculadas al futuro ejercicio profesional.

g) Debilidades de la experiencia

La última categoría de análisis refleja que, si bien en general el tiempo destinado a la tarea se considera adecuado por las docentes y ayudantes alumnas, ellas también se refieren al tiempo como dificultad. Las ayudantes alumnas consideran que algunos grupos tuvieron más dificultades en ir ajustándose a los tiempos y requerimientos. Por su parte las docentes reconocen que el momento de cierre de la tarea o Simposio podría hacerse en dos encuentros, de modo que se propicie con mayor tiempo el diálogo y debate, en pos de alcanzar mayor nivel de reflexión y construcción de perspectivas sobre los contenidos y temas por parte de los estudiantes.

Para las docentes, otros aspectos que podrían reconsiderarse son: la confección del programa del Simposio y de la configuración del muro Padlet en el que se subieron todas las ponencias, ya que ello queda a cargo del docente y tal vez podría ser asumido por algunos estudiantes. También mencionan que se podría destinar un tiempo para acordar y trabajar en profundidad sobre los

criterios de evaluación junto con los estudiantes. Sin embargo, estas acciones necesitan contar también con mayor disponibilidad de tiempo.

Otro aspecto a considerar desde la perspectiva de las alumnas ayudantes es que el trabajo en profundidad sobre determinada temática de la asignatura por parte de los grupos de estudiantes, los pone en “desventaja” respecto del tratamiento bajo el mismo nivel de profundidad de otras temáticas, abordadas por otros grupos de estudiantes. A su vez, plantean que algunas de las temáticas trabajadas por los distintos grupos presentaban mayor complejidad que otras.

5. Reflexiones finales

Las valoraciones de las docentes y ayudantes alumnas sobre la experiencia de innovación permiten evaluar el grado de ajuste entre objetivos, acciones planificadas y acciones desarrolladas. Estas valoraciones muestran las potencialidades de la experiencia en cuanto a la profundización, sistematización e integración de contenidos conceptuales, a partir de la lectura, la escritura y la oralidad mediada por TIC por parte de los estudiantes. Docentes y ayudantes alumnas destacan el trabajo colaborativo y guía docente, la profundización conceptual, el análisis de aspectos de la realidad y el desarrollo del perspectivismo en base al tratamiento de temáticas específicas. Aunque también identifican algunas problemáticas en cuanto al ajuste del tiempo en el desarrollo y en el cierre de la tarea, la confección del programa del Simposio y la configuración del muro Padlet como actividades que podrían asumir los estudiantes, la importancia de generar acuerdos y construcción conjunta con los alumnos sobre los criterios de evaluación y, por último, la necesidad de atender y considerar que las temáticas propuestas a los distintos grupos de estudiantes han involucrado grados de profundidad y complejidad diferentes.

Lo anterior es insumo para revisiones necesarias en las actividades planificadas, tanto en lo referente al trabajo docente como al trabajo áulico, ello considerando sobre todo las debilidades de la experiencia. Posibilita revisar la propuesta para futuras implementaciones en la asignatura Psicología del Aprendizaje, como también en otras asignaturas de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Finalmente, se espera también avanzar en la discusión de los resultados de investigación contribuyendo de esta manera al desarrollo de conocimiento a partir de este estudio.

Referencias

- Anderson, T. y Shattuck, J. (2012) Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.
- Atorressi, A. (2012). Operaciones cognitivas y lingüísticas o respuestas a consignas. Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. Diplomatura en Constructivismo y Educación. FLACSO. Argentina.

- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista Cronía*, Vol XII, año 2016. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/issue/view/37>
- Bruner, J. (1969). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Coll, C. y C. Monereo (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Madrid: Morata.
- Coll, C., T. Mauri y J. Onrubia (2008). La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Madrid: Morata.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000*. Bien-nial Conference of EARLI. Verona, Italia. Recuperado de: http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. En *La cuestión Universitaria*. 5: 59-68. Disponible en: http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/LRSPFDzlbcb.pdf
- Ezcurra, A. M. (2013). Educación superior y desigualdad. Un desafío mundial. Conferencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján, Argentina.
- Henao, N. (s. d.). El diseño instruccional en la modalidad e-learning del centro de estudios superiores del tribunal. Recuperado de: <http://www.tfjfa.gob.mx/investigaciones/pdf/eldisenoinstruccional.pdf>
- Isuani De Aguiló M., Salvo de Vargas, E. y Montes de Gregorio, L. (2003). La comprensión lectora en la escuela. Mendoza, efe. Facultad de Educación Elemental y Especial, unCuyo. Macchiarola, V. (2018). Articulación entre las funciones de investigación y docencia en la universidad pública. En A. Bono y Aguilera M. S. (Comps.) *Notas sobre investigación en Humanidades*. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2018 (pp. 15-22). Argentina: UniRío. Disponible en: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/Notas-sobre-investigacion-en-humanidades.png>

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-120). Madrid, España: Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona, España: Graó.
- McKenney S., Reeves T.C. (2014) *Educational Design Research*. In: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (Eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer, New York, NY
- Monereo, C. y J. I. Pozo (2008). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Madrid: Morata.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2012). La escritura de exposiciones en el ámbito académico. En E. Narvaja de Arnoux; M. Di Stéfano, y C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). España: Graó
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 22 (15). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/22>
- Tenti Fanfani, E. (2009) Sentido de la evaluación y opiniones de los docentes. *Meta: Avaliacao*. Rio de Janeiro, 1 (3) 386-394.

Valsilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.