

La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. El codiseño y la colaboración en las propuestas pedagógicas contemporáneas.

NECUZZI, Constanza / FFYL y FFYB, UBA, Argentina - constanzanecuzzi@gmail.com

THIERY, Marina / FFYB, UBA, Argentina - thierymarina@gmail.com

AUGUSTOVSKI, Ianina / FFYB, UBA, Argentina - ianinaaugustovski@gmail.com

HARRA, Gabriela / FFYB, UBA, Argentina - gabiharaga@gmail.com

IZQUIERDO, Lía / FFYB, UBA, Argentina - liaizquierdo@gmail.com

MAESSCHALCK, Victor / FFYB, UBA, Argentina - victormae@gmail.com

SALVATIERRA, Fernando / FFYB, UBA, Argentina - fernando.j.salvatierra@gmail.com

LIPSMAN, Marilina / FFYB, UBA, Argentina - mgmarilinalipsman@gmail.com

Eje 7: Estudios didácticos sobre Educación. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: enseñanza superior – colaboración – codiseño - ciencias de la salud - propuestas pedagógicas

> **Resumen**

Se presenta el proyecto de investigación en curso: “La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Codiseño y colaboración de propuestas pedagógicas en la contemporaneidad”, dirigido por Lipsman. El foco son aquellas propuestas desarrolladas en forma colaborativa por las distintas cátedras o unidades de organización y docentes con diferentes funciones y cargos. El objetivo es recuperar el diseño, implementación y revisión de las propuestas desde la perspectiva de los actores y los dispositivos generados. La investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo bajo un paradigma hermenéutico interpretativo y de generación conceptual, en tanto el hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las interacciones sociales productoras de sentido. La búsqueda es realizar una aproximación comprensiva de los hechos que se investigan desde su singularidad pues la investigación didáctica requiere recuperar los saberes de los actores e invitarlos a reconstruir escenarios y contextos que asignen sentido a sus propuestas y soluciones a sus problemas. Estas conceptualizaciones enriquecen el campo de la Didáctica de las Ciencias de la Salud para el desarrollo e innovación de buenas prácticas de enseñanza. La investigación se encuentra en la primera etapa de análisis documental de las propuestas de los actores.

> Presentación

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires siempre hubo una fuerte preocupación por la mejora de la enseñanza universitaria. Particularmente desde el año 1992, hace ya tres décadas, se desarrollan y sistematizan a través del Área Pedagógica diferentes líneas de trabajo para brindar trayectos formativos, asesoramiento e investigaciones que remiten a revisar, fortalecer e innovar en la enseñanza en las ciencias de la salud. Estas líneas de trabajo académico se llevan adelante a partir de la construcción de alianzas y colaboraciones interinstitucionales. En particular, el Área Pedagógica ha sido un actor clave en el impulso y en la motorización de muchas de ellas. Esto permitió poner el foco fuertemente en los ejes pedagógicos y tecnológicos, con una perspectiva que interroga acerca del sentido, el por qué y el para qué de las propuestas de enseñanza. Asimismo, se ha promovido una apuesta abierta por la innovación, entendiendo a ésta como novedad, pero al mismo tiempo como posibilitadora de transformaciones reales en las prácticas educativas.

Este proyecto de investigación se enmarca en un contexto particular. A raíz de la pandemia de COVID-19, durante 2020 y 2021 la mayor parte de las prácticas de la enseñanza universitaria se desplegaron a través de propuestas en línea. Esto permitió garantizar la continuidad de la educación en el nivel, más allá de que las puertas físicas estuvieran cerradas. Sostener las prácticas supuso una enorme decisión y esfuerzo de parte de toda la comunidad universitaria y especialmente de los docentes. La enseñanza remota de emergencia (Bozkurt et al., 2020; Hodges et al., 2020; Pedró, 2020) implicó un salto abrupto a los entornos tecnológicos, especialmente los campus virtuales, con diferentes grados de apoyo institucional en el diseño y la implementación de los aspectos tecnológicos y pedagógicos. La pandemia empujó al conjunto de los docentes al “ultramundo” (Baricco, 2019) donde tuvieron que aprender a navegar las aguas de lo virtual en relación con la enseñanza. Maggio (2022) plantea: “ahora, con los edificios universitarios abiertos, empieza a configurarse esa universidad que no vimos venir. En primer lugar, se instala la idea de que la virtualidad llegó para quedarse. Esta es una gran noticia. Finalmente, los universitarios entendimos lo que significa vivir en esta era. En un mundo que es físico y virtual al mismo tiempo ¿por qué la universidad no lo sería?” (p. 103).

Por otra parte, pareciera que la segunda década del presente siglo es testigo de aceleradas transformaciones en la ciencia, la tecnología, los modos de producción e intercambio y la apropiación cultural que de todo ello hacemos las personas. El ingenio electrónico amplía las capacidades cognitivas y rediseña la naturaleza de las relaciones con los otros, con las cosas y con nuestra propia

identidad. Estas transformaciones impactan en grados diversos sobre la enseñanza universitaria y sus actores, docentes y estudiantes, en un contexto de expansión y desarrollo tecnológico (UNESCO, 2022).

La contemporaneidad, justamente, da cuenta de un movimiento expansivo de digitalización de objetos industriales y protocolos de gestión de información. “La aparición del smartphone en tanto objeto globalizado que permite una continuidad de uso espacio-temporal y el acceso a una infinidad de servicios consagra (...) la emergencia de una antropología: una nueva condición humana aún más secundada o duplicada por robots inteligentes” (Sadin, 2013, p 28). Estamos pensando en un área que se podría definir como “un vasto campo de investigación que condiciona una multitud de innovaciones industriales y que a la larga erigió, casi en silencio, un dispositivo técnico-antropológico responsable de asegurar nuestras acciones, optimizar nuestros actos e, incluso, anticipar nuestras aprehensiones, siguiendo un ritmo de sofisticación que parece no tener fin” (Sadin, 2013, pág.26).

Como se mencionó previamente, la pandemia del COVID-19 reconfiguró las prácticas de enseñanza en general y en el nivel universitario en particular. El contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que rigió desde marzo de 2020 y el Distanciamiento Preventivo Social y Obligatorio (DISPO) desde noviembre de 2020 hasta abril de 2021 en la Argentina obligó a pensar la situación educativa como escenario complejo y supuso la consideración de perspectivas de análisis culturales, sociales, políticas, económicas, didácticas y tecnológicas. En algunos sentidos viejos debates se renovaron: la disponibilidad de conectividad y acceso a dispositivos, la importancia de conocer la identidad de los estudiantes, la privacidad de los datos, la priorización de contenidos curriculares, la evaluación de los aprendizajes con sentido educativo, entre otros. La continuidad pedagógica en las universidades generó acciones que respondieron a dimensiones tales como: qué contenido puede ser enseñado en la virtualidad, con qué recursos tecnológicos y de conectividad cuenta la institución, los docentes y estudiantes sobre los cuales sostener la propuesta, cómo asegurar que gran cantidad de estudiantes sigan aprendiendo en el caso de una universidad con alta matrícula, qué, cómo y con qué instrumentos evaluar los aprendizajes, entre otros. En un escenario de oportunidades algunos estudios comenzaron a señalar cómo se aprovechará esta crisis para superar el binomio presencialidad-virtualidad y alcanzar propuestas de enseñanza que integren estos espacios para asegurar aprendizajes genuinos.

Durante los primeros momentos de la pandemia, gran parte de las instituciones de educación superior desplegaron estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este marco, las propuestas fueron

asumiendo diferentes características cuyo común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la emergencia. De este modo, la enseñanza remota de emergencia se configuró en este marco para comprender las acciones que se estaban desplegando en los distintos espacios de enseñanza. Lo esencial de esta conceptualización es que señalaba las diferencias entre esta modalidad “casera y a mano” y la enseñanza en línea signada por un fuerte trabajo de planificación y diseño de la propuesta educativa en su conjunto. Las categorizaciones entre las distintas modalidades de enseñanza han habitado el diálogo académico desde hace décadas. La comparación entre la educación a distancia, presencial y en línea quizá haya sido una de las más relevantes. También los aportes de Edith Litwin (2000) plantean la necesidad de reconocer las problemáticas específicas de la educación a distancia, estigmatizada durante décadas por un sesgo denostador de todas aquellas prácticas que no se desarrollan en el marco de un edificio o un aula.

En Argentina, este estigma se visualizaba en la normativa que regulaba su ejecución al menos hasta 2017. A partir de entonces se flexibilizaron ciertos criterios y se otorgó mayor nivel decisorio a cada universidad, estableciendo criterios de evaluación orientados a acreditar los sistemas institucionales de educación a distancia. En este marco normativo, la distancia se caracterizó por la no coincidencia física del docente y los estudiantes en un mismo espacio y tiempo. El actual escenario deja sin efecto las fronteras que diferencian a las modalidades presencial y a distancia. A la vez, se reconoce una valoración positiva acerca de la virtualidad, no sólo en términos estratégicos, para dar respuesta a la coyuntura, sino como opción que visibiliza y atiende problemáticas que la presencialidad no resuelve. Durante 2021 las clases universitarias continuaron desarrollándose, en su mayoría, a través de la modalidad virtual. Más allá de los importantes esfuerzos desarrollados en la esfera estatal por las instituciones y las/os docentes, las universidades no generaron departamentos específicos de diseño y planificación para esta modalidad. Más aún, el Ministerio de Educación y las entidades que nuclean a las universidades nacionales y privadas (CIN y CRUP, respectivamente) de Argentina firmaron una declaración conjunta orientada a la vuelta a la presencialidad plena. (Landau, M; Sabulsky, G. y Schwartzman, G., 2021). Estos organismos y otros como la CONEAU debatieron las normativas buscando regular de mejor manera las posibilidades de educación combinada o híbrida por lo que vuelve a reeditarse la discusión sobre la reconceptualización del binomio virtual- presencial. La nueva realidad dio lugar a una nueva normativa ministerial, aprobada a fines de 2023 (Resolución Ministerio de Educación 2599/23).

En el caso de la UBA, mediante la resolución Rector N° 423/2020 se dispuso una reprogramación del calendario académico para toda la universidad y la posibilidad de que cada unidad académica reformule su calendario en función de su disponibilidad para la enseñanza remota. La Facultad de Farmacia y Bioquímica definió dar continuidad con las clases de acuerdo con las características de cada materia. Para acompañar las propuestas de enseñanza remota, la facultad, por medio del Área Pedagógica, implementó diversas acciones abiertas a todos los docentes: i) se creó un espacio en el campus de la facultad denominado Aula virtual: Asesoría online para docentes donde se reúnen recomendaciones, indicaciones y orientaciones para el armado de aulas virtuales para enseñar a distancia o en la virtualidad. Se pusieron también a disposición recursos bibliográficos y multimedia y diferentes tutoriales para el trabajo con las herramientas y recursos de Moodle. Se matricularon 250 docentes. ii) se desarrollaron webinars donde los docentes pudieron compartir su experiencia en el diseño de prácticas de enseñanza en este contexto iii) se realizó un taller sobre la elaboración de instrumentos de evaluación. iv) se ofrecieron espacios de asesorías didáctico-tecnológicas en línea para cátedras y abiertas para dar respuesta a las demandas puntuales. En este marco el trabajo de colaboración entre pedagogo/as, tecnólogos/as educativos/as y profesores disciplinares cobra un nuevo impulso y espacios de trabajo conjunto (Lipsman, M. Augustovski, I., Florio, M. P., 2021).

Maggio (2022) señala que la pandemia de COVID-19 está dejando en el mundo y en nuestras subjetividades marcas que todavía no llegamos a dimensionar, aunque las sentimos en el cuerpo, en los dolores que nos atraviesan y en las pérdidas que tuvimos. En ese contexto, se continuó enseñando. Se hizo en circunstancias que jamás hubiéramos podido anticipar. La pandemia implicó muchos cambios en las vidas de las personas. Pero si miramos la enseñanza podríamos preguntarnos ¿cambiamos nuestras prácticas? ¿A qué nivel? ¿Los programas reflejan estos cambios? Es necesario poder pensar “que la mayor parte de las prácticas que llevamos adelante tuvieron su origen en un mundo que ya no existe más y en formas de conocer que mutaron de modo radical. Los avances que veía en ese sentido eran valiosos pero marginales. Todo lo que sigue está sostenido en la convicción no solo de que la pandemia, con su dolor, trajo una enorme oportunidad para la revisión crítica y la reinención. También en la profunda certeza de que se acabó el tiempo. Necesitamos dotar todo aquello que hacemos en la escuela, en los institutos y en las universidades de nuevos sentidos en un mundo que enfrenta hoy preguntas muy complejas.” (Maggio, 2021, p. 102).

En los actuales escenarios educativos, se vuelve relevante el análisis y formulación de proyectos educativos que porten mediaciones tecnológicas con sentido de inclusión y permanencia de las y los

estudiantes en las universidades, identificando los atravesamientos que los posibilitan. Esto es así porque la noción de alfabetización asumió nuevos sentidos y los proyectos participan también de un cambio de enfoque epistemológico: cada vez menos los contenidos se recortan por disciplinas y cada vez más se asume una mirada sistémica orientada a problemas y oportunidades. Los entornos amplificados por las tecnologías favorecen la construcción del conocimiento y los nuevos escenarios de la cultura digital promueven formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento novedosas, disruptivas e innovadoras que reconfiguran la noción de alfabetización. Educar desde este enfoque y en el paradigma de la complejidad, es generar una respuesta alternativa a la idea instalada de aprender los elementos primero, gradualmente, de manera enunciada (acerca de algo), para luego aprender a hacerlo (primero la teoría, luego la práctica). Esa respuesta alternativa brinda una visión global, ofrece la oportunidad de participación activa y un marco conceptual para el diseño de la enseñanza y se orienta al aprendizaje pleno, contrario a la fragmentación del conocimiento y los currículos extensos.

Para ello, se requiere redefinir el rol docente, asumiendo que sus tareas se corren de la exposición y evaluación de acuerdo a patrones guiados por la didáctica clásica, y se orientan a guiar a los estudiantes, ayudar a corregir cursos de acción, ofrecer criterios para la toma de decisiones, ser fuente de información, en lo posible, sólo a demanda de los estudiantes, evitando ser la única fuente de información y arbitrar en los aspectos interpersonales que los alumnos no puedan resolver por sí mismos. El sentido humano de las propuestas no deja de lado considerar las formas de acceso e inclusión educativa en el mundo contemporáneo.

A la hora de analizar las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales, anticipamos que muchas de ellas podrán interpretarse en el marco de modelos clásicos de la modalidad a distancia y educación virtual como el TPACK (Mishra, 2015) cuyo interrogante central es: ¿cómo diseñar propuestas de enseñanza que integren la mediación de las tecnologías? Los estudios muestran que, en contexto de inclusión de tecnologías, los docentes optan por las siguientes operaciones: 1) sustituir las tecnologías actuales por las nuevas, 2) aumentar a través de alguna mejora funcional el uso de las tecnologías, 3) modificar el diseño de las actividades y propuestas de enseñanza y de evaluación y 4) redefinir la enseñanza, creando nuevas propuestas. Las primeras dos operaciones apuntan a la mejora de la práctica y las dos siguientes a su transformación.

Los proyectos educativos concretan las ideas y deseos formativos de docentes, autoridades educativas, estudiantes; anticipan y planifican escenarios; diagnostican necesidades; buscan resoluciones; diseñan

implementaciones novedosas, promueven innovaciones; definen metas y resultados, configurando así el corazón de la enseñanza. La continua construcción, co-construcción y reconstrucción de los proyectos permite romper con las determinaciones generadas por la inercia de los sistemas educativos y el peso de las continuidades históricas. A medida que los proyectos se implementan, es necesario realizar ajustes, redefinir las acciones que permitan el logro de sus propósitos, incorporar nuevos actores, nuevas prácticas, eliminar aquello que no funciona, repensar las producciones y aquello que obstaculiza. La documentación y registro del proceso en curso resulta tan importante como el proceso de formulación del proyecto mismo. La reflexión sobre lo realizado colabora en la evaluación que permite sostener la mejora educativa.

Desde este marco nos preguntamos por las características, diseño y producción de las propuestas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. La tarea investigativa es llevada adelante por un equipo de investigación dirigido por Marilina Lipsman, codirigido por Fernando Salvatierra, que cuenta con la participación de Constanza Necuzzi, Gabriela Hara, Marina Thiery, Lía Izquierdo, Ianina Augustovsky, Victor Maeschalck y Martín Rodríguez Fermepin, a través del subsidio UBACYT 20020220300223BA.

> **El foco de la investigación**

Buscamos analizar, comprender e interpretar las propuestas de enseñanza elaboradas en procesos de codiseño y colaboración en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA en la actualidad. El foco de la investigación son aquellas propuestas de enseñanza que se desarrollan cuando son codiseñadas y desarrolladas en forma colaborativa por los distintos actores de las cátedras o unidades de organización: docentes con diferentes funciones y cargos, docentes de diferentes cátedras, entre otros. El interés es recuperar el diseño, implementación y revisión de dichas propuestas desde la perspectiva de los actores y los dispositivos generados.

> **Objetivos**

- Explorar propuestas educativas codiseñadas y/o generadas en forma colaborativa en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA.

- Describir los principales rasgos de las propuestas educativas estudiadas.
- Reconocer las perspectivas de las y los docentes acerca de sus propuestas de enseñanza y las formas de trabajo en colaboración.
- Identificar reconfiguraciones del uso de las tecnologías para la enseñanza en diferentes escenarios o espacios de implementación.
- Identificar posibles reconfiguraciones de roles y tareas a partir de la organización de la enseñanza al interior de las cátedras y entre cátedras.
- Generar dimensiones de análisis que permitan interpretar y comprender las propuestas pedagógicas codiseñadas entre docentes con diferentes roles, formación y experiencias.

> Interrogantes

¿Cuáles son las características de las propuestas educativas codiseñadas y/o generadas en forma colaborativa en la Facultad? ¿Puede pensarse en propuestas actuales de enseñanza que presenten huellas de la prepandemia, en pandemia y pospandemia? ¿Cuáles son las visiones de las y los docentes sobre el sentido educativo de las actuales propuestas de enseñanza? ¿Qué percepciones tienen las y los docentes en relación con el tiempo disponible, los recursos para la enseñanza y el conocimiento pedagógico que les permite diseñar, proyectar e implementar sus propuestas de clase?

¿Cómo se llevaron adelante las tareas docentes? ¿Fue un trabajo solitario, individual, o fue colectivo y colaborativo? La premura de los tiempos ¿los encontró codiseñando juntos? ¿Cómo se desenvuelve esta tarea en la actualidad? ¿Es posible identificar reconfiguraciones de roles a partir de la organización de las tareas al interior de las cátedras en la actualidad? ¿Cómo se dan la organización y selección de los contenidos, las estrategias y actividades, la evaluación, entre otras dimensiones didácticas? ¿Cuáles son las percepciones docentes acerca de los cambios y continuidades de las estrategias de enseñanza? ¿Qué aspectos científicos, tecnológicos, de formación profesional y de demandas de los estudiantes u otros tienen relación con estos cambios o continuidades?

¿Qué dimensiones de análisis permiten comprender e interpretar las propuestas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica? Si en el corazón de las propuestas se encuentran las estrategias y actividades, la explicación y la narración, el diálogo y el interrogatorio, el ejemplo, la analogía y la metáfora, las apoyaturas visuales, los ejercicios y las situaciones problemáticas, entre otros objetos didácticos ¿qué articulaciones se dan entre ellos y la arquitectura y configuración de las clases? ¿Cómo impactan en los distintos espacios curriculares? ¿Cuáles son sus principales rasgos? ¿A qué se deben?

> Metodología

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo bajo un paradigma hermenéutico interpretativo. Asume características definidas con una visión integral acerca de esta labor. Su rasgo central es que exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos, tanto en los aspectos conceptuales como en la constitución de la muestra. Su finalidad última, como todo proceso de investigación, es la construcción de conocimiento a través de la elaboración conceptual. Para ello, y por su modo de concebir este proceso, se requiere captar la complejidad del objeto de manera profunda y observar procesos y relaciones entre los actores y sus condiciones de vida. Lo cualitativo ocurre en dos sentidos: la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y obtención del sentido, y su representación. Toda indagación empírica se refiere a cualidades. La experiencia permite detectar cualidades, depende de ellas y toda indagación empírica está allí enraizada. El mundo empírico es cualitativo, pero además implica la representación. Lo que seamos capaces de representar depende de dos factores: la forma de hacerlo y las herramientas de que disponemos (Eisner, 1998).

Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, no se limitan solamente a los lugares en los que las personas interactúan, sino que también incluyen el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas. Su carácter es interpretativo, ya que trata de cuestiones de significado, que dependen de las herramientas conceptuales que se utilicen. La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es una parte del cerebro, sino que es una parte de la tradición. La mente mediatiza el mundo y por eso, la propia percepción es un hecho cognitivo. Los esquemas que usamos pueden considerarse estructuras de apropiación que definen los contornos de nuestra percepción y comprensión del mundo. Lo que podemos saber acerca del mundo es siempre el resultado de una indagación y está mediado por la mente. Las etiquetas y teorías están entre las más útiles “tecnologías de la mente” y proporcionan una forma de ver y no ver, por lo que las cosas no siempre son lo que parecen ser (Bruner, 1997). Para entender los significados encubiertos o implícitos en una situación debe penetrar la superficie. Interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar.

A la hora de expresar las formas concretas de llevar adelante la investigación cualitativa, Sirvent y Rigal (2023), plantean la existencia de “modos de operar”, que pueden ser de generación conceptual o participativos. En orden a la elección metodológica que se pretende fundamentar para el presente estudio, se retoma la caracterización del primero.

En el modo de generación conceptual, el hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las interacciones sociales productoras de sentido. El investigador busca realizar una aproximación comprensiva de los hechos que investiga desde su singularidad. Los resultados esperados son esquemas que dan cuenta de su complejidad y pueden ser empleados para analizar nuevos casos mediante la transferencia, pero no la generalización. Se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo de abstracción creciente, orientado a la identificación de categorías a partir de información empírica y la “brújula” de un encuadre teórico, conducentes a una aproximación comprensiva de hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica. Se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico.

El investigador se sumerge en el trabajo en terreno y construye, en un movimiento en espiral -de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria-, sus categorías y proposiciones teóricas. A través de la revisión de casos semejantes y diferentes busca desarrollar un esquema conceptual, una teoría comprensiva de los datos y el fenómeno, profundizando en la singularidad de los casos. En este esquema, la función de la teoría es orientar la búsqueda en terreno del investigador de la evidencia empírica que apoye la emergencia de nuevas preguntas y conceptos que den cuenta de los significados que los actores atribuyen a hechos de su entorno cotidiano. La muestra es una selección de casos según criterios teóricos fundamentados y el análisis de la información empírica supone un movimiento en espiral de ida y vuelta, de la teoría a la empiria y viceversa, que demanda la combinación continua de obtención y análisis de información. Se basa en registros detallados donde también se describe la implicación del investigador frente a la realidad y supone el interjuego constante entre la teoría preexistente y la construcción de nuevas categorías emergentes. Los resultados son esquemas conceptuales que buscan tener “fertilidad teórica” para interpretar otras realidades.

Como representación cabal de una tradición hermenéutica, este modo de emprender la investigación social se basa en la inducción, que conduce, a partir de la empiria, a la teoría a través de sucesivos niveles de abstracción. Y en la comprensión y subjetividad del investigador en su pensamiento contemplativo, por lo que los autores hablan de una doble hermenéutica, esto es, la interpretación del investigador y de los actores en su asignación de significados.

Litwin (2008) sitúa estos conceptos definitorios en la investigación didáctica mediante el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales mediante entrevistas abiertas, semiestructuradas o en profundidad a profesores y estudiantes,

orientadas a describir e interpretar los fenómenos educativos e interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. De sus resultados se elaboran categorías explicativas partiendo de los datos, que se centran en las particularidades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias. En el caso de la investigación didáctica, con clara intención de teorizar, se trata de estudiar las maneras en que docentes y estudiantes crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos. Se describen, interpretan y explican los fenómenos del aula, se construyen desde la evidencia de manera holística en condiciones naturales y contextualizan desde una perspectiva interpretativa.

Hacer investigación didáctica requiere recuperar los saberes de los actores e invitarlos a reconstruir escenarios y contextos que asignan sentido a sus propuestas y soluciones a sus problemas. En etapas sucesivas, se analizarán los datos para trabajar en la construcción de un sistema de categorías. Se validarán los resultados con los actores de la comunidad académica con los que se trabaje, y con todos aquellos que resulten significativos para el punto de vista adoptado.

Hoy la investigación se encuentra en etapa de análisis documental de las propuestas efectivamente desarrolladas.

> **A modo de cierre**

Hoy es necesario trascender la especificidad abrevando en todas las áreas de la cultura a fin de aumentar el capital cultural y el abanico de experiencias y prácticas de docentes y estudiantes. El estudio de prácticas educativas cuyo diseño y realización de propuestas supone el trabajo colaborativo entre docentes disciplinares en el campo de las ciencias de la salud, tecnólogos y pedagogos nos interpela para la mejora de la enseñanza.

En la contemporaneidad la virtualidad es parte constitutiva de la construcción del conocimiento. El conocimiento se desarrolla de manera fragmentada, hiper especializada, perdiéndose la noción de totalidad. La adopción de una perspectiva holística, de integración de partes, es una búsqueda, un propósito de la formación y la actualización en diferentes campos del conocimiento y el desarrollo de las profesiones. Las tecnologías digitales, hoy fuertemente desde los desarrollos de las tecnologías emergentes (especialmente la IA generativa) permiten abordajes transversales y multimediales de los problemas, fragmentados a los fines analíticos que requerirán de reconstrucciones globales a la hora de ser interpretados como cuestiones a resolver.

Las propuestas formativas, de capacitación y actualización son similares a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Esto implica concebirlas en un marco institucional y reconocer las tradiciones, lógicas y prácticas que las atraviesan y al mismo tiempo posibilitan reconstruirlas, en un nuevo quehacer en constante transformación.

Bibliografía

- Adell, J. & Castañeda, L. (2021). Una herramienta tangible para facilitar procesos de diseño y análisis didáctico: Traducción y adaptación transcultural del Toolkit ACAD. Pixel-Bit.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama. Barcelona.
- Bozkurt, A.; Jung, I; Xiao, F. y Vladimirschi, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Ed. Visor. 1997. Madrid.
- Crawford, K (2021) Atlas de la inteligencia artificial. Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Landau, M; Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa Virtualidad, *Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 9-24.
- Lipsman, M. (2022) (Comp). Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por Covid-19 de 2020. III Jornadas de Relatos de Experiencias: Tecnologías, Innovación y Enseñanza en la Universidad. EUDEBA. ISBN 978-950-23-3291-8 (en prensa).
- Lispman M., Augustovski I., Florio M.P. (2021). Propuestas de enseñanza y evaluación: articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA (Argentina). En Lamarra (et. al.): *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la Docencia. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia*. Fedun, Ciudad de Buenos Aires.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (Comp.). (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida*. Tilde. Buenos Aires.
- Maggio, M (2021). *Educación en pandemia*. Paidós. Buenos Aires.
- Mishra, P. Matthew J. Koehler, y William Cain (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?
- Sadin, É. (2013). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis (2023) *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education.