

El trabajo por proyectos y la evaluación formativa como estrategia pedagógica en la virtualidad en Nivel Superior

Rocío Valeria Sánchez⁽¹⁾, Flavia Ruiz Díaz⁽²⁾ y
María Victoria Bohl⁽³⁾

Resumen: El trabajo surge a partir de la exploración y el diseño de dinámicas que ubiquen al estudiante en el centro del proceso educativo, como participante activo en la construcción de conocimientos, y al docente como guía y facilitador de los aprendizajes. El recorrido de la experiencia hace foco en un escenario por proyecto, con retroalimentación formativa y fortalecimiento de competencias didácticas, comunicacionales y digitales. Esta propuesta aconteció en el marco de la enseñanza virtual en el Nivel Superior, a causa del aislamiento/ distanciamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19 durante 2020.

Palabras clave: Competencias - estrategias pedagógicas - evaluación formativa - proyecto áulico - tecnologías de la información y la comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 56]

⁽¹⁾ **Rocío Sánchez.** Profesora de Lengua y Literatura (Instituto de Profesorado “Sedes Sapientiae”). Postítulo de Formación Universitaria en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes). Profesor en Lengua y Literatura –ciclo de profesorado (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes).

⁽²⁾ **Flavia Ruiz Díaz.** Analista de Sistemas y Analista Programadora (Instituto Sedes Sapientiae - ISS); Licenciada en Sistemas de Información (USAL); Experto Universitario en Implementación de Proyectos E-learning (UTN Reg. Bs. As). Magíster en Educación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (UNPA).

⁽³⁾ **María Victoria Bohl.** Analista Programadora y Analista de Sistemas (Instituto Sedes Sapientiae - ISS); Profesora de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria (ISS). Postítulo de Especialización en Escritura y Literatura del Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP).

Introducción

El escenario emergente de pandemia y con él la repentina virtualización de las prácticas pedagógicas ha generado un marco de incertidumbre sostenida que exige reconfiguraciones pertinentes llevadas a cabo a partir de una actitud crítica.

Se entiende que la educación es un derecho irrenunciable y que en esta situación inédita es determinante poder problematizar, es decir, poner en situación de problema, lo que se está viviendo. En este sentido, es clave buscar las alternativas que permitan sostener en primer lugar el vínculo humano para gestar desde allí el vínculo pedagógico bajo nuevas coordenadas que hagan posible la enseñanza y el aprendizaje.

Este escenario efervescente se caracteriza por la ruptura, la yuxtaposición y el derribo de algunos límites claros que hasta hace un tiempo no muy lejano marcaban el quehacer cotidiano (Sibilia, 2016). Sin dudas, hoy se han modificado los modos de ser y de estar en el mundo por lo que la educación se ve atravesada por profundas transformaciones y exigencias.

Desde esta subjetividad deconstruida, en términos de Derrida (1989), el diseño y la creatividad del docente harán de la escuela un lugar donde la clase sea una oportunidad sincera para el encuentro genuino que nace de los intersticios del que sabe y del que aprende. Es preciso desmontar la práctica educativa para comprender y reflexionar sobre la labor docente, y promover la enseñanza de manera radicalmente diferente (Chirinos, N.; Rondón, E.; Padrón, E., 2011, p. 105). En este punto entra en juego lo que Morin (2002) denomina “ecología de la acción”, que es tener en cuenta la propia complejidad, es decir, sopesar algunas cuestiones de riesgo, azar, iniciativa, decisión, lo inesperado, lo imprevisto y contar con una conciencia sobre las posibles desviaciones y transformaciones. La deconstrucción de la subjetividad del docente hace evidente la inseguridad y las contradicciones que mueven la educación en esta realidad que se atraviesa donde abundan las preguntas pero escasean las respuestas.

Pensar profundamente en promover no solo la comprensión intelectual, que es la que tranquiliza al profesional de la educación, para atender a la comprensión humana intersubjetiva que involucra al otro desde una apertura pedagógica distinta, con aires de empatía y diálogo sostenido, en un marco de conexión y visibilidad permanente, es uno de los grandes retos que socavan los espacios de formación docente.

¿Cómo hacer para que el estudiante se sienta interesado por aprender y situado como protagonista activo en la construcción de saberes? ¿Cómo planificar clases y estrategias que tengan en cuenta las nuevas formas que tienen de acceder y producir conocimiento? ¿Qué herramientas y recursos se utilizan para dar soporte a esas estrategias?

Estas y otras preguntas movilizan al docente al momento de iniciar el arte de diseñar propuestas que coloquen al estudiante en el centro del proceso educativo, como protagonista exclusivo de todo aquello que se planificó para que pueda, de manera activa y comprometida, construir conocimientos que serán funcionales en su tarea como futuros profesionales de la educación.

En esta búsqueda surge la posibilidad del trabajo por proyecto. Se trata de una modalidad que pone énfasis en la delimitación clara de etapas y en la definición de objetivos específicos apuntados a un conjunto de competencias que se desean fortalecer. Así, se comparte

un recorrido sostenido por la teoría y por diferentes recursos que otorgan, en cada etapa, sentido académico y funcionalidad. La propuesta requiere, por un lado, de un estudiante comprometido con el trabajo, que realice sus propias búsquedas, que sea creativo, criterioso, que sepa transferir la teoría a la práctica y viceversa, pero que, además, tenga la posibilidad y el espacio para plasmar su impronta. En este accionar, la exigencia del docente se orienta a un seguimiento continuo, un perfil activo y a demanda, con capacidad de gestionar espacios para que el estudiante crezca a su ritmo. Además, es muy importante que pueda dar devoluciones durante el proceso, para habilitar así la oportunidad de un intercambio productivo que colabore en el dominio de ciertas estrategias cognitivas de predicción, formulación de hipótesis, elaboración de inferencias y verificación de las mismas, así como de construcción situada, en constante planificación de ajustes y revisión. Es un trabajo constante, cooperativo, con instancias de retroalimentación permanente que garanticen un recorrido fértil encaminado hacia la producción final.

No se puede negar que el trabajo por proyectos, sostenido por la devolución formativa oportuna, es una estrategia que requiere de un compromiso relevante por parte de los actores pero que, claramente, bien diseñado y ejecutado, es beneficioso para el estudiante de profesorado que sabe y necesita espacios definidos que abonen la creciente autonomía, la organización, la creatividad y la búsqueda constante de nuevos recursos y habilidades.

El trabajo por proyectos como estrategia pedagógica

Para Cobo González y Valdivia Cañote (2017) el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es:

Una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática. Entendemos por proyecto el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado (p. 5).

Los autores continúan exponiendo que es una estrategia integradora que invita a la movilización de saberes de manera práctica, a través de un camino que inicia en la planificación y culmina en la ejecución y evaluación de lo trabajado, que puede ser un producto, un servicio, la resolución de un problema. Lo importante es abordar temáticas que tienen proyección en el mundo real, para que no quede en una mera abstracción.

Hay otro elemento de esta estrategia que se relaciona con lo anterior, en el sentido de que es importante apuntar a resolver una situación que es funcional para su recorrido académico, y que no es sencillo lograr. Tiene que ver con el “interés” personal por realizar este tipo de actividades. Movilizar el interés es clave, ya que aprender es un acto intencional. Vergara Ramírez (2018) afirma que:

Centrar la enseñanza en la atención en el aprendiz supone interrogarse sobre todo aquello que le interesa en el ámbito de su vida. La ruptura entre los espacios y tiempos escolares, no escolares y virtuales invita a tener en cuenta todo lo que al alumno le interesa.

Los intereses de los aprendices no pueden ser solo vistos como un ejercicio de motivación en torno a una tarea nueva. Se trata de tomarlos como verdadero eje del aprendizaje (Vergara Ramírez, 2018, p. 9).

En este sentido, lo enriquecedor de esta modalidad de trabajo deja de ser la elaboración de un producto final y pasan a cobrar fuerza otros aspectos: el camino recorrido, las estrategias utilizadas, los saberes construidos y la reflexión que acompaña a todo el proceso (Rogovsky, C.; Chamorro, F., 2020, 56).

Por lo expuesto, se puede afirmar que la formulación de un trabajo por proyectos tiene diversos elementos que deben pensarse de manera creativa y organizada, para que el estudiante, timón en mano, pueda lanzarse a la experiencia de investigar, indagar, analizar, producir y, en definitiva, construir conocimiento, movido por un interés genuino a partir de la consigna de trabajo.

El valor del fortalecimiento de las competencias y habilidades asociadas al trabajo por proyectos en la virtualidad

Es preciso revisar las representaciones que operan sobre nuestras prácticas para deconstruirlas y avanzar hacia modelos más abiertos, que inviten a los estudiantes a solucionar un conflicto, resolver un problema o producir materiales relevantes socialmente, siempre buscando reponer la relación con el mundo real y avanzando más allá de las paredes del aula (Ferrarelli, 2020, párr 6).

Uno de los puntos de quiebre del paradigma actual es el cambio en el enfoque del proceso de aprendizaje, que pasa de estar orientado a la suma de contenidos a perseguir el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante gestionar sus propios procesos de manera más autónoma y orgánica.

Las habilidades, capacidades o competencias pueden ser definidas como:

Un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas (Roegiers, 2016, citado por Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

En este sentido, es posible pensar en las habilidades como recursos internos con los que el estudiante cuenta para enfrentar situaciones problemáticas. Es la suma de estos recursos más las circunstancias de la acción (acceso, acompañamiento, entre otros factores) lo que determina la superación de dichas situaciones con un capital de aprendizaje positivo. De este modo, el aprendizaje orientado a habilidades organiza, estructura y da sentido a la enseñanza de los saberes.

De acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2017, las habilidades fundamentales a desarrollar a lo largo del trayecto escolar obligatorio son seis:

resolución de problemas, pensamiento crítico, “aprender a aprender” o la capacidad de iniciar, gestionar y sostener el propio aprendizaje, el trabajo con otros, la comunicación y el compromiso y responsabilidad en tanto ciudadanos locales y globales (pp. 14 y 15).

Al mismo tiempo, este conjunto de destrezas entra en estrecha relación con las competencias de educación digital, entendidas estas últimas como dimensiones interdependientes, interconectadas y articuladas de manera integral en la práctica. La creatividad y la innovación, la comunicación, el pensamiento crítico, la recepción y representación de la información a través de múltiples lenguajes, la participación responsable y solidaria de la cultura digital y el uso autónomo de las TIC, son los pilares de la alfabetización en términos digitales, competencias indispensables para gestionar todo proceso de aprendizaje.

En este contexto, el trabajo por proyectos es una oportunidad para impulsar y andamiar el desarrollo de las habilidades, ya que: integra los saberes disciplinares; habilita otra forma de relación con el espacio, los actores y los recursos del proceso de enseñanza; aborda la resolución de situaciones problemáticas; alienta la toma de decisiones; estimula el trabajo con otros; involucra a los estudiantes de manera activa, tomando en consideración sus deseos e intereses; moviliza el desarrollo de habilidades de pensamiento superior; posibilita procesos de metacognición y autoevaluación y favorece la diversidad y la autonomía (Anijovich, 2010, pp. 99 y 100).

Por todo lo antes mencionado, el trabajo por proyecto con evaluación formativa se constituye en una alternativa sumamente válida para encauzar el aprendizaje en contexto de virtualidad, ya que permite trazar un recorrido de trabajo por etapas, con momentos de reflexión metacognitiva que sean de utilidad para reajustar lo hecho y repensar aquello por hacer, a la vez que refuerza las motivaciones personales y grupales, afianza la comunicación en el grupo y fomenta el uso autónomo, responsable y crítico de las TIC.

Es importante destacar que el contexto de virtualidad exigida a causa de la crisis sanitaria pone de manifiesto la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Planificar en tiempos de incertidumbre. Las experiencias a lo largo del año dan la pauta de lo urgente y necesario que resulta diseñar dinámicas pedagógicas que puedan ser llevadas a cabo en virtualidad, pero también en presencialidad o en formas híbridas; que puedan adaptarse a grupos con características diferentes y que admitan la posibilidad de que cada estudiante haga su recorrido personal y en sus tiempos. Al respecto, Maggio (2021) dice “tenemos que poder generar propuestas que sucedan al mismo tiempo en el mundo físico y virtual. ¿Todas? Si, todas” (p. 108). En este sentido, el aprendizaje por proyecto resulta una estrategia potente, versátil y capaz de acompañar de mejor manera estos tiempos inciertos y de cambios inesperados.

La evaluación formativa como oportunidad de aprendizaje

La evaluación educativa cumple con una función didáctica, y como tal debe ser planificada para que no quede como un hecho aislado, ocasional o solamente vinculada al control. (CGE, 2020, 6).

La evaluación formativa se propone colocar al estudiante en el centro del aprendizaje. En este sentido, dicha evaluación implica un proceso continuo cuya clave y sostén son las prácticas de retroalimentación como impulso vital para mejorar la metacognición y con ella la capacidad de pensar y reflexionar acerca de sus aprendizajes.

Si la evaluación formativa mejora la regulación de los aprendizajes, entonces puede ofrecer herramientas al docente para modificar sus métodos de enseñanza y, al mismo tiempo, brinda información a los estudiantes para que estos puedan conocer mejor cómo se va desarrollando su proceso de aprendizaje y producir cambios en el camino (Lewin, L; Vota, A., 2018).

Alcanzar niveles interesantes de comprensión y pensar flexiblemente es posible cuando se logra ir más allá de la información y se generan decisiones y acciones que gestionen propuestas educativas valiosas que impliquen la mirada desde diversas perspectivas y apunten a ampliar conocimientos para su reconstrucción así como para su producción. Así “contribuir a hacer visible el aprendizaje de los estudiantes, vincularlo con sus intereses, favorecer el trabajo entre pares y los distintos modos de ofrecer retroalimentación formativa” (Anijovich, R.; Cappelletti, G., 2020, p. 47) es la matriz para el aprendizaje profundo y en contexto. Esto requiere del accionar mancomunado de profesores que apuesten al trabajo colaborativo y articulado para que constituya un modo de educar y no solo sea parte del esfuerzo aislado de algunos pocos por querer lograrlo. Es claramente notoria la motivación de los estudiantes cuando tienen tareas intelectuales que los posicionan en el lugar de elegir y gestionar sus propios aprendizajes, si bien en el recorrido recibirán retroalimentaciones variadas, podrán emplear diversas herramientas digitales, con capacidad para comunicar ideas y trabajar con otros. Además se verán fortalecidos en su autonomía pues se moverán según un objetivo que orientará el hacer conscientes los mecanismos que se ponen en juego para realizar cada tarea.

La evaluación de los estudiantes cobra sentido cuando (Anijovich, R.; Malbergier, M.; Sigal, C., 2005) se recoge información no solo del resultado, sino de los procesos por los que atraviesa en su aprendizaje. Es fundamental también la toma de decisiones, la atención y la reflexión sobre ese camino transitado para poder autoevaluarse y seguir mejorando en función de las fortalezas y la superación de las debilidades.

En el marco del trabajo por proyectos, se posiciona al estudiante en el centro del quehacer educativo otorgándole un rol activo que despierta mayor motivación cuando puede tomar sus decisiones y seleccionar al mismo tiempo sus propios caminos. Entonces la evaluación es continua, forma parte del proceso de aprendizaje lo que les permitirá un nivel sostenido de reflexión que los ayude a replantear estrategias y tomar definiciones al respecto. (Rogovsky, C.; Chamorro, F., 2020).

Frente a una realidad compleja que generó rupturas en las prácticas pedagógicas habituales, surgen interrogantes que interpelan el diseño de estrategias educativas virtuales que, más allá de la originalidad didáctica, pretenden entramar la inclusión de la tecnología con prácticas culturales y con transformaciones sociales concretas. Lo cierto es que el docente como autor y diseñador de sus recursos didácticos cura contenidos (Odetti, V., 2012), arbitra los medios y gesta el sentido pedagógico oportuno, sabiendo de antemano cuál es el punto de partida y hacia dónde quiere ir; aunque en el camino haya desvíos, sabrá retomar la marcha, habiendo sopesado los problemas de manera productiva y bajo una mirada

superadora. Entonces es capaz de componer un paisaje en el que habitan recursos con diversos formatos y lenguajes cohesionados en una hoja de ruta que orienta el recorrido y facilita la comprensión de los momentos que la integran en vista a objetivos claros y compartidos.

A este estudiante, se lo debe desafiar a leer críticamente la información, construir nuevas interpretaciones que podrán comunicarse a través de múltiples lenguajes y formatos que él mismo sea capaz de bucear para producir contenido relevante en colaboración que pueda socializarse en la comunidad y ser de provecho para otros.

Así, las consignas plantean verdaderos desafíos cognitivos relacionados con lo académico, invitan a los estudiantes a adoptar posturas particulares o asumir un rol y que a la vez sea habilidoso para retomar problemáticas que requieran soluciones genuinas (Anijovich, R., 2016, como se citó en Rogovsky, C.; Chamorro, F., 2020).

Es vital, frente a estas propuestas, promover espacios de encuentros y socialización que formen parte de la hoja de ruta diseñada y que sean verdaderos momentos de diálogo, confrontación de ideas, participación en interacción potente con el docente y con sus pares atendiendo a la posible revisión de lo realizado pero con una proyección hacia lo que falta concretar. Es además, matriz significativa para autoevaluarse y sopesar los logros, redireccionando las decisiones, pensando posibles estrategias y considerando las mejores alternativas que potencien la acción y la producción para lograr sus aprendizajes.

De lo anterior se desprende que la evaluación siempre es una oportunidad para pensar y aprender cuando se dan las siguientes características: que sea coherente con la enseñanza, que los criterios de evaluación sean transparentes, públicos y compartidos, que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje y evaluación, que favorezca el desarrollo de sus habilidades metacognitivas y que la retroalimentación sea formativa (Anijovich, R.; Cappelletti, G., 2020).

A propósito de la retroalimentación formativa es interesante ponerla en juego para fortalecer un diálogo fundado en las fortalezas, las reflexiones, las sugerencias, las orientaciones necesarias sobre el proceso para que los estudiantes logren monitorear, evaluar y regular su aprendizaje, al mismo tiempo que el docente experimenta la oportunidad de rediseñar y mejorar la propuesta de enseñanza. Al ser dialógica y en proceso impacta en la calidad de las tareas y al ser continua se genera un circuito potente que atiende retrospectivamente a lo hecho, pero siempre en proyección a lo que se puede realizar y mejorar en beneficio del aprendizaje. Esta orientación es permanente, no surge de comentarios intuitivos sino de acciones planificadas que se hacen evidentes por un lado al ofrecer preguntas que promuevan las habilidades metacognitivas y por otro al formular comentarios sobre el trabajo del estudiante que celebren los avances y logros, de tal manera que impacten en la motivación y la autoestima y hagan evidente el recorrido que se está transitando.

En estos espacios abiertos a la comunicación, el docente corpóreo busca la interacción con sus estudiantes más allá de los límites de un foro o de una actividad. Un contacto renovado que haga vivo el encuentro y el entrecruce de reflexiones, pareceres, lecturas, intereses (Maggio, 2013). La enseñanza para ser poderosa en el marco de la virtualidad tiene que estar pensada en el tiempo presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, situada en la realidad de cada uno de los alumnos, por eso ofrece una estructura que, en primera instancia, es en sí original y por eso mismo permeable y en

constante transformación (Maggio, 2013). En este sentido, el desafío está puesto en vivir, sentir, pensar la clase como una zona de creación original y no de confort, enraizada en el aquí y en el ahora, comprendiendo múltiples lenguajes, pero haciendo cercana la palabra en un diálogo productivo que incluya todas las voces haciendo que en ellas habite la pregunta y la retroalimentación permanente, esa que traspasa los límites de la decodificación para alcanzar la construcción plena de sentidos.

Experiencia

Mirada General

En el marco del Taller de Oralidad, Lectura, Escritura y TIC que se dicta en primer año de los Profesorados para la Educación Secundaria se abordó la unidad “Modos emergentes de comunicar: La multimodalidad como recurso que potencia la construcción de significados” bajo la metodología de trabajo por proyecto. Se organizó una hoja de ruta clara para plasmar el recorrido a protagonizar por docentes y estudiantes para favorecer una comunicación precisa que sistematice el itinerario didáctico previsto y cuya organización y articulación sea comprensible en cada etapa (Rogosvky, C., Chamorro, F., 2020). De acuerdo con esto, se gestaron momentos de trabajo sincrónico y espacios de trabajo asincrónico, así como instancias de comunicación para realizar consultas, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, aplicación de hipótesis, momentos de ensayo y error. Además se contemplan situaciones de exposición, discusión, colaboración y diálogo entre pares.

Por otra parte se definieron momentos de socialización parcial de las producciones para presentar avances, recibir retroalimentación formativa bajo la modalidad de tutorías acompañadas por el docente y sus pares. Desde el momento en el que se planteó la consigna de trabajo como eje vertebrador de la propuesta se transparentaron los criterios a partir de los cuales se evaluará el trabajo, aclarando que es constante y acompaña todo el proceso. Esto estimula la reflexión permanente centrada en las estrategias puestas en juego así como en la toma de decisiones.

Mirada específica

El trabajo por proyectos se torna una metodología potente cuando posibilita a los estudiantes aprender desde la experiencia, poniendo en juego un entramado de habilidades, intereses y saberes, que al integrarse, le otorgan mayor sentido al recorrido y significatividad al proceso de aprendizaje.

Se propuso que los estudiantes logren comprender el concepto de Multimodalidad y la importancia de su aplicación en el ámbito educativo; fortalecer/construir habilidades inherentes a la búsqueda y selección de fuentes de información o recursos en Internet; convertirse en usuarios críticos en la red; construirse como productores de materiales in-

teresantes, considerando en su producción recursos multimodales (audio, video, imagen, hipertexto, etc.).

En esta invitación a aprender haciendo, se responden interrogantes, se resuelven problemas, se elaboran producciones intermedias que van dando cuenta del itinerario transitado. Así cobra fuerza el camino, las estrategias utilizadas, los saberes construidos y la reflexión permanente que acompaña todo el proceso.

No se trata de una sucesión de actividades inconexas, sino que se hilvanan en una serie de momentos claramente cohesionados; en un principio operan como hipótesis del proyecto pero que, mientras se dinamiza y pone en movimiento, cobran vida y valor en cada instancia. Se elaboró un esquema secuencial que reflejó el camino a recorrer durante el proyecto, visualizando de este modo el todo, pero también cada etapa, y lo que se espera de cada una. Esto colaboró en la comprensión del marco de trabajo. Cada instancia contó con una aproximación a los conceptos que debían construirse, donde se anclaron los presupuesto teóricos y la fundamentación que da sustento a la actividad práctica, y además se dio paso a aprendizajes secundarios, pero no menos importantes, que fueran aliados a la hora de generar sus producciones. Tomarse tiempo para organizar el trabajo de los estudiantes, es tiempo que se ganará luego durante el desarrollo de la producción, y que podrá emplearse en algo más provechoso, como es el acompañamiento personalizado.

El camino planteado fue el siguiente:

Inmersión

Etapas 1. Introducción al concepto de Multimodalidad.

Espacio para aproximarnos a los marcos teóricos que dan sustento a esta propuesta.

Etapas 2. ¿Cómo sabemos si un sitio que voy a utilizar con propósitos educativos es confiable?

Construcción colectiva. Se indagó acerca de cuáles pensaban que podían ser indicadores para este fin y se sentaron las bases al respecto. Se realizó práctica sobre cómo utilizar operadores lógicos para hacer búsquedas más eficientes en Internet.

Etapas 3. ¿Con qué recursos puedo lograr la multimodalidad en mis producciones?

Cada estudiante debía investigar y experimentar un recurso TIC que colaborara a los fines educativos. Luego se compartió en clase los resultados de este buceo y experimentación con la herramienta. Se pudieron valorar ventajas y dificultades en su aplicación. Todo se socializó en un muro colaborativo donde quedaron plasmados los resultados obtenidos.

Producción

Etapas 4. Proyectemos. Definición de la producción. Organización del trabajo a realizar. Plan de trabajo. Cronograma.

Se destinó un tiempo de lectura de la consigna completa. En este sentido, el andamiaje brindado en cada detalle fue fundamental para hacer evidente, además de las expectativas, el desempeño que sería necesario en todas las instancias con el fin de lograr el trabajo final. Se pusieron a disposición los insumos necesarios: consigna, material editable para entregar, y otros recursos.

Se diseñó un escenario digital bajo el estilo del TA TE TI. La celda central del tablero fue fundamental porque todos los estudiantes debían pasar indefectiblemente por allí como

punto de partida, las demás celdas eran de elección personal, siempre y cuando conformaran el TATETI. Esta estrategia permite que los estudiantes puedan hacer sus propias elecciones, y puedan contar lo que aprendieron eligiendo un formato de presentación que se les da bien. En el espacio central se plasmó la primera propuesta de *inmersión*, llamada así porque allí se hicieron evidentes los ejes temáticos que podían elegir para trabajar, y material de lectura inicial para cada uno: el primer eje estuvo vinculado a los alcances y dimensiones de la curación de contenidos en este contexto atravesado por lo digital; el segundo, asociado al poder de comunicación que posee la imagen en la actualidad; y el tercero, con posibilidad de libre selección, estaba orientado a un tema ligado a los marcos conceptuales de una disciplina específica del profesorado en curso. Esta última posibilidad de libre elección, es estratégica, para que los estudiantes trabajen sobre una temática que les es de interés particular, y de este modo se sientan motivados. Resumiendo, en la etapa de *inmersión* debían seleccionar el tema con el que trabajarían, leer los textos proporcionados por la cátedra, y buscar otros para profundizar siguiendo las recomendaciones sobre la búsqueda de sitios web con propósitos educativos.

Una vez pasada esta instancia de comprensión y construcción de sentidos, los estudiantes debían encaminarse a producir un material multimodal de propia autoría. Para esto, debieron optar por las sugerencias de creación de otros lenguajes que representen el conocimiento y que se presentaban en los otros cuadrantes del tablero para formar, finalmente, su TATETI. Entre las opciones brindadas se destacaban: video, imagen, hipertexto, podcast, pero también se dejaron casilleros con la indicación para elegir una forma de representación diferente, que ellos optarán. De este modo el estudiante elegía de qué manera quería mostrar que había aprendido. Entonces, tuvo que tomar varias decisiones en el camino: el tema a trabajar, los recursos que emplearía para planificar y diseñar su producción, las fuentes de información que utilizaría chequeadas previamente según los criterios aprendidos.

Etapa 5. Instancia de retroalimentación: ¿cómo vamos?

Parada para considerar cómo se está trabajando hasta el momento con las producciones. Se planificaron tutorías colectivas e individuales, en diversas instancias del camino para que la retroalimentación formativa fuera significativa.

Socialización y evaluación

Etapa 6. Socialización. Análisis y síntesis. Presentación del trabajo. Reflexión metacognitiva. Se formalizó la entrega de los trabajos para su corrección final, al mismo tiempo, las creaciones se socializaron en un muro digital. Se promovió entre los estudiantes la coevaluación pues se los invitó a que pudieran recorrer las producciones de sus compañeros y se involucraran con comentarios y valoraciones constructivas. Además, se concretó una socialización en clase sincrónica. Por otra parte, las entregas debían contener las respuestas a tres preguntas metacognitivas que apuntaban a saber qué aprendieron, cómo lo aprendieron, y qué relación tiene lo aprendido con su rol como estudiante y como futuro docente.

Etapa 7. Evaluación.

Se evaluaron los trabajos, y para ellos se utilizaron los siguientes criterios que se pusieron a disposición desde la consigna misma, pues es importante que los estudiantes sepan desde el inicio qué es lo que se espera de ellos.

- **Coherencia/cohesión de la temática:** ¿La secuencia conforma un todo? ¿Los aportes son claros?
- **La producción multimodal:** ¿Los recursos utilizados están estratégicamente seleccionados? ¿Potencian el contenido? ¿Se observa armonía estética? ¿Permite la interacción? ¿Posibilita otros recorridos hipermediales?
- **Creatividad:** ¿Los contenidos y los recursos se presentan de forma novedosa o ingeniosa? ¿Se puede observar la impronta del estudiante en la producción?

Los resultados

Se recibieron los archivos Word que debían completar los estudiantes, que tenían una preforma definida indicada por el Taller, enunciando sus datos personales, indicando las celdas que habían elegido para conformar su TATETI y, finalmente, las URL de cada recurso multimodal que habían realizado, dando cuenta sobre el aprendizaje del tema que habían investigado y la posibilidad de comunicarlo a través de diferentes lenguajes de representación digital. Por lo tanto el TATETI se conformaba por la celda central, que fue a inmersión en el tema, y dos celdas más donde se proporcionaba la información de los recursos digitales que produjeron.

Cada estudiante realizó diferentes elecciones: tema a trabajar, las fuentes consultadas para aprender sobre el tema seleccionado, el modo de representar este conocimiento que habían aprendido, y, por último, las herramientas digitales pertinentes para llevar adelante el proceso de producción. Esto fue muy interesante porque promovió la autonomía y autogestión en cada etapa.

El 60% de los estudiantes optó por los temas de libre elección para trabajar, y entre los tópicos se reconocieron los propios de la disciplina: históricos, económicos, literarios, y otros que tenían que ver con la didáctica en los profesorados. El 40% restante eligió entre los dos temas propuestos por el Taller (*Curaduría de Contenidos*, y el *Poder de la Imagen*). Las producciones fueron muy creativas, demostraron compromiso con la actividad propuesta, y entusiasmo en su realización. El 75% de los conceptos finales varió entre “Muy bueno”, “Distinguido” y “Excelente”. El 25 % logró la valoración “Bueno”. Cada estudiante recibió además una devolución detallada de su proceso, en los aspectos que requería la evaluación, y también de la producción final.

Finalmente, las preguntas metacognitivas, pensadas como instrumentos que brindaran datos concretos acerca del grado de comprensión que hubo sobre la temática que subyacía a este trabajo por proyectos (*La multimodalidad como modo emergente de comunicarnos*), fueron portadoras, a través de las respuestas de los estudiantes, de información valiosa como insumo para analizar la comprensión y valorar la propuesta en conjunto, repensarla, y buscar mejorarla en nuevas ediciones. Las preguntas tenían que ver con qué aprendieron acerca de la multimodalidad, cómo lo aprendieron, y por qué es importante acercarnos a esta estrategia multimodal como futuros docentes. Algunos comentarios:

“Logre visualizar mis aprendizajes en muchos aspectos. Logré comprender cuán valioso es general recursos de autoría propia; el plasmar no uno, sino diversos formatos a la hora de querer informar o comunicar algo”.

“Lo más importante que destaco de esta parte del contenido es que logré plasmar la teoría en la práctica, por eso fue la parte más importante de esta etapa de aprendizaje. Fue sin duda un desafío, porque me llevó a investigar mucho para tener el resultado que esperaba”. “Como futura docente es una herramienta fundamental para estar actualizada y para estar en contacto con cosas que los chicos usan, innovar, diseñar mis propias clases en forma creativa, con la dinámica que yo pretenda dar en función de mi grupo de alumnos”.

“Aprendí la importancia de organizar la información que uno quiere transmitir para que llegue de una manera más eficiente. Combinar varios modos de comunicación, con un orden y un significado específico, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adaptarse a los cambios tecnológicos implica esfuerzo, pero potencia el proceso comunicativo”. “Aprendí, a través de la lectura de distintos autores acerca de la multimodalidad, pero sobre todo con la práctica de distintos recursos. Las propuestas de trabajo llevadas a cabo en el espacio curricular, la puesta en común con mis compañeros y el intercambio de experiencias hicieron que este proceso sea satisfactorio y de mucha utilidad”.

Cabe destacar que para el equipo docente este trabajo representó una opción interesante para aprender sobre los ejes temáticos expuestos y una oportunidad para conocer aquellos recursos digitales que los estudiantes sumaron a la actividad además de los sugeridos.

En esta dinámica de trabajo, los estudiantes aprendieron sobre multimodalidad acercándose a los sustentos teóricos, pero sobre todo produciéndola.

Reflexiones finales

Cuando la mediación virtual y sus recursos son matriz de la pregunta educativa, se tejen las intersubjetividades cognitivas, poniéndose en juego por un lado, los relatos instituidos por la escuela y, por otro, las significaciones que los estudiantes producen en el marco de la disciplina. Si esto acontece, la valoración de los procesos ocurre en el camino y no en la llegada, es inherente al recorrido trazado con claridad desde el principio y no una instancia final, diferente y alejada de lo vivido.

En este sentido, como se ha visto, en la modalidad de trabajo por proyecto cobra fuerza el itinerario recorrido y la reflexión metacognitiva en cada etapa. Además, es fundamental una constante evaluación de las estrategias utilizadas y su pertinencia así como de la reflexión permanente acerca de los saberes construidos de manera creativa y organizada. El estudiante fortalecerá sus competencias pudiendo en el trayecto enfrentar y superar diversas situaciones problemáticas, tomar decisiones, valorar el potencial de las herramientas, planificar el diseño de su trabajo y sopesar cuáles son sus alcances y dimensiones según los parámetros comunicacionales, las coordenadas de publicación de acuerdo con el medio empleado y los potenciales destinatarios.

En definitiva, con propuestas espiraladas en los múltiples y diversos contextos digitales, la tarea pedagógica se habrá tejido con otros creando una escuela cuya cartografía incluya a todos, a pesar de las grietas y las dificultades. El docente puede desde la errancia (Dutchas-ky, 2010), reinventarse y descubrir ocasiones fuertes para el vínculo, creando territorios habitables, itinerarios seguros y flexibles a la vez, asumiendo los problemas, pensando la

singularidad y enhebrando instantes de comunicación pedagógica sensible y comprometida que abra y trace intersticios oportunos para el encuentro y la palabra.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2007). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique Educación.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Paidós Educación.
- Cassany, D. (2005). *Navegar con timón crítico*. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 36-39. Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/cassany_d._navegar_con_timon_critico.pdf
- Chirinos, N.; Rondón, E. y Padrón, E. (2011). Deconstrucción de la práctica docente en la formación del Ingeniero. *Opción*, 27(64), pp. 102-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868388>
- Cobo Gonzales, G. y Valdivia Cañotte, S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 978-612-47489-4-3
- CGE (2020). Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria. Documento N° 5. Recuperado de: <http://aprender.entrieros.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Contenidos-en-Casa-Documento-5-Orientaciones-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-los-procesos-de-aprendizaje-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- Derrida, J. (1989). *Texto y deconstrucción*. En Neme, A. y Leoz G. (2020). Clase Nro. 3: Subjetividad docente: procesos de deconstrucción y nuevos modos de sostener el vínculo educativo. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dutchasky, S. (2010). *Maestros errantes*. Paidós
- Lewin, L. y Vota A. (2018). La educación transformada. Claves para pensar la escuela del siglo XXI paso a paso. Santillana en el aula.
- Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0
- Maggio, M. (2021). Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias”. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación (2016). Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

- Morin, E. (2002). Enfrentar las incertidumbres. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (pp. 39-43). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metaphora>
- Rogovsky, C. y Chamorro, F. (2020). Cómo enseñar a aprender. Educación, innovación pedagógica y tecnología en tiempos de crisis. La crujía.
- Sibilia, P. (2016). La intimidad como espectáculo. *El economista*. Recuperado 4 de noviembre de 2020 de <https://www.economista.com.mx/opinion/Paula-Sibilia-la-intimidad--es-un-espectaculo-20161010-0001.html>
- Vergara Ramírez, J. (2018). ¿Y ahora qué? Es posible diseñar el aprendizaje desde la piel y la emoción. Aprendo porque quiero. 1er. Congreso Mundial de Educación. Educa 2018. España. <https://www.dropbox.com/s/907b0od7msm1gkr/Congreso%20Coru%C3%B1a%202018.pdf?dl=0>

Abstract: The work arises from the exploration and design of dynamics that place the student at the center of the educational process, as an active player in the construction of knowledge, and the teacher as a guide and facilitator of learning process. The journey of the experience focuses on one scenario per project, with formative feedback and strengthening of didactic, communication and digital skills. This proposal emerge within the framework of virtual teaching at the Higher Level, due to the preventive and mandatory social distancing/isolation due to Covid-19 during 2020.

Keywords: Proficiencies - pedagogical strategies - formative assessment - classroom project - information and communication technologies.

Resumo: O trabalho surge da exploração e design de dinâmicas que colocam o aluno no centro do processo educativo, como participante ativo na construção do conhecimento, e o professor como guia e facilitador da aprendizagem. A jornada da experiência centra-se num cenário por projeto, com feedback formativo e fortalecimento de competências didáticas, comunicacionais e digitais. Esta proposta ocorreu no âmbito do ensino virtual de Nível Superior, devido ao distanciamento/isolamento social preventivo e obrigatório devido à Covid-19 durante o ano de 2020.

Palavras chave: Competências - estratégias pedagógicas - avaliação formativa - projeto de sala de aula - tecnologias de informação e comunicação.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
