



Aprender a través de la participación:
estudio de caso en una comunidad de aprendizaje

Anyhelina Suárez

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología Social

Directora de Tesis. Prof. Agda. Virginia Rodés

Montevideo, Octubre 2018

PÁGINA DE APROBACIÓN

Facultad de Psicología

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título: *Aprender a través de la participación: estudio de caso en una comunidad de aprendizaje*

Autor: Anyhelina Suárez

Tutor: Mag. Virginia Rodés

Carrera: Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. UdelaR

Puntaje:.....

Tribunal

Profesor :.....

Firma:

Profesor:.....

Firma:.....

Profesor:.....

Firma:.....

Fecha:.....

Agradecimientos

A los estudiantes de Flor de Ceibo:

Gracias por el tiempo concedido

Por compartir sus experiencias

Por cortar fines de semana o venir después de largas jornadas de trabajo

Por hacer de las entrevistas encuentros amenos

Por la disposición permanente

Sin ustedes esta tesis no hubiera sido posible

A Virginia Rodés

Por aceptarme como maestranda

Por enseñarme tanto

Por orientarme, por estar siempre disponible

Por la profesionalidad y la responsabilidad

Por el apoyo, la contención y el sostén permanente.

Por el respeto, la calidad humana y el afecto

Gracias, por ser mi directora de tesis.

Resumen

El presente estudio indaga de qué manera se desarrolla la identidad personal y profesional de los estudiantes de la Universidad de la República en el marco de una práctica integral que utiliza la metodología de comunidad de aprendizaje con la tecnología como mediación.

El marco teórico de referencia se fundamenta en la psicología cultural con autores como Vigostky y Michael Cole, que parten de la premisa que mente y cultura se constituyen mutuamente.

La metodología de esta investigación es cualitativa, específicamente un estudio de caso. Se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos, como son: entrevistas en profundidad y diarios de campo.

Dentro de los resultados obtenidos el estudio permitió distinguir: qué aprendizajes son los valorados por los estudiantes universitarios que participaron de esta práctica, cómo los articulan con su disciplina, y cuáles habilidades sociales asocian a este proceso de aprendizaje.

Los resultados constituyen una aproximación situada a la significación de las prácticas integrales y las comunidades de aprendizaje en el contexto de la educación universitaria.

Palabras clave: Identidad, integralidad, comunidad de aprendizaje

Abstract

The present study explores how the personal and professional identity of the students of the University of the Republic is developed within the framework of a comprehensive practice that uses the methodology of learning community with technology as mediation.

The theoretical frame of reference is based on cultural psychology with authors such as Vigostky and Michael Cole, who start from the premise that mind and culture are mutually constituted.

The methodology of this research is qualitative, specifically a case study. Different data collection techniques were used, such as: in-depth interviews and field notes

Among the results obtained, the study made it possible to distinguish: what apprenticeships are those valued by the university students who participated in this practice, how they articulate them with their discipline, and what social skills they associate with this learning process.

The results constitute an approach to the significance of integral practices and learning communities in the context of university education.

Keywords: Identity, integrality, learning community

INDICE

Página de aprobación.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

1- Introducción.....	9
1.1 El rol de la Universidad en la formación de profesionales desde la integralidad de funciones.....	11
1.2 El Plan Ceibal y la Udelar en un proyecto en común: Flor de Ceibo.....	13
1.2.1 El Plan Ceibal	15
1.2.2 Flor de Ceibo.....	17
1.3 Planteamiento del problema.....	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	26
1.4.1 Objetivos generales.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	26

CAPITULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2- La Psicología Cultural y la Psicología Social.....	28
2.1 Interacción social y Aprendizaje colaborativo.....	32
2.2 Aprendizaje autentico.....	33
2.2. Aprendizaje e identidad.....	34
2.3 Identidad Profesional	36
2.4 La enseñanza en comunidad.....	39
2.4.1 Un modelo de comunidad: la Quinta Dimensión.....	42
2.4.1 a Un enfoque de enseñanza.....	43

2.4.1.b La Zona de Desarrollo Próximo.....	47
2.4.1.c El trabajo en comunidad de práctica y la ZDP.....	48
2.4.1.d Un modelo de investigación.....	48
2.4.1.e Una mirada desde la extensión.....	49
2.5 Experiencias integrales.....	54

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3- La investigación cualitativa.....	58
3.1 El estudio de caso	58
3.2 Descripción del ámbito de la investigación.....	61
3.2.1-Proyecto Flor de Ceibo- investigación 5D.....	61
3.2.2. Escuela n°200.....	62
3.2.3-Descripción de la población de estudio.....	63
3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	67
3.4 Entrevistas en profundidad	67
3.4.1 Entrevistas en profundidad a los estudiantes universitarios.....	71
3.5 Bitácora o diario de campo.....	72
3.5.1. Bitácora o diario de campo de los estudiantes universitarios.....	72
3.6 Plan de recolección y procesamiento de datos.....	73
3.7. Análisis de contenido.....	74
3.8 Consideraciones éticas.....	78

CAPITULO IV: RESULTADOS

4- Categoría Identidad Profesional.....	81
4.1 Propiedad: Conocimiento Conceptual.....	82
4.1.1 Dimensión: Discapacidad a través de la experiencia.....	83
4.1.2 Dimensión: Educación Especial.....	86
4.1.3 Dimensión: Trabajar desde la Zona de desarrollo Próximo..	91
4.2 Propiedad: Conocimiento Tecnológico.....	95
4.2.1 Dimensión: Plataforma Moodle.....	95
4.2.2 Dimensión: Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación.....	98

4.3 Propiedad: Conocimiento Pedagógico.....	101
4.3.1 Dimensión: Trabajo Colaborativo.....	102
4.3.2 Dimensión: Interdisciplina.....	105
5-Categoría Identidad Personal.....	107
5.1 Propiedad: Componentes éticos	109
5.1.1 Dimensión: Ética en una comunidad de aprendizaje integral.....	109
5.2 Propiedad: Habilidades personales.....	112
5.2.1 Dimensión: Habilidades Sociales Desarrolladas	112
5.2.2 Dimensión: Autorreflexión y Afectividad.....	120

CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6-Introducción a la discusión.....	126
6.1 Modelo TPACK.....	127
6.1.1 Discusión de los datos a través del modelo TPACK.....	130
6.2 Conclusiones.....	135

BIBLIOGRAFÍA	140
---------------------------	-----

ANEXOS	151
---------------------	-----

Consentimientos informados de las entrevistas.....	152
Consentimientos informados de los diarios de campo y/o trabajo final.....	153
Pauta de entrevista.....	155
Diarios de Campo.....	157
Entrevistas.....	160

Tabla de Figuras

Figura 1. Diagrama de interrelaciones de cooperación y colaboración de los grupos de Flor de Ceibo.....	16
Figura 2. Esquema Zona de Desarrollo Próximo.....	48
Figura 3. Cuadrante del aprendizaje servicio. Universidad Stanford	53
Figura 4. Fotografía exterior de la escuela n°200.....	63
Figura 5. Fotografía pasillo escuela n°200.....	63
Figura 6. Fotografía comunicador de una niña de la escuela n°200.....	64
Figura 7. Esquema de modelo de trabajo con los niños en la escuela n°200....	65
Figura 8. Gráfica de los estudiantes universitarios por departamento.....	66
Figura 9. Gráfica de los estudiantes universitarios por servicio	67
Figura 10. Modelo teórico de comunicación e interacción social en la situación de entrevista cualitativa. Valles.....	69
Figura 11. Tabla de categorías	77
Figura 12. Fotografía de mobiliario accesible escuela n°200.....	89
Figura 13. Fotografía de cancha de basquetbol escuela n°200.....	90
Figura 14. Fotografía de salón de la escuela n°200.....	90
Figura 15. Imagen del laberinto creado en la Plataforma Moodle. Escuela n°200 año 2013.....	97
Figura 16. Imagen de la guía de tarea de la estación comunicación, creado en la Plataforma Moodle. Año 2013.....	98
Figura 17. Fotografía de pictograma de la escuela n°200.....	99
Figura 18. Tabla de habilidades personales desarrolladas por los estudiantes universitarios.....	113
Figura 19. Esquema práctica integral	131
Figura 20. TPACK Práctica Integral (caso).....	133

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1- Introducción

La presente investigación indaga de qué manera se desarrolla la identidad personal y profesional de los estudiantes de la Universidad de la República (UdelaR) en el marco de una práctica integral que utiliza la metodología de comunidad de aprendizaje con la tecnología como mediación. Para ello se ha seleccionado una propuesta integral que se realizó en los años 2013-2014 dentro del marco de Proyecto Flor de Ceibo, en la cual se trabajó dentro de un modelo de comunidad de práctica con mediación de tecnología denominado quinta dimensión.

Las instituciones educativas de nivel superior cumplen un rol preponderante en la generación de conocimientos y habilidades sociales de los futuros profesionales. En ellas el alumnado no solamente va a formarse en una disciplina, también transita un proceso de socialización, donde se relaciona con otros pares, y aprende a vincularse desde un determinado lugar social.

En este proceso de aprendizaje y descubrimiento el estudiante va generando un sentimiento de pertenencia dentro de la institución que atraviesa sus sentidos y creencias, y contribuye a la formación de su identidad. El estudiante se va apropiando de los valores que transmite la institución, de lo que la institución representa socialmente. En este sentido, las propuestas pedagógicas de la universidad son un reflejo de lo que la institución tiene como principios e intereses para la generación de conocimientos. La universidad debe dar cuenta de los cambios sociales, los avances tecnológicos y culturales que transita la sociedad, a través del diseño de propuestas educativas que integren al estudiante universitario en la realidad local y global.

Muchas de las propuestas pedagógicas universitarias que se ofrecen hoy en la UdelaR están en el marco de las denominadas prácticas integrales que contemplan la enseñanza, la extensión y la investigación.

Según Fraga (2017), la integralidad supone “una ruptura epistemológica con los modelos tradicionales de enseñanza, se centra en el paradigma de la complejidad desde su visión del mundo y las relaciones que en él se establecen”(p.74).

Este modelo de enseñanza se caracteriza por valorar el trabajo interdisciplinario, la articulación de saberes (popular-científico), la horizontalidad entre los actores, concibiendo todos estos aspectos como necesarios para la formación de individuos críticos, que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y el contexto que les rodea.

Las temáticas que trabajan las propuestas integrales son variadas y responden a emergentes sociales, por ejemplo: la inclusión de tecnologías, la descentralización, la vinculación con la sociedad a través de redes, la enseñanza superior en contextos de privación de libertad, entre otros.

El estudiante universitario, en este modelo de enseñanza, es un actor con voz propia que se involucra para intervenir en una realidad social, desde un enfoque pedagógico que lo forma y lo hace parte de esa experiencia.

La dinámica de trabajo y el contexto de la actividad hace que el estudiante no solo participe con su saber académico, sino que se desenvuelva desde su pluralidad, es decir, como "sujetos que participan de distintos procesos de interacción social y cultural (Garay 2004)" (Meléndez, 2016, p.99).

Las prácticas integrales que se ofrecen dentro de la UdelaR a los estudiantes de grado, les permite conocer realidades difíciles de acceder, trabajar de forma interdisciplinaria, utilizar tecnología, o aprender herramientas que no son estrictamente específicas de su profesión. Este bagaje que ofrece este tipo de prácticas, propicia en el estudiante habilidades personales y profesionales en el inicio y/o durante la carrera.

Pocas veces se ha estudiado cómo estas experiencias promueven en el estudiante universitario su vocación, la elección de un posgrado, su interés

laboral, es decir, cómo intervienen en la conformación de su identidad profesional.

1.1 El rol de la Universidad en la formación de profesionales desde la integralidad de funciones

La universidad es la institución de educación superior por excelencia. Su función es formar profesionales altamente calificados que aporten conocimiento para el desarrollo y el bienestar de la sociedad.

Asimismo, la universidad es considerada como un agente de cambio, catalizador de la acción social y política (United Nations Environment Program, 2013; Macías Gómez- Estern, Martínez-Lozano y Mateos, 2014).

En Latinoamérica, a partir de 1918 (Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana), se forjó un ideal propio de universidad, que apunta a la democratización del conocimiento y a la reivindicación de las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

Este modelo latinoamericano se caracteriza por una universidad cogobernada y socialmente comprometida, que ofrece formación integral, contribuyendo a la solución de los problemas de interés general y de la población más vulnerable. En este sentido se contribuyó a los principios de la primera reforma universitaria la cual tenía como propósito cambiar democráticamente a la universidad para contribuir a la transformación de la sociedad, en la dirección de más libertad, más igualdad y más solidaridad.

En el marco de la Segunda Reforma Universitaria, la Universidad de la República, se plantea la importancia de desarrollar investigaciones que aporten a entender y mejorar los espacios de formación y articulación teórica práctica. Se hace énfasis en la curricularización de la extensión, y los aportes que brinda en su dimensión pedagógica, política y metodológica (UdelaR, 2011).

La extensión universitaria es parte de la política educativa general de la universidad. Su accionar radica en la interacción con la comunidad, con los actores sociales en un nivel de horizontalidad, desde una comunicación

dialógica y bidireccional. Permite la articulación del saber popular y el saber académico, y a su vez fortalece lazos disciplinarios que conllevan a la interdisciplinariedad para dar respuesta a la complejidad de la realidad actual.

Según Tommasino y Rodríguez (2011) hay que pensar

a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad. La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo. Este es un elemento central de apuesta por la integralidad (p19).

El proceso de aprendizaje que realizan los universitarios durante su formación no está limitado al conocimiento conceptual impartido en el aula (Macías Gómez-Estern et al., 2014) sino que los aprendizajes se vinculan directamente al entorno que lo rodea.

Las experiencias de enseñanza, investigación y extensión o también denominadas prácticas integrales tienen como objetivo aportar a la formación de profesionales que sean capaces de reconocer e intervenir en las necesidades sociales, asumiendo un compromiso social con el contexto que les rodea.

En países como España las universidades denominan a este tipo de experiencias con el término “aprendizaje-servicio” (APS). En ellas se le exige al estudiante universitario una intervención sobre las necesidades sociales con la intención de mejorarlas, no alcanzándole con analizar y reflexionar sobre lo que los rodea, también debe participar e implicarse en ello, asumiendo una responsabilidad social (Rubio, Prats y Gómez, 2013).

En otras palabras, trabajan desde de la detección de un problema en territorio, teniendo en cuenta el análisis que hace la comunidad y las herramientas que tienen los estudiantes universitarios para solucionarlo.

1.2 Plan Ceibal y la Udelar en un proyecto en común: Flor de Ceibo

Para la Udelar la implementación del Plan CEIBAL fue un cambio sustantivo a nivel de la educación pública uruguaya (Angeriz,2010), por ese motivo asumió desde el inicio el compromiso de acompañamiento de dicha propuesta, promoviendo la creación del Proyecto Flor de Ceibo.

Este proyecto contaría con la participación activa de los docentes y estudiantes de la Udelar desde una mirada interdisciplinaria y cumpliendo con su función académica de enseñanza, investigación y extensión.

1.2.1 Plan CEIBAL

En el año 2005 Nicholas Negroponte fundador del Laboratorio de Medios del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) presentó ante el Foro Económico Mundial de Davos una iniciativa para producir computadoras portátiles de bajo costo, como parte de un proyecto educativo mundial denominado One Laptop per Child, (OLPC, sigla que proviene del idioma inglés) o Una Computadora por Niño (Rivoir y Lamschtein, 2012).

A partir de la aceptación nació la organización sin fines de lucro OLPC que contó con el apoyo de varias sociedades privadas como Google, AMD, Red Hat, News Corp y Brightstar (Morales, s.f.). A través de esta propuesta surgió la computadora XO, una laptop de bajo costo que contiene software libre para el uso educativo.

En diciembre 2006 se produce en nuestro país el lanzamiento del Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Enseñanza Básica para el Aprendizaje en Línea), cuya propuesta adopta la iniciativa de Negroponte: Una computadora por Niño (Rivoir y Lamschtein, 2012).

El Plan Ceibal se inscribe en el Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID) que tiene como meta universalizar el sistema educativo uruguayo (Albornoz, Baez, Brener, Garay, Rabajoli y Siri, s.f.), con el

fin de acelerar los procesos de evolución de las generaciones de niños hacia la formación de la “sociedad del conocimiento” (Angeriz, 2010).

Los principales objetivos del Proyecto CEIBAL son:

- “a) brindar a todos los niños y sus respectivos docentes de las escuelas primarias públicas, acceso universal y gratuito a computadoras portátiles en pos de reducir la “Brecha Digital” en el país;
- b) promover la justicia social al establecer las condiciones para que estos tengan igualdad de acceso a la información y posibilidades de comunicación;
- c) favorecer la construcción de nuevos entornos de aprendizaje y la generación de un contexto propicio para que los niños uruguayos sean capaces de responder a las exigencias de la sociedad basada en la información y el conocimiento;
- d) estimular la participación activa al poner a disposición de docentes y estudiantes, nuevas herramientas en procura de ampliar sus aprendizajes, aumentar sus conocimientos y desarrollar la toma de conciencia acerca de la importancia de la educación permanente. (Albornoz, et al., s.f., p 15)”

A su vez, el Plan Ceibal pretende promover una cultura colaborativa en la cual se establezca un empoderamiento hacia las TIC en los diferentes actores participantes, es decir, niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro, niño-familia-escuela (Angeriz, 2010).

A partir de su implementación en mayo de 2007, se pueden distinguir cuatro etapas muy claras del proyecto. Una primera etapa estuvo centrada en el año 2007 en la experiencia de la escuela de Villa Cardal del departamento de Florida donde se entregaron las primeras laptops a los niños y sus maestros. En ese período se comenzaron a ajustar los roles y los procedimientos a seguir, era todo un descubrimiento que iba de lo global a lo local. Luego hay una segunda etapa en el año 2008 cuando se llama a concurso para el cargo de una Coordinación Pedagógica del Proyecto CEIBAL dentro de la órbita del Consejo de Educación Primaria, es a partir de aquí se afianza el rol de una Comisión de Educación y se expande la experiencia al resto de los departamentos (Rivoir y Lamschtein, 2012). La tercera etapa sucede en el año 2010 con el Despliegue de plataformas. Aquí se profundiza el desarrollo profesional docente y la incorporación de plataformas de gestión buscando promover la evaluación en línea y educativa.

Además, en esta fase se instala la figura de maestro de apoyo Ceibal. Esta figura cumple la función de apoyar la formación docente, y motiva el uso de las TIC orientado en su selección y propósito (Plan Ceibal, 2017)

Por último, se encuentra en el año 2013 la etapa de Aprendizaje Profundo. Esta se basa en el desarrollo del abordaje de las nuevas pedagogías que estén centradas en el estudiante. Se apunta a fortalecer la enseñanza por fuera del salón de clase, en el cual se haga uso de la tecnología con fines específicos. (Plan Ceibal, 2017).

En este sentido, las diferentes etapas de Plan Ceibal intentan lograr un uso de la tecnología auténtico, o como lo define Camacho (2000) “un uso con sentido”. “El uso con sentido supone una situación donde los individuos cuentan con habilidades para determinar cuándo, cómo y para qué problemas las mismas resultan necesarias y/o útiles, seleccionando las tecnologías adecuadas de la amplia gama crecientemente disponible.” (Rodríguez Gustá, 2008, p.9)

1.2.2 Flor de Ceibo

El Proyecto Flor de Ceibo surge en el año 2008 en la órbita de las Comisiones Sectoriales de la UDELAR, de Enseñanza (CSE), de Investigación Científica (CSIC) y de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

Su funcionamiento parte del convenio firmado entre la Udelar y el LATU (posteriormente Centro para la Inclusión Tecnológica y Social [CITS] del CEIBAL) en el cual se estipularon las modalidades de cofinanciación, seguimiento y evaluación conjunta del proyecto (UdelaR, 2016).

El equipo de trabajo estaba conformado por docentes de diferentes servicios universitarios que realizan actividades con estudiantes universitarios en torno a las laptops XO en la comunidad (Angeriz, 2010) basándose en la participación, la interacción y el diálogo de saberes.

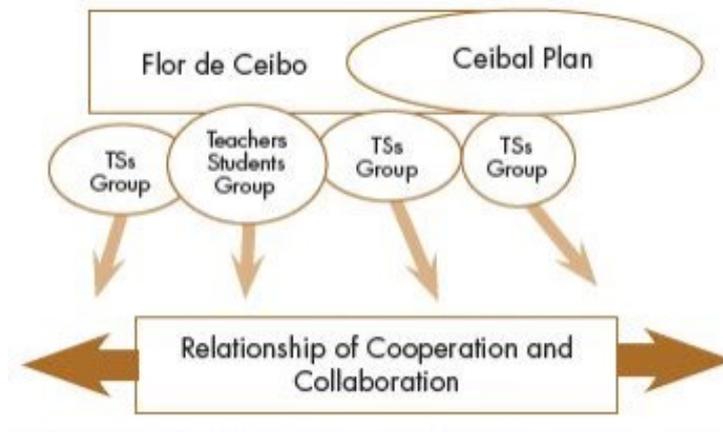


Figura 1. Diagrama de interrelaciones de cooperación y colaboración de los grupos de Flor de Ceibo. Fuente: Castani, A., (2014).

Dentro de los objetivos generales de Flor de Ceibo se propone al inicio:

“Contribuir a la formación de un estudiante universitario comprometido activamente con la realidad de su país.

Acompañar la puesta en funcionamiento y consolidación del Plan CEIBAL aportando al mismo desde una perspectiva universitaria” (Gascue, 2010.p 63).

En este sentido, tiene como objetivos específicos los siguientes:

Potenciar la apropiación del Plan CEIBAL por parte de la comunidad favoreciendo una mayor participación de padres, familiares, organizaciones barriales y otros actores comunitarios a través de actividades de sensibilización.

Consolidar la sustentación del Plan CEIBAL promocionando una mayor articulación entre la escuela y su entorno, con el fin de generar redes en el ámbito local que garanticen la eficacia del esfuerzo de implantación inicial (Gascue, 2010.p 64).

“Contribuir al proceso de formación en trabajo interdisciplinario, investigación aplicada y extensión universitaria, implementando la participación de grupos estudiantiles provenientes de diversas carreras universitarias”(Angeriz, 2010.p8)

“Recoger información relevante y producir conocimientos a partir de la experiencia realizada”(Angeriz,2010 p8)

Se reconoce al proyecto Flor de Ceibo como una propuesta integral que apunta a la formación de estudiantes universitarios desde una perspectiva interdisciplinaria, enlazada al trabajo con la comunidad, y en la cual existe un compromiso en el proceso de alfabetización social del país.(Angeriz,2010).

Cuando se analizan los primeros impactos del Plan Ceibal dentro de la propuesta de Flor de Ceibo, se observan que las experiencias transitadas son muy significativas tanto desde el punto de vista de las intervenciones como de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los estudiantes y docentes (Angeriz, 2010) aún así no están libres de dificultades.

En la investigación realizada por Casnati (2016) se transmite lo siguiente sobre Flor de Ceibo:

Flor de Ceibo también avanza generando propuestas metodológicas –pedagógicas que democratizan y generan nuevo conocimiento en función de la práctica y el intercambio de saberes, vinculando el conocimiento científico con el saber popular. Se piensa el Proyecto como un programa plataforma donde se generan mecanismos para albergar Espacios de Formación Integrales de los distintos Servicios Universitarios. De este modo, se intenta avanzar en la producción conjunta de nuevo conocimiento, que se encuentre a disposición de todos. Flor de Ceibo representa una experiencia singular y de alta significación tanto para el equipo docente como para los estudiantes que lo integran. En ese sentido, lo es para la Universidad de la República por su vinculación con la comunidad y con otras organizaciones estatales y sociales (Casnati, 2016, p.140).

Flor de ceibo cumple con sus objetivos principales, en especial desde el marco de la integralidad. Trabaja en red con diferentes actores sociales y potenciando una nueva forma de enseñanza a través de modelos pedagógicos constructivistas que apuntan aprender a partir de la interacción con otros.

Angeriz (2010) plantea:

La construcción de la subjetividad, del perfil universitario se realiza en un espacio grupal, con otros, donde se desprende claramente la necesidad de contar con los distintos

enfoques disciplinarios para poder desarrollar prácticas y estrategias de investigación integrales que intenten dar cuenta de la complejidad de la realidad (p.11).

La experiencia integral de Flor de Ceibo ofrece al estudiante un proceso de reflexión sobre sí y su saber. El estudiante junto con el docente debe complementarse, según Angeriz (2010)

cada estudiante se ve en el desafío de buscar cuál es su punto de intersección con los otros y desde allí cuál puede ser su aporte. No es una tarea en la que pueda ayudarle muchas veces el docente, si bien éste puede orientar, porque seguramente pertenezca a otras disciplinas y no conozca la especificidad de sus aportes (p.11).

En este sentido, esta forma de enseñanza-aprendizaje se puede transformar en un desafío o en una debilidad, ya que no siempre se visualiza con facilidad el punto de conexión entre la disciplina y el propósito que tiene Flor Ceibo a través del Plan Ceibal. El docente desde su conocimiento orienta al estudiante, pero no puede muchas veces contribuir a una mirada crítica del aporte que brinda el estudiante, mientras que el estudiante aprende a trabajar desde el saber de otra ciencia diferente a la que se forma (o puede en otros casos hacerlo en su mismo saber). Sin embargo, siempre hay aprendizaje, y este se posiciona desde un nivel social, cultural, dependiendo mucho del contexto y de lo que pueda construirse en él siguiendo los objetivos del proyecto Flor de Ceibo.

Respecto a la integración de la tecnología, el proyecto ha llegado a diversos resultados que apoyan o critican la propuesta del Plan Ceibal. La imposición del Plan Ceibal en el ámbito educativo sin la previa intervención de los actores participantes generó puntos de cuestionamiento (Angeriz, 2010).

Flor de Ceibo funcionó como un nexo entre los actores sociales y el Plan Ceibal, para colaborar en la implementación y potenciar el uso del laptop desde un marco pedagógico formal e informal.

En el año 2015 el Plan Ceibal decide salir de Flor de Ceibo no financiando más su funcionamiento, lo que culmina con el cierre del proyecto. (UdelaR, 2016)

En la evaluación final realizada por las comisiones sectoriales de la UdelaR, destaca que Flor de Ceibo ha cumplido con sus objetivos, pero que en la actualidad era necesario mejorar su funcionamiento, en especial porque la propuesta no se ajustaba a las estrategias de las sectoriales y la forma de evaluar los resultados no era la más adecuada, en especial, para dar cuenta de los procesos formativos de los estudiantes que participaron.

En este sentido, la presente investigación también ofrece una aproximación a la significación de las prácticas integrales, y en particular del Flor de Ceibo, como estrategia educativa en la universidad.

1.3 Planteamiento del Problema

La presente investigación indaga de qué manera se desarrolla la identidad personal y profesional de los estudiantes de la UdelaR en el marco de una práctica integral que utiliza la metodología de comunidad de aprendizaje con la tecnología como mediación.

Para entender cómo la formación integral propuesta en la UdelaR contribuye a la construcción de la identidad de sus estudiantes y aporta a su profesión, es necesario destacar las singularidades de la institución y los cambios que ha transitado en las últimas décadas, en especial vinculándose a la adopción de tecnología en la educación.

La UdelaR es considerada la principal institución de formación superior pública de Uruguay. Ostenta la mayor matrícula de estudiantes y carreras, por este motivo y teniendo en cuenta los aportes de Didriksson (2002) esta institución puede ser definida como una macrouniversidad. Se define como

macroniversidad a aquella institución que es la más representativa en su país porque engloba la mayor cantidad de ciencias y áreas de conocimiento, y a su vez está permanentemente actualizando esos conocimientos a través de proyectos de investigación nacionales y regionales, por otra parte, tiene que contar con el mayor porcentaje del presupuesto nacional dentro del sistema educativo de la educación superior y por último debe garantizar la protección y la evolución del patrimonio histórico y cultural de su país (Didriksson, 2002; Rodés, 2012).

Dentro de los principales fines de la UdelaR está la defensa de los derechos humanos, el compromiso con el derecho a la educación y el acceso al conocimiento, puntos insertos en sus propuestas educativas y en su intervención con la sociedad.

Desde sus inicios a la actualidad la UdelaR ha participado y colaborado en el desarrollo de programas educativos que alienten la innovación educativa, a la inclusión social de los sectores más vulnerables, a la co-construcción con la sociedad. Posteriormente con el acceso a las nuevas tecnologías, la UdelaR ha desarrollado propuestas educativas que permitan la apropiación de las mismas en el ámbito educativo y la sociedad.

Los antecedentes se remontan al año 2000, etapa en la que se identifican experiencias de uso de TIC incipientes y con escaso grado de coordinación institucional. Las acciones desarrolladas a partir del 2005 en el marco del PLEDUR 2005 - 2010 subproyecto "Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza de grado" dependiente del programa Mejora De La Enseñanza De Grado favoreció el uso de la tecnología en la UdelaR. Luego la implementación entre el 2008 y el 2010 del Proyecto "Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República" (Proyecto TICUR), contribuyó al desarrollo de un Plan de Formación Docente y la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico, acciones que llevaron a la creación de comunidades y redes de docentes para el uso del EVA. En el 2011 se dio la creación del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje, programa que desarrolla en la actualidad una variedad de

estrategias de tecnología educativa vinculado a las diversas iniciativas de la UdelaR (Rodés, 2015).

A nivel nacional, como fue presentado en las secciones anteriores, el surgimiento en el año 2006 del Plan de Conectividad Educativa de Enseñanza Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal), introduce en el ámbito educativo uruguayo un cambio trascendental que promueve el fortalecimiento al acceso de la información a través de la inclusión y adopción de la tecnología.

El otorgamiento por parte del estado de una computadora por niño y por maestro, conectadas a Internet, impone una dinámica distinta en el plano educativo y en la integración social (Simón, 2009).

El Plan Ceibal apunta al desarrollo de la equidad, el aprendizaje y la tecnología. Según Brechner (2010) la inclusión de estos tres pilares permite:

“al Estado ofrecer igualdad de oportunidades, desarrollar nuevas herramientas para el aprendizaje y la enseñanza, y establecer una nueva relación de la sociedad con la tecnología, ya que el país comienza a estar totalmente interconectado” (p.18).

La equidad se inscribe en dos líneas. La primera refiere a la igualdad que tienen todos los niños de escuelas y liceos públicos al acceso a una laptop personal, con la cual acceden al conocimiento, al entretenimiento, a aprender a programar, y en especial al desarrollo de sus habilidades en esta área. En segundo lugar, la equidad alude a lo institucional, ya que para Ceibal todas las instituciones tendrán los mismos servicios (conexión a internet, servidores) y las mismas garantías para contar con los insumos necesarios.

El aprendizaje, desde esta perspectiva, implica, según Grandi (2010), un cambio de paradigma que va desde una enseñanza tradicional unidireccional hacia un modelo socio-constructivista (Vigostky,1978). En este tipo de aprendizaje la interacción social es esencial en el proceso educativo, ya que los estudiantes construyen sus conocimientos, trabajan en colaboración en con sus pares y aprenden a cómo resolver problemas. La integración de la computadora en el aula propicia el trabajo en red, la actualización de conocimientos y nuevas formas de comunicación entre el alumnado y el contexto, y la comunidad toda.

La tecnología en palabras de Brechner (2010):

permite tener una plataforma de evaluación en línea adaptativa, un portal de objetos de aprendizaje, una plataforma de gestión de conocimientos, en fin, un sinnúmero de aplicativos que son necesarios para facilitar la forma de enseñar y aprender, para facilitar la forma de medir el aprendizaje y para permitir que alumnos, docentes, padres y la sociedad en general se apropien del conocimiento. (p.18)

En otras palabras, la tecnología se transforma en un medio, en un nexo para un fin o una meta determinada.

La implementación del Plan Ceibal fue muy importante, como un nexo para la enseñanza, el aprendizaje o como medio de comunicación.

De acuerdo a como fue desarrollado en los apartados anteriores, estas iniciativas fueron acompañadas de propuestas integrales por parte de la UdelaR que tenían el propósito de colaborar en la adopción de las laptops entregadas por el Plan Ceibal a los niños de escuelas.

Como hemos visto, dichas propuestas surgieron en el marco de la UdelaR y el Ceibal, específicamente con el proyecto Flor de Ceibo.

El proyecto Flor de Ceibo:

está organizado en grupos de trabajo conformados por uno o dos docentes y estudiantes universitarios de distintas carreras y edades. Las actividades de cada grupo se desarrollan en el marco de un proceso de relacionamiento con la comunidad en un territorio específico, distinguiéndose tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. En la metodología de trabajo utilizada en este proyecto, la estrategia de intervención es construida colectivamente por cada grupo de trabajo y la comunidad de referencia. (UdelaR, 2011, p.1)

Los estudiantes se formaban en tecnología para trabajar en la adopción de la misma. En este proceso de formación, el estudiante aprendía el uso de la Ceibalitas (laptop entregada), se involucraba en esa realidad educativa, colaboraba en la implementación del proyecto, y desarrollaba habilidades y

conocimientos que serían parte de su formación universitaria dentro de la perspectiva de integralidad.

El proyecto también contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios. Se desarrollan actividades específicas de formación como ser seminarios y ateneos. El trabajo en los grupos interdisciplinarios, mediado por el docente, comprende instancias de intercambio y reflexión. Los estudiantes participan activamente en la planificación y el desarrollo de las intervenciones, así como en la redacción del informe final de cada grupo. Cada estudiante es evaluado por el docente de su grupo y en caso de aprobar la actividad tiene la posibilidad, en algunas carreras, de acreditarla curricularmente. Los estudiantes que aprueban la actividad pueden participar nuevamente de manera voluntaria en calidad de estudiantes referentes. (UdelaR, 2010, p.1)

En este sentido, el trabajar con otros estudiantes de diferentes servicios desde un enfoque social y cultural implica para el estudiante, un posicionamiento de sí mismo, y como futuro profesional.

Conocer si este tipo de experiencia integral basado en un modelo de comunidad de práctica con mediación de tecnología, transforma al estudiante y contribuye a la formación de su identidad personal y profesional, es el objetivo de esta investigación. Para ello se ha seleccionado una propuesta integral que se realizó en los años 2013-2014 dentro del marco de Proyecto Flor de Ceibo, en la cual se trabajó dentro de un modelo de comunidad de práctica con mediación de tecnología.

Esta investigación se fundamenta en los aportes de la psicología cultural (con autores como Vigostky(1978) y Cole(1999),y la psicología social (Gergen, 2007), y busca comprender cómo la participación e interacción en una propuesta integral y desde un enfoque centrado en un modelo de comunidad de práctica mediado por tecnologías, puede ser significativo en el desarrollo de habilidades personales de los estudiantes universitarios que participan.

Preguntas de investigación

Las prácticas educativas integrales que incluyen tecnologías en el marco de comunidades de práctica y/o aprendizaje han sido muy promovidas desde la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo. Existe un marcado interés por conocer cómo estas prácticas pueden beneficiar la enseñanza y el aprendizaje de sus participantes. En el caso de las prácticas generadas en espacios educativos terciarios, los estudiantes universitarios se ven atravesados por dos procesos: su formación y el resultado de su intervención en ese espacio práctico educativo.

Desde esta perspectiva surgen las siguientes preguntas de investigación

¿Contribuyen las prácticas educativas integrales al autoconocimiento del individuo en su quehacer personal y futuro profesional, potenciando su formación?

¿Son los aprendizajes vinculados al uso de las tecnologías conocimientos valorados por los estudiantes universitarios?

¿Favorece el trabajo en comunidad de práctica mediado por tecnologías el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales de los participantes?

¿Permiten al estudiante las prácticas integrales aprender a trabajar de forma interdisciplinaria?

¿Beneficia la articulación teórico-práctica a la adquisición de terminología y conocimientos?

¿Contribuye la participación en una comunidad de práctica integral cuestionarse aspectos éticos como futuro profesional?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar de qué forma las experiencias integrales mediadas por las tecnologías pueden contribuir a la formación de la identidad personal y profesional de los estudiantes universitarios

1.3.2 Objetivos específicos

-Conocer qué tipo de actividades desarrollaron los estudiantes universitarios durante el transcurso de la práctica integral

-Identificar qué conocimientos de la práctica integral le aportaron a su formación disciplinar

-Identificar y describir qué tipo de habilidades personales atribuyen al trabajo que realizaron dentro de la comunidad de práctica.

- Analizar de qué manera la experiencia integral fomenta el interés por un conocimiento o tema específico.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO II: Fundamentación Teórica

El propósito de este capítulo es presentar los aportes teóricos que constituyen el soporte conceptual para comprender el caso desde su complejidad. Primeramente, se trabajan los aportes de la psicología cultural (Vigostky, 1978) y la psicología social (Gergen 2007), luego se prosigue en la profundización de conceptos como: aprendizaje colaborativo, aprendizaje auténtico, Identidad, identidad profesional, comunidad de aprendizaje, un modelo de comunidad y la zona de desarrollo próximo.

La Psicología Cultural y la Psicología Social

Cuando hacemos referencia a la psicología cultural, tenemos que tener presente los aportes de Vigostky(1978), quien fue uno de los máximos exponentes teóricos, de esta línea.

Este autor se vió influenciado por la filosofía y las ciencias sociales de su época, específicamente el materialismo histórico y dialéctico que caracterizaban a una Rusia post-revolucionaria. Autores como Marx (1984) y sus ideas sobre el rol de la sociedad en la constitución de la persona, *“el ser humano ha sido creado por la sociedad al propio tiempo que ésta”* (Marx, 1984; Guitart, 2008, p.7) fueron fuente de inspiración para la psicología cultural

Vigostky (1978) parte de un enfoque constructivista, cuya esencia sostiene que el individuo se va construyendo por la interacción de sus habilidades internas con su medio ambiente; y que el conocimiento que va adquiriendo no es una copia de la realidad, sino una construcción que él mismo realiza.

Planteaba que los procesos psicológicos humanos están mediados culturalmente y se han desarrollado históricamente a partir de la actividad práctica (Guitart, 2008). La transmisión de los conocimientos de la cultura se efectúa a través del lenguaje, siendo este el principal promotor de esos procesos, e influyendo en el desarrollo de la mente.

Por este motivo se dice que:

la psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. Y no solamente esto, sino que las mentes en diálogo entretejen conjuntamente (Cole, 1996) estas tradiciones culturales y estas prácticas sociales. Es así que, desde este enfoque, se considera que hay una “tensión irreductible” (Wertsch, 1998) entre el organismo activo y aquello que lo envuelve (las otras personas, los objetos, los símbolos) (Guitart, 2008, p.9).

De este modo, la teoría sociocultural se ha destacado por comprender las características de los procesos sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos que surgen en el interior de diversas comunidades de aprendizaje.

Michael Cole (1999) considera que hay una serie de particularidades que caracterizaron a la psicología cultural, entre ellas:

- 1) La acción mediada en un contexto determinado
- 2) La relevancia del método genético que incluye en sí mismo el nivel histórico, ontogenético y micro genético de análisis.
- 3) Los acontecimientos de la vida diaria, es decir las prácticas mediadas que surgen día a día.
- 4) El valor de la mente, que es “co-construida” y distribuida
- 5) El desarrollo de los individuos en diferentes entornos.
- 6) La interpretación como marco explicativo, en una ciencia que se basa en la mente en actividad.
- 7) El uso de metodologías sociales y biológicas (humanas).

Todas estas particularidades forman parte de una manera de investigar y de observar al objeto de estudio, inserto en un eje central: individuo - cultura.

En el libro “Psicología Cultural” (1999), Cole introduce dos conceptos fundamentales para esta teoría, estos son: artefacto y contexto.

El artefacto es definido como:

un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente (Cole, 1999, p.114).

Esta doble naturaleza material y conceptual del artefacto, lo transforma en un mediador de la acción y de la actividad.

Existen tres tipos de artefacto:

Los artefactos primarios son los aplicables a la producción y pueden ser materiales o simbólicos. Ejemplo: una mesa.

Los artefactos secundarios son representaciones de los artefactos primarios, y de sus modos de acción, por ejemplo: una regla de juego, una receta de cocina, entre otros.

Los artefactos terciarios están apartados de la acción práctica directa y representan ideas imaginadas que influyen en nuestra representación del mundo.

Cada uno de estos artefactos se puede utilizar en diferentes contextos de actividad.

Cole (1999) hace referencia al “contexto” desde dos concepciones.

La primera refiere al contexto “como aquello que rodea”, es decir, el contexto sería como un subsistema que se encuentra dentro de otros contextos o subsistemas mayores, los cuales ejercen su dominio sobre el objeto estudiado (Cubero, 2005). Esta se asocia a los aportes de Bronfenbrenner (1979) y su

teoría sobre la ecología del desarrollo humano. En ella este autor plantea el interrelacionamiento entre sistemas que van de menor (microsistema) a mayor complejidad (macrosistema) (Bronfenbrenner,1979).

La segunda noción de contexto es: “el contexto como aquello que entrelaza”, en otras palabras, los objetos y el contexto están juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo (Cole,1999)

A partir de lo anteriormente expuesto se concibe cómo la psicología cultural es una ciencia que pretende integrar lo individual y lo social, la persona y su contexto.

La psicología social

La psicología social es una sub-disciplina de la psicología. Gergen (2007) la define como *“aquella rama de la ciencia que trata de la interacción humana”* (p.3).

Su finalidad es describir y explicar la interacción social que sucede en un momento socio-histórico concreto, por eso esta ciencia se caracteriza por ser histórica.

Para Martin-Baro (1987),

la psicología social estudia al comportamiento humano en la medida en que es significado y valorado, y en esta significación y valoración vincula a la persona con una sociedad concreta. En otros términos, la psicología social examina ese momento en que lo social se convierte en lo personal y lo personal en lo social, ya sea que ese momento tenga carácter individual o grupal, es decir, que la acción corresponda a un individuo o a todo un grupo.(p.1)

Este autor manifiesta que la psicología social es el estudio científico de la acción (ideológica). Para él la interacción social es el intercambio de signos, emociones, sentimientos, cogniciones, que se surgen como parte de un proceso de reflexión. Lo ideológico hace referencia a la relación interpersonal del juego entre lo

personal y lo social. La acción que emerge es una síntesis de objetividad y subjetividad, de conocimiento y valoración, que no siempre es consciente, es decir, que está inscrita en unos contenidos valorados y referidos históricamente a una estructura social.

Algunos de estos lineamientos expuestos son a su vez compartidos por el construccionismo social. Esta epistemología busca conocer y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia. El construccionismo parte de que el conocimiento es algo provisional que contempla múltiples construcciones y se forma dentro de los límites de una comunidad (Cubero Pérez, 2005). Estudian la caracterización del individuo dentro de un flujo de relaciones continuas de las que no puede liberarse la propia concepción de sujeto (Cubero Pérez, 2005).

Aprendizaje colaborativo e Interacción social

La teoría socioconstructivista, a partir de sus principios epistemológicos, es la encargada de dar sustento al concepto de aprendizaje colaborativo (Ruiz Aguirre, Martínez de la Cruz, y Galindo González, 2012).

El aprendizaje colaborativo es un proceso en el cual los alumnos organizan sus interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2006).

Habitualmente el aprendizaje colaborativo se establece en pequeños grupos para asegurarse de que todos los integrantes participen activamente en las interacciones.

Crook (1998) plantea que en el aprendizaje colaborativo se establecen una serie de mecanismos inter-psicológicos y cognitivos. Estos mecanismos ayudarían a sostener la cohesión grupal, y generarían una mutualidad afectiva y cognitiva.

En los contextos educativos cada vez es más valorado el aprendizaje colaborativo. Los procesos de intercambio e interacción social que realizan los estudiantes ayudan a la construcción y re-construcción del conocimiento,

favoreciendo un proceso fundamental como es la enseñanza –aprendizaje (Ruiz y Livier, 2012).

Un componente esencial para la enseñanza –aprendizaje es la interacción social.

Hoy en día las formas en las que se comunican y establecen relaciones las personas ha cambiado, el ingreso de las nuevas tecnologías ha potenciado una interacción social mediada que interviene en todos los contextos inclusive el educativo.

Se han creado comunidades de aprendizaje colaborativo en donde las tecnología funcionan como herramientas mediadoras para la construcción de conocimientos y comunicación con otros individuos. Los estudiantes participan como interlocutores de una actividad que tiene una meta común y cuya responsabilidad es compartida entre todos (Luque y Lalueza, 2013).

Una de las comunidades de aprendizaje colaborativo mediadas por las tecnologías, es la denominada 5D. Este modelo fue el incorporado en la experiencia que constituye este estudio de caso.

3.4 Aprendizaje autentico

La enseñanza universitaria se organiza desde dos perspectivas, la epistemológica y la ontológica (Tenorio, 2011). La epistemológica es la que abarca los conocimientos formales necesarios para el desempeño de su futura profesión, mientras que la ontológica es la que se encarga de contribuir a la formación social, es decir, generar un profesional comprometido con la realidad de su contexto.

Para Villarini (2007), estudiar es una acción que tiene un valor intrínseco. Cuando un estudiante universitario elige una carrera, quiere aprender y desarrollarse, por lo tanto, asume una actitud activa que lo lleva a ese fin, es decir, se conduce de un modo tal que dirige su aprendizaje. Esa es una de las características que producen un aprendizaje auténtico.

La enseñanza auténtica es capaz de producir un cambio en el estudiante, ya que el alumno incorpora o comprende un aspecto nuevo de ese conocimiento o realidad, en su proceso de aprendizaje (Villarini, 2007).

Las actividades que permiten avanzar hacia un aprendizaje auténtico se caracterizan por ser: significativas, activas, reflexivas, colaborativas y emprendedoras e interdisciplinarias

Los autores Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé (2012) definen a la enseñanza auténtica como:

un conjunto de actividades instruccionales y de evaluación, secuenciadas y conectadas en el tiempo, que plantean al alumnado problemas y conflictos a resolver cuyas condiciones contextuales (recursos y limitaciones, exigencia cognitiva, presión emocional, etc.), guardan una gran fidelidad con las condiciones contextuales que los estudiantes universitarios deberán afrontar en un futuro como profesionales (p.81).

En esta definición se observa cómo este tipo de enseñanza procura un mayor acercamiento a los conocimientos e intereses de los estudiantes universitarios. Reconoce la necesidad de potenciar las habilidades funcionales pero también las personales. Los docentes serán los encargados de ofrecer aquellos conocimientos de mayor significación para los aprendices (Monereo, et al., 2012). En otras palabras. los docentes son los encargados de elaborar las actividades que les permitan a los estudiantes aprender nuevos conocimientos. Esas actividades se sustentan esencialmente de un marco teórico constructivista, y los docentes serán los mediadores durante la actividad. Cada docente actuará como un mediador entre la experiencia y las necesidades que transfiere el estudiante en formación (Villarini, 2007), por lo tanto, es el encargado de ofrecer los andamiajes precisos para orientar la práctica.

Aprendizaje e identidad.

Las propuestas educativas que vinculan el trabajo con la comunidad, permiten a los estudiantes una adquisición de conocimiento diferente, desde un “aprender-haciendo” (Dewey,1960). Esta forma de trabajo relaciona el contenido curricular con la experiencia práctica. Los estudiantes aprenden en contextos reales, intercambiando con la comunidad opiniones y conocimientos. En ese intercambio también se transmiten valores, se desarrollan habilidades, se crean compromisos que influyen directamente en el estudiante y en la construcción de su propia identidad.

Desde el enfoque sociocultural se hace referencia a la construcción de la identidad como un proceso social cuyas interacciones se dan en el marco de la participación en contextos de actividad dirigidos a metas. (Laluzza, y Martínez-Lozano, 2016).

Las actividades realizadas en un contexto de actividad, suelen caracterizarse por ser intervenciones sociales que apuntan trabajar temas vinculados a la desigualdad, la transformación y el cambio social. En este sentido se destacan por quitar al estudiante de la zona de confort, y hacerle descubrir realidades antes no conocidas.

Estas realidades solo cobran sentido si generan en el estudiante: cuestionamientos, reflexión y empatía con aquellos sectores vulnerables de la sociedad.

Según Macarro, Martínez- Lozano y Macías Gómez Estern (2015) los estudiantes al igual que los profesionales solo aprenden cuando “el conocimiento adquirido es asimilado e incorporado en su propia historia vida, sobre la que cual tiene control, y puede ser aplicado en los espacios que participa (p.49)”.

Si el estudiante encuentra una conexión entre sus intereses personales y formación que recibe, será capaz de comprometerse con esa realidad e incorporarla a su proyecto de vida.

Los autores Guitart, Llopart y Subero (2015) utilizan el término

fondos de conocimiento e identidad, para explicar la elaboración del sentido en el encuentro entre sistemas de actividad como son la escuela, la familia y otros espacios significativos para el alumno, identificando objetos y prácticas que establecen puentes entre estos diversos contextos(p.60).

Todos los espacios que hacen parte de la vida del estudiante confluyen en la construcción de su identidad, al mismo tiempo que lo hacen diferenciarse de otros y reconocerse con sus propias creencias, emociones, y valores.

Cuando un estudiante elige una práctica pre-profesional motivado por su interés personal, se supone que la experiencia contribuirá a definir la propia identidad profesional del sujeto.

Este es uno de los temas centrales de esta investigación, y se espera que el trabajo contribuya a identificar las relaciones entre estas prácticas preprofesionales y aspectos de la identidad personal.

La trayectoria educativa tendrá una sincronía que permitirá entender las elecciones del individuo en el pasado, presente y hacia el futuro

En este sentido; *“es por medio del aprendizaje que la persona se da cuenta de lo que puede/quiere alcanzar”* (Aldana, Campos, Valdes, 2015).

Identidad Profesional

Cuando hablamos de identidad, entendemos que estamos ante un concepto complejo en el cual no hay una única definición. Su complejidad se radica en que abarca aspectos psicológicos, sociales, culturales y biológicos (Ruvalcaba, Uribe, Gutiérrez, 2011)

Autores como Van Dijk (2000) manifiestan que:

Como identidad personal, comprendemos que es una representación mental de uno mismo con toda nuestra biografía y experiencias acumuladas, además de la interacción con otros que nos conduce a la identidad de grupo que es una representación social de sí mismo y su colección de experiencias de pertenencia a otros grupos (p.112)

En esta definición el autor plantea los dos componentes que integran la identidad: el social y el individual o personal.

Otros autores transmiten que la identidad es la forma en que cada ser humano se concibe en los diferentes espacios que pertenece, por este motivo, asumen que la identidad es dinámica y progresiva (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Turner, 1982; Tajfel, 1981; Ruvalcaba, Uribe, Gutiérrez, 2011).

La construcción de la identidad en un sujeto se da durante toda la vida, y es a través de la interacción social con otros, en espacios compartidos, que la identidad del individuo va cobrando sentido.

Bolívar, Fernández-Cruz y Molina (2005) transmiten que:

las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. (p.2).

Los mismos autores entienden que la identidad profesional es una de las dimensiones de la identidad personal (Hirsch, 2013), y toman la definición de Cattonar como ejemplo.

La identidad profesional se sitúa entre la identidad “social” y la “personal”. La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales” (Bolívar et al., 2005 en Hirsch, 2013,p.66).

La identidad profesional permite al sujeto identificarse con un grupo por compartir sus características, por pertenecer al mismo espacio social, pero al mismo tiempo lo habilita a ser reconocido por otros desde su singularidad.

Covarrubias-Papahiu (2013) hace referencia a la importancia del rol que cumplen las instituciones educativas en la formación de la identidad profesional, para explicarlo la autora toma una cita de Berger y Luckmann (1999):

Los procesos y espacios de socialización en el contexto educativo son fundamentales para la construcción de una identidad profesional, en tanto configuran los marcos referenciales para la “aprehensión” de los conocimientos disciplinares y profesionales, así como para la construcción de significados y representaciones sobre su realidad curricular, social y profesional, es decir, interiorizan, además de una cultura disciplinaria, el mundo institucionalizado de la profesión, que como universo simbólico y cultural incluye la adquisición de saberes específicos o “saberes especializados” y normas que se reconocen socialmente para el desempeño de un rol profesional (Berger y Luckmann 1999) (Covarrubias-Papahiu 2013. p.117).

Según Domingo Moratalla (2010), la universidad debe tener un mayor compromiso con los estudiantes universitarios para colaborar en su proceso de formación de la identidad profesional.

Hirsch (2013) cita un argumento de Moratalla (2010) para explicar la función de la universidad en este tema:

La universidad tiene la posibilidad de organizar sus responsabilidades como “espacio de identificación” en la construcción de la identidad personal y profesional, y puede tener en la ética profesional un instrumento para que los alumnos se planteen la autenticidad de su vocación, la coherencia de sus decisiones profesionales y la forma en la que administran corresponsablemente las oportunidades que les ofrece su formación” (Hirsch,2013, p.69).

En este sentido, la autora reconoce que la universidad cumple un papel preponderante para el desarrollo de una identidad profesional, pero enfatiza que debe generar espacios para promuevan ese compromiso en el estudiante.

Las propuestas pedagógicas de la universidad deben contemplar no solo la formación de conocimiento sino también los valores sociales.

Algunos autores españoles enfatizan la importancia de trabajar en diseños colaborativos como por ejemplo las comunidades de práctica, ya que fortalecen el proceso de la construcción de la identidad profesional.

La identidad

“...se forma en las comunidades definidoras, en contextos determinados de experiencia y relación... La profesionalización se entiende como un proceso de reconstrucción permanente de una identidad profesional que se fragua en el juego de las transacciones tanto sociales como biográficas (Alves y Canario, en García-López *et al.*, 2010 p.154).

Las características de las comunidades de práctica facilitan el relacionamiento interpersonal e intrapersonal de los participantes, genera valores compartidos, reconocimientos, confrontación, son una forma de conocer al otro y auto-conocerse.

García-López et al (2010) cita a Schrag (s.f.) quien transmite que en la comunidad:

se forman las identidades, y por tanto también las identidades profesionales. Se trata de una colectividad estructurada mediante “unos patrones y unas normas... que se sustentan en valores que proporcionan el sustrato para la auto-constitución de los individuos” (García-López et al., 2010 p.154).

La enseñanza en comunidad de aprendizaje

La modalidad de trabajo en comunidad de práctica es muy útil cuando se utilizan las tecnologías como forma de mediación para el aprendizaje en la educación. Según Pacheco (2004) para Wenger (2001) las tecnologías permiten expandir las a las comunidades porque le brinda nuevas condiciones y posibilidades de prácticas compartidas que rompen el límite de lo presencial.

Wegner (2001) plantea que una comunidad de práctica se caracteriza por:

- a) Tener un dominio o interés compartido.
- b) Una actividad conjunta. Los integrantes se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan uno al otro y construyen relaciones en base a su interés.
- c) Un repertorio de prácticas compartidas. Quienes integran una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes que hacen a su historia.

En este sentido, las comunidades de práctica se generan y/o construyen bajo determinados fines que son implantados por sus participantes, para dar cuenta de un contexto o realidad.

Si bien el concepto de comunidad de práctica tiene sus orígenes en el ámbito de la vida social, se ha destacado en dos ámbitos: laboral y educativo.

Sanz (2010) considera que:

las comunidades de práctica no dejan de ser, en cierta manera, un tipo de comunidad de aprendizaje. La diferencia estriba en que los miembros de las comunidades de aprendizaje comparten el aprendizaje sobre una materia o concepto concreto, mientras que las comunidades de práctica comparten el aprendizaje y la experiencia profesional.
(p. 110)

La adopción del concepto comunidad de práctica dentro del ámbito educativo se dio recientemente, ya que por sus características rompe los principios básicos de la estructura educativa (Pacheco,2004).

Cuando se propone trabajar en comunidades de prácticas en el ámbito educativo, especialmente dentro del espacio escolar, el modelo de enseñanza posiciona al estudiante en un rol más activo, que permite involucrarse de otra forma con esa realidad.

Pacheco (2004) plantea que aparecen tres dimensiones:

- 1)La interna, ¿cómo aterrizar las experiencias de aprendizaje escolar en prácticas a través de la participación en comunidades organizadas alrededor de los contenidos?;
- 2)La externa, ¿cómo conectar la experiencia de los estudiantes a prácticas reales a través de formas periféricas de participación en comunidades más allá de las paredes de la escuela?,
- 3) La educación para toda la vida, ¿cómo prestar servicio a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes a través de comunidades de práctica organizadas, enfocadas sobre temas de continuo interés, más allá del periodo escolar?

En este sentido, las comunidades de prácticas educativas una vez que se sitúan generan en el estudiante, un sentimiento de pertenencia a ese grupo, a ese dominio, a esa experiencia, contribuyendo a la creación de significados culturales que construyen su identidad personal y académica. La permanencia o el alejamiento de una comunidad de práctica implica un posicionamiento del sujeto desde sus valores, y conocimientos.

Según Lave y Wenger (1991) cuando analizamos una comunidad de práctica podemos observar en sus participantes lo que se denomina una “trayectoria de participación”. Este concepto alude a las formas de participación que puede suceder dentro de una comunidad cuando un sujeto decide ingresar hasta que permanece. Cuando un individuo ingresa a una comunidad ya establecida, es habitual que realice el movimiento de “participación legítima periférica”. En este

movimiento el sujeto tiene un lugar de novato, y va aportando desde su saber a la comunidad, aprendiendo de la misma para llegar a una participación más plena, más comprometida con los fines que esa comunidad concibe. Este proceso se transforma cuando el individuo comienza a ser reconocido por los otros miembros de la comunidad, y pasa entonces al rol de experto conocedor, integrando los valores y conocimientos de la comunidad a su identidad personal. Estas formas de participación nos muestran que el aprendizaje del sujeto en una comunidad de práctica siempre está situado en el contexto de esa comunidad. En este sentido, para que una comunidad de práctica educativa conlleve un proceso de aprendizaje es necesario tener en cuenta qué promueve el contexto para que ese aprendizaje surja en los integrantes, es decir, cómo es el diseño, cómo se da la interacción y los compromisos en esa comunidad (Lave y Wenger 2001).

Cuando una comunidad de práctica educativa se consolida empieza a visualizarse sus objetivos. Los individuos contribuyen con su saber y la comunidad genera prácticas que garantizan la generación de nuevos aprendizajes, creando a su vez interconexiones con otras comunidades u organizaciones que comparten el mismo fin.

En la actualidad existen diferentes modelos de comunidades de práctica, que según sus intereses pueden tener características singulares y hasta diseños determinados para concretar su fines. Uno de los modelos es la quinta dimensión.

Un modelo de comunidad: La Quinta Dimensión

La Quinta Dimensión (5D) fue creada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California, en San Diego, dirigido por el Dr. Michael Cole (Cole, 1996; LCHC, 1994; Nicolopoulou y Cole, 1993).

La Quinta Dimensión (5D) es un modelo de actividad educativa basado en el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y comunicación. Su propósito es crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada. En este sentido, se trabaja relacionando a la Universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico.

Desde su surgimiento la Quinta Dimensión ha sido adoptada y adaptada por varias universidades e instituciones educativas en Estados Unidos y posteriormente se fue expandiendo a otros países del mundo, entre ellos: España, Dinamarca Suecia, Australia, Rusia, México, Japón, Colombia, Argentina y Uruguay.

Cada 5D diseñada, tiene la impronta de la comunidad e institución de determinado país, es creada respondiendo al contexto sociocultural, así como a las necesidades de la comunidad en la que está inmerso el programa o equipo de investigación.

La mayoría de las 5D están orientadas a las poblaciones que se encuentran en exclusión social y por lo tanto presentan alguna brecha en el contexto educativo. Los marcos teóricos que fundamentan este modelo tienen que ver con la Psicología Cultural (Cole 1999), la Psicología Social Crítica y la práctica de la Psicología Comunitaria

Las actividades de la 5D pueden estudiarse desde el nivel institucional observando su sustentabilidad, y a nivel individual, evaluando la micro génesis del aprendizaje –desarrollo. Cuando evaluamos la sustentabilidad y la micro-génesis del aprendizaje –desarrollo, debemos tomar en cuenta que este modelo se caracteriza por tener un diseño intergeneracional e interinstitucional, en los cuales los participantes se sienten parte de una comunidad de aprendizaje (Wenger, 1998).

Sentirse parte es identificarse, es considerar a la actividad como algo propio y compartido con otros dentro de una comunidad. Esta forma de identificación se

nutre de todos los referentes: los estudiantes universitarios, los investigadores, los actores institucionales, los niños, sus familias, y sirve de enlace para conocer otras realidades.

Se crea una microcultura en la cual los participantes no deben renunciar a ninguna identidad previa sino que compartirán nuevos significados utilizados en esta comunidad de aprendizaje. Los nuevos significados deben ser accesibles para todos y al mismo tiempo deben ser significativos para promover la participación y colaboración en la consecución de las metas (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999)

En España, la implementación de la Quinta Dimensión es ubicada dentro de las prácticas denominadas “aprendizaje servicio”. Estas prácticas se caracterizan por lograr integrar los conocimientos académicos y el servicio a la comunidad (Macías, Martínez y Mateos , 2014).

En Uruguay en el año 2009, se realiza la primera implementación del modelo 5D en las escuelas públicas n° 58 y n °264 ubicadas en el barrio Aeroparque departamento de Canelones, con la colaboración del Plan Ceibal, a través del proyecto Flor de Ceibo (Da Silva y Pena, 2010).

En esta primera experiencia se buscó impulsar el sentido de pertenencia a la comunidad de los participantes de la zona (niños de sexto y tercer año de escuela).

Se diseñaron y crearon todos los artefactos necesarios para llevar a cabo la actividad, utilizando la XO como un medio que propició y articuló el encuentro entre los niños y los estudiantes universitarios. Fortaleciendo la idea que el Plan Ceibal constituye no solo una oportunidad para los destinatarios de esa política sino también para el desarrollo universitario y social.(Da Silva y Pena, 2010)

Luego en el año 2013, se implementó el proyecto denominado “Implementación del Modelo Quinta Dimensión en la Escuela Especial Uruguaya”, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica en la modalidad de inclusión social. Su objetivo era favorecer la construcción de modelos de intervención y evaluación educativa en el campo de la educación especial, basados en TIC (Da

Silva, Viera, Falero, Moreira, 2012). La ejecución de este proyecto se realizó en dos escuelas públicas especiales: una para niños con discapacidad motriz, Escuela n°200. Dr. Ricardo Caritat, y otra para discapacidad intelectual, Escuela n°254 Dr. Aquiles Lanza, ambas ubicadas en la ciudad de Montevideo. Los investigadores (Facultad de Psicología de la Udelar), decidieron que la aplicación de la 5D era adecuada para estas dos escuelas ya que permitía realizar una descripción de los procesos interactivos a través del uso de nuevas tecnologías en tareas de aprendizaje colaborativo. (Da Silva, et al., 2012).

En este sentido, los primeros resultados recabados por esta investigación concluyeron que hay avances significativos en relación al desempeño del niño en el trabajo colaborativo con el estudiante universitario. También se observó que esta forma de trabajo (5D) logró aportes para el medio educativo en el cual está inserto, brindándoles otras formas y alternativas de utilizar las TIC en la población con discapacidad motriz(Da Silva, Viera, y Falero, 2014).

La Quinta Dimensión desde la integralidad de funciones

La Quinta Dimensión como enseñanza.

La Quinta Dimensión es una propuesta metodológica que permite introducir formas de aprendizaje colaborativo apoyado en las TIC, diseñado para la población infantil.

Los principios de este modelo (Da Silva, et al., 2012; Lalueza, 2004) son los siguientes:

1-La importancia de que la actividad educativa se relacione con la comunidad haciendo que los participantes sean actores con voz propia capaces de formular y perseguir los objetivos, con la intención de que los aprendizajes sean significativos para ese contexto, y por lo tanto puedan transformar la realidad.

2- La participación y colaboración de los diferentes actores (miembros de la comunidad y de la universidad) hace que la construcción de conocimiento sea un proceso social. Cada uno de los participantes posee experiencias distintas, que en determinadas condiciones conducen a un mayor conocimiento. .

3- La flexibilidad que deben tener los roles de aprendiz y experto permite que un mismo sujeto pueda atravesar ambos roles de la actividad diseñada. Lo que favorece la horizontalidad entre ambas partes.

Cada uno de estos principios hace de la 5D un espacio formativo para todos los integrantes de la experiencia. En este sentido, es habitual definir a la 5D como una comunidad de práctica. Wenger (2003) define a la comunidad de práctica como

"grupos de personas que comparten un interés, una problemática específica o simplemente una pasión sobre algún tema particular y que profundizan su conocimiento y experticia en ese tema mediante la interacción con otras personas en forma continua y sostenida."(p.24)

La 5D genera entre sus participantes un gran sentido de comunidad y pertenencia.

El Laberinto

Una de las modalidades de trabajo de la 5D se denomina Laberinto.

El laberinto busca introducir a los niños en el uso de las TIC a través de la colaboración con compañeros expertos (en el caso que estudiamos son estudiantes universitarios) en la resolución de tareas, mediante un recorrido por estaciones con desafíos.

En cada proyecto hay una representación gráfica y virtual de un *Laberinto* (artefacto principal) que posee diversas estaciones. En cada estación hay una actividad que los niños y los estudiantes universitarios deberán llevar a cabo.

Cada actividad tiene una *guía de tarea*. Esta guía expone qué debe hacer el niño una vez iniciado el laberinto. En esa guía hay tres *niveles* progresivos de dificultad: Nivel I (fácil), Nivel II (medio) y Nivel III (difícil). Cuando el niño cumple con todos los niveles, puede avanzar a la siguiente estación del laberinto y empezar una nueva guía de tarea.

Para seguir el trayecto que el niño va haciendo en el laberinto, se utiliza otro artefacto denominado *pasaporte*. En este artefacto el estudiante universitario describirá lo que ha realizado el niño en cada día. Asimismo este pasaporte sirve para orientar al niño, ya que cuando finaliza una guía de tarea ese pasaporte es sellado habilitando el inicio de una nueva estación.

El Mago, es el personaje principal de la 5D. Su figura es ambigua, no posee un género y nunca será visible para los niños. Su función es estimular la fantasía, la imaginación y el razonamiento de los niños. A través de esta figura se genera una historia de fantasía que invita a los niños a participar de la 5D. Los niños participan para ayudar al mago que puede estar en problemas o necesita la colaboración de ellos para hacer algo. La figura del mago también es la encargada de potenciar la comunicación en el niño a través de dos vías las cartas y el chat.

Buzón es el medio por el cual los niños reciben y envían las cartas al Mago, y en ocasiones los materiales para la realización de las guías de tarea.

Las reglas. Son las condiciones detalladas de la participación de la 5D, es decir, son las condiciones que debe cumplir el niño para poder participar de las actividades que le propone la 5D. Hacen referencia a reglas sociales como respetar al compañero, cuidar los materiales, entre otras. Su principal función es regular el comportamiento de los participantes.

Los estudiantes universitarios. El rol del estudiante universitario es variado dentro la 5D. Teniendo en cuenta la implementación en Uruguay, los estudiantes aquí son los encargados de la elaboración de todos los artefactos de la 5D, es decir, son los que generan todo lo que utilizará el niño durante su participación.

Por otra parte, una vez iniciada la 5D el estudiante trabaja en dupla con el niño, y cumple el rol de experto. En esta función el estudiante colabora con el niño para que este pueda resolver las tareas planteadas en cada estación. Su colaboración se puede dar de distinta forma dependiendo del niño, por ejemplo: le puede dar pistas, leer las actividades, motivarlo para que avance ante la dificultad entre otras. En esta función, el estudiante universitario trabaja con el niño desde la concepción vigotskiana de Zona Desarrollo Próximo (ZDP), a través del aprendizaje colaborativo.

Zona de desarrollo próximo

La noción de zona de desarrollo próximo es introducida por Vygotsky en 1978. Se enmarca dentro la perspectiva sociocultural y remite a la importancia de los procesos de interacción social, y andamiaje para la adquisición de aprendizajes (Ehuleche & Santángelo, s.f.).

El autor Corral Ruso (2001) plantea que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky:

expresa de forma concentrada una visión psicogenética del hombre. Deriva de la ley general del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, síntesis capital de Vygotsky que postula que toda función psicológica humana existe primariamente como utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente, y que precede genéticamente a su dominio intrapersonal (p.72).

En esta referencia se observa como la ZDP está estrechamente vinculada al concepto de internalización, es decir, es el paso previo que se debe realizar para que una función psicológica sea interiorizada y posteriormente sea capaz de ejecutarse en el plano individual.

Bodrova & Long (1996) transmiten que Vigostky delimita dos niveles de la ZDP: el desempeño independiente y el desempeño asistido.

El desempeño independiente es lo que el niño puede realizar por si solo en ese momento. Es el nivel inferior de lo adquirido hasta el momento.

El desempeño dependiente es el nivel opuesto, el superior, y refiere a lo que puede hacer un niño con ayuda, o con la asistencia de otra persona.

La forma en la que se brinda la asistencia puede ser directa o indirecta. En la forma directa, el niño puede interactuar con un tercero (niño o adulto) que lo guía para realizar la actividad. Por ejemplo: le hace preguntas, da pistas o le brinda estrategias para la resolución del problema. Cuando la ayuda es indirecta, la interacción se da a través del medio, es decir, se adaptan las actividades para facilitarle la comprensión de la tarea, se usan otros tipos de recursos que potencien su desempeño, por ejemplo: uso de tecnologías, trabajos grupales, entre otros.

Entre estos dos niveles, el dependiente y el independiente, puede encontrarse un tercer nivel, "*el parcialmente asistido*", producto de que las habilidades y conductas del niño son dinámicas, es decir, pueden variar de un área a otra o en los diferentes momentos de la adquisición del aprendizaje.

Otra característica de la ZDP es que posee límites, es decir, no se puede enseñar a un niño cualquier habilidad o conducta que rebase su ZDP (Bodrova, & Long. 1996) ya que no podrá apropiársela o la usará de forma incorrecta.

El trabajo en un modelo de comunidad de práctica y la ZDP

En la comunidad de práctica denominada 5D los estudiantes universitarios junto con los niños que participan en la actividad trabajan en base a la ZDP durante la realización de las actividades del Laberinto. El estudiante universitario cumple el rol de "experto" y el niño el lugar de "novato". El sujeto experto brinda ayuda al menos experto en el marco de algún problema específico a resolver.



Figura 2. Esquema de la ZDP (elaboración propia).

En el transcurso esta dinámica de interacción se transforma una situación de enseñanza-aprendizaje. La utilización de andamios por parte del estudiante experto se da principalmente en las primeras interacciones, o en aquellas tareas más difíciles para el novato; pero posteriormente estos andamios se van retirando de la interacción.

El proceso finaliza cuando el sujeto menos experto se apropia e interioriza lo que el individuo más experto ha utilizado en el marco de la interacción (Vigotsky, 1978), aunque no en todos los casos sucede lo mismo.

La quinta dimensión como investigación.

Cuando hablamos de investigación se hace referencia a un proceso de construcción de conocimiento científico. Este proceso tiene una serie de etapas que van desde las preguntas iniciales hasta la formulación de un problema y el diseño para indagarlo (Batthyáry y Cabrera, 2011).

La 5D también posee estas características de la investigación por ese motivo Michael Cole (1999) la define como un “médium de investigación” que facilita el estudio de las interrelaciones en sus diferentes niveles.

En este modelo (5D) se pueden realizar investigaciones de dos tipos: micro o macro. Las micro indagarían cuestiones puntuales, por ejemplo las destrezas comunicativas de los niños, mientras que las investigaciones “macro” abarcarían temas más complejos como puede ser: el uso de las tecnologías y sus dificultades en el trabajo colaborativo, u otros temas, dependiendo del interés de los investigadores y de la comunidad copartícipe.

Los investigadores Luque & Lalueza (2013) plantean que:

“...la 5D es un laboratorio natural que permite analizar las formas de enseñanza -aprendizaje mediadas por las TICs en contexto de exclusión social...(p.2)”

Este planteo hace referencia a la 5D como un entorno de actividad educativo, que sirve a la investigación social y educativa.

Rodríguez y Valldeoriola (2009) toman los aportes de Latorre, Rincón y Arnal (2003) quienes refieren a Best (1972), Travers (1979), Ary y otros (1987), para definir la investigación educativa:

investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores. En sentido amplio, por tanto, puede entenderse como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos, ya sean de índole teórica o práctica. (Rodríguez y Valldeoriola ,2009, p.14)

En este sentido podemos definir que la 5D es una metodología aplicable para realizar una investigación educativa, así como para la intervenir en una línea sociocultural.

La quinta dimensión como extensión.

La extensión es una de las tres funciones de la Universidad de la República, junto con la enseñanza y la investigación.

No existe un único concepto de extensión universitaria; existen diferentes concepciones, acerca de la definición y sus límites.

Una de las definiciones que tiene mayor consenso en nuestra universidad es la que plantea la resolución del Consejo Directivo Central que concibe a la extensión universitaria como:

- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...)
- Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.
- Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.
- En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora." (UdelaR, 2010, p.15- 16)

El componente ético de respeto a la comunidad, a sus valores y sus tiempos está inserto en el modelo pedagógico. La idea del aprender haciendo, el problematizar la realidad, busca incorporar los conocimientos ligados a la sociedad y a los valores sociales del medio.

La 5D es también una actividad de extensión. El proceso de construcción es colaborativo y en él participan simultáneamente cada una de las partes para diseñar una sola propuesta. El estudiante no es solo portador de conocimiento, sino creador y articulador.

Juan Carlos Carrasco plantea:

La actividad de extensión confronta al conocimiento del universitario con el saber de la realidad. Sin la confrontación del universitario con el saber de la gente es muy fácil sentirse dueño del saber, practicante de la certeza, patrón de la cultura. Por el contrario, el universitario que aspiramos está lejos de pertenecer al colectivo que usa el supuesto saber del conocimiento, siendo en cambio, el custodio de una ética de saber y riguroso selector de lo que el saber contiene para el bien común y para que este mundo sea cada vez más un mundo un poco más compatible (Carrasco, 2005, s.n).

El ejercicio de la extensión universitaria conlleva el proceso de enseñar y aprender para desarrollar un auténtico conocimiento. Implica por parte de los futuros profesionales: la búsqueda, la curiosidad, el acierto y el error, la serenidad y el rigor; pasar del sufrimiento a la tenacidad, pero también obtener de los logros, satisfacción, placer y alegría (Freire, 1993).

La extensión universitaria y aprendizaje- servicio

El concepto de aprendizaje servicio, nació de la educación superior a fines del siglo XIX y principio del siglo XX, con la difusión del movimiento de extensión universitaria que favorecía el surgimiento de acciones sociales (Gortari, 2005).

Los aportes de Dewey y su idea del “aprender haciendo”, unida a las contribuciones del pedagogo Paulo Freire forjaron los principales argumentos teóricos que sirvieron de origen para la concepción de este término (APS).

En la actualidad el aprendizaje servicio es definido como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender las necesidades de una comunidad, integrando los contenidos curriculares de su carrera, con el fin de optimizar sus aprendizajes (Martinez, 2010).

Otros autores manifiestan que el aprendizaje-servicio (APS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar

sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

Estas definiciones junto con otras que se han elaborado a lo largo del tiempo, nos muestran la complejidad de distinguir cuándo se hace referencia a una experiencia APS, y no a una práctica de intervención comunitarias que también puede ser desarrollada por una institución educativa superior o universitaria.

Para lograr una aproximación más exacta de la concepción APS, la Universidad de Stanford elaboró una herramienta en la cual se distinguen los “Cuadrantes del aprendizaje y el servicio” (Tapia, 2010).

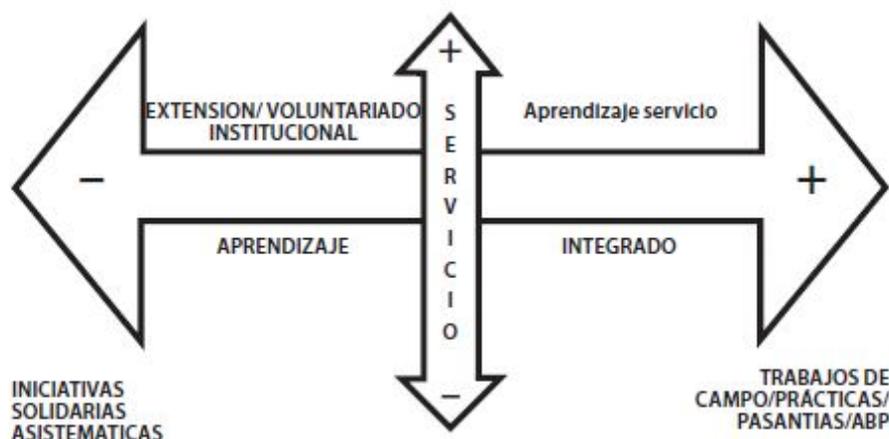


Figura 3: Cuadrante del aprendizaje servicio. Universidad de Stanford.

Adaptación realizada por Tapia (2010, p.44).

En este esquema se observa que el aprendizaje servicio solamente surge cuando las experiencias prácticas o programas educativos ofrecen simultáneamente calidad de servicio solidario y un importante grado de integración con los aprendizajes formales.

A su vez, el aprendizaje servicio tiene al mismo tiempo objetivos sociales y objetivos de aprendizajes, ambos evaluables. Los destinatarios siempre serán: la comunidad y los estudiantes universitarios, ya que uno y otro se benefician con el mismo proyecto (mejora en las condiciones de vida, y adquisición de aprendizajes).

En esta investigación se opta por el concepto de extensión universitaria, pero no es porque haya diferencia en relación con el concepto de APS, ya que ambos poseen lineamientos y propósitos semejantes, sino que nos fundamentamos en el posicionamiento ideológico de nuestra universidad. Aún así, cuando hagamos referencia a los estudios realizados en España, se utilizará el término APS respetando su posicionamiento teórico.

Experiencias integrales

La Clase Mágica es un proyecto de aprendizaje servicio, es decir, una práctica integral, que trabaja entorno a temas de educación bilingüe y bicultural. Surgió en la década de los '80 en la Universidad de San Diego, California, destinado a la población latina que vive en Estados Unidos. Su diseño sigue los principios de la 5D pero adaptándose a las necesidades específicas de su población.

Hoy en día cuenta con 5 sedes en las cuales se trabaja con niños entre 3 a 12 años de edad, pero hace un tiempo ha intentado ampliar su propuesta a la población adulta, específicamente a los padres de los niños participantes (Macías, Martínez, y Mateos, 2014).

En España se halla el proyecto “La Clase mágica de Sevilla” (LCM-S) perteneciente a la Universidad Pablo Olavide.

La LCM-S es un proyecto de APS socioeducativo destinado a la población gitana del Polígono Sur de Sevilla.

Su objetivo principal es mejorar las capacidades de aprendizaje en niños y adultos mediante el uso de tecnologías de la información.

Este proyecto se conforma por un equipo de investigación y estudiantes universitarios de la carrera de grado en Educación Social.

La participación de los estudiantes se da de forma voluntaria, es decir, a pesar de que dicha propuesta es parte de una asignatura: *Procesos de Aprendizaje en Escenarios no Formales*, ellos no están obligados a realizar esa experiencia práctica.

Aquellos estudiantes universitarios que decidieron participar se formaron teóricamente en: aprendizaje en contextos culturales, interacciones interculturales y psicología cultural. La intención es que dominaran los conceptos claves como: Zona de Desarrollo Próximo, andamiaje, interiorización, aprendizaje social, intersubjetividad, entre otros. El acercamiento a estos conceptos les ayudaría a cumplir con su rol durante la práctica.

Asimismo los estudiantes también serían los encargados de la recolección de datos, tarea que realizaron llenando sus notas de campo.

Una vez culminada la experiencia de trabajo en LCM-S, las investigadoras realizan un análisis cualitativo de los diarios de campo de las estudiantes.

Su objetivo era descubrir el impacto que genera en los estudiantes universitarios la participación en el proyecto de APS “La Clase Mágica de Sevilla”. (Macías, et al., 2014).

Partiendo de la premisa que todo proyecto de APS es capaz de generar aprendizaje auténtico, las investigadoras quieren conocer cuáles son los logros alcanzados por las estudiantes en relación a su propio desarrollo académico, social, cultural e individual durante LCM-S. (Macías, et al., 2014).

A consecuencia de que solamente participaron cuatro estudiantes, (muestra muy limitada) esta investigación se transforma en un estudio exploratorio.

El equipo de investigación analiza las notas de campo utilizando el software Atlas Ti, para generar las diferentes categorías.

Algunos de los resultados obtenidos en este proyecto muestran el impacto que esta experiencia de aprendizaje-servicio (APs) tiene en diferentes dimensiones del aprendizaje universitario. Entre ellos se destacan:

- a) la aplicación de conocimientos conceptuales en la práctica,
- b) la adquisición de habilidades relacionadas a su quehacer profesional

c) la transformación identitaria producto de un aprendizaje autentico, es decir, cómo estas experiencias emocionales transitadas afectaban su propio yo y desarrollan otros aspectos que hacen al perfil profesional y personal del estudiante universitario.

Algunas de las categorías emergentes en este estudio, sirvieron como punto de partida para este estudio de caso, dado la similitud en la metodología y la correspondencia teórica que ambos proyectos comparten.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

CAPITULO III: METODOLOGÍA

La finalidad de este capítulo es describir la metodología utilizada en esta investigación detallando:

- 1- La opción por un abordaje de investigación cualitativa y sus características.
- 2- Diseño del estudio, específicamente, se conceptualiza el estudio de caso desde los aportes teóricos de Stake (1998) y Simons (2009).
- 3- Descripción del ámbito de la investigación: Se describen todos los elementos que integran el caso: Proyecto Flor de Ceibo, comunidad de práctica: Quinta Dimensión, la escuela pública n°200. Dr. Ricardo Caritat, y la población objetivo de este estudio: los estudiantes universitarios que participaron en el año 2013-2014.
- 4- Técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de los datos y su aplicación en la población objetivo.

En primer lugar, hace referencia a las entrevistas cualitativas, luego se profundiza en la entrevista en profundidad y sus características, por último, se especifica como se aplicó en la población del estudio.

En segundo lugar, se hace referencia a la bitácora o diarios de campo. Se define teóricamente qué es un diario de campo, y qué tipo de diario de campo fueron utilizados, y la finalidad de esa técnica para el presente estudio.

- 5- Análisis de los datos

En relación con este ítem, se hace referencia al análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados. Se describe como se realizó la codificación y de qué forma se crearon las categorías, propiedades y dimensiones. El método elegido para esta etapa fue análisis de contenido.

- 6- Consideraciones éticas.

En este ítem se trabajan los aspectos éticos que hacen a este estudio de investigación, entre ellos: la elaboración de los consentimientos informados y las garantías proporcionadas a los participantes del estudio.

Investigación Cualitativa

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, en el entendido de que este permite “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a quienes investigara) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en la que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Sampieri, Fernández y Batista, 2006).

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos, y la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas (Ruiz e Ispizua 1989; Wainwright 1997). Se estudia un problema determinado en el cual el investigador es responsable de la construcción del sentido.

Flick (2007) cita a Denzin y Lincoln (2005) que brindan una definición más genérica de la investigación cualitativa describiéndola como:

una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo (...). Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas de su entorno natural intentando dar sentidos a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista del significado que le dan las personas (2005, p.3).

Por otra parte, la investigación cualitativa también se destaca por contextualizar históricamente el objeto sobre la cual se enfoca la investigación, para dar mayor comprensión a los datos obtenidos.

4.1 El estudio de caso como método de investigación

El método de investigación seleccionado para este proyecto es el estudio de caso.

Uno de los primeros autores que define el estudio de caso es Stake(1995) y lo describe de la siguiente manera “ el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p16). Un caso puede ser muchas cosas, un niño, una política pública, un fenómeno, lo que define qué puede ser un estudio de caso es su singularidad y complejidad.

Según Rodríguez, Gil y García (1999), "el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (p.57).

Una característica particular del estudio de caso es su flexibilidad, ya que no requiere de un tiempo determinado (puede durar semanas o años), ni tampoco tiene una estructura limitante que no permita cambios en su diseño.

Además, el estudio de caso habilita a incluir una diversidad de métodos o técnicas para llegar a comprender el caso lo más profundo posible.

Simons (2009) agrega que el estudio de caso se caracteriza por ser un “estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p9), pero posteriormente lo define como una investigación que pretende generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, por este motivo, el caso debe situarse en un contexto “real” para permitir su análisis desde múltiples perspectivas.

Cuando se estudia un caso en el contexto real, se puede llegar a identificar, investigar y comprender que factores intervienen en la dinámica para que haya un cambio, por ejemplo, en la implementación de un plan de estudio.

Por otra parte, es de destacar que hay estudios de caso más simples y otros más complejos, dependiendo de los objetivos de la investigación y el objeto de

estudio (que puede ser una persona, grupo u organización, o acontecimiento entre otros).

Stake (1998) identifica tres modalidades de estudio de casos: el estudio de caso intrínseco, estudio de caso instrumental y el estudio de caso múltiple y/o colectivo.

Cuando hacemos referencia al estudio de caso intrínseco, aludimos al caso que se estudia porque genera un interés en si mismo. Estos casos son los que generalmente nos vienen dados por una necesidad específica, es decir, pueden responder a una demanda de un colectivo, autoridad, entre otros. La investigación de este estudio de caso pretende recabar la máxima información sobre el objeto de estudio, que se pueda aprender del mismo por su particularidad.

El estudio de caso instrumental es aquel caso que se utiliza para “investigar un tema o una pregunta de investigación determinada de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa” (Simons, 2009). Habitualmente estos casos se distinguen por dar respuestas a problemas mayores, es decir, que colaboran en comprender otras cosas de mayor complejidad.

El estudio de caso múltiple o colectivo es cuando se estudia no un caso, sino una colectividad o múltiples casos posibles. Cada caso es un instrumento que brinda información sobre el problema que en la unicidad representan.

Esta clasificación de Stake (1995) parte de la premisa de que, dependiendo del tipo de caso, varia el método que empleara para su estudio, por ejemplo, los estudios de casos intrínsecos no hay interés en generalizar, el investigador se preocupa por el caso, por tanto se focaliza en entender ese recorte, esa muestra. En cambio, en los casos instrumentales, si se puede llegar a generalizar, ya que se tiene en cuenta que esa muestra es una parte de un todo.

Esta investigación se presenta como un estudio de caso intrínseco, ya que tiene como propósito alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, o sea la interacción de los estudiantes universitarios con los niños y las repercusiones en la formación profesional y personal. En este sentido, lo que se busca es aprender del caso en sí mismo sin generar ninguna teoría ni generalizar los datos, focalizando más en un posicionamiento descriptivo.

4.2 Descripción del ámbito de la investigación

4.2.1-Proyecto Flor de Ceibo- investigación 5D

Como ya se ha introducido en secciones anteriores, el proyecto Flor de Ceibo nació en el 2008, cuando dio inicio El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan CEIBAL). El Plan Ceibal fue un emprendimiento de alcance nacional en el cual el estado entregó una laptop personal a todos los niños escolarizados de sistema público de la educación primaria. La implementación de este Plan se inscribió en un conjunto de políticas e iniciativas para la Sociedad de la Información y el Conocimiento, de interés estatal en los últimos años (Uriarte, Morales, 2013)

La Universidad de la República se propuso contribuir con este plan, y generó una propuesta de trabajo denominada: Proyecto Flor de Ceibo.

Este proyecto estaba conformado por tres de las Comisiones Sectoriales de la UDELAR: Enseñanza (CSE), de Investigación Científica (CSIC) y de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). (Flor de Ceibo)

Los docentes que integraban el proyecto Flor de Ceibo provenían de diferentes disciplinas y servicios de la Udelar, al igual que los estudiantes universitarios que participaban en las actividades. Cada una de estas actividades estaba vinculada con la puesta en funcionamiento del Plan Ceibal y se estructuraron en cuatro etapas:

- 1_ Formación (específicamente en el uso de las laptops y el software)
- 2_ Trabajo de campo; (labor que realizan en el lugar seleccionado para llevar a cabo la actividad. Se trabajo potenciando el intercambio entre los actores universitarios y la comunidad, para conocer el impacto del Plan Ceibal en una determinada población)
- 3_ sistematización de información y procesamiento de la experiencia transitada; (evaluaciones creadas por el proyecto flor de ceibo para monitorear cada una de las experiencias)
- 4_ difusión del conocimiento producido (elaboración de artículos, presentaciones, libros, audiovisuales, entre otros)

Todas estas etapas eran obligatorias para cada una de las actividades realizadas en el marco de este proyecto, pero a su vez cada actividad contaba con sus objetivos, procedimientos, y evaluaciones particulares producto de la propuesta formativa que ofrecía.

Una de las actividades que se ofrecieron en el año 2013-2014 a los estudiantes de Flor de Ceibo, fue el proyecto “Implementación del Modelo Quinta dimensión en la escuela especial uruguaya”. Este proyecto se caracterizó por ser una investigación en conjunto de Flor de Ceibo y la Facultad de Psicología, en el marco del llamado de CSIC a Inclusión Social.

Esta propuesta fue presentada por tres docentes del Proyecto Flor de Ceibo, que al mismo tiempo eran responsables de la investigación por la Facultad de Psicología.

Las actividades se llevaban a cabo en dos escuelas especiales de Montevideo, una de esas escuelas era la N° 200. Dr. Ricardo Caritat.

En el año 2013 la actividad tuvo una duración de 8 meses (de abril a noviembre). Se inscribieron un total de 8 estudiantes de Flor de Ceibo, que provenían de los siguientes servicios universitarios: Ciencias Sociales, Psicología y Medicina.

En el año 2014 se inscribieron en la misma propuesta un total de 27 alumnos que provenían de: Psicología, Medicina, Bellas Artes y Ciencias Sociales

4.2.1. Escuela n°200 Dr. Ricardo Caritat.

La escuela n° 200, es el único centro público del país que atiende a niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad motriz (Moreira, Viera, 2010).



Figura 4. Fotografía Escuela N° 200. Fuente:

El edificio de la escuela es de material prefabricado (figura 4) y está completamente adaptado para este tipo de población (figura 5), al igual que el mobiliario que utilizan. El equipo técnico de la escuela está conformado por: la directora, maestras, talleristas, fisioterapeuta, profesor de educación física e informática, y psicóloga. Además cuenta con auxiliares de servicio, transportistas, cocineros.



Figura 5. Pasillo de la escuela y mobiliario- Fuente

La población que asiste a este centro proviene de Montevideo y Zona Metropolitana (Canelones y San José).

La mayoría de los niños cumple el horario regular de 9 a 12:00hs, mientras otros realizan el horario completo de 9 a 15 horas.

La 5D en el año 2013

Las clases que se seleccionaron para implementar el modelo 5D (2013) fueron primaria 1 y 2. Ambas clases estaban a cargo de la misma maestra, una en el turno matutino y la otra en el vespertino. Cada clase cuenta con 5 niños. Las edades promedio de los niños oscilaban en los 10 años. Respecto a sus diagnósticos se destaca que: cinco niños tenían parálisis cerebral, tres espina bífida, una atrogriposis múltiple congénita y una Síndrome de Cornelia Lange. Además tres de ellos no tenían lenguaje oral, y de estos, dos usaban sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) para poder comunicarse. (Figura 6)



Figura 6. Foto de un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación:
Comunicador de una niña de la escuela n° 200.

El equipo del proyecto organizó la división del trabajo con los niños teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del estudiante universitario. Armaron dos grupos, cinco estudiantes quedaron encargadas de trabajar en el turno matutino y cinco en el turno vespertino. Cada estudiante seleccionó a un niño y así se fueron conformando las duplas niño- estudiante de Flor de Ceibo (FDC). Esas duplas tenían que mantenerse durante toda la ejecución del proyecto en el año 2013. (figura 7)

La 5D en el año 2014

En el 2014 el proyecto se ejecutó en dos clases, primaria 1 (matutino) y primaria 2 (vespertino). Participaron un total de 12 niños entre ambas clases. Diez niños ya habían participado de la 5D en el 2013 y dos niñas se agregaron a último momento.

En ese año el equipo del proyecto organizo el trabajo con los niños de la siguiente manera: se armó un único grupo que contenía las dos clases (primaria 1 y 2) y se trabajó en un único turno (matutino).

Los estudiantes universitarios trabajaron en dupla, cada dupla de estudiantes trabajaba con un niño, lo que conformaba un trío, es decir, cada dos estudiantes de FDC un niño. Esos tríos tenían que mantenerse durante toda la ejecución del proyecto en el año 2014.

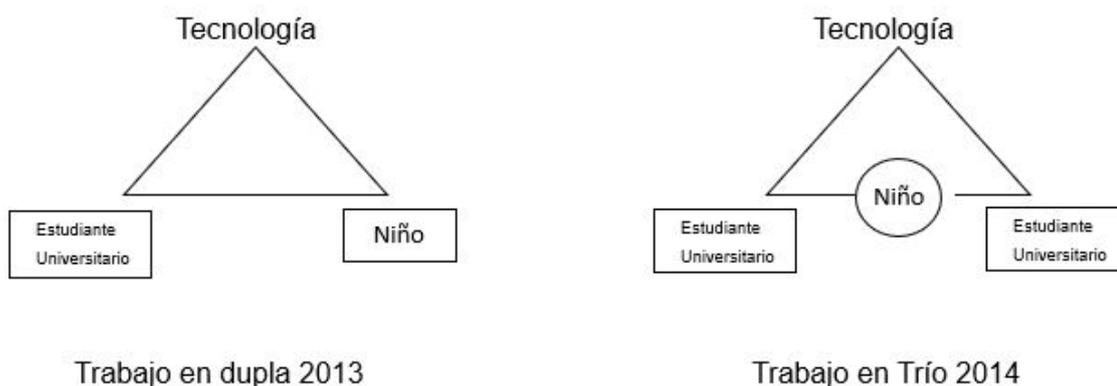


Figura. 7. Esquema de modelo de trabajo con el niño en los años 2013-2014 (elaboración propia)

Descripción de la población de estudio: Los estudiantes universitarios

La inscripción del estudiante al proyecto Flor de Ceibo era voluntaria. Cada estudiante que se inscribía debía optar por uno de los proyectos que se ofrecía y cumplir con lo pautado en el programa para aprobar el curso. Todas las propuestas vinculan el uso de la ceibalita en un contexto y con una población determinada.

En el 2013 se inscribieron 8 estudiantes de Flor de Ceibo al proyecto Implementación del Modelo 5D en la escuela especial uruguaya. Luego en el 2014 se inscribieron 26, porque se amplió el cupo.

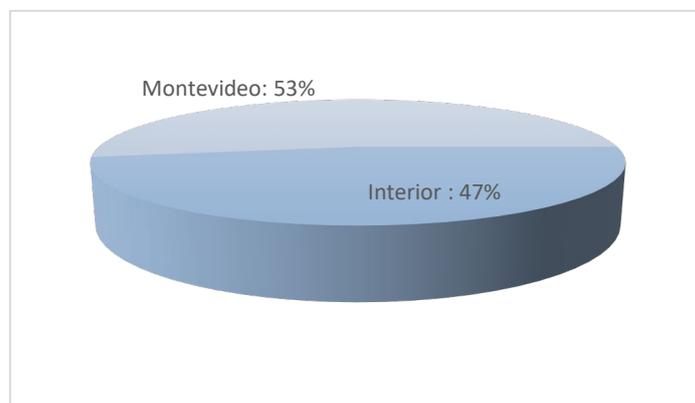


Figura 8 . Gráfica por departamento de los estudiantes que participaron de este estudio de caso

En total participaron 34 estudiantes pero solo 19 accedieron a ser entrevistados y brindaron sus diarios de campo y trabajos finales. Dentro de los 19 estudiantes fueron seleccionados solo los estudiantes que finalizaron y aprobaron el curso, y se descartaron aquellos que abandonaron durante el año, no entregaron sus trabajos finales. Otra característica de los estudiantes universitarios entrevistados es que un 53% procedían de Montevideo, mientras que un 47% provenía del interior (Figura 7). Este dato colaboro en comprender las diferentes dinámicas trabajo de algunos estudiantes, ya que dependiendo si estaban en Montevideo, asumían o no tareas dentro de la comunidad de práctica.

Por ejemplo: participar o no del armado de la plataforma Moodle, que se hacia en un día distinto a la práctica.

Otro aspecto a relevante es que la mayoría de estos estudiantes provenían de psicología, seguidos por medicina y ciencias sociales. Se destaca que 6 estudiantes corresponden al año 2013 y los restantes al 2014. (Figura 8)

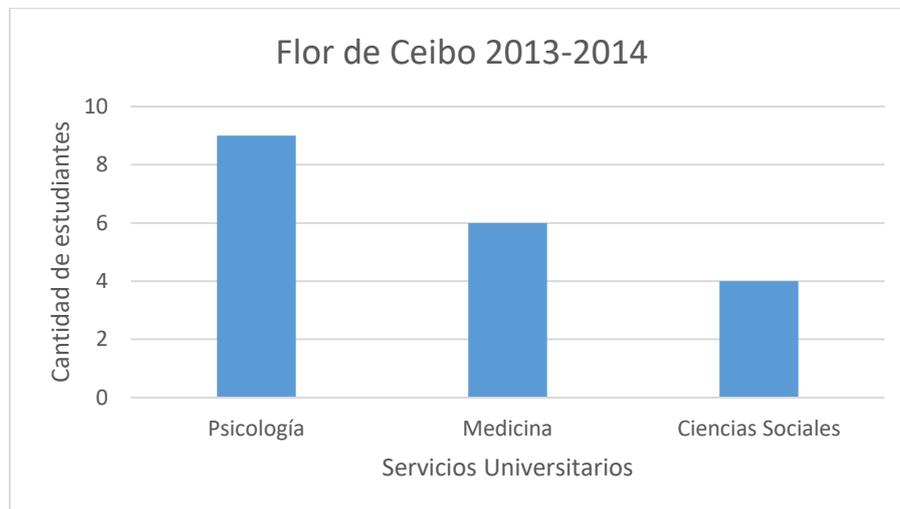


Figura 9. Gráfica por servicio de los estudiantes que participaron en el estudio

Si bien se recabaron otros datos demográficos como género y edad, los mismos no se presentan en este estudio, ya que permitirían la identificación del estudiante, es decir, la pérdida del anonimato.

4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En este ítem nos referimos a las técnicas seleccionadas para recabar la información. La población objetivo de este estudio de caso son los estudiantes universitarios que participaron en una experiencia de comunidad de práctica en un contexto de integralidad en los años 2013-2014.

4.4. Entrevistas en profundidad

En la investigación cualitativa la entrevista es una de las técnicas más utilizadas para recabar información, porque permite comprender un tema o problema desde el punto de vista de la persona, es decir, nos permite revelar los

significados que le brindan las personas a determinados hechos, a su experiencia, a descubrir su historia, por este motivo se lo caracteriza como un método sensible y poderoso (Kvale, 2011).

Simons (2009) expresa que “la entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples” mientras que Kvale (2011) manifiesta que la entrevista en la investigación cualitativa “es un lugar donde se construye el conocimiento”.

Existen diferentes concepciones sobre la entrevista en la investigación cualitativa, Trindade (2016) transmite que la entrevista: “se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado” (p19).

Los sujetos de la entrevista: el entrevistador y el entrevistado, cumplen diferentes roles. El entrevistador es quien estructura la entrevista con un determinado propósito (Kvale,2011). En este sentido Ortiz (2007) dice que los entrevistadores deben tener habilidades comunicativas que les permitan sostener un flujo comunicativo con su entrevistado, y que, a su vez, le permitan resolver los problemas específicos que pueden suceder en el transcurso de la misma. Para la autora el entrevistador debe saber con certeza qué es lo que va a buscar en el informante (Ortiz,2007).

El entrevistado es aquel informante calificado seleccionado por el entrevistador o investigador por su idoneidad sobre el tema y disposición o acceso a brindar esa información. Toda entrevista siempre depende de la disposición o motivación del entrevistado, es decir, es necesario que el entrevistado se considere parte de la situación social que analiza el entrevistador (Kahn, Cannell, Wittenborn & Strupp, 1975, Valles 2007). Dependiendo de quién sea el entrevistado (niño, adulto, extranjero) y la información requerida, se elegirá el modelo de entrevista más conveniente para la investigación.

Valles (2007) expresa que la entrevista se caracteriza por ser una producción cultural, por ese motivo es muy importante tener presente en que contexto se desarrolla, es decir, el lugar donde se realiza, la selección de los informantes calificados, la elaboración de las preguntas y el rapport.

Tomando los aportes de Gorden(1975) Valles(2007) agrega que en toda entrevista se presenta un ciclo de actividad repetida. Este ciclo de actividad repetida consta de tres etapas que se desarrollan entre ambos interlocutores: entrevistador y entrevistado.

Primera etapa: El entrevistador (a través de la comunicación oral) inicia la entrevista para dar a conocer al entrevistado la información que necesita. A su vez en ese proceso también el entrevistador transmitirá mensajes no verbales (o gestuales) que serán interpretados por su interlocutor.

Segunda etapa: El entrevistado responde a la pregunta del entrevistador eligiendo la información que le parece relevante, pero también la filtra en relación a su capacidad y voluntad de transmitirla.

Tercera etapa: El entrevistador recepciona la información del entrevistado, la evalúa y a partir de ahí decide si continuar con otra pregunta, buscar otra técnica o cerrar la entrevista.

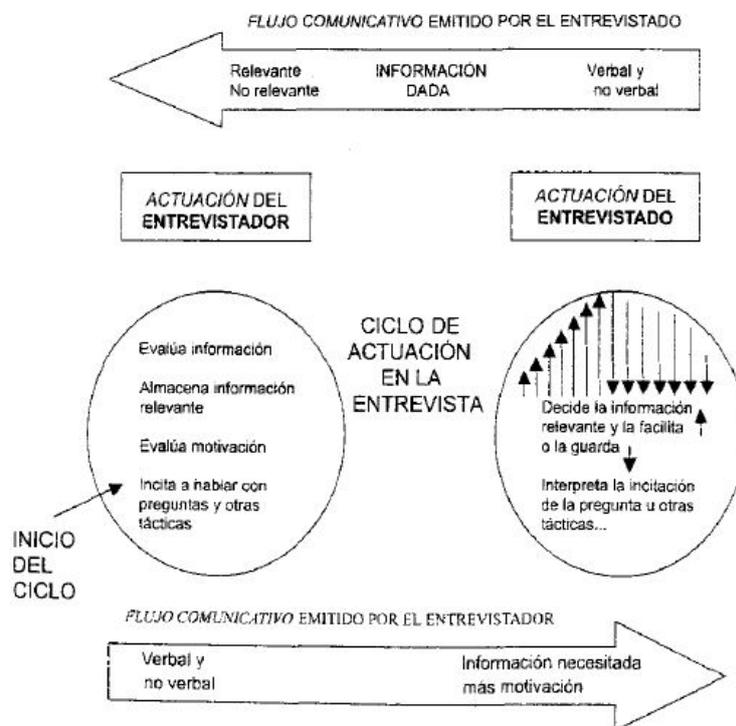


Figura.10 Modelo teórico de comunicación e interacción social en la situación de entrevista cualitativa (Gorden. 1975: 464; adaptación y traducción de Valles)

En la actualidad existen diferentes formas de tipificar las entrevistas cualitativas, algunos investigadores lo hacen a partir de su epistemología o de sus características.

Teniendo en cuenta el objeto de este estudio, nos definimos por emplear un modelo de entrevista: la entrevista en profundidad.

Entrevista en Profundidad

La entrevista en profundidad es una de las técnicas cualitativas por excelencia ya que permite la obtención de un amplio caudal informativo de carácter holístico o contextualizado, en una forma de interacción directa, personalizada, flexible y espontánea. (Valles, 1999).

Taylor & Bogdan utilizan la expresión entrevistas en profundidad para referirse a:

los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras (Taylor & Bogdan. R 1987 p110).

Según estos autores la entrevista en profundidad

[...] permite conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir y crea una atmosfera en la cual es probable que se expresen libremente [...], el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo [...]. (Taylor & Bodgan, 1987. p.108)

Al investigador se lo reconoce como un instrumento más de la investigación. Su función no solo es obtener información, también radica en “aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor & Bodgan, 1987. p.108)

Las entrevistas en profundidad pueden ser individuales o en grupo. Según Taylor & Bodgan (1987) existen tres tipos de entrevista en profundidad.

- A- Historia de vida o autobiografía sociológica. En este tipo de entrevista el investigador trata de *“aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias”*(Taylor & Bodgan,1987,p.102).
- B- La entrevista descriptiva de situaciones, sucesos o interpretaciones de campo. Aquí el entrevistador busca conocer aquellos aspectos y acciones que no son directamente observables. Los entrevistados se transforman en los ojos y oídos del investigador, ya que a través de su relato describen e interpretan lo más fiel posible lo que ha sucedido en un determinado campo de estudio en el cual participaron o tuvieron acceso.
- C- El tercer tipo de entrevista es aquel que se caracteriza por recolectar información a un gran número de personas en un breve lapso de tiempo, con la intención de poder estudiar escenarios o reconstruir situaciones determinadas. Algunos investigadores la eligen cuando no pueden realizar directamente observaciones en el territorio.

En este estudio optamos por el modelo de entrevista en profundidad. Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a los estudiantes universitarios de Flor de Ceibo que cursaron este proyecto en el 2013- 2014. Se elaboró una pauta de entrevistas que tenía dos enfoques, uno biográfico y otro temático. A continuación se profundiza en estos aspectos.

4.4.1 Entrevistas en profundidad a los estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios que participaron en la experiencia de comunidad de práctica en el contexto de integralidad constituyen la población de este estudio.

Se contactó por teléfono y e-mail a los estudiantes que participaron del proyecto de investigación, en la escuela n° 200 en los años 2013-2014. En estas entrevistas, se trabajó primeramente sobre algunos aspectos biográficos para

conocer de dónde proviene el estudiante, su trayectoria educativa, la elección por el proyecto Flor de Ceibo, y sus expectativas.

Luego se indagó el recorrido realizado en el proyecto en relación a las actividades que realizaron, y las funciones que llevaron a cabo en el contexto de la escuela. Se profundizó sobre su percepción sobre los aprendizajes obtenidos y los conocimientos aplicados, se lo articuló en relación a la carrera de grado que cursa para analizar su posible aplicación en el ámbito profesional. En total se entrevistó a 19 estudiantes universitarios-

4.5 Bitácora o diario de campo

Es el diario personal que comúnmente pueden llevar a cabo los investigadores o los participantes de una experiencia. Según Sampiere, Fernández y Baptista (2006) el diario de campo es donde se registran las anotaciones diarias del trabajo de campo, entre ellas se destacan: las descripciones del ambiente o el contexto, los mapas (de contexto general o específico), los diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos cronológicas, redes de personas, organigramas, etc.) y listado de objetos o artefactos (recogidos en el contexto, como fotografías, videos entre otros).

4.5.1. Bitácora o diario de campo de los estudiantes universitarios

En esta investigación se solicitaron los permisos correspondientes para utilizar los diarios de campos de los estudiantes universitarios así como los trabajos finales del curso. En total se accedieron a 12 diarios de campo y 1 trabajo final.

4.6 Plan de recolección y procesamiento de datos

El trabajo de campo se inició en el año 2015, es decir, posteriormente al desarrollo de la actividad. Se coordinó con cada uno de ellos un día según su

disposición horaria, y se le informó previamente que la entrevista sería registrada en un medio digital. Las entrevistas se realizaron en un salón del anexo de Facultad de Psicología de la UdelaR y fueron grabadas a través de un grabador de audio.

Se realizaron las entrevistas en profundidad a los estudiantes universitarios que participaron en el 2013-2014, reconstruyendo su proceso de participación durante el curso y los impactos posteriores que se dieron durante su finalización. En otras palabras, se trabajó desde las representaciones de los propios estudiantes. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente de una hora y media. En total se obtuvieron 25 horas de grabación.

El procesamiento de las entrevistas consistió en la desgrabación y digitalización de las mismas. Se puede acceder a la desgrabación de las entrevistas en el anexo .

En la desgrabación de las entrevistas primero se generaron etiquetas para resguardar el anonimato de los estudiantes universitarios que participaron.

La letra E (mayúscula) más el número de entrevistado (del 1-19) de cada estudiante fue la etiqueta que se creó. Por ejemplo: E2 significa estudiante universitario entrevistado número dos. Posteriormente, en algunos fragmentos de las entrevistas se agrega el año que cursó el estudiante universitario la propuesta Flor de Ceibo ya que hay pequeñas diferencias en el funcionamiento de la comunidad de práctica. En el etiquetado no se identifica la disciplina por razones de confidencialidad. Se incluye el año debido a la diferencia en el tipo de organización de la actividad (año 2013 trabajo en dupla, y año 2014 trabajo en trío).

Otro punto presente en la etiquetación fue el nombre de los niños y las maestras, aquí se optó omitirlos, es decir, cuando un estudiante se refería en su relato a un niño de la escuela o nombra a las maestras, se optó por omitir ese dato colocando la siguiente expresión “se omite” entre paréntesis. Este etiquetado se utilizó para los diarios de campo, con el objetivo proteger el anonimato de los participantes del estudio. Por el número de participantes

involucrados, y la modalidad de trabajo se omite la codificación de participantes, debido a razones de pérdida de confidencialidad

4.6.1 Análisis de contenido

En este estudio la codificación de los datos de las entrevistas, se realizó de forma manual. Primero el análisis de los datos se orientó a la identificación de aquellas categorías teóricas que sirvieron como referencia conceptual, a partir de la revisión de la literatura previa. De igual forma se procedió con el análisis de los diarios de campo .

Según Krippendorff el análisis de contenido “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p,28).

Posteriormente el mismo autor agrega: “los datos que le proporcionan los sentidos obliga a un receptor a realizar inferencias específicas en relación a su medio empírico. A este medio empírico lo denominamos contexto de los datos ” (1990, p.31)

A su vez Piñuel plantea que

el análisis de contenido ha de entenderse como un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente (2002, p.7)

El análisis realizado en este estudio primeramente se abocó a detectar aquellas ítems que se indagaban en la pauta de la entrevista. Se comenzó a trabajar desde la unidad más pequeña hasta llegar a la conformación de categorías.

Teniendo en cuenta las siguientes referencias conceptuales se fue codificando y analizando las entrevistas y posteriormente los diarios de campo:

Código: Según Fernández (2006) “los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial ...(p4) recabada.

Gibbs (2012) agrega que en las investigaciones cualitativas es habitual que a un mismo código se vinculen párrafos, imágenes, entre otros para representar una misma idea. Los primeros códigos que se visualizaron en este estudio aludieron a la experiencia práctica, al marco conceptual, a los aspectos éticos, entre otros puntos que partieron espontáneamente de la entrevista.

Propiedad: La propiedad es lo que define y da significado a la categoría, lo que la delimita (Glaser y Strauss 1967; Rodés, 2013). Las construcciones de propiedades permitieron reducir el número de códigos encontrados, delimitando algunas líneas, por ejemplo: Plataforma Moodle y sistemas Alternativos y aumentativos de comunicación, ética, contenido conceptual, entre otros.

Dimensión: Strauss(1987) define a las dimensiones como aquellas propiedades que se pueden presentar en un continuo, como por ejemplo: frases dadas en una entrevista transcrita, entre otros. La dimensión se caracteriza por ser la condición sobre la cual las propiedades de una categoría, varían dando especificación a la categoría y variación a la teoría (Glaser y Strauss, 1967; Rodés 2013). Las dimensiones que emergieron fueron: discapacidad, educación especial, SAAC, ética, interdisciplina, entre otros.

Categoría: Las categorías o conceptos pueden ser creados o proceder de estudios anteriores publicados u otras investigaciones (Gibbs, 2012).

Rodés citando los aportes de Miles y Huberman (1999) expresa que las categorías “permiten visualizar una acción, un proceso, un incidente o una lógica que son develadas en los datos (2013, p 49)”. Una característica de las categorías es su mayor grado de abstracción.

Al finalizar el proceso de los textos derivados de la transcripción de las entrevistas se procedió a aplicar la misma codificación a los diarios de campo.

Ver de diario de campo en Anexo

Aquí los datos recabados fueron muy escasos. Una de las dificultades que se observaron era que los diarios de campo estaban en un formato wiki (eran digitales) y se encontraban insertos dentro la plataforma Moodle del curso lo que dificultaba que los estudiantes lo completaran el mismo día. Ante esta dificultad se visualizó que los datos que habían en ellos eran muy escuetos, no cumpliendo con los requisitos formales de un diario de campo. También se encontró que algunos estudiantes no registraban la información en el diario, o lo hacían colectivamente, perdiendo el propósito que este recurso tenía. La mayoría de los entrevistados no lograron realizar correctamente un diario de campo, por lo cual se utilizaron solamente aquellos diarios de campo más completos que aportaran al análisis de este estudio. Se utilizaron en total 6 diarios de campo. Por último, se analizaron dos trabajos finales, uno fue el trabajo final de las estudiantes que cursaron el año 2013, ya que en ese año no se implementó el uso del diario de campo y el segundo fue el trabajo final de una estudiante de grado de Facultad de Psicología que curso en el año 2014, y estaba disponible en el repositorio institucional de la UdelaR, denominado Colibrí. Se omite la referencia por razones de confidencialidad.

El proceso de trabajo continuó con la triangulación de los datos obtenidos.

El autor Denzin (1978) explica que la triangulación es la "combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno", mientras que Stake (1998) considera que la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible. La triangulación sirve también para clarificar el significado identificando de

diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno (Stake. 1998, p. 98).

En este caso, la triangulación tuvo la finalidad de contrastar y complementar primeramente la información obtenida de las entrevistas en profundidad con la facilitada por las diferentes fuentes como por ejemplo los diarios de campo y los trabajos finales.

De lo anterior se desprende que, a partir de la triangulación con los diarios de campo y trabajo final, no se generaron nuevas dimensiones, pero si se ampliaron algunas propiedades. Para culminar el análisis se realizó una codificación axial con el objetivo de definir las categorías finales. En este proceso se llegó a dos categorías: Identidad profesional e identidad personal. (Ver figura 11)

Categorías	Propiedades	Dimensiones
Identidad profesional	Conocimiento Conceptual	1.Discapacidad a través la experiencia 2.Educación Especial 3.Trabajar desde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
	Conocimiento tecnológico	1.Plataforma Moodle 2.Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).
	Conocimiento práctico-integral o pedagógico	1.Trabajo Colaborativo 2. Interdisciplina
Identidad personal	Componentes éticos	1-La ética en una comunidad de aprendizaje
	Habilidades Sociales	1.Habilidades desarrolladas en la experiencia. 2.Autorreflexión y afectividad.

Figura 11. Tabla de Categoría

Consideraciones éticas

En una investigación social, la ética cumple una función clave en dos aspectos: el cumplimiento de normas para recogida de información y por otro, en el análisis de los datos. Gibbs (2012) hace referencia a la ética como “Un conjunto de estándares y principios sobre lo que es aceptable o correcto y lo que es erróneo o inaceptable cuando se lleva a cabo investigación(p.242)”.

En este estudio se cumplió con Ley N° 18.331 de Protección de Datos Personales y acción de “Habeas Data” del 11 de agosto del 2008 sobre aspectos éticos en investigación. En esta investigación se trabajó con consentimiento informado. Gibbs refiere al consentimiento informado como: “el proceso de obtener un permiso voluntario de los individuos para participar en una investigación, que se basa en su plena comprensión de los posibles beneficios y riesgos personales”(p.241).

Se elaboraron dos tipos de consentimientos informados: uno para las entrevistas en profundidad y otro para los diarios de campo y/o trabajo final. Estos consentimientos informados fueron aprobados por el Comité de ética de la Facultad de Psicología en el año 2015.

Cada consentimiento informado consta de una hoja de información en la cual se detalla las características del estudio, es decir, los objetivos de la investigación y el uso que se le da a los datos. La siguiente hoja, es el consentimiento propiamente dicho, es decir, la hoja de aceptación de participación en el estudio. Los consentimientos fueron leídos por el participante y posteriormente firmados. Tanto las entrevistas como los diarios de campo fueron codificados para omitir cualquier dato que permita la identificación del participante, o de las personas a las que hacía referencia, es decir, se respetó la confidencialidad. Gibbs transmite que la confidencialidad es “la protección sistemática de la naturaleza de la información que proporcionan los respondientes para que no sea desvelada a nadie que no forme parte del equipo de investigación” (p241).

Se aclaró además que los datos obtenidos serán utilizados solo con fines académicos por el maestreando y la directora de tesis.

(En sección anexo se adjuntan ambos modelos de consentimiento)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

CAPITULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en este estudio. A continuación cada categoría, propiedad y dimensión, se conceptualiza primero desde la teoría y posteriormente se presentan los resultados y su análisis.

Categoría 1 Identidad Profesional

Navarrete (2015) cita los aportes de Bourdieu (1982) para definir la construcción identitaria:

la identidad se construye en la práctica social a partir de representaciones mentales (actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento) y de representaciones objetales (cosas o actos). Estas representaciones a su vez están en constante lucha por el poder, “luchas de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social (p472).

La construcción de la identidad esta enlazada directamente a los espacios de participación del individuo y rol que desempeña en los mismos. Cada espacio le brinda al sujeto una visión del mundo social, un modelo de participación, un reconocimiento ante los demás. En este sentido, los centros educativos en sus diferentes niveles cumplen una función central en ser espacios de participación, para que el sujeto empiece a través de la práctica social a construir su representación del mundo, y con ella su identidad.

Los procesos y espacios de socialización en el contexto educativo son fundamentales para la construcción de una identidad profesional, en tanto configuran los marcos referenciales para la “aprehensión” de los conocimientos disciplinares y profesionales, así como para la construcción de significados y representaciones sobre su realidad curricular, social y profesional, es decir, interiorizan, además de una cultura disciplinaria, el mundo institucionalizado de la profesión, que como universo simbólico y cultural

incluye la adquisición de saberes específicos o “saberes especializados” y normas que se reconocen socialmente para el desempeño de un rol profesional (Berger & Luckmann, 1999)”.

En la medida que el sujeto se va desarrollando elige según sus intereses a qué lugares pertenecer, dónde formarse para involucrarse activamente en la sociedad, y así va conformando su identidad profesional.

Quiroz (2014) toma los aportes de Schein (1978) y plantea que la identidad profesional es:

una forma de identidad social que se desarrolla en el tiempo, e implica hacerse una idea de la práctica profesional y el desarrollo de los talentos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades que ésta incluye. Por lo tanto, la identidad profesional requiere de discursos (plano formal) que guíen las interacciones del grupo profesional dentro de las instituciones de educación superior, y posteriormente en los espacios profesionales a los que se expone a los estudiantes (plano empírico), lo que les permite compararse y diferenciarse de otros grupos profesionales(p107).

La singularidad y el sentido de pertenencia a un grupo social, son dos características de la identidad profesional. En individuo como estudiante necesita primero conocerse a sí mismo, sus habilidades y limitaciones, para luego elegir su grupo de referencia con el cual comparte valores, ideales, y genera un sentido de pertenencia por su afinidad.

Navarrete (2009) expresa:

“la identidad profesional es la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación” (p146).

La identidad profesional se configura también dentro del modelo institucional que el sujeto elige y transita, es decir, el individuo se apropia de muchos de los

valores institucionales para conformar sus decisiones, su actividad y su ideal profesional. En este sentido, lo que brinda la universidad en el marco de sus prácticas integrales como aprendizaje, experiencia y valores, conforma un modelo de estudiante y un modelo de egresado y profesional.

Díaz (2006) expresa en relación con las instituciones educativas:

“... escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones, aunque estos sean los principales. Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos (p89)”.

Teniendo en cuenta estos aspectos se abordarán las dimensiones que conforman esta categoría en base a este estudio de caso.

Propiedad: Conocimiento Conceptual

Cuando se hace referencia al conocimiento conceptual se alude a aquellos conocimientos académicos (teorías, conceptos, procedimientos) de un campo disciplinar determinado, por ese motivo se lo asocia al conocimiento disciplinar.

Cejas, Navío y Borroso(2016) toman los aportes de Senge(1996) y definen a la disciplina como

un cuerpo teórico y técnico que se debe estudiar y transferirse a la práctica. Facilita ciertas competencias que se van adquiriendo en un compromiso a lo largo de la vida y por lo tanto, puede variar, enriquecerse, transformarse u olvidarse” (p109).

Los conocimientos de contenido o disciplinares permiten al estudiante reflexionar sobre la experiencia adquirida en la práctica.

El programa del curso inscripto en Flor de Ceibo establece en su propuesta pedagógica la adquisición de determinados conocimientos conceptuales que serán aprendidos desde la articulación teórico- práctica.

Estos conocimientos son necesarios para la aprobación, así como para comprender con mayor profundidad la realidad social en la cual se interviene.

En esta propiedad se analizan aquellos conocimientos que los estudiantes universitarios reconocen como saberes específicos y que colaboran a su saber disciplinar y a su desempeño laboral como futuro profesional. Una de las dimensiones identificadas en esta experiencia refiere a la discapacidad

Dimensión: 1. Discapacidad a través de la experiencia

Según Agustina Palacios (2008) la discapacidad es un fenómeno social.

“Desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios, 2008 p104).

En este marco conceptual la discapacidad se produce cuando hay una interacción negativa entre la persona con el entorno, es decir, cuando el contexto no les brinda los servicios y apoyos adecuados a las personas para que puedan ejercer plenamente sus derechos, y por tanto, limitan su participación y contribución en la sociedad. En este sentido, este modelo utiliza el término “personas con discapacidad”, la condición (discapacidad) pasa a ser un adjetivo, y el sustantivo (persona) parte de una condición de igualdad, sujeto de derechos y deberes.

Entre los hallazgos en esta dimensión se identifica en el estudiante universitario el interés por la discapacidad según su orientación académica. Aquellos estudiantes vinculados al área de la salud, buscan acercarse a la discapacidad para conocer más las características de esta población, los estudiantes

orientados al área de las ciencias sociales les interesan la realidad de las personas con discapacidad y los estudiantes con un perfil más educativo (psicología) se enfocan al aprendizaje, conocimiento y la comunicación.

Otro hallazgo lo constituye el interés por la temática, que se observa como secundaria. Once de los estudiantes entrevistados afirman que no se anotaron directamente a esta opción, pero que por ausencia de cupos quedaron seleccionados.

Finalmente, resulta significativo que la mayoría de estos estudiantes no tenían conocimientos previos ni contacto con niños con discapacidad, por lo cual destacan que la experiencia de trabajar con esta población y no solo el conocimiento teórico fue parte del aprendizaje obtenido.

A continuación, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas que ejemplifican esta dimensión.

“E11: Bueno, yo hasta ese momento no había hecho ninguna práctica en facultad, y no me quería ir de facultad sin haber tenido un trabajo de campo. Me había enterado el año anterior de Flor de Ceibo, en el 2013. Y entonces en el 2014 me anote a Flor de Ceibo. Cuando me inscribí mi primera opción era para trabajar con adolescentes, creo que la 5D era la tercera opción. Y cuando me avisaron, ta, como nunca había trabajado con niños y mucho menos con niños con discapacidad, jamás. Entonces, bueno, me dije es una experiencia nueva ...”(Fragmento entrevista a estudiante -2014)

Tres estudiantes tenían un marcado interés en aprender sobre la discapacidad, y se anotaron a todas las propuestas de flor de ceibo que trabajan ese tema. Aun así, estos estudiantes tampoco contaban con experiencia previa o formación en ello.

E2: En realidad, todo en realidad, estaba entre 5D y había otro proyecto que estaba relacionado a la discapacidad y el tema de la inclusión, entonces, como que también fui guiándome para ese lado. Siempre me gusto. Y con la carrera

creo que me voy a tirar más para ese lado. Cuando empecé a leer todo lo que incluía 5D, eso de la tarea de hacer varias cosas. Igual me había imaginado creo que otra cosa (risas) de trabajo.

(Fragmento entrevista estudiante- 2013)

Otra estudiante admite que su elección por el proyecto es obtener experiencia sobre la discapacidad, ya que le será muy útil para su carrera de grado y le brindaría otra formación diferente a su orientación académica.

“E5: Nosotros con la Facultad de Medicina tenemos optativas. Entonces nosotros ganamos créditos y más allá había una lista de cosas para elegir. Y me gusto por la experiencia de trabajar con niños discapacitados y con diferentes, vamos a decir... Conocer ese lado de 5D que era una experiencia para nosotros distinta, porque para nosotros hasta 4to trabajamos con pacientes, viendo las cosas normales y no patologías como esas. Era una forma de ver otro poquito, otra sociedad. Aparte de cómo viven ellos y cómo enfrentan la vida y la fuerza de voluntad que tienen para enfrentar todo”..

(Fragmento entrevista estudiante - 2014)

La experiencia de conocer a los niños con discapacidad en otros ámbitos que no sean estrictamente el disciplinar era algo diferente que le ofrecía el proyecto Flor de Ceibo y que les permitía descubrir otras realidades, en especial para a los estudiantes de las ciencias de la salud.

E2: A veces me cuestiono lo de las capacidades diferentes, es como que hay varias maneras de nombrarlas, también y de hablar sobre ello. Que también las palabras a veces también dicen mucho pero que no es lo importante. Yo después hice una materia en facultad sobre discapacidad con María Noel Miguez, que es optativa y se dicta en Facultad de Ciencias Sociales. Creo que es Análisis crítico en el área de la discapacidad, o algo así. Y ella habla de personas en situación de discapacidad, como pensando desde el trabajo social y como viéndolo en el

entorno. La persona está en situación de discapacidad porque la sociedad está adaptada a personas que tienen otras capacidades o que son diferentes. Que están en un rango de normalidad que la sociedad considera. Como que también eso, lo normal - lo anormal como cuestionárselo de qué lugar y siempre surge del lugar hegemonía de la mayoría, digamos. Ellos al estar en situación de discapacidad implica eso, estar en un lugar que la sociedad los pone en discapacidad, tanto sea por el entorno o por la educación, por lo físico de un edificio hasta el sistema educativo, las políticas y el trabajo.

La mirada de la estudiante en relación a las responsabilidades que tiene el estado en brindar condiciones de igualdad para todos los ciudadanos, así como la capacidad que tienen los niños para desarrollarse a lo largo de su vida, nos muestra un conocimiento de la discapacidad construido no solo a través de la experiencia práctica sino también a su formación académica, su concepción de la discapacidad.

2.Dimensión: Educación Especial

Los contenidos aprendidos sobre la discapacidad abarcan otras áreas relacionadas a la temática como por ejemplo la educación especial.

Cuando hacemos referencia a la educación especial esta se asocia a otros conceptos como: necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, accesibilidad, inclusión, entre otros. Asimismo, se distingue a la educación especial como aquel tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria (Mateos, 2008) ya que desde sus inicios brindaban una atención personalizada, según las necesidades de la población que asiste.

En esta categoría se presenta cómo los entrevistados dan cuenta de la incorporación de la terminología relacionada a la educación especial integrada a través de la experiencia en ese modelo de comunidad de práctica.

Fragmentos elegidos que ilustran los contenidos de esta dimensión.

E11: Era la primera vez que entraba a una escuela con este tipo de accesibilidad. Era una escuela donde había mucho espacio. Las puertas eran grandes y lleno de silla de ruedas al costado. Fue toda una impresión, me sentí un poco perdido ahí adentro, pero a su vez me sentí conmovido. Me gustó mucho que en nuestro país haya este tipo de escuela con este tipo de accesibilidad. El hecho de que una camioneta fuera hasta la casa y traiga al niño, y que encima esto fuera público, era muy bueno. Que ellos tuvieran talleres de manualidades, de huerta que plantaban. Gimnasia, para mí era una escuela completísima para ellos. Nunca pensé que tuvieran tantas herramientas para estimular a un niño. Incluso tenían fisioterapia ahí. Los baños todos adecuados para ellos, que hasta cambiador tenían, eran muy completos. Es una escuela que tiene casi todas las herramientas para un niño con discapacidad, no todas, porque siempre algo falta, pero es impecable. (Fragmento entrevista estudiante 2014)

Un punto a destacar con relación a la educación especial es la accesibilidad, específicamente la accesibilidad arquitectónica.

El trabajar con niños con discapacidad motriz hace muy visible las dificultades arquitectónicas, y cuanto limitan sus actividades diarias, su esparcimiento, así como sus vínculos sociales. La escuela n°200 posee un diseño arquitectónico completamente adaptado a las necesidades de los niños que asisten, lo mismo que su mobiliario y los implementos que allí se usan.

“E9: Me permitió conocer la discapacidad. Hoy en día es más abierto el tema de la inclusión, pero muchas veces no nos damos cuenta que no hay accesibilidad. Yo para entrar a mi casa tengo que subir tres escalones, y nunca lo había pensado. Cuando entrás en la escuela n° 200 vez que todo es llano, no hay escalones, no hay nada. Los juegos que hay en la entrada de la escuela que son aptos para niños con silla de ruedas. En Montevideo nunca vi una plaza que tuviera eso. Ahora está en el zoológico el Parque de la Amistad que es para eso,

pero esas pequeñas cosas que desconocía totalmente. Y en eso me cambio mi perspectiva de la discapacidad, adquirís cierta actitud crítica. Ahora veo las puertas corredizas, las rampas y me doy cuenta de lo que implican no tenerlas. Me parece que hay algo que tenemos que aprender todos en base a la discapacidad, que estaría bueno que todos lo incorporemos y todos lo aprendamos.” (Fragmento entrevista estudiante 2014).

El estudiante E9 reflexiona cómo el insertarse en ese espacio educativo y trabajar con esa población le permitió valorar la importancia de la accesibilidad en los espacios públicos, pero también en los hogares. La falta de accesibilidad arquitectónica no es solo una barrera para la persona con discapacidad, muchas veces se transforma en una barrera para la familia, los amigos, ya que genera restricciones y limitaciones importantes en la participación social de todos los integrantes. Cuando esas limitaciones y restricciones son constantes, el espacio educativo especial se transforma en el único lugar de socialización o el más importante para la persona con discapacidad.

E2: Era raro, en una escuela vas y están los niños, no sé, en los pasillos, estaban en la clase, pero siempre se escuchan griterío y muchas cosas. Y cuando llegue era una paz, un silencio, estaban trabajando las maestras con cada niño. Como eso de trabajar individualmente y colectivamente, como que, al principio, no sé. Cuando llegué a la escuela y vi todo eso, es como que te impacta un poco en el sentido del silencio de la tranquilidad, de que esta cada uno en su aula, trabajando con ese niño... y con otro pero de forma individual o grupal. Era eso, el cambio de ver una escuela que vas y ves otra cosa, una multitud de niños, que con estas clases que son pocos niños, la maestra tiene que hacer su trabajo dependiendo de cada uno... no sé. (Fragmento entrevista estudiante 2013)

El funcionamiento personalizado de esta escuela especial, con pocos niños en la clase y al mismo tiempo todo muy organizado y calmo, hace cuestionarse a la estudiante la existencia de otra forma de enseñanza educativa pública. La discapacidad motriz lleva consigo un ritmo diferente al que encontramos

habitualmente en otras instituciones educativas.

“E9: Sobre educación especial. Me quedó la sensación de que la escuela no es como una escuela convencional, o por lo menos mi experiencia como un ex-alumno de una escuela pública no se asemeja en nada al funcionamiento de esa escuela. A mi quedo eso de cómo era el trabajo con los niños, que no se separaban ni por años, ni por edad cronológica, sino que dependía de cómo ellos iban avanzando.”

La evaluación del sistema educativo especial también fue algo nuevo que aprendieron los estudiantes. El evaluar teniendo en cuenta a cada niño de forma particular, sus metas y logros.

A su vez, otro estudiante reconoce otras diferencias que las menciona como “los extras” que tiene esta institución en comparación con una escuela común.

E11: “ ...quizás tiene algunas herramientas diferentes o extras (...) tiene herramientas extras debido a la población. Los extras, creo que cada salón se adapta a la población. Las mesas que se ajustan y es para que entre el niño con la silla de ruedas y que pudiera estar cómodo. También me asombró que ellos tuvieran educación física. (Fragmento entrevista estudiante 2014).



Figura12. Mobiliario accesible

Por otra parte hay estudiantes que reflexionan sobre la educación especial y su función como espacio de socialización para el niño con discapacidad, cuestionándose si realmente eso sucede a pesar de las condiciones que le brinda ese espacio.



Figura 13. Cancha de básquetbol de la escuela N°200

E3: Uno se cuestiona el sistema de la educación especial como una manera que no inserta digamos, segrega, pero ta, pensando que existen era un ámbito y un espacio agradable. Había comunidad, había disposición a que nosotros trabajáramos ahí. Siempre hubo como muy buena comunicación Almorzábamos

ahí. Creo que ellos estaban contentos con nosotros y nosotros con ellos. Había como comodidad, se trabajaba bien”

(Fragmento entrevista estudiante 2013)



Figura 14. Foto de un salón de la escuela n°200 con mobiliario accesible

El entrar a espacios destinados para una población específica como lo es una escuela especial, trae consigo cuestionamientos y reflexiones sobre la estigmatización de la discapacidad en la discapacidad.

“E9: Me acuerdo que me costó mucho encontrarla en google para ver su dirección y cómo llegar. En la Roosevelt te salía todo tipo de información, pero de la escuela n°200 no, esta como aislada.”

Al igual que las personas con discapacidad, las instituciones públicas educativas que trabajan con discapacidad están invisibles para la población en general. Poco se conoce de su trabajo, y de su historia. Los estudiantes se enteraron que es la única escuela pública de discapacidad motriz que hay Montevideo por esta práctica.

3.Dimensión: Trabajar desde la Zona de desarrollo Próximo (ZDP)

La práctica diseñada en este modelo de comunidad se sustenta en los aportes de Vygotsky, específicamente en el concepto de Zona de desarrollo próximo (ZDP)

La ZDP “es la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independiente y el nivel de desarrollo potencial medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (Vygotsky 1978, p.86).

El conocimiento que el niño adquiera hoy con la ayuda de un adulto, será el conocimiento real que dominara mañana. Las herramientas elegidas para colaborar en el desarrollo de la ZDP se transforman en un elemento muy importante. Según Vygostki (1978) los instrumentos mediacionales que se utilicen interpersonalmente, serán interiorizados, transformados por el niño y utilizados intrapersonalmente”.

La forma en la cual el estudiante universitario trabajó con el niño con discapacidad en la dinámica de la comunidad, le permitió apropiarse del concepto y ejemplificarlo a través de su experiencia. También el estudiante logró observar como teorías de otras ciencias pueden aportar a su quehacer disciplinar como futuro profesional, es decir, cómo ese modelo de enseñanza - aprendizaje era adaptable a otros contextos educativos.

Extractos de entrevistas y diarios de campo que refieren a esta dimensión.

E6: Algo que sé que desarrollamos con mi compañera fue la zona de desarrollo próximo. Creo que entendí el tema. No me acuerdo de la definición, pero lo que entendí es que la zona de desarrollo próximo se trata de tratar de ayudar al niño ... pero no influir demasiado en él y así poder desarrollar su capacidad. Tratar de que él se libere solo, pero vos sos como un apoyo. Generas un vínculo, pero no

te metes en sus cosas. Yo lo pensé por ese lado, por todo lo que vivimos. Creo que otro aprendizaje fue intentar resolver los problemas que te parecían de momento a momento. Resolver la situación con las herramientas que te brindaban. Creo que eso lo veíamos con (se omite), y en la escuela que era todo momento a momento.

(Fragmento entrevistas estudiante 2014)

El proceso de articulación teórica-práctico que está realizando la estudiante E6 a partir de lo que comprendió sobre el concepto de ZDP, implica una forma de apropiación del concepto, si bien no hay un uso específico de la terminología. La ZDP por su dinámica no solo colabora en el aprendizaje del miembro novato (niño con discapacidad) para que logre a una meta, también colabora con el adulto (estudiante universitario) que a través de su experticia se transforma en enseñante. Un enseñante que no evalúa aprendizajes, no califica, pero sí acompaña, orienta y estimula a su compañero novato durante las actividades que debe realizar.

La ZDP está determinada por la estructura de actividades (“tareas” o “eventos”). Según Chávez (2013) en las actividades conjuntas los participantes ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de sus destrezas.

Para el autor,

este proceso didáctico está implícito el papel que juega el habla humana como sistema de signos que regula los procesos mentales. La interacción social es entendida como el intercambio de información y directivas que permite la asimilación de nuevos significados y sentido personal en base a la solución mancomunada de una tarea (Chávez, 2013 p.98).

“E11: Acompañamiento del niño durante la actividad de la 5D. Mostrarle que no está solo para hacer eso. Es acompañar al niño durante el proceso de aprendizaje de las actividades de la 5D. No meterse, acompañarlo. También reconozco que no es fácil aprender a saber acompañar, porque es darle las herramientas para que ellos lo puedan resolver solos. El estudiante conoce la actividad porque la armó para el niño, y lo debe ayudar a integrarse a ese mundo

de fantasía. Como estudiante recuerdo hacerme la sorprendida para que la niña entrara en la actividad.” (Fragmento de la entrevista: estudiante-2014).

La estudiante E 11 reconoce que para lograr alcanzar la ZDP es necesario generar con el niño un vínculo que habilite la confianza, la empatía, y al mismo tiempo el respeto y compromiso a la tarea. Interactuar con el otro desde un lugar de intercambio que permita aprender no solo desde lo conocido, sino desde la duda. Chávez (2013) transmite lo siguiente:

“La comprensión de la tarea por lo común se desarrolla a través de la conversación que crea un campo denominado intersubjetividad (compartir definiciones, negociar significados). La ayuda al aprendiz se da en un trabajo interpsicológico de preguntas y respuestas hasta lograr su estructuración cognitiva. ... cuando se evidencia que el alumno ya no requiere de la exorregulación o ayuda verbal del adulto”, es porque el niño alcanza la autorregulación. (p.100)

Diario de campo y/o trabajo final

“...la mayor dificultad para el tránsito ...de (se omite) fue exactamente eso, no lograr planificar las tareas y los objetivos a realizar. Es aquí donde observamos la importancia de la zona de desarrollo próximo, el vínculo que se fue forjando a lo largo del tránsito por la intervención con el niño fue propicio para que entre los tres pudiéramos ir trabajando y planificando las actividades a realizar. La importancia de esto y es donde destacamos la articulación del concepto de zdp a la práctica propiamente dicha”.

(Fragmento de trabajo final. Estudiante 2014)

Cuando el trabajo se hizo en tríos, (dos estudiantes de Flor de Ceibo y un niño con discapacidad), el niño tenía la posibilidad vivir un proceso de orientación diferente, ya que su intercambio se daba con dos estudiantes, La negociación, la motivación no tiene un plano tan personal con el otro, sino que se surgía desde una dinámica de equipo.

“La actividad planteada en la estación cuerpo trabaja sobre las partes del mismo, en el nivel 1 se plantea un juego con la xo en el que se le muestra al niño el nombre de una parte del cuerpo y una serie de imágenes para que seleccione la que corresponde. Al niño le resulta atractiva y muy interesante la actividad, se nota que ha trabajado con la maestra este tema porque tiene conocimiento sobre las mismas aunque en algunos casos requiere el apoyo del estudiante de FDC, lo que considero muy productivo ya que fortalece la ZDP. La dupla de estudiantes FDC al detectar que el niño no recuerda los nombres de los dedos de la mano, deciden trabajar este tema con el y juntos dibujan una mano para que el niño pueda colocar a cada dedo el nombre correspondiente”

(Fragmento diario de campo Fecha 6-10-2014. Estudiante)

Según Chavez (2013) “La ZDP es el mecanismo interpsicológico (encuentro entre las mentes desiguales) que explica cómo el alumno logra desenvolverse ante una tarea que antes no dominaba, siendo ésa la prueba más objetiva del desarrollo cognitivo (p.98)”.

E2: “...A nivel teórico lo de la zona de desarrollo próximo fue algo que también pila de veces, cuando estoy con mi sobrino, o en otros ámbitos también pienso esto, o mismo para mí, bueno no puedo pero... Es la primera vez que había podido relacionar teoría y práctica. No me acuerdo si ya lo había leído o no Winnicot ¡No Vigostki! .No me acuerdo si lo había leído o no, pero fue leerlo después y me acuerdo también de otro autor que era Brunner, algo de andamiaje. Como que esos conceptos, como poder verlos que es real porque sino se queda mucho en la teoría”.

La estudiante E2 reflexiona como esos conocimientos están presentes en otros espacios que no son educativos, que son cotidianos, pero que solo adquieren un significado cuando se apropian, se aprenden y se comparten.

Propiedad: Conocimiento Tecnológico.

En todos los niveles de la educación la tecnología ha influido de manera constante, intentando promover y mejorar las oportunidades en el aprendizaje (Gros,2013).

El conocimiento tecnológico es hoy en día una competencia muy valorada en ámbitos educativos y laborales.

Por conocimiento tecnológico se entiende la capacidad de un sujeto para aprender y adaptarse a utilizar nuevas tecnologías.

Según Gros (2013):

“Se parte de la premisa de que la tecnología tiene sentido para mejorar el aprendizaje siempre y cuando se utilice una perspectiva constructivista a través de experiencias basadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos” (p.131)

En este estudio consideramos tecnologías a aquellos recursos utilizados para la enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo, laptop, software, sistemas alternativos de comunicación.

A continuación, se abordarán las siguientes dimensiones que constituyen esta propiedad: la plataforma Moodle y los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).

1.Dimensión: Plataforma Moodle

La Plataforma Moodle es un recurso ofrecido por la Universidad de la República (UdelaR) a todos sus servicios universitarios y/o propuestas pedagógicas.

Se caracteriza por ser software libre y de Código Abierto de licencia pública general GNU (GNU General Public Licence). Estas características hacen que admita cualquier tipo de modificación, adaptación o extensión según las necesidades de sus usuarios. En la UdelaR la plataforma Moodle es administrada por el departamento de Apoyo técnico Académico (DATA) de la

Comisión Sectorial de Enseñanza y el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Para hacer uso de esta plataforma los usuarios tienen que estar registrados. Según su rol dentro de la UdelaR su acceso puede tener diferentes características. Los docentes, al igual que los administradores pueden crear cursos, generar grupos de trabajo o herramientas de evaluación ya que poseen el rol de editor dentro de la plataforma. Los estudiantes solo acceden como usuarios, lo que implica su uso como repositorio de información o tareas específicas.

Sin embargo, algunas experiencias integrales se proponen usar esta herramienta con otros fines pedagógicos. En el caso de esta experiencia integral, se propuso utilizar la plataforma como un recurso pedagógico, lúdico y didáctico para trabajar con los niños con discapacidad motriz. Para ello se habilitó a los estudiantes universitarios el rol de edición, se les enseñó su funcionalidades y ellos armaron varios de los recursos y/o artefactos propuestos por el modelo de comunidad de práctica. La edición de la plataforma Moodle se realizó de forma paralela durante las actividades de campo y se transformó en un conocimiento valorado por los estudiantes-

Lo elaborado en la plataforma, fue utilizado con el niño, a través de las laptops de ceibal (modelo XO para el año 2013, y modelo Magallanes para el año 2014). Dentro de los hallazgos de esta dimensión destacamos, la adquisición de conocimientos, y el reconocimiento habilidades por parte de algunos estudiantes.

Se presentan fragmentos que dan cuenta de lo anteriormente expuesto.

“E7:En la plataforma al principio, para mí fue como mucho aprendizaje la plataforma, porque claro fuimos todos sin conocimiento de computación o muy básico y mismo como que con (se omite) debíamos buscarle la vuelta, ya sea porque él no sabía cómo nos manejábamos en la escuela, ya sea porque no sabíamos, era como todo. Y ta, estuvo bueno por el tema de la creatividad que tuvimos que implementar en eso. Mismo, me pasa que dos por tres surge algo

de la plataforma EVA y me acuerdo de (se omite), o un docente no subió tal cosa, y yo digo “pero no es tan difícil subirlo”, porque ya tengo la experiencia” (Fragmento entrevista estudiante 2013).

La posibilidad de aprender a editar en la plataforma Moodle fue algo muy valorado por parte de los estudiantes, era una conocimiento que no esperaban adquirir por Flor de Ceibo.

LOS MUNDOS MÁGICOS DE ARTEMIS



Figura. 15 Imagen del Laberinto creado en la plataforma Moodle en la escuela n° 200 año 2013

“E7: En la plataforma Moodle era dónde yo me sentía más igual. Lo que hacíamos era ir todos los martes con el ayudante de plataforma, y él nos iba enseñando lo que era la plataforma, que uno ya la conoce porque la maneja, pero no la parte de edición. Hasta ahora tengo en mi computadora pila de imágenes perdidas que eran para los mundos y lo que hacíamos básicamente era diseñar eso. Hacíamos como si fuera el diseño gráfico de cada mundo y hasta el diseño del botón era una imagen que nosotros habíamos puesto ahí. De

este trabajo lo que se invertía más tiempo era ver que no hubiera saltos donde no correspondiera.”

(Fragmento entrevista estudiante 2013).

La posibilidad de aprender y al mismo tiempo ver el resultado de lo realizado es algo que satisface al estudiante. También reconocer que ese trabajo será utilizado por otro, aumentaba el compromiso de la tarea.

ESTE PRIMER MUNDO NOS TRAE UN GRAN DESAFÍO:
DEBEMOS CONTAR UNA HISTORIA EN IMÁGENES SOBRE LA ESCUELA..!
PARA ESO VAMOS A TENER QUE SACAR FOTOS ACERCA DE LO QUE QUEREMOS.
POR ESO DEJÉ ALGUNAS PREGUNTAS QUE NOS PODRÁN SERVIR:
¿CÓMO SE LLAMA TU ESCUELA?
¿EN QUÉ CLASE ESTÁS?
¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE TU ESCUELA?
¿QUÉ ES LO QUE TE GUSTA MENOS?

MUCHA SUERTE!

EXCELENTE!! AHORA A TOMAR LAS FOTOS!
LE TOMARÁS UNA FOTO A LA MAESTRA??
A TUS COMPAÑEROS??
A LA CAMIONETA??

GENIAL! YA ESTÁS EN EL NIVEL EXPERTO, FELICITACIONES!!
EL DESAFÍO AHORA ES, CON LA AYUDA DE TU COMPAÑERO DE FLOR DE CEIBO, ESCRIBIR UNA HISTORIA CON TODAS LAS FOTOS QUE SACASTE
NO OLVIDES PONER TU NOMBRE Y UN TÍTULO PARA LA HISTORIA!
LUEGO ENVIÁMELA Y TE DARÉ LA CLAVE PARA PASAR AL SIGUIENTE MUNDO..!

Figura 16. Imagen de la guía de tarea de la estación comunicación 2013

2.Dimensión: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Cuando las personas tienen serias dificultades para comunicarse o no dominan el lenguaje oral, se utiliza como alternativa los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

Según Guisen (2012) existen dos sistemas bien diferenciados:

- 1- Los aumentativos que contribuyen a facilitar la comunicación.
- 2- Los alternativos que lo sustituyen cuando no hay lenguaje oral

Dentro de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación encontramos los asistidos, su denominación se debe a la necesidad de usar un soporte externo al sujeto para lograr la comunicación. En este grupo ubicamos los pictogramas.

Un pictograma es un signo de fácil comprensión que pueden representar palabras o frases enteras (Guisen,2012).

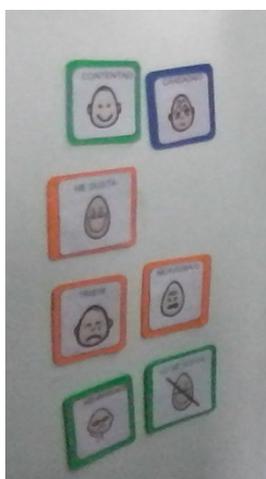


Figura. 17. Foto de Pictogramas escuela n° 200.

En la escuela n°200, se utilizan los pictogramas para ambos fines, ya sea aumentativo como alternativo. Hay niños que usan los pictogramas asiduamente

y otros en forma incipiente. La mayoría de los estudiantes desconocían este sistema alternativo y aumentativo de comunicación

A continuación, se recogen fragmentos que ilustran esta propiedad.

“E3: El hecho de aprender a usar un pictograma fue algo que me quedó y me impactó un poco. Capaz porque nunca pensé que fuese capaz de poder usarlo. Porque yo creí que no iba ser capaz de entender a la niña de ninguna forma. Hasta que por la mitad del proyecto me traen los pictogramas y fue ¡oh! ¿La niña se está comunicando conmigo? Y si, luego yo comunicándome con ella y era lo más bien”. (Fragmento: entrevista estudiante-2014)

El uso de los pictogramas se dio durante toda la actividad práctica. Los estudiantes armaron las actividades de las guías de tarea, utilizando este sistema, lo que les implicó aprender el significado de los pictogramas que se utilizarían.

“E11: Todo eso fue un proceso muy largo y fue muchísimo trabajo. Una cosa es cuando vos las haces y después cuando conoces a los niños y vez que no todos son iguales porque cada uno tiene realidades diferentes. Capaz que este niño puede hacer tal cosa, pero este no habla. Como la niña que no hablaba, entonces en este caso hay que pensar algo con los pictogramas. Que hasta ese momento yo no sabía lo que era. Y ahí los conocí a los pictogramas y me acuerdo que armamos toda una oración con los pictogramas. Que se nos había ocurrido agregar los pictogramas a la plataforma. Y eso fue bastante complicado. También recuerdo ahora que tenía la evaluación de los niños. Recuerdo que eso se dijo en una reunión, que se dijo por qué no hacemos una especie de evaluación y a través de los pictogramas. Primero era que agarraran y luego fue que desplazaran un pictograma que le habíamos puesto un imán, desplazarlo y llevarlo hacia un espacio geográfico. Todo un trabajo para el niño en ese momento”.

(Fragmento entrevista- estudiante 2014).

El diseño de las actividades con uso de pictogramas se transformó en un desafío para el estudiante universitario, porque no conocía al niño y no había utilizado previamente este sistema alternativo y aumentativo de comunicación. Otros estudiantes que tenían niños que usaban comunicador, también manifestaron que al inicio es difícil utilizarlo

“E2: Era como un librito, un cuaderno que tenía diferentes actividades diarias principalmente o que le gusta, qué quería o le gustaba hacer. Tenía también como necesidades, ir al baño, o qué quería comer. Diferentes. Que le permitían como comunicarse sus necesidades, y también una parte de juego, de recreación, cómo se sentía, también. Hay un parte que especificaba cómo se sentía.”

“... Si lo usamos y estuvo bueno. A veces uno sentía como, la dificultad de hacerte entender, a pesar de saber que ella se comunicaba de esa manera. Lo que tú le estabas diciendo que ella lo entendiera para poder trabajar, en función de los objetivos que tenías que eran las tareas, las guías de tareas. Te generaba como eso, de cómo poder expresarte vos también. Más allá de que ella se hacía entender re-bien con eso, pero siempre buscar la manera de que ella se pudiera hacer entender debido a las tareas.”

(Fragmento entrevista estudiante año 2013).

El temor de hacer una incorrecta interpretación de lo que quiere transmitir el niño a través de las SAAC, es una de las dificultades que comparten los estudiantes que usaron estos sistemas. Algunos lo asocian a que podía afectar el resultado final de la tarea y por tanto la evaluación del niño y de la actividad.

Propiedad: Conocimiento pedagógico

Las experiencias de enseñanza, investigación y extensión o prácticas integrales apuntan no solo al conocimiento del contenido disciplinar, sino que también se

centran en las habilidades de aprendizaje o conocimiento pedagógico. En este sentido, las experiencias adquiridas en las actividades fuera del aula, potencian un rol más activo e independiente del estudiante universitario enseñándoles diferentes metodologías de trabajo, como, por ejemplo: multidisciplinaria o interdisciplinaria, trabajo colaborativo, en red, semi-presencial, entre otros.

Estas formas de trabajo, generan en el estudiante un involucramiento mayor, ya que es parte de algo más complejo, de un sistema de actividad, y por tanto, comparte una planificación, reglas, rutinas necesarias para su participación y permanencia.

En esta propiedad se incluyen aquellas metodologías de trabajo o prácticas pedagógicas que los estudiantes universitarios manifestaron aprender como producto del tránsito por la experiencia integral.

1. Dimensión: Trabajo Colaborativo

Este tipo de aprendizajes se caracteriza por posibilitar el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades comunicativas entre los participantes de la experiencia para alcanzar una meta en común.

Según Gros (2013): “El aprendizaje colaborativo se percibe como un enfoque pedagógico basado en crear situaciones que provoquen la necesidad de compartir y colaborar” (p.133)

Existen diferentes formas de realizar un aprendizaje colaborativo, pero cuando este aprendizaje colaborativo está mediado por las tecnologías se visualiza como:

El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador expresa dos ideas importantes. En primer lugar, la idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo. En este sentido, no se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás. Se parte de la importancia por compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. Se trata pues de aprender a colaborar y colaborar para aprender” (Gros s.f. p3).

Considerando lo anteriormente expuesto se presentan los fragmentos que hacen referencia a esta dimensión.

E8: “Yo creo que el tema de aprendizaje colaborativo, porque es más allá de planificar una tarea. Es trabajar uno a uno con el niño, y es eso lo que hace que la tarea salga y se hagan las cosas. Se basa en el aprendizaje uno a uno con el niño. El trabajar sobre el vínculo, recuerdo que cuando leía vigostky y hablaba de la zona de desarrollo próximo que también apunta al aprendizaje colaborativo. Que tiene que haber otro favoreciendo el aprendizaje. Eso sonaba tan teórico antes, y venís acá lo aplicas en la práctica y está. Es real porque es así, lo que favorece. (Fragmento de entrevista estudiante-2014)

El trabajo que realiza el estudiante dentro de la experiencia es la función de un compañero experto que colabora en las tareas que debe realizar el niño. El estudiante debe orientar, estimular, motivar, y alentar al niño para que pueda llegar a culminar el laberinto. En cada encuentro el estudiante interactúa con el niño sea a través de la conversación, de gestos o usando sistemas alternativos aumentativos de comunicación. Si ambas partes lograron establecer un buen vínculo ambas partes también aprenden del proceso.

El trabajo colaborativo en los estudiantes universitarios favorece su propio aprendizaje, ya que se aprende del otro desde sus aportes, desde el diálogo, y se comparte conocimiento desde ese mismo nivel. Se trabaja buscando la horizontalidad para la construcción de conocimientos.

E2: Sí, salado. Eso que yo te decía del trabajo colaborativo y también del intercambio con ellos. Aprendes de todo, como estudiante, como alumno, como todo, porque también aprendes ellos. Y aprendes de lo que te trae la docente, que nos llevó ahí. Y nos metió de lleno todo. Es como que en la facultad si bien tenés esa orientación, también te dan todo teórico, lo práctico lo tenés que buscar, buscar este tipo de cosas como para ir viéndolo ya en el trabajo diario con ellos. Porque claro, no conoces mucho, por lo menos para mí. En mi caso

me gusta más el trabajo de verlo en la práctica. Lo teórico y lo práctico llevarlo así, y no que te den todo teórico y después un trabajo teórico”

(Fragmento entrevista- estudiante 2013)

La articulación teórica-práctica también se ve favorecida por esta forma de trabajo. Diferentes conocimientos, diferentes experiencias generan mayores niveles de análisis y cuestionamientos en la construcción de conocimiento.

E9: “A mí lo que me quedo (...) el aprendizaje colaborativo, el seguimiento. El sacar los roles de docente- estudiante o alumno- estudiante. Y eso fue lo que más me quedó de lo que hicimos con los niños. Otra manera de aprender y otra manera de desempeñarte en un ámbito más dinámico”. (Fragmento entrevista- estudiante 2014).

También el trabajo colaborativo coloca al estudiante en un rol activo, les da responsabilidades y obligaciones, como parte de su participación.

“Antes de que lleguen los niños revisamos las actividades a realizar, esta vez estamos más organizados: las guías de tareas están impresas, tenemos los materiales listos (computadoras, puzzles y memory). Cada dupla ya sabe que tiene que ir a buscar las mesas que los niños necesitan para trabajar en buenas condiciones.” (Fragmento diario de campo- 8/9/2014. Estudiante)

Cuando el trabajo colaborativo no llega a sus resultados o no se cumplen con las reglas, los participantes evalúan el funcionamiento, ya que es necesario que cada participante cumpla con su tarea para llegar a la meta.

“...colaboré con los compañeros que se encargan de contestar el foro ya que muchos de los niños escribieron para contarle a Artemis (el mago) como se sintieron con el video de Lorenzo (personaje animado) y para pedir la contraseña de la próxima estación. También armamos el sello de la estación discapacidad

para poner el pétalo correspondiente en el pasaporte de los niños que la culminaron”. (Fragmento diario de campo- 6/10/2014. Estudiante)

Lo individual y lo colectivo, lo profesional y lo personal se cruzan en este tipo de dinámica de trabajo. Las diferencias y las similitudes dentro de los participantes deben potenciar y no dividir la tarea.

"Esto me hace pensar el cómo influye la organización al llevar a cabo una tarea, los niños en mi opinión lo perciben desde que entran, ven sus lugares preparados, y ven en nuestras caras una mejor conexión con ellos y con su espacio que en este momento es su escuela; todos esto que acontece provoca algo en mí, sé que genera algo y me reconforta saber que se está dando el intercambio que tenemos previsto (...) Pudimos ver la importancia que tiene poder organizarnos a tiempo, tener el espacio físico preparado cuando llegan los niños, estar preparados para recibirlos y que ellos se sientan incluidos en el trabajo de campo, que forman parte e intercambian con nosotros todo lo que aprenden, nos devuelven pequeñas cosas cada día cuando vemos sus avances, *y de eso se trata, del aprendizaje mutuo y del intercambio*" (Fragmento diario de campo- 8/9/2014. Estudiante)

El trabajo colaborativo, puede ser presencial, virtual, o ambos. La dinámica puede permitir diferentes formas de comunicación e intercambio entre los participantes fortaleciendo y facilitando el aprendizaje.

"Para poder organizarnos y comunicarnos entre nosotras y también con el grupo de flor de ceibo, creamos un grupo en el foro de la plataforma que usamos nosotros, para poder ir subiendo las cartas con las respuestas de Artemis a los niños, esto nos sirve para poder mantener un mismo estilo a la hora de escribir las cartas y también para que los demás integrantes del grupo puedan dar sus sugerencias al respecto" (Fragmento diario de campo- 1/9/2014. Estudiante)

En la medida que el trabajo colaborativo se va incorporando a la dinámica surgen nuevas estrategias para afrontar las dificultades, para incorporarse a la comunidad de práctica o aprendizaje desde otras formas de participación, no tan tradicionales.

2.Dimensión: Interdisciplina

Cuando nos referimos al término interdisciplina encontraremos diferentes autores que según su disciplina aportan su mirada a este concepto.

Parisi (2006) citado por Fraga (2017) plantea:

La interdisciplina enriquece los acercamientos al conocimiento, así como la manera en que se reconocen y se resuelven los conflictos. Una disciplina es sólo un recorte de la realidad... y el sujeto actual, sujeto de la complejidad, es consecuencia de una trama compleja, de un devenir histórico, social, político, atravesado por las coyunturas que constituyen particulares formas de subjetividad (p.27).

En este autor, la interdisciplina es entendida como aquel mecanismo que permite a través del intercambio disciplinar llegar en mayor profundidad a entender un problema o un conocimiento. Todo lo que encontramos en el mundo parte de una trama compleja que solo puede ser entendido desde la multiplicidad de saberes articulados. Trabajar de forma interdisciplinaria no es algo fácil de conseguir, y muchas veces se confunde con trabajar en multidisciplinaria, lo cual no tiene el mismo fin. El trabajo en interdisciplina supone de construcción y reconstrucción del saber, es intercambiar saberes y pensar con otros, es ver y trabajar desde lo heterogéneo, respetando la diferencia, posicionándose desde lo ético.

Algunos de los entrevistado plantean que la experiencia le permitió aprender a trabajar en forma interdisciplinaria. Se presentan algunos extractos sobre esta dimensión.

“E9: Yo me inscribí a Flor de Ceibo para salir un poco de medicina y tener un poco de trabajo interdisciplinario. Y eso si lo conseguí.

E9: “El tema de grupo, compromiso y trabajar en equipo, un equipo interdisciplinario, porque yo era de medicina y no trabajamos de la misma manera. El compromiso de las labores, juntadas, de todo.”

(Fragmento entrevista estudiante 2014)

La experiencia de compartir tareas con otros estudiantes de diferentes carreras, colabora en comprender y respetar la diversidad de puntos de vista que puede haber ante una dificultad o decisión.

E12: Otro aprendizaje fue trabajar con estudiantes de otras disciplinas que tenían otras opiniones, por ejemplo los de medicina tenían una visión más sujeto-cuerpo, intervenían con otros conocimientos que uno no sabe y a veces no entiende. Bueno, nos complementamos.

(Fragmento entrevista. Estudiante -2014)

El trabajo con otros implica otros conocimientos, implica también cuestionamientos hacia su disciplina, y reconocer debilidades propias y ajenas en ese proceso. Cuando se trabaja en ese tipo de dinámica la complejidad emerge por si misma.

E6: “tuve que aprender a trabajar en un equipo de diferente disciplinas donde todos pensábamos distinto. Que eso también me costó un montón. Y otra, ser tolerante en algunas situaciones.”

(Fragmento entrevista – estudiante 2014)

“En esta actividad trabajamos en conjunto con la maestra y aprendimos mucho. Nos enseñó mucho como interactuar con (se omite) y nos enseñó también que significaba algunas expresiones delante de cada respuesta que daba. También aprendimos que significaba el lenguaje corporal que tenía (se omite) frente a distintas preguntas”. (Fragmento diario de campo- 8/9/2014. Estudiante)

Cuando las personas poseen diferentes saberes, el intercambio con el otro también se transforma en un aprendizaje. Ese conocimiento que se brinda a través del diálogo, puede propiciar nuevas interrogantes para profundizar hacia un conocimiento validado.

“Dos de las docentes brasileñas permanecieron en el salón durante la actividad y luego nos hicieron una devolución la cual estuvo muy interesante. Una de ellas preguntó si el trabajo no se podía realizar tres veces por semana, otro dijo que destacaba mucho la parte afectiva "lo que perdimos en la escuela tradicional, lo encontramos acá con niños especiales" (Fragmento diario de campo-27/10/2014. Estudiante)

Las primeras experiencias de trabajo interdisciplinario, pueden ser positivas o negativas, dependiendo del lugar y la función que cumpla como integrante. Algunos de los estudiantes manifiestan que le sirvió para cuestionarse su forma de trabajar, aprender a posicionarse.

Se destaca que el grupo de estudiantes que participó en esta experiencia era muy heterogéneo en sus edades y niveles de formación académica por lo cual, la mirada sobre el trabajo interdisciplinario dependía mucho del tránsito del alumno.

Categoría: Identidad personal

La identidad (...) posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás a distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y decir qué es lo que somos y lo que no somos. No hay posibilidad de identidad que no postule, al mismo tiempo, una alteridad: no sería posible una mismidad sin la existencia de esa otredad. Por su parte, el proceso identificatorio es algo más específico, particular, que implica el análisis del momento del

enganche, de la identificación con algo o alguien (sujeto, idea) que nos constituye en un momento particular, específico de nuestra identidad histórica, contextual, ergo cambiante (Navarrete, 2015:468).

Cuando nos referimos a la identidad personal, también lo relacionamos con aquellos conocimientos que son individualizados, construidos y apropiados por el sujeto, y que lo distinguen de los demás.

Para Tamir (2005) el conocimiento no se encuentra sólo 'en la mente', está 'en el cuerpo'. Y es visto y encontrado 'en nuestras prácticas'" (Connelly y Clandinin, 1988, p. 25). "En muchos aspectos... es privado, pero no necesita permanecer así. Es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación (Connelly y Clandinin, 1988, pp. 134-148)" (p4).

El conocimiento personal, es parte de la identidad personal y se visualiza en el discurso del sujeto, en sus acciones, en sus valores pero también se aprende en el día a día, en el contacto con los otros, en espacios no estructurados de recreación, de esparcimiento.

Tamir (2005) agrega: la conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de estudio, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona (Connelly y Clandinin, 1990).

En esta categoría analizamos cómo el estudiante a través de su palabra y citas (diario de campo) va compartiendo aspectos relacionados al desarrollo de su propia identidad, que se vieron influenciados por la experiencia de trabajo en la práctica integral.

1.Propiedad: Componentes éticos

La universidad pública como institución de enseñanza superior y representante de los principios de un país, se preocupa no solo por formar profesionales e impartir conocimiento científico, sino que además promueve una forma de “saber ser” académico, profesional. Esta forma de saber ser se relaciona con lo ético. “La Ética como disciplina autónoma desarrolla conceptos diagonales; es decir, sus nociones atraviesan el conocimiento académico en todas las ramas del saber disciplinar” (Sanchez, Gomez y Dorati (2014. p.96).

Esas nociones nos refieren a aspectos valorativos del ser humano, a entender sus actitudes, posicionamientos, y abarcan categorías más amplias como son: la libertad, el compromiso, la justicia, la responsabilidad, la autonomía, entre otros. (Sanchez, Gomez y Dorati (2014)

Para que el estudiante universitario pueda incorporar ese saber ser, no basta con aprender el conocimiento conceptual (saber hacer) y utilizarlo como marco de intervención, sino que es necesario que lo aprehenda a través de una práctica reflexiva que le permita tomar conciencia de sí mismo, y el lugar de los otros en ese contexto de intervención.

1.Dimensión: la ética en una comunidad de aprendizaje integral

Los cambios que producen las experiencias prácticas en los estudiantes universitarios van abriendo diferentes inquietudes. En aquellos estudiantes que ya están finalizando su formación aparecen cuestionamientos éticos y vinculados a su compromiso con el futuro. A su vez el compromiso cobra más importancia cuando se relaciona a una población vulnerable como lo son los niños con discapacidad motriz. Aparece explícito como la responsabilidad en el trabajo genera efectos satisfactorios y reconocimientos por parte de los integrantes de la comunidad.

También algunos de los estudiantes entrevistados manifestaron que el al inicio compromiso fue uno de los obstáculos que tuvo que transitar la comunidad de práctica, pero esas dificultades se transformaron en un aprendizaje para ellos. A continuación, se presentan extractos de entrevistas y diarios de campo que aluden a esta dimensión.

E8: Bueno, el saber aceptar un poco los limites. Uno también tiene ansiedades y es difícil manejarlas a veces en el proceso. Son muchas cosas las que tenemos que manejar: la tarea, el respetar al niño, el controlarse uno mismo sus ansiedades. Y bueno ta, eso creo que se trabaja bastante. El vínculo con el otro, todos somos distintos, no porque estemos trabajando acá con los niños. El niño es un otro distinto, y con cualidades que no estamos acostumbrados a trabajar. (...). Esa parte de comprometerse con la tarea porque esto es un todo, porque para trabajar con los niños tenemos que tener las guías de tareas prontas. Y hay que comprometerse y cumplir con las tareas para que esto pueda salir, porque sino... son como muchas partes de algo, y todas tienen que estar para que puedan darse. A veces pasaba que durante el proyecto éramos muchos y faltaban cosas y faltaba compromiso con la tarea.(...) Y el respetar, el respeto que pasa por muchos lugares. El respeto hacia todo en general, hacia la tarea, hacia al niño, hacia al otro. Cumplir con la tarea es tener respeto a mis compañeros, al proyecto, a los niños que van a estar acá esperando que nosotros le traigamos la propuesta, y tenemos que cumplir. Y el respeto también en el sentido del trabajo con el niño, eso que te contaba hoy de saber respetarlos a ellos hasta dónde quieren contarnos. Por ejemplo, en el video de discapacidad, hasta donde nos quieren contar y hasta dónde no. Hasta dónde quieren trabajar, si bien los motivamos un poquito más para que dieran más. Saber hasta dónde motivarlos y hasta dónde no. A veces sin conocer al niño es difícil saber hasta dónde le pido que me dé un poquito más y hasta dónde no. Y después que lo vas conociendo te vas dando cuenta, es porque la quiere hacer fácil, quiere salir de la tarea. Diste un poquito más para que trabaje un poco más. Es como parte de ir conociendo al niño porque al principio no podés, o podes pero es difícil, porque a veces el niño capaz que no puede y otras veces capaz que no quiere”.

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

El trabajar con otro requiere de respeto y cuidado. Los estudiantes durante el trabajo con los niños desempeñan directamente esa función de cuidado. Un cuidado ético que indica hasta dónde avanzar en las tareas y cuando detenerse. Ese aprendizaje invisible que modifica la identidad del estudiante, que le genera compromiso y que transforma su mirada de la realidad, es un aprendizaje auténtico.

E8: Como nos resonaba eso de todo lo que habíamos preparado y que la niña no quisiera trabajar. O se aburría en algunas sesiones. Pero después fuimos entendiendo que en parte aburría era la exigencia que tenía la tarea. A veces me sentía como obligada a trabajar con la niña, porque como que tenés que cumplir. Y fueron muchas guías de tarea que no llegamos a hacerlas todas. Y si por momentos era: tenemos que hacer la tarea y a la vez respetar el tiempo de la niña. Entonces a veces era muy delgada la línea de hasta cuando insistir. Bueno, ahí fue importante el apoyo de mi compañera de dupla, que me ayudaba a pensar en eso. Era como un apoyo el ser dos porque tenías con quien consultar.

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

Las frustraciones que surgen durante el trabajo práctico pueden desestabilizar al estudiante sino cuenta con los espacios necesarios para pensarlo con otro y elaborarlo. En este sentido, la actividad práctica ejecutada en el 2014 se realizó en dupla, es decir, dos estudiantes de flor de ceibo y un niño con discapacidad. Esta forma de trabajo libera la frustración dando paso a las estrategias, que motiven los cambios. En los casos que se aplica la modalidad 1 a 1, es decir, un estudiante universitario y un niño con discapacidad, siempre se debe tener presente un espacio de cuidado para el estudiantado

Otra entrevistada hace referencia a que la experiencia práctica le brindó un conocimiento de sí que la benefició mucho para su desempeño profesional . El

trabajo con los niños le ayudó a respetar al otro, y a tener en cuenta que hay cosas que pueden herir la sensibilidad de las personas. La importancia de tener posicionamiento ético y moral es imprescindible para trabajar con cualquier tipo de población y mucho más con los más vulnerables.

“E11: Ahora tengo que hacer muchas entrevistas, y yo sé que lo puedo hacer, me conozco. Cuando vos tenes que estar manejando a una persona, o necesitas tacto porque querés saber determinadas cosas que son delicadas de preguntar, todas esas cosas vienen basadas de 5D, también. Uno aprende a tener tacto y hacer más delicado en el trato, ahí, al menos yo. Creo que en el 2013 profundicé mucho por ese trato de uno a uno, que era toda la semana. Es algo que me aportó, cuando tengo que hacer trabajo micro, que involucren el trato con las personas”

(Fragmento entrevista estudiante 2013)

Otro estudiante transmite cómo el compromiso y la responsabilidad suelen ser reconocido en los espacios de trabajo. Lo que es aprendizaje para el estudiante se transforma en un resultado satisfactorio para el niño. Esto también motiva al estudiante universitario, ya que es una confirmación de los conocimientos aprendidos.

“Al día de hoy (se omite) completó los últimos dos niveles de la estación Discapacidad. He quedado realmente sorprendido con el desempeño de la niña ante la tarea y su resolución a pesar del grado de dificultad. La sorpresa fue para todos, desde que (se omite) pasó al frente y nos contó cómo le había parecido la actividad del primer nivel de la misma estación, hasta cuando se concentró en lo que hacía sin importarle los ruidos externos. Incluso la maestra mencionó, "ni conmigo ella trabaja así", por lo que vemos que nuestro compromiso y voluntad está sirviendo de apoyo para esta niña”. (Fragmento de diario de campo, 6/10/2014. Estudiante)

Es en el trabajo práctico dónde el estudiante logra percibirse cómo futuro profesional, y se siente no solo evaluado por el docente, sino también por los otros profesionales con los cuales comparte ese espacio.

“La maestra (se omite) que se encontraba trabajando conjuntamente expresó estar sorprendida por el avance de se (omite) ya que nunca la vio trabajar de esa manera tan linda. (...) Esta respuesta por parte de (se omite) la verdad que nos causó mucha alegría y satisfacción, este nivel fue muy desafiante ...”.
(Fragmento de diario de campo, 13/10/2014. Estudiante)

Propiedad: Habilidades Sociales

La interacción social que se da entre los sujetos está enmarcada en las habilidades sociales que tiene cada uno de los participantes. Las habilidades sociales son una dimensión social del comportamiento humano (Eceiza, Arrieta, Goñi 2008).

Según Hidalgo y Abarca (1990) “las habilidades sociales constituyen un conjunto de complejos comportamientos interpersonales que dependen en gran medida de factores de aprendizaje” (p.266).

El papel de la cultura, la educación, en las diferentes etapas del individuo determina sus habilidades sociales, es decir, le enseñan a encarar tareas que implican relaciones interpersonales, resolver problemas sociales de forma independiente (Hidalgo y Abarca, 1990).

Existen personas que presentan déficit en las habilidades personales, es decir, que no cuentan con repertorio conductual adecuado porque no lo han aprendido o lo hicieron inadecuadamente mientras que otras personas las desarrollan ampliamente.

Algunos autores definen las habilidades sociales como la capacidad de la persona de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables (Mangrulkar *et al.*, 2001; Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez, 2005, Morales, Benítez, & Agustín. 2013).

Dentro de las habilidades sociales encontramos: la comunicación, empatía, asertividad, control de la ira, entre otras

1. Dimensión: Habilidades desarrolladas durante la experiencia

Las habilidades sociales son los comportamientos aprendidos que facilitan la obtención de refuerzos en situaciones de interacción social (Gonzales, 1999; Flores, Garcia, Calsina, & Yapuchura. 2016). Estos comportamientos nos ayudan a establecer relaciones que favorecen la integración en la sociedad. En esta dimensión se le consultó al estudiante universitario qué habilidades desarrolló en el transcurso de la práctica integral.

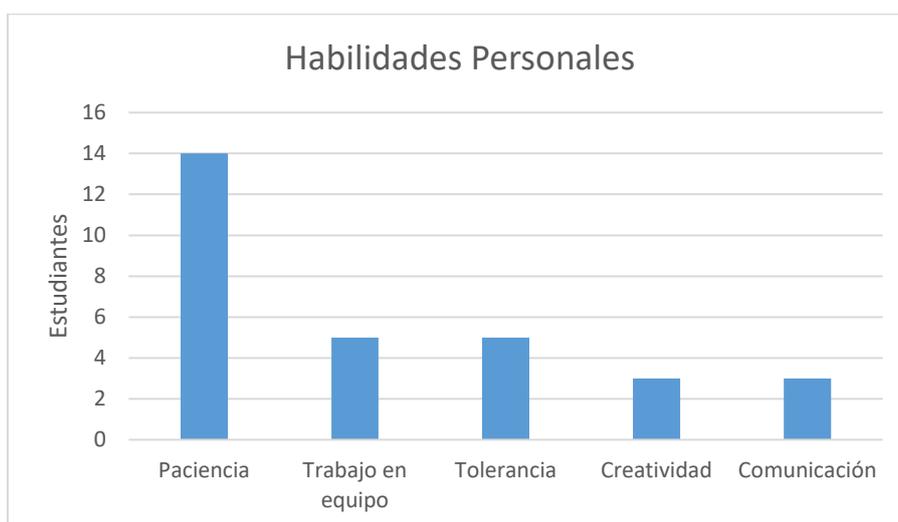


Figura 18. Gráfica de habilidades desarrolladas por los estudiantes universitarios

La mayoría de los estudiantes respondieron que habían desarrollado: **Paciencia**. Según la Real Academia Española se define paciencia a la capacidad de padecer y soportar algo sin alterarse (2018). En palabras de los entrevistados la paciencia surge durante el trabajo con el niño. Sus causas son variadas y se pasan a detallar.

“E11: Y adquirí una paciencia... porque por más que la niña trabajara y pasara todas las estaciones y se trancara en la discapacidad o en la comunicación porque no quería leer. Yo ahí adquirí una paciencia, la de aprender a quedarte en silencio. Bueno, me quedaba callada y esperaba a que la niña me pida la ayuda. Y era lo que también se buscara que él niño pidiera la ayuda del estudiante”.

(Fragmento entrevista estudiante -2014)

La paciencia va por muchos lugares dependiendo de la actitud del estudiante. En el caso de la entrevistada E11, la paciencia está más relacionada una estrategia personal de la estudiante para cumplir con su rol de experta. No interviene hasta que la niña lo solicite.

“E3: Con (se omite), por ejemplo eso de tener que esperar su tiempo de hacer las guías. Además tener como a dos niños tan diferentes me pasaba eso. Con (se omite) las terminaba súper rápido y era como más fluido. Y con ella tenía como que poner ese lado mío, de la paciencia, como poder generarlo para que fuera más fluido el trabajo con ella.”

(Fragmento entrevista estudiante -2013)

La entrevistada E3, reconoce que la paciencia está vinculada al trabajo que hace con la niña, especialmente lo hace para facilitarle las tareas. En cambio la actitud que tiene con el otro niño difiere completamente, porque hay otro ritmo.

“E2: La paciencia en ese sentido, yo soy muy ansiosa, quiero las cosas ya, y eso de respetar el tiempo del otro es también difícil. Y el mínimo gesto, la mínima

cosa, eso de ser más observador y más atento a todo. También como psicóloga en un futuro.”

(Fragmento entrevista estudiante -2013).

La estudiante E2 nos muestra que la vorágine de hoy en día hace muy difícil sostener ese ritmo que presentan las personas con discapacidad, por lo cual, el respetar el tiempo del otro se transforma en todo un desafío.

E4: Bueno, un poco el tema de la paciencia, que yo pensé que no tenía paciencia hasta ese momento ¿tendré paciencia o no tendré paciencia? Y más con estos niños, como que ta. Después me di cuenta que sí, yo que sé. Y la paciencia con los compañeros muchas veces (Fragmento entrevista estudiante - 2013)

Por último, aparecen los prejuicios sobre las personas con discapacidad ya que asocian determinadas características de desventaja a esta población previamente a conocerlas, lo que sería una estigmatización (Goffman,1963).

La segunda habilidad destacada refiere al **Trabajo en equipo**. Esta habilidad está en estrecha relación con el modelo de comunidad de práctica, especialmente el trabajo colaborativo.

E2: A mí me costó mucho entender la psicología. Nosotros tenemos una psicología pero no la psicología que se aprende en la facultad (psico) y fue muy complicado. Por suerte tuve a (se omite) que era estudiante de psicología y ella me apoyo mucho para entender, porque había cosas que no entendía y tampoco entendía los autores como pensaban. Y para hacer el trabajo final, también. Yo la apoye en el lado de medicina y ella me apoyo. Y si no fuera por ella yo no entendería muchas cosas de psicología. Y aprendes de psicología, un poquito (risas).

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

Tomamos en cuenta la definición de Scagnoli (2006) “El aprendizaje colaborativo se da mediante la participación de dos o más individuos en la

búsqueda de información, o en la exploración tendiente a lograr una mejor comprensión de un concepto, problema o situación (p.39).” Vemos que la experiencia le brinda diferentes formas de aprendizaje colaborativo, aquí lo observamos en el trabajo de la dupla, pero también se podría visualizar en el grupo de estudiantes general.

E6: Tratábamos de turnarnos con mi compañera para trabajar las dos, que fuera de forma equitativa. Y siempre tratábamos de motivarlo para que él haga las cosas. Nosotros éramos como una ayuda que estaba ahí que lo guiaba y lo implicaba, pero en sí era como que le traíamos el trabajo y le decíamos: “Bueno, ya que sabemos que vos comprendes lo que lees y te sabes rebuscar, trata de rebuscarte solo. No busques ayuda siempre en algo porque en algún momento te vas a enfrentar solo”. Nosotros éramos como un apoyo hacia él, al menos yo tenía eso. Y me acuerdo que en el trabajamos el tema de la escritura. Además a él no le gustaba escribir, y no te escribía. Safaba todo. Entonces tuvimos que intentar implementar algo para que él escriba. Al principio, me acuerdo que le dábamos un caramelo para que escribiera (risas) eso era lo más sencillo.
(Fragmento entrevista estudiante 2014).

Otra característica que tiene el aprendizaje colaborativo refiere a la interna de su organización, es decir, como establecen contacto sus integrantes. En el ejemplo de la entrevistada E6 se observa que ambas estudiantes expertas están coordinadas para trabajar con el niño. Ellas crean estrategias en conjunto para promover la participación del niño y al mismo tiempo negocian cuando no encuentran una adecuada solución.

Zañartu (2002), hace referencia a tres características internas del trabajo colaborativo: la primera es la interactividad es decir, el intercambio de ideas entre los participantes; la segunda, es la sincronía entre las respuestas que perpetua el intercambio y la tercera, la negociación, donde se asumen tareas y se generan compromisos.

La tercera cualidad destaca por los estudiantes es la **Tolerancia**. Se entiende por tolerancia el respeto a las ideas, creencias y prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias (RAE, 2018)

“P: ¿Tolerancia en qué sentido?”

“E2: En cómo se va dando el proceso. Uno se pone como ansioso, quiere ya, ya, ya y no los tiempos son otros y hay como que respetar e ir paso a paso. No importaba tanto sí hacía todo el recorrido lo importante capaz que era que el paso a paso lo pudiera hacer bien. Realmente se lograra algo y no tanto: “Bueno, vamos a las próxima estación que ya” “que queremos completar los pétalos”. No, no. Tranqui”

(Fragmento entrevista estudiante 2014)

Aquí la estudiante habla de cómo ella necesita ajustar su propio ritmo, para lograr que él niño tenga una participación fructífera y aprenda. Su interés era que él entienda lo que hace, y no solo se preocupe por avanzar de estación. Ser tolerante con su tiempo y el tiempo de él.

“E12: Los dos se apropian del aprendizaje de esta forma. El estudiante se lleva eso de la tolerancia, la comprensión, el manejar los tiempos del niño, y también aprender del trabajo de los demás compañeros que están en la 5D contigo.”

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

En este fragmento también recoge que quien se ajusta primeramente a los tiempos, a las características del niño, y a los cambios de la práctica es el estudiante universitario. De ahí la tolerancia como una cualidad.

La cuarta habilidad social reconocida por la mayoría de los estudiantes es la **Creatividad**. En el modelo de comunidad de práctica los estudiantes deben crear los diferentes artefactos para que los niños realicen las actividades. Estos artefactos encierran un componente de fantasía e imaginación.

E2: “ lo primero que hicimos fue crear las actividades y ta ahí tuvimos que. Estuvo bueno porque nos puso, no llevaba como a otra, a tener en cuenta otros aspectos que, desconocidos totalmente. Y tener mucha imaginación, y ponerse mucho como, no sé si en el lugar de los niños pero también pensando un poco en ellos. (Fragmento entrevista estudiante 2014).

Los artefactos de este modelos de comunidad de practica son: historia, laberinto, buzón, pasaporte, guías de tareas y laberinto virtual. Todos se elaboran colaborativamente entre los estudiantes. Su diseño debe ser accesible y al mismo tiempo cumplir con los requisitos del modelo de comunidad. Se crea para “otro” que aún no se conoce totalmente

“E2: Descubrí que me gusta, me gustó mucho el tema de planificar las actividades y pensar en ellos, y que realmente se engancharan. Eso me gusto, de ponerse creativo y como también tomar algún aspecto de la niñez que tenemos todos, eso estuvo buenísimo. Y ta hacer manualidades, cuando hicimos los muñecos de, las cartulinas y eso de preparar y que a ellos les gustara. Eso me gustó mucho”

(Fragmento entrevista estudiante 2014)

Cuando se ejecuta la actividad el estudiante obtiene de forma indirecta un reconocimiento por parte del niño. Los niños se apropian de los artefactos y así se inicia la actividad.

“E3: Después esta la creatividad, por todo lo que generaba tener que buscar estrategias para ellos, pensar las guías alternativas, todo lo de creación de la historia, que te iba despertando como cosas creativas. Las cartas, recuerdo que le respondía a (se omite) un montón de cartas, las decorábamos. Fui la precursora de la decoración de las cartas y después todos teníamos que decorar las cartas. Si les llegaba a ellos una carta que no estaba decorada era horrible. ¡Como! Impulsaba como a eso la creatividad, como a un punto que considero que era fuerte”

(Fragmento entrevista estudiante 2013)

La creatividad también era un recurso muy válido para mantener interesado al niño en la actividad. Las cartas personalizadas se transformaban en un regalo preciado, un recuerdo de su trayecto por la 5D. A su vez, el diseño de algunas de las tareas también proponía al niño llevar a cabo su creatividad, como parte de su aprendizaje.

“Comenzamos a trabajar con la porcelana lo que nos resulta muy entretenido a ambos y en un clima muy íntimo vamos discutiendo como esculpir las partes del cuerpo. Al ir avanzando por la cabeza, el cuello y los brazos descubrimos una creatividad muy interesante, yo apporto mi perspectiva pero respeto lo que el niño quiere ir esculpiendo. Cuando llegamos a la parte de las piernas, se nos hizo inevitable la reflexión sobre como se ve a sí mismo y sus piernas, pero en una muy linda charla acordamos ponerle al muñeco la silla de ruedas y una pelota de futbol. Ambos quedamos muy conformes con el trabajo logrado”

(Fragmento de diario de campo- estudiante 2014- 13-10)

La experiencia de trabajo colaborativo como la expuesta en este diario de campo, muestra como a través de la creatividad se puede abordar temas delicados para el niño, sin generar situaciones de retraimiento o distanciamiento con sus compañeros expertos.

La quinta y última habilidad destacada por los estudiantes refiere a la **Comunicación**. Nuevamente aparece vinculados aspectos relacionados al lenguaje oral y al uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

E3: el hecho de la comunicación. A pesar de que la niña usaba pictogramas logré entenderla, todo lo que ella quería expresar.

(Fragmento entrevista estudiante 2014)

El aprender a usar una herramienta que permite la comunicación con niños que no tienen habla o presentan mucha dificultad, se transforma en un conocimiento valioso que amplía y favorece las habilidades sociales de los estudiantes.

“E8: La niña con la cual trabajé tenía lenguaje oral, usaba andador. Recuerdo que antes de venir a la escuela, teníamos no sé si miedo, de no conocer a los niños. Algunos no tenían lenguaje oral y uno piensa ¿cómo nos vamos a comunicar? Porque la comunicación es algo de lo que estamos acostumbrados lo hacemos todos los días, el comunicarte con la palabra. Y después de venir a la escuela te das cuenta que los niños se comunican perfectamente y es como aprender otra forma de comunicación. Son súper expresivos con las caras y con las miradas. Y también los pictogramas que no conocía. Los comunicadores de ellos. La niña con la cual trabajaba lo hacía bastante bien, solamente se cansaba mucho para escribir y para leer porque le requería a ella otro esfuerzo”

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

En la visión de los estudiantes el lenguaje oral ya no es la única opción válida de comunicación. El cuerpo, la cara, y los gestos de los niños son también formas de comunicación válidas para interactuar con otro. Por tanto, se observa en algunos estudiantes como cambia la interpretación de algunas dificultades del lenguaje pasando estas a ser minimizadas.

2. Dimensión: Autorreflexión y afectividad

Según Perrenoud participar de una práctica reflexiva conlleva a “formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.” (2004, p.23)

A través de la participación en una práctica integral, de su pedagogía, los estudiantes universitarios aprenden y toman conciencia de los problemas que tiene la sociedad que habita.

La participación es algo imprescindible, Monarca (2013) expresa:

La participación, por otra parte, es entendida como valor a construir, una forma de entender la sociedad, su construcción y la importancia de la implicación del sujeto en la misma. En este sentido, la participación es la implicación activa del sujeto con sus circunstancias y las de otro, en su aquí y ahora, en el momento histórico en que vive (p.60)

Cuando se trabaja dentro de comunidad de práctica, la participación ocupa un lugar relevante ya que forma parte del funcionamiento de la comunidad. Es por medio de la participación que sucede la construcción de aprendizajes, que el sujeto logra la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo producto de lo compartido socialmente en esa comunidad.

Monarca (2013) agrega:

La participación en el marco de una comunidad de aprendizaje no es sólo hablar, no es sólo opinar, es, principalmente, la interacción de los saberes que poseen los “hablantes” (conocimientos previos), con otros saberes y conocimientos contrastados (p.60)

En esta dimensión se analizan las reflexiones personales de los estudiantes universitarios sobre su participación en la comunidad de práctica y cómo esa experiencia generó nuevos conocimientos que favorecieron su autoconocimiento, su autocrítica y al mismo tiempo su afectividad, colaborando en la construcción de su identidad.

A continuación se presentan extractos de entrevistas y diarios de campo que aluden a esta dimensión.

“E2: Si, yo creo que sí. En mi caso vas perfilando la orientación, ponele, a mí me gusta el trabajo con niños pero también me gusta la discapacidad entonces como que ahí va guiando. Como que la discapacidad, la niña. Las TIC también porque después cuando seguimos con el otro proyecto seguimos vinculándonos a lo mismo. No es solo la niñez, es la discapacidad, y todo eso, por ahí me voy

perfilando. También estoy haciendo lengua de señas, que también es discapacidad, pero es también tener otra mirada. Es como que vos aprendas a perfilarte más por ciertas cosas. A mí me re-gusto la 5D, pero seguí otro año con otra cosa pero todo vinculado. Y este año quería seguir pero ta, con la facultad y el trabajo se me dificulto un poquito. No es algo que lo haya dejado porque no me gusto, me encanto el trabajo y quería seguirlo. Igual en la escuela Roosevelt yo seguí otro año. Igual la 5D me hubiese gustado trabajarlo también ahí, en la escuela Roosevelt”

(Fragmento entrevista estudiante 2013)

La estudiante manifiesta que todas las experiencias (incluidas la 5D), las fue eligiendo por su interés vocacional en la discapacidad e infancia. A su vez, ha iniciado la carrera de lengua de señas, para continuar su formación en esa área.

“E9: Descubrí que tengo un abanico de cosas que quiero adquirir y dedicarme profesionalmente en mi carrera. Sé que los niños son mi punto débil, me encanta tener niños, pero también me encantaría trabajar con niños con discapacidades diferentes, me gustaría trabajar en esa área. Yo sé que hay gente que no puede, yo creo que mis abuelos y mis tíos no pueden trabajar siquiera en una escuela así. Pero a mí no me molesta e incluso me encantaría”

(Fragmento entrevista estudiante univesitario-2014)

Este estudiante a partir de la práctica logro definir su interés por los niños con discapacidad y también reconocer que debe seguir formándose. También se observa, indirectamente “una conciencia social”, admitiendo que es necesario dedicarse a esa áreas “ya que muchos no pueden”.

“E9: Y también me ayudo a descubrir mi vocación, porque hoy en día pienso que me enfocaría mucho a la pediatría y esto de trabajar con los niños me ayudo. Me ayudo como a ir enfocando mi carrera, porque me abrió un abanico, me mostró una realidad que yo no conocía y que me gusta. Me ha llevado a pensarme en desempeñarme en ese rubro”.

(Fragmento entrevista estudiante universitario -2014).

En este segundo fragmento del entrevistado hay un proceso de reflexión, donde admite que la práctica lo ayudó a definir su vocación “la pediatría”, es decir que intervino en la construcción de su identidad como futuro profesional.

“E6: Luego me hizo pensar a futuro y lo que puede aportar la medicina a todos ellos. Yo creo que esta experiencia también fue mi primer acercamiento a la medicina, porque en la facultad no era así. Muchos dicen que en primer año, las formas de los cursos te hacen dejar medicina por eso mismo, por la distancia. Me acuerdo que los otros compañeros de medicina ya participaban con conocimiento, y yo en ese momento no sabía realmente.”

(Fragmento entrevista estudiante 2014).

La entrevistada E6 transmite que la práctica de Flor de Ceibo fue como un primer acercamiento a su carrera (medicina). Lo vivido resignifica los conocimientos que estaba adquiriendo en su facultad, asociándolos a una realidad concreta: los niños con discapacidad motriz.

“E2: Ser más responsable e intentar aprender otras cosas. A mirar otro lado de la población y mirar otras carreras también. Porque radiología no es tanto a la discapacidad pero está relacionado. Está relacionado porque un accidente te puede dejar discapacitado. Y de a poquito estoy entrando en una parte de la población y otra por el lenguaje de señas. Me abrió la mente a decir, ta quiero ampliarme a mí, y ver otras cosas también para hacer.”

(Fragmento entrevista estudiante 2014)

La entrevistada E2 a través de su discurso nos describe claramente un aprendizaje auténtico que conlleva a la construcción de su identidad como profesional. La combinación que realiza de los dos sistemas de actividad: la facultad de medicina y el aprendizaje del lenguaje de señas, nos hace inferir que

la práctica realizada cobro un sentido especial para ella incorporándola a su proyecto de vida profesional.

“E11: Aprendizajes necesarios para la formación profesional. Son aprendizajes necesarios, va más allá del contenido teórico, de lo que es la 5D, el aprendizaje colaborativo, discapacidad, en realidad es una experiencia. Lo que se aprende se puede incluir en otra cosa, lo pienso en mi practica pre-profesional”

Las experiencias adquiridas en la comunidad fueron un descubrimiento necesario para muchos estudiantes. Acercarse a una realidad completamente ajena siempre genera un aprendizaje autentico. En el caso del estudiante la experiencia no pasó por los conocimientos conceptuales o formativos sino por las competencias o habilidades sociales adquiridas.

“E7: En ese momento no me di cuenta, pero me di cuenta después relacionándolo con esto de que tenía facilidades para la programación y para el manejo de las TICs. Pero yo me había metido en sociales y jamás me lo imagine. Si bien ya te digo, todo toda mi familia, no creí que yo también. De agarrar y desarmar cosas, de si te gusta algo meterte, y ahí te das cuenta, de que lo que estás haciendo sale del entusiasmo de meterse uno”.

(Fragmento entrevista estudiante 2013)

La entrevistada E7, realiza un proceso de reflexión sobre las experiencias. Ella descubrió otras habilidades suyas que le hicieron cuestionarse su carrera de grado. El reconocimiento de interesarle un determinado saber, incorporarlo en una práctica pero no hacerlo en su futuro profesional, le hizo pensar su identidad profesional. No siempre lo que aprendemos está vinculado a lo que hacemos diariamente o elegimos para identificarnos. El aprendizaje autentico no solo nos lleva a descubrir la realidad sino también a descubrirnos.

“E3: Me gustaría pero no sé, porque conozco poco. Me movilizo el uso de las TICs, (...) como un hobby porque me gustan las herramienta informáticas, pero

como profesión también, porque el día de mañana te llega un paciente con este tipo de discapacidad y está buenísimo poder tener más herramienta o decir quizás usar este tipo de cosas con este paciente, ya sea un deficiente visual o con problemas de audición. Cosas así, poder usar herramientas con este tipo de pacientes. (silencio)

Creo que estoy más por las TICs vinculadas a la discapacidad, creo que son algo que se pueden usar en todo tipo de aspectos, tanto en comunicación. Que ahí me gustaría que se utilizaran, a estimular, a dar a conocer un poco más de eso.”
(Fragmento entrevista estudiante 2014).

En este último fragmento de la entrevista, se observa por parte del estudiante un interés intrínseco de incorporar los aprendizajes adquiridos sobre las TIC a su formación profesional. El descubrimiento de esta realidad, lo motiva a pensar en innovaciones tecnológicas que ayuden a la atención de las personas con discapacidad en el área de la salud en especial en la comunicación. La preocupación, el interés y la motivación nos indican que este estudiante ha realizado un aprendizaje auténtico, que contribuyen a su identidad.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Y

CONCLUSIONES

Capítulo V

Discusión

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en la etapa de análisis. La lectura atenta de los datos nos guió a la identificación de literatura que permitiese analizar la articulación descrita entre los diversos tipos de conocimientos relevados en el discurso de los estudiantes, y la conformación de la identidad personal y profesional del estudiante universitario.

La presente investigación surgió de la siguiente idea: todas las experiencias integrales que articulan, investigación, extensión y enseñanza, son beneficiosas para los estudiantes universitarios porque le permiten conocerse así mismo, conocer un contexto de trabajo, aprender a vincularse con estudiantes en formación y profesionales de su área disciplinar. Esto aportaría directamente a la conformación de su identidad personal y profesional.

Para poder abordar este supuesto, se decidió realizar esta investigación cualitativa desde una metodología de estudio de caso, en la cual se seleccionó una práctica integral, en el marco del proyecto Flor de Ceibo, ofrecida a todos los servicios de la Universidad de la República

La práctica integral seleccionada se ejecutó en los años 2013-2014 y se caracterizaba por trabajar un modelo de comunidad de práctica, denominado Quinta Dimensión (5D) en el cual se usaban las tecnologías como mediación para el aprendizaje. La población objeto de estudio fueron los estudiantes universitarios que participaron en esta propuesta de trabajo en comunidad de aprendizaje en el marco de una práctica integral, a los cuales se les realizó una entrevista en profundidad y se les solicitó los diarios de campo personales que elaboraron durante su participación en la práctica.

A partir del análisis de estas fuentes de datos se obtuvieron una serie de resultados que fueron presentados en el capítulo anterior. Se sintetizan a continuación los hallazgos más relevantes:

Los estudiantes que participaron en esta práctica integral, lograron aprendizajes auténticos sobre los temas que abarcaba la experiencia como: la discapacidad, las tecnologías, el trabajo colaborativo, la ZDP, la ética, entre otros.

El significado que le brinda el estudiante a este aprendizaje construido durante la práctica integral depende mucho de sus intereses personales y profesionales, es decir, de la subjetividad de la persona. En este sentido, no todos los conocimientos aprendidos aportan a la construcción de la identidad profesional del individuo, solo son valorados por el sujeto aquellos conocimientos que lo representan en el contexto al cual quiere pertenecer, es decir, ser parte.

La práctica integral se muestra como una oportunidad para el estudiante universitario de descubrir sus intereses o por el contrario de descartar opciones de trabajo y/o formación. (En este estudio se observó cómo la práctica ayudó a definir en algunos estudiantes el área de trabajo a la cual se querían dedicar profesionalmente o seguir profundizando sus estudios).

También la práctica integral le ofrece al estudiante acceder a realidades no conocidas, lo que hace que promueva al mismo tiempo el desarrollo de habilidades personales y sociales (por ejemplo: empatía, solidaridad, respeto, compromiso, etc.) ayudando en la concientización de los aspectos éticos de los diversos campos profesionales.

Por otra parte, la modalidad de trabajo que caracteriza a la práctica (en este caso un modelo de comunidad de práctica que usa las tecnologías para el aprendizaje) también se puede transformar en un modelo de intervención de su profesión, dependiendo de la disciplina del estudiante. Las prácticas integrales pueden generar hasta hábitos adaptativos en aquellos estudiantes que están en

los primeros años de la carrera, ya que hay normas que cumplir acordadas en el propio proceso de trabajo, así como sanciones legitimadas sino se cumplen. (En este estudio, los estudiantes manifestaron que aprendieron a organizarse, a planificar, a comprometerse).

Lo integral ofrece autoconocimiento al sujeto, le permite visualizar sus fortalezas y limitaciones, pero al mismo tiempo lo expone a la mirada del otro que también juzga y/o discrepa con su opinión.

Estos hallazgos nos guiaron a la identificación de literatura que permitiese analizar la articulación identificada entre de los diversos tipos de conocimientos relevados en el discurso de los estudiantes, y la conformación de la identidad personal y profesional del estudiante universitario.

Para ello resultó de utilidad acudir al denominado modelo TPACK.

El modelo TPACK permite distinguir cómo los estudiantes universitarios que participan en una práctica integral desde el rol de enseñantes o colaboradores expertos que hemos identificado, logran articular los conocimientos que se brindan en esa práctica, entendiendo que ese proceso contribuye a la formación de su identidad profesional y personal

6.1 Modelo TPACK

Punya Mishra y Matthew J. Koehler, docentes de la Universidad Estatal de Michigan, crearon entre los años 2006 y 2009 el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (en español Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) reconocido con el acrónimo de TPACK (por sus siglas en inglés)

Este modelo se caracteriza por ser una metodología de enseñanza -aprendizaje, y un modelo metodológico de indagación y evaluación de actividades y conocimientos Técnico-Pedagógico del Contenido

TPACK es una herramienta metacognitiva (Doering, Veletsianos, Scharber & Miller, 2009) que puede apoyarse de estrategias, como el aprendizaje basado en problemas o proyectos, diseñadas en ambientes que promuevan la socialización, la exteriorización... (Tee & Lee, 2011)

Este modelo conjuga tres elementos que intervienen en la construcción de conocimientos:

a) Conocimiento de Contenido disciplinar (CK).

Autores como Shulman (1986) lo relacionan con las teorías, los conceptos del campo disciplinar, es decir las posibles representaciones que tiene un enseñante en un área determinada.

b) Conocimiento Pedagógico (PK)

Refiere a los conocimientos que tiene el enseñante sobre los métodos de enseñanza y como aplicarlo a una práctica educativa. Un ejemplo de este tipo de conocimiento son las estrategias que se utilizan para motivar la participación de los estudiantes en clase, como: el aprendizaje colaborativo o cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc. También se lo asocia con los conocimientos relacionados a la gestión del aula como: la planificación, el currículum, la evaluación, coordinación, entre otros

c) Conocimiento Tecnológico (CK)

Es el dominio que tiene el enseñante sobre el uso de cualquier tipo de tecnología para una actividad, sea educativa o no. La tecnología puede ser software, hardware, o cualquier otro tipo de recurso más tradicional.

Cuando se vinculan estos 3 conocimientos se generan cuatro constructos:

1- Conocimiento Pedagógico de Contenido (PCK).

Este conocimiento consta de dos partes: la primera hace referencia al sujeto y las actividades, y la segunda a las acciones relacionadas con el tema específico. Además, el conocimiento pedagógico de contenido tiene en cuenta “la comprensión de las representaciones sobre temas específicos disciplinares” (Gomez, 2015), con el objetivo de promover actividades de enseñanza - aprendizaje.

“Es el conocimiento que implica saber la estrategia pedagógica que mejor se adapte a una disciplina o unos contenidos específicos. Requiere la elección de los materiales necesarios y la reelaboración de los conocimientos que se quieren transmitir”. (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009; Harris, Mishra & Koehler, 2009; Gómez, 2015 p.161).

2-Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK).

Aquí el enfoque está en la tecnología como soporte para generar nuevas representaciones, que colaboren en la comprensión de contenidos específicos. La tecnología se convierte en la transformadora del conocimiento del contenido, en la herramienta principal para obtener los resultados planificados en la actividad.

Según Gomez (2015) este conocimiento implica por parte del enseñante:

“ser consciente de las limitaciones que comporta el uso de las TIC para la enseñanza de determinados contenidos. Asimismo, ciertas decisiones sobre los conceptos que se quieren transmitir limitan los tipos de tecnologías que pueden utilizarse para su consecución (p163)”

3-Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)

Gomez (2015) cita las palabras de Harris, Mishra y Koehler (2009, 2011) para definir este conocimiento: “implica la comprensión de cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se modifica con la integración de las TIC (...) el TPK supone el desarrollo de habilidades por parte de los docentes, más allá de la propia tecnología, superándola y transformándola de manera creativa para su utilización en el aula”.

Según Cabero, Marín, Castaño (2015) el conocimiento tecnológico pedagógico también se caracteriza por promover metodologías colaborativas que involucren a los estudiantes al uso de tecnologías. Este conocimiento es independiente de un contenido específico o de un tema, ya que se puede aplicar en cualquier saber.

4-Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)

El TPACK se refiere al conocimiento que posee un profesor o enseñante sobre cómo coordinar el uso de las actividades concretas de las materias o actividades sobre temas específicos (AT), haciéndolo con representaciones sobre temas determinados, empleando las TIC para facilitar el aprendizaje del estudiante. A medida que las tecnologías utilizadas en esas actividades y representaciones se vuelven omnipresentes, el TPACK se transforma en PCK (Cabero, Marín, Castaño 2015 p.15)

Es importante destacar que el modelo TPACK, al analizar los diferentes tipos de conocimientos que se desarrolla en la práctica del enseñante, presenta una estrecha relación con la construcción de dicha identidad.

El tpack se vincula con la identidad profesional, surge como un modelo de desarrollo de la identidad profesional docente, los conocimientos que se deben adquirir y los que están de algún modo presentes en las prácticas.

Diversos estudios basados en el modelo TPACK analizan el devenir dentro del continuum disciplina-pedagogía-tecnología como características propias de la identidad de la profesión académica. Gewerc, Pernas y Morado (2013) destacan el importante papel que juega la biografía personal en la construcción del TPACK, y a su vez la relevancia de este constructo en el marco de la conformación de la identidad profesional.

La vinculación de la práctica integral con la práctica de enseñanza, y en particular con el lugar que se ocupa en el marco de una comunidad de aprendizaje, parece dar cuenta del desarrollo de un modelo de desarrollo de conocimientos que permiten ser abordados a través del TPACK.

Proponemos, entonces, a partir de nuestros hallazgos, la posibilidad de una extensión del empleo del modelo TPACK al análisis de los conocimientos desarrollados por estudiantes en el marco de una práctica integral que integra dispositivos de comunidad de aprendizaje mediados por tecnología.

A continuación se exploran estas articulaciones conceptuales.

6.1.1 Discusión de los resultados en base al modelo TPACK

Para iniciar este último análisis, retomamos el objetivo principal de este estudio: conocer qué manera se desarrolla la identidad personal y profesional de los estudiantes de la Universidad de la República en el marco de una práctica integral que utiliza la metodología de comunidad de aprendizaje con la tecnología como mediación.

A partir de esto, distinguimos que uno de los puntos relevantes es “la práctica integral”. Este tipo de práctica se constituye dentro de diferentes estructuras de la universidad y esa complejidad también atraviesa al estudiante, ya que implica moverse en ámbitos donde no todos comparten su saber o su manera de observar la realidad(ver figura 19).

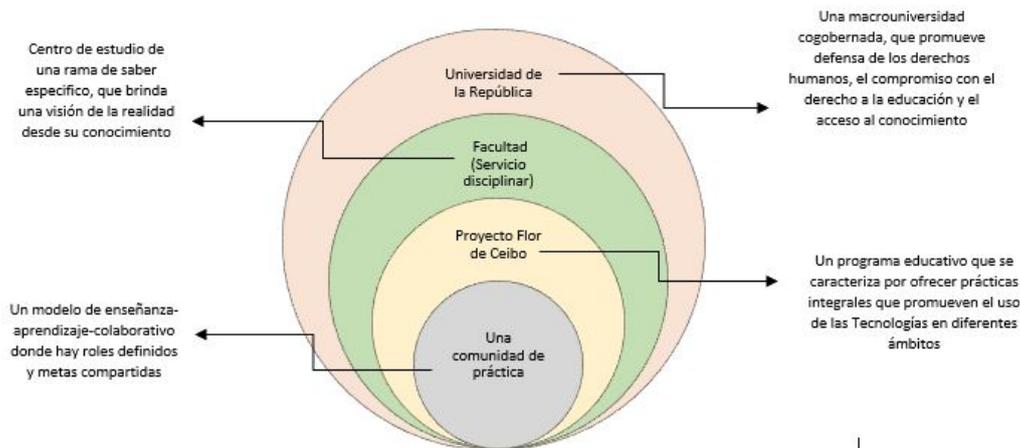


Figura19. Práctica Integral (elaboración propia)

Es importante destacar que cada campo disciplinar conlleva una tradición cognitiva, y en la experiencia integral eso no está tan presente, el docente que está a cargo puede no tener ese conocimiento, lo que conlleva a que sea un orientador de la práctica. Este rol también puede traer otros cuestionamientos, como la dificultad trabajar y pensar la interdisciplina, algo que también suele distinguir a este tipo de práctica. Estas interrogantes nos surgen del relato del estudiante, que utiliza términos como interdisciplinaria para explicar su elección por este modelo de práctica o para definir los aprendizajes construidos .

A su vez este tipo de actividad integral le propone al estudiante otros conocimientos que no estaban previstos en su carrera, espacios de prácticas de difícil acceso que pueden transformarse en desafíos para el alumnado.

Uno de los puntos clave de este caso, es el lugar que desempeña el estudiante universitario en la experiencia práctica. Su rol de miembro experto dentro de una comunidad de práctica integral educativa, lo hace cumplir con funciones relacionadas a la enseñanza-aprendizaje. El estudiante a través de su saber, su conocimiento, colabora y estimula al niño con discapacidad para que pueda desarrollar la tarea. En otras palabras, el estudiante universitario empieza a ejercer y aplicar modelos educativos interiorizados durante su experiencia con la función de orientar al niño con discapacidad. Esa función de experto o enseñante, es muy similar a la función de un docente o profesor al inicio de su

carrera, es decir, pueden aparecer algunas similitudes respecto a lo que produce el primer contacto con la experiencia práctica.

En este estudio de caso, el eje central de la intervención estaba propuesto por el conocimiento tecnológico, es decir, la adopción de las tecnologías en un ámbito educativo.

Cuando analizamos la dimensión Conocimiento Tecnológico en los resultados obtenidos, aparecen en los estudiantes un reconocimiento a sus competencias, o por lo contrario, sus dificultades en esta área. En el relato de algunos de los estudiantes de ciencias de la salud, se visualiza la articulación de ese saber con su conocimiento disciplinar, es decir, llegaron al constructo denominado en el TPACK **“Conocimiento Tecnológico de Contenido”**. En estos casos los estudiantes describieron la relevancia que puede tener el usar los SAAC u otras tecnologías en su profesión, por ejemplo: en aquellos pacientes que no cuenten con oralidad, y que necesiten de su atención profesional.

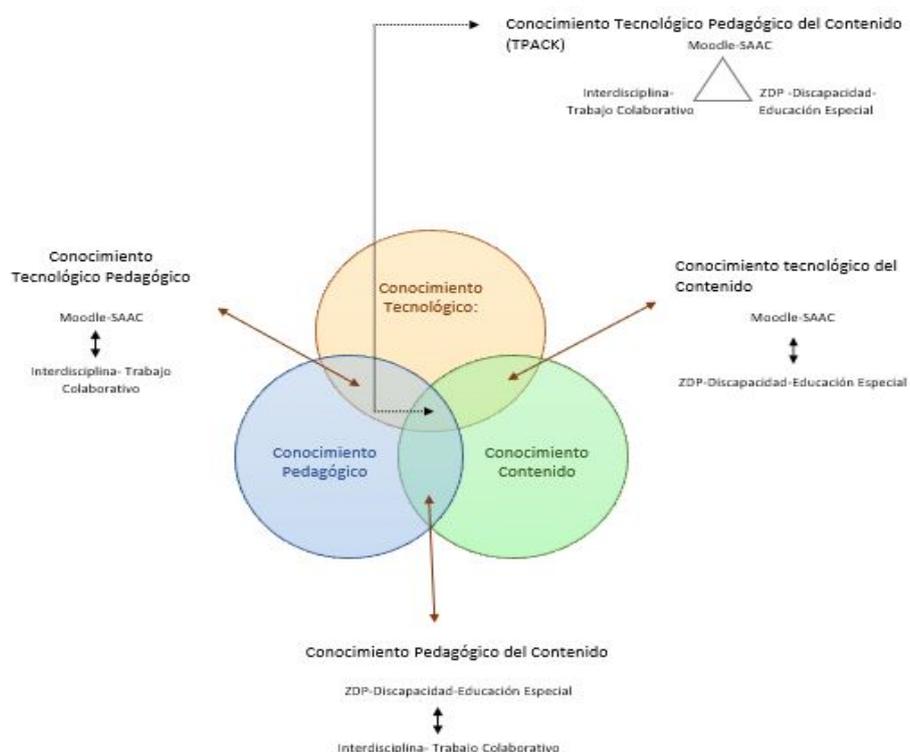


Figura20. TPACK Integralidad (elaboración propia basada en el modelo TPACK)

Por otra parte, algunos estudiantes percibieron sus dificultades y su falta de interés tecnología. Estos transmitieron que la experiencia le sirvió para distinguir que su vocación profesional apuntaba a otra área de conocimiento y que no volverían a elegir otra vez una propuesta con similares características.

Continuando con análisis se identificó la intersección o constructo **Conocimiento Tecnológico Pedagógico**. Este conocimiento vincula el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Si bien, trabajaron en el marco de la comunidad de práctica que utilizaba las tecnologías como mediación, los estudiantes no observaron que se lograra esa mediación con los niños con discapacidad, pero si y ven beneficios para sí mismo tanto en lo disciplinar como en lo profesional, dependiendo de su disciplina. La utilización de las tecnologías para crear recursos educativos o como un medio de comunicación alternativo, es algo que los estudiantes observan como aporte.

En lo que refiere al **Conocimiento Pedagógico del Contenido** compuesto el (Conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido) los estudiantes logran apropiarse de la estrategia pedagógica: trabajo colaborativo dentro de una comunidad de aprendizaje. Lo valoran, lo reconocen dentro de la actividad como algo aplicable a cualquier contexto y que implica según la entrevistada E9 *“Otra manera de aprender y otra manera de desempeñarte en un ámbito más dinámico”*.

Ese “ámbito más dinámico” en este caso está relacionado a trabajar con otros que no comparten el mismo saber, pero que están en condiciones de igualdad, es decir, en proceso de formación. En ese trabajar colaborativamente promoviendo su propia formación hace que se conecten los contenidos, se busquen estrategias, alternativas que van permitiendo ver una manera de intervenir y pensar con otros los desafíos de cada jornada de práctica. Algunos estudiantes logran esta intersección de ambos conocimientos (pedagógico y de contenido) y pueden verse a sí mismo como integrantes de proceso de trabajo mayor, cuyo resultado depende de su desempeño.

En cuanto al **Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)** el proceso de trabajo de los estudiantes dentro de la práctica integral no logro llegar a este punto, es decir, los estudiantes no elaboraron por si mismos una estrategia pedagógica con la utilización de las tecnologías para lograr un determinado fin. Su trabajo estuvo muy pautado por las características de la comunidad de práctica, que no permitía trabajar los emergentes, y por lo tanto, promover otras alternativas de trabajo con el destinatario.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto los estudiantes universitarios que no valoran positivamente la adopción y mediación de la tecnología en la propuesta, pero si reconocen que el trabajo colaborativo logro generar un aprendizaje para ellos y los destinatarios.

El análisis en cada uno de los conocimientos del TPACK nos muestra que el estudiante en su labor de enseñante dentro de una comunidad de practica integral educativa, logra adquirir conocimientos similares a los de un docente en formación.

Si bien, es importante tener en cuenta que no todos los estudiantes están interesados en las habilidades que adquirieron como enseñantes durante la práctica, si se encuentran aportar a la construcción de habilidades importantes en su profesión.

El conocimiento que logra de un ámbito educativo un estudiante universitario, durante la ejecución de una práctica integral con estas características, contribuye en el conocimiento de un modelo educativo, y permite visualizar los espacios de trabajo en esas áreas. Puede permitir incentivar la vocación hacia el profesorado o a la vinculación de la educación especial.

Este abordaje permite explorar áreas de trabajos futuros que amplíen y validen estos hallazgos propios de este caso.

6.2 Conclusiones

En este estudio se indagó cómo las prácticas integrales desarrolladas en base a modelos de comunidad de aprendizaje mediadas por tecnologías colaboran en la construcción de la identidad personal y profesional de los estudiantes universitarios.

Desde el marco teórico observamos que la perspectiva socio-cultural destaca que el aprendizaje conlleva transformaciones tanto personales como sociales (Packer & Goicoechea, 2000).

La construcción del conocimiento siempre surge de la interacción social con otros, es decir, de la participación del individuo en las actividades compartidas con otros en espacios culturalmente e históricamente definidos.

Según Packer & Goicoechea (2000) la perspectiva sociocultural se caracteriza por delimitar lo siguiente :

a)La persona es construida, b)en un contexto social, (c) es formada a través de la actividad práctica, (d) y formada en relaciones de deseo y de reconocimiento, (e) que pueden dividir a la persona, y (f) motivar la búsqueda de una identidad. (p.3).

Los espacios de participación, en especial, los espacios educativos, son esenciales para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (memoria, atención, razonamiento, entre otros) del ser humano (Vigotsky, 1978). En estos espacios (educativos) se trabaja en entornos de actividad organizados culturalmente, en los cuales la actividad tiene una función, es decir, es intencionada, para satisfacer alguna necesidad humana. Es en esos contextos de actividad que los participantes se enfrentan a la utilización de artefactos mediadores que pueden ser semánticos y/o materiales para desarrollar tareas en las cuales no solo aprenden sino que también se integran a la práctica social, y a la realidad de su contexto.

Hoy en día, los aportes de la teoría socio.cultural, en especial de la obra de Vigostky (1978) transformaron las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, generando en los diferentes niveles educativos propuestas que conllevan a transitar experiencias prácticas vinculadas al contexto, o denominadas prácticas integrales.

En esta investigación se estudio un caso de práctica integral que se ejecutaba en un diseño de una comunidad de práctica específico, con la utilización de tecnología como mediación, para responder a las siguientes preguntas:

- 1)¿Contribuyen las prácticas educativas integrales al autoconocimiento del individuo en su quehacer personal y futuro profesional, potenciando su formación?
- 2)¿Son los aprendizajes vinculados al uso de las tecnologías conocimientos valorados por los estudiantes universitarios?
- 3)¿Favorece el trabajo en comunidad de práctica mediado por tecnologías el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales de los participantes?
- 4)¿Permiten al estudiante las prácticas integrales aprender a trabajar de forma interdisciplinaria?
- 5)¿Beneficia la articulación teórico-práctica a la adquisición de terminología y conocimientos?
- 6)¿Contribuye la participación en una comunidad de práctica integral cuestionarse aspectos éticos como futuro profesional?

Respecto a la primera pregunta de investigación, los resultados de este estudio nos indican que las características particulares de las prácticas integrales (el trabajo en contexto determinado, con profesionales de diferentes disciplinas o de la misma, en una actividad definida de formación, entre otros) hace que los estudiantes logren visualizar a través de la práctica sus habilidades y dificultades. Logran un autoconocimiento de sí, aprendiendo del trabajo con otros y en un contexto específico (como en este caso: una escuela especial pública dedicada a la discapacidad motriz).

Por otra parte, el diseño de la práctica les permitía establecer contacto con profesionales de su área. En este sentido, los estudiantes sienten que aprenden sobre su profesión desde el ejercicio práctico, adquiriendo otros conocimientos derivados de la experiencia que les brinda una mayor comprensión de los marcos de referencia de su disciplina. En cambio, otros estudiantes valoran el aprender de profesionales que no corresponden a su disciplina, porque es una forma de ver el trabajo en interdisciplina, y conocer mejor el ejercicio de las demás profesiones. En ese sentido, entendemos que es posible reconocer en nuestro caso de estudio una vinculación entre el desarrollo de las prácticas integrales con el desarrollo de la identidad profesional.

En referencia a la pregunta dos, y teniendo en cuenta que los estudiantes pertenecían al proyecto Flor de Ceibo, se destaca que el conocimiento tecnológico es valorado por el estudiante universitario. Cuando se le brinda la oportunidad de formación, el estudiante se encuentra abierto a adquirirlo, ya que no es habitual encontrar propuestas educativas universitarias de corta duración con el uso de tecnologías. En los resultados de este estudio algunos estudiantes logran aprehender esos conocimientos tecnológicos y vincularlos directamente al desempeño de su disciplina como futuro profesional. Es importante destacar que en este caso la utilización de la tecnología tenía un uso pedagógico pero no todos los estudiantes pertenecían a las ciencias de la educación. Posiblemente si el modelo de comunidad fuese menos rígido, y permitiera a los participantes un uso más abierto de la tecnología los estudiantes podrían haber relacionado más su conocimiento disciplinar con esta herramienta y en ese contexto. Esto último es un resultado que requiere mayor exploración en futuros trabajos, y que podría identificarse como la necesidad de indagar cómo el diseño particular de las actividades de una comunidad de aprendizaje inciden en los conocimientos a ser desarrollados en los participantes.

Es importante tener en cuenta que el modelo de comunidad de práctica mediado por tecnologías, implicaba un diseño y un rol para cada participante. Si bien

proponía el trabajo colaborativo, este también estaba direccionado a las características del modelo, por tanto, el trabajo colaborativo que se dio en ese espacio estuvo influenciado por las formas de trabajo del modelo. El trabajo colaborativo se dio especialmente entre el niño y el estudiante universitario en el rol de ambos (novato y experto). También el estudiante trabajó colaborativamente con los profesionales de la escuela, para satisfacer sus necesidades de trabajo con el niño y la tarea que tenía que desarrollar. Para muchos estudiantes fue la primera vez que trabajaban de esta forma, lo que hizo que al mismo tiempo adquirieran habilidades sociales necesarias para el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje. El trabajo colaborativo además favoreció al estudiante en aprender de otros contextos educativos, en especial, al trabajar con los niños con discapacidad motivó al estudiante universitario aprendió otras formas de comunicación, de intercambio, otra dinámica de trabajo con otros tiempos, y resultados.

En relación con el trabajo interdisciplinario, entendemos que el estudiante siente que la práctica del Proyecto de Flor de Ceibo es una práctica interdisciplinaria porque hay estudiantes y docentes de diferentes disciplinas, pero la dinámica y el trabajo que realizaron nos deja en duda ésta interrogante. No sabemos si en verdad hay por parte de los estudiantes un aporte de su disciplina en el trabajo que realizaban, si se generaba un trabajo interdisciplinario propiamente dicho. Creemos que estas dudas surgen también por la rigidez del modelo de comunidad de práctica (5D).

Sobre la articulación teórico-práctica entendemos que existen diferencias respecto a los estudiantes, pero creemos que aquellos conocimientos que fueron brindados en el marco del Proyecto Flor de Ceibo, si lograron ese nivel de articulación. No obstante se toma en cuenta los aportes de Angeriz (2010) para entender la complejidad del tema:

(...) estudiante y del docente que provienen de espacios en los que comparten el conocimiento con semejantes; luego, en el intento de colectivizar los conocimientos disciplinares, cada estudiante se ve en el desafío de buscar cuál es su punto de intersección con los otros y desde allí cuál puede ser su aporte. No es una tarea en la que pueda

ayudarle muchas veces el docente, si bien éste puede orientar, porque seguramente pertenezca a otras disciplinas y no conozca la especificidad de sus aportes. (p11).

Esta forma de trabajo desde la práctica integral, hace que el rol del estudiante sea más activo y por tanto, regule su propio aprendizaje a partir de la participación que tenga en ese espacio educativo. Implica para el estudiante posicionarse en un rol pre-profesional.

Por último, y enlazado a lo anterior, se destaca el componente ético que subyace en toda práctica integral. En este estudio de caso, los estudiantes trabajaron con niños con discapacidad motriz, esto implicó para los estudiantes un mayor grado de compromiso y responsabilidad. En este sentido, surgieron cuestionamientos en relación al trabajo en la comunidad, a la relevancia que tiene cumplir con las tareas. La práctica cotidiana permitía visualizar los resultados de las tareas y el compromiso de cada estudiante con el niño, eso traía consecuencia, en especial cuando no se cumplía. En cierta medida los propios estudiantes de forma inconsciente establecieron reglas que permitan el funcionamiento de la comunidad, y daban una sanción a quienes no las respetaban. La horizontalidad que tenían todos los participantes en esa comunidad de práctica permitía la generación de espacios de discusión en donde los valores personales de cada estudiante jugaban un rol clave en el dialogo y el intercambio de ideas, y en la búsqueda de soluciones.

Para finalizar, la construcción de la identidad es un proceso personal y social, por ese motivo, depende del individuo distinguir de qué forma valora la experiencia, y si se apropia de ella para su formación o no. Se reconoce que la experiencia estudiada brinda un ejemplo de intervención (de enseñanza, extensión, e investigación) dentro de un centro educativo, y que por sus características permite generar en el estudiante aprendizajes personales y/o profesionales. Creemos que en el caso de estos estudiantes les permitió definir sus intereses, descartar o continuar por esa línea (discapacidad, educación, tecnología), reflexionar sobre sí mismos, y reconocer los errores comparándose en el momento actual.

Estos hallazgos conducen a explorar nuevas líneas interpretativas, y áreas a desarrollar en futuros trabajos, permitiendo contrastar y validar estos resultados con otros casos y poblaciones.

Bibliografía

Albornoz, R., Baéz, M., Brener, M., Garay, R., Rabajoli, G y Siri, S., (s.f.) Ceibal educativo. Hacia una nueva forma de hacer y ser escuela. En G. Cyranek (Coord) Ceibal en la sociedad del siglo XXI. (pp 14-23). Montevideo: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162710s.pdf>

Aldana, M., Campos, V. H. y Valdes, A. (2015). Experiencias subjetivas aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11 (2), 6-10.
Recuperado: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Angeriz, E (2010). Plan CEIBAL, Universidad de la República y comunidades Un diálogo necesario. Recuperado en: www.flordeceibo.edu.uy

Batthyány, K. & Cabrera, M.(Coord.).(2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
Recuperado de:
cienciassociales.edu.uy/wpcontent/.../FCS_Batthianny_2011-07-27-imprimir.pdf

Martín-Baró, I. (1987). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA

Brechner, M., (2010). Prólogo. En G. Cyranek (Coord). Movilización social para Ceibal. Miradas al contexto nacional e internacional de proyectos de un computador por niño. (pp 18-20). Montevideo: UNESCO. Recuperado

de: https://documentop.com/movilizacion-social-para-ceibal-unesco-montevideo_59ffa54a1723ddd0b4435718.html

Bolívar, Antonio, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina (2005), “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, art. 12. Recuperado en: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>

Bordagaray, M. (2014). Implementación del Modelo quinta Dimensión(5D). Los mundos mágicos de Artemis (Trabajo final de grado). Recuperado en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5262>

Brodova, E & Long, D (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson

Bronfenbrenner, U., (1979). La ecología del desarrollo humano. España: Paidós

Cabero Almenara, Julio, Marín Díaz, Verónica; Castaño Garrido, Carlos (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 14).

Camacho, J. (2000). Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria. <http://www.sulabatsu.com/files/documentos/Internet%20%20herramienta%20social.pdf>

Chávez. J.M. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. En Revista digital EOS Perú, Volumen 2, Nro. 2. pp 95-112. Recuperado en:

<https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/LA-ZONA-DE-DESARROLLO-PR%C3%93XIMO-COMO-TEOR%C3%8DA-DE-LA-ENSE%C3%91ANZA-EL-APRENDIZAJE.pdf>

Casnati, A (2016). El proceso de enseñanza/aprendizaje en situaciones educativas mediadas por la tecnología. Estudio de caso: Plan Ceibal y Flor de Ceibo (Tesis de maestría en Tecnología Educativa) Instituto Universitario Claeh.

Carrasco, j. C. (2005). Extensión, idea perenne y renovada. Gaceta universitaria - n°2/3 - noviembre/diciembre 1989. Recuperado en: <https://psico.edu.uy/sites/default/files/4.%20Extensi%C3%B3n%20Carrasco.pdf>

Carrasco J.C. (2005). Presentación de la UAExAM, Facultad de Psicología, UdelAR. 10 de noviembre de 2005.

Cejas, R., Navío, A., y Borroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-bit. Revista de medios y educación*. N° 49 julio 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07>

Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: The Belknap Press/Harvard University Press.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid:Ediciones Morata.

Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje

colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Corral Ruso, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: Una Interpretación. En revista Cubana de Psicología. Vol 18.No 1. pp 72-76.
Recuperado en: pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf

Covarrubias-Papahiu, Patricia (2013), "Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 113-133, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/290>].

Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata

Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23 , 43-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902305>

Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. M. y Arias, S. (2016). La construcción de las identidades del profesorado: Una propuesta teórica y metodológica para su estudio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 38-44.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Da Silva, M. Pena, A. (2011). *Desde el ciberespacio al sentido de comunidad. Interacciones entre niños, niñas y universitarios mediadas por las XO del Plan Ceibal*. Movimiento social para Ceibal - Miradas al contexto nacional e internacional de proyectos de un computador por niño. (pp 35 - 55)

Da Silva, M., Viera, A., Falero, B., Moreira, K. (2012). "Implementación del Modelo Quinta Dimensión en la escuela especial uruguaya". Recuperado en: https://eva.udelar.edu.uy/.../Proyecto_Inclusión_Social_Modelo_5D_Psicología.pdf?...

Denzin, N.K. (1978) *The research act: a thoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill. New York.

Díaz Quero, Víctor Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Didriksson, A. (2002). Las macrouiversidades de América Latina y el Caribe. In [Macrouiversities of Latin America and the Caribbean]. Paper Presented at the Meeting of the Macrouiversities of Latin America and the Caribbean, Universidad Central De Venezuela, Caracas, Venezuela, June (pp. 13–14).

Doering, A., Scharber, C., Miller, C. & Veletsianos, G. (2009). GeoThentic: Designing and Assessing with Technological Pedagogical Content Knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (3), 316-336. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education.

Eceiza, M., & Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). HABILIDADES SOCIALES Y CONTEXTOS DE LA CONDUCTA SOCIAL. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17513102>

Ehuletche, A & Santángelo, H. (s.f) El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soportes de nuevas tecnologías y redes de comunicación. Recuperado en:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n15/N15art/art153.htm>

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. Fichas para investigadores. N°7. Octubre. Recuperado en:

www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm

Flores mamani, e., & garcia tejada, m., & calsina ponce, w., & yapuchura sayco, a. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la universidad nacional del altiplano – puno.. *Comuni@ccion: revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 7 (2), 5-14.

Fraga, S (2017). En clave de integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria.

Recuperado de: www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/05/tesis_s_fraga_2017.pdf

Freire.P (1993). *Educación y Participación comunitaria* en Política y educación. Madrid: Siglo XXI. pp.73-87

Gewerc Barujel, A., Pernas Morado, E., & Varela Pet, J. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11 Número especial, 349-374

Gergen K. J. (2007). *Construccionismo social*, aportes para el debate y la prác-

tica / Kenneth Gergen. (Trad. Comps. Estrada Mesa y Diazgranados Ferráns). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO. Bogota: Ediciones Uniandes.

Gibbs G. (2012). Análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa. Madrid: Morata

Glaser, B. y A. Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company. Capítulo 5: "El método de comparación constante de análisis cualitativo", (pp- 101-115). Recuperado: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf>

Gomez, I.M. (2015). El modelo tpack en los estudios de grado para la formación inicial del profesorado en tic. En Didáctica Geográfica nº 16, 2015, pp. 185-201. Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/83612222.pdf>

Gortari Pedroza, A. (2005). El servicio social mexicano: diseño y construcción de modelo. En Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. En: Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina

Grandi, J., (2010). Prólogo. En G. Cyranek (Coord). Movilización social para Ceibal. Miradas al contexto nacional e internacional de proyectos de un computador por niño. (pp 14-17). Montevideo: UNESCO. Recuperado de: https://documentop.com/movilizacion-social-para-ceibal-unesco-montevideo_59ffa54a1723ddd0b4435718.html

Gros. B. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias

tecnopedagógicas en Educación Superior. En Campus Virtuales, nº 02, v. II, 2013, Revista Científica de Tecnología Educativa. Recuperado en: www.revistacampusvirtuales.es

Guisen, A (2008). Colaboración y Comunicación Aumentativa mediada por TIC. (Tesis doctoral). Diseño de ECCA como un camino hacia la e-inclusión. *Recuperado en:* www.rephip.unr.edu.ar/.../Tesis%20Doctoral%20Guisen%2C%20María%20Andrea.pdf

Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades, IX* (18), 7-23. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>

Hidalgo, C., & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología, 22* (2), 265-282. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80522205>

Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista grupal. Recuperado en: <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>

Kvale, S. (2011). La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata

Krippendorff, K (1990). Metodología del Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. Ed. Paidós Comunicación. España

Lave & Wenger (1991). Situated Learning Legitimate Peripheral Participation. United States of America: Cambridge University Press

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. & Luque, M. J. (1999). *Intervención*

educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En Essomba, M.A. (Ed.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Graó. Barcelona.

Luque, M & Lalueza, J.L (2013). *Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones.* DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-166

Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. (2016). El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 45-51. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Martinez, M. (2010) (Ed). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Octaedro, S.L.
Recuperado de: <https://edicionesmagina.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf>

Martínez-Lozano, V. y Lalueza, J. L. (2016). Aprendizaje e identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades. Presentación. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 1-3. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Macías, B., Martínez, V., y Mateos, C. (2014). “Clase Mágica-Sevilla”. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109 – 137. Disponible : <http://revista.psico.edu.uy/>

Mateos Papis, Giannina. *Educación Especial Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 5-12
Universidad Intercontinental Distrito Federal, México

Melendez Vizcarra(2016). El proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios. (tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.

Monarca, Héctor (2013), “Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. IV, núm. 9, pp. 53-62. Disponible en:
http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html_40

Morales, A., (s.f.). Historia del Plan Ceibal. Entre lo global, lo nacional y lo local. En G. Cyranek (Coord) Ceibal en la sociedad del siglo XXI. (pp 29-53). Montevideo: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162710s.pdf>

Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>

Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., y Suñé, N., (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. En *Revista de curriculum y formación de profesorado*. VOL. 16, Nº 1. Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>

Mulder, M., & Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-25.

- Navarrete-Cazales, Zaira ¿OTRA VEZ LA IDENTIDAD? Un concepto necesario pero imposible Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 461-479
- Ortiz, F (2007). La entrevista de investigación en Ciencias Sociales. México: Limusa.
- Pacheco, J. M. (2004). Reseña de "Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en internet" de Etienne Wenger. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 235-244 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002015>
- Palacio. A (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA. Recuperado de: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/.../Elmodelosocialdediscapa>
- Pertegal Felices, M., & Castejón Costa, J., & Pérez Sánchez, A. (2009). Competencias de tipo intelectual, personal y socioemocional en el perfil profesional del ingeniero informático. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 63-72.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Ed. Graó
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42.
Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

Plan Ceibal. (2017). 10 años del Plan Ceibal. Hicimos historia haciendo futuro. Montevideo: Gerencia de Comunicación de Plan Ceibal. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>

Poder Ejecutivo (2009). Decreto CM/515, Ley Habeas Data. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/resoluciones-adoptadas-por-elconsejo.pdf>

Puig, J, Palos, J 2006. "Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio" en cuadernos de pedagogía. N°357. Recuperado en: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUIras.pdf>

Quiroz Lima, M. (2014). Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior*, XLIII (4) (172), 101-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/604/60432737005/>

Real Academia Española (2018). Diccionario online. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Rivoir, A, Lamschtein, S, (2012) Cinco años del Plan Ceibal : algo más que una computadora para cada niño . Montevideo: Unicef. Recuperado en: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf>

Rodés, V. (2013.). *Explorando transformaciones deseables en la Educación Superior Pública para la inclusión educativa*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/4366>

Rodés, V., (2015). Políticas institucionales del desarrollo del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la República. Escenarios: educación superior, p.:54 - 64, 2015. Montevideo. ISSN: 2393610X

Rodríguez Gustá A.(2008) “Informe Final de consultoría sobre Innovación e inclusión Social para un Plan Nacional de Innovación en Turismo en el marco del Plan Estratégico nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado en: <https://docplayer.es/95647350-Area-inclusion-social.html>

Rodríguez, D. & Valldeoriola. J. (2009). Metodología de la investigación. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de:
[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/1/Metodo log%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_Portada.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/1/Metodo%20log%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_Portada.pdf)

Rubio, L.; Prats, E. Gómez, L. (coord.)*Universidad Y sociedad. Experiencias De aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, Universitat De Barcelona (Institut de Ciències del'Educació),2013.
Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46344>

Ruiz Aguirre, E., & Martínez de la Cruz, N., & Galindo González, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4 (2). Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68829135004>

Ruvalcaba-Coyaso, Javier; Uribe Alvarado, Isaac; Gutiérrez García, Raúl
Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea CES Psicología, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 82-102 Universidad CES Medellín, Colombia

Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539528007>

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México DF: McGrawHill.

Sanz, S (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2 – (N.º 2).pp 26-35 Recuperado en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>

Sanchez, M., Gomez & Dorati (2014) ; adaptado por María José Sánchez Vazquez. *La enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología : Un acercamiento crítico a sus fundamentos y problemáticas*. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2014. E-Book: ISBN 978-950-34-1085-1

Scagnoli, M. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14 (36), 39-47. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/html/674/67403608/>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata

Simón, M., (2009). Prologo. En G. Cyranek (Coord) *El camino del Plan Ceibal*. (pp 14-15). Montevideo: UNESCO.

Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Tamir, Pinchas Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, 2005, p. 0 Universidad de Granada Granada, España. Recuperado en:

Tapia, N., (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez. M, (Ed). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (pp 27-56). Barcelona: Octaedro, S.L.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 57-71.

Tee, M., & Lee, S. (2011). From socialisation to internalisation: Cultivating technological pedagogical content knowledge through problem-based learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 89–104. [Google Scholar](#)

Tommasino, H & Rodriguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. pp-19-24 Montevideo,. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM- UdelaR)

Trindade, V (2016). *Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada*. En Schettini, P & Cortazzo, I. (Coord). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa.(pp 18-34). La Plata: Universidad Nacional de la Plata

Universidad de la República, Rectorado (2010) *Fascículo 10. Hacia la Reforma a Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.

Universidad de la República (2011). *Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo,. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM- UdelaR)

Universidad de la República (Uruguay). Proyecto Flor de Ceibo (2010). Informe de Actuación 2010. Recuperado de www.flordeceibo.edu.uy

Universidad de la República (2016). Informe sobre el estado de situación del proyecto “Flor de Ceibo” y propuesta de readecuación recursos. (texto inedito).

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid, España.

Van Dijk, T (2000). El discurso como interacción social. España: Gedisa

Velasco, H. y Díaz De Rada, A.(1999) *La lógica de la investigación etnográfica* España, Ed. Trotta S.A., 2ª ed.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.), 2006, “Epílogo Principales recomendaciones de los autores a los lectores,” en *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa 23

Vigostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid:Grijalbo

Villarini, A. (2007)Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. En *Perspectivas*

Psicológicas • volúmenes 3 - 4 • año iv. Recuperado:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Wainwright, D. (1997). Can Sociological Research Be Qualitative, Critical and

Valid? . *The Qualitative Report*, 3(2), 1-17. Retrieved from

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/1>

Wenger, E. (2003) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*,
Cambridge University Press, Cambridge.

Zañartu, L.M. (2002). Educar a jóvenes marginales con ordenadores en red.

Comunicar, 18, / Recuperado en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232476.pdf>

Anexos

Consentimiento Informado

Por intermedio de este documento se le está convocando a usted a participar del proyecto de investigación: “La Quinta Dimensión como espacio para la interacción social entre estudiantes universitarios y niños con discapacidad” realizado por la estudiante de la maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología Anyhelina Suárez, y dirigida por el director de tesis Prof. Adj. Eduardo Sívori y la Asist. Mónica Da Silva.

El objetivo de esta investigación es producir conocimiento acerca de la incidencia que tiene en los estudiantes universitarios los aprendizajes adquiridos en el tránsito por el proyecto “Implementación del Modelo Quinta Dimensión en la escuela Especial Uruguay”. Con este estudio, se plantea indagar de qué manera influyen en el perfil profesional y personal, los aprendizajes realizados y adquiridos por los estudiantes universitarios en el transcurso de las diferentes actividades planteadas por esta propuesta.

1- Información sobre las entrevistas

Su participación es libre y voluntaria. Si acepta participar se le realizará una entrevista en la cual se le preguntará sobre aspectos biográficos para conocer su procedencia, su trayectoria educativa, la elección por el proyecto de investigación de la 5D, y las funciones que llevo a cabo en el mismo. Se profundizará sobre los aprendizajes obtenidos y los conocimientos aplicados, en relación a la carrera de grado que cursa para analizar su posible aplicación en el ámbito profesional. Las entrevistas durarán aproximadamente una hora y media, y serán grabadas en formato audio.

2- Uso y confidencialidad de los datos

Los datos que se obtengan con su participación serán insumos de uso interno de la presente investigación. Se preservará la confidencialidad de los mismos acorde al Decreto N° 379/008 *Investigación en Seres Humanos*, promulgado el 4 de agosto de 2008.

El que usted decida participar de esta investigación no conlleva riesgos para su salud, ni para su persona debido a que en la transcripción de los datos no figurará su nombre, ni ninguna otra información que facilite su reconocimiento. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en esta investigación no contempla ningún tipo de compensación o beneficio y la información obtenida sólo se

utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Declaración de consentimiento Informado

Quien suscribe.....C.I.:.....

Declara haber leído la hoja de información del proyecto de investigación “La Quinta Dimensión como espacio para la interacción social entre estudiantes universitarios y niños con discapacidad”

Habiendo evacuado toda duda sobre el rol como participante y la información recabada. Estando en conocimiento que mis datos serán anónimos y confidenciales, y comprendiendo que puedo declinar mi participación en cualquier momento de la investigación sin ninguna clase de perjuicio para mí o el estudio.

Ante lo expuesto en consideración, acepto participar en las entrevistas y que los datos que se deriven de las mismas sean usados para el logro del objetivo especificado en el documento.

Firma:.....

Fecha: ____/____/____

Investigador responsable:.....

Firma:.....

Fecha: ____/____/____

Contacto: anyhelina.suarez@gmail.com

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Comité de ética.

Consentimiento Informado

Por intermedio de este documento se le está convocando a usted a participar del proyecto de investigación: “La Quinta Dimensión como espacio para la interacción social entre estudiantes universitarios y niños con discapacidad” realizado por la estudiante de la maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología Anyhelina Suárez, y dirigida por el director de tesis Prof. Adj. Eduardo Sívori y la Asist. Mónica Da Silva.

El objetivo de esta investigación es producir conocimiento acerca de la incidencia que tiene en los estudiantes universitarios los aprendizajes adquiridos en el tránsito por el proyecto “Implementación del Modelo Quinta Dimensión en la escuela Especial Uruguaya”. Con este estudio, se plantea indagar de qué manera influyen en el perfil profesional y personal, los aprendizajes realizados y adquiridos por los estudiantes universitarios en el transcurso de las diferentes actividades planteadas por esta propuesta.

1- Información sobre la utilización de diario de campo- bitácora

Su participación es libre y voluntaria. Si acepta participar se le solicitará que nos permita acceder y utilizar los datos que contiene el diario de campo que elaboro durante el transcurso del proyecto “Implementación del Modelo Quinta Dimensión en la escuela Especial Uruguaya” en el marco del curso de la docente Andrea Viera correspondiente al Programa Flor de Ceibo.

2- Uso y confidencialidad de los datos

Los datos que se obtengan con su participación serán insumos de uso interno de la presente investigación. Se preservará la confidencialidad de los mismos acorde al Decreto N° 379/008 *Investigación en Seres Humanos*, promulgado el 4 de agosto de 2008.

El que usted decida participar de esta investigación no conlleva riesgos para su salud, ni para su persona debido a que en la transcripción de los datos no figurará su nombre, ni ninguna otra información que facilite su reconocimiento. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción.

Su participación en esta investigación no contempla ningún tipo de compensación o beneficio y la información obtenida sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Declaración de consentimiento Informado

Quien suscribe.....C.I.:.....

Declara haber leído la hoja de información del proyecto de investigación “La Quinta Dimensión como espacio para la interacción social entre estudiantes universitarios y niños con discapacidad”

Habiendo evacuado toda duda sobre el rol como participante y la información recabada. Estando en conocimiento que mis datos serán anónimos y confidenciales, y comprendiendo que puedo declinar mi participación en cualquier momento de la investigación sin ninguna clase de perjuicio para mí o el estudio.

Ante lo expuesto en consideración, autorizo el acceso a la información de mi diario de campo y que los datos que se deriven de los mismos sean usados para el logro del objetivo especificado en el documento.

Firma:.....
.....

Fecha:_____/_____/_____

Investigador Responsable:
.....

Firma:.....
.....

Fecha:_____/_____/_____

Contacto: anyhelina.suarez@gmail.com

Pauta de entrevista para estudiantes universitarios

Nombre.....

Carrera que cursa.....

Facultad:.....

- 1) Cuéntame algo de ti, tu procedencia, trayectoria educativa.....
- 2) Que te motivo a elegir el proyecto
- 3) ¿Conocías algo del modelo ?
- 4) ¿Cómo lo definirías?
- 5) ¿En qué actividades o instancias de formación participaste durante el tránsito por la experiencia?
- 6) Me puedes contar que realizabas en ellas
- 7) En relación a la experiencia de trabajar con los niños, que recuerdas como significativo para ti...
- 8) Como describirías el trabajo que realizaste con el niño que tenías cargo
- 9) De qué manera describirías la relación con él..
- 10) ¿Qué aspectos del vínculo y trabajo con el niño fueron más movilizantes?
- 11) Si tuvieras que seleccionar tres habilidades que descubriste de ti durante el proceso de trabajo ¿cuáles serían?
- 12) ¿Qué fue lo más difícil del tránsito por la experiencia...?
- 13) ¿Esta experiencia te permitió conectarte o aprender sobre la discapacidad y cambiar la opinión o creencia que tenías anteriormente?
- 14) ¿Qué descubriste personalmente de ti en el tránsito por de esta comunidad de práctica?.
- 15) ¿En tu visión personal te sientes más comprometido en relación a temas relacionados a la discapacidad (motriz), o a la educación especial o las TIC vinculada a esta

población?

En relación a la institución educativa

16) ¿Qué puedes transmitir en relación a la institución educativa?

17) ¿Qué te opinión tienes sobre la población seleccionada (niños con discapacidad motriz)?

18) Cómo definiría los roles que cumplen:

a) Los estudiantes universitarios que participan en general

b) La institución educativa (maestra- directora- auxiliares)

c) Los niños

d) El docente de referencia

e) Cual fue tu rol.

19) ¿Cómo definirías los aprendizajes que adquiriste en el tránsito por esta propuesta?.

20) ¿Cuál de esos aprendizajes destacarías como significativo? ¿a qué momento de

la experiencia lo asocias?.

21) ¿Cree que los aprendizajes obtenidos y los conocimientos aplicados favorecen a la carrera

de grado que cursa? ¿ y a nivel personal?. ¿Por qué?

22) ¿La experiencia le apporto más de lo que esperaba en su formación?.

23) ¿Que opinión general tienes sobre el modelo de comunidad de práctica ?

24) ¿Qué mejorarías o cambiarías?

Diarios de Campos utilizados para el análisis

Diario de campo 1

Hubo ciertos imprevistos que influyeron también en el desenvolvimiento de las actividades, como por ejemplo el no recibir la contestación de la carta de Artemis al ser la primera vez que le escribía, estaba ansiosa por la respuesta que no llegó.

Si bien le encanta conversar, y contarme lo que hizo durante la semana, o cotidianidades de su casa. Hay temas a los que se cierra y no le gusta hablar, la estación de Discapacidad no gustó tanto, y no pude hacer que me contara un poco más de ella sobre esos temas, le aburría Lorenzo (no sé si se trata de gustar o estaba cansada de trabajar con él) pero note que pudo llegarle, porque cuando hablaba de él se expresaba de forma distinta a su manera de hablar de todos los días, más pausada. Llegó a sentirse identificada, y le mostré los lados positivos como por ejemplo el caso de las manualidades, que es algo que a (se omite) le atrapa y gusta mucho.

Diario de campo 2

01/09/14 - 08:00

Hoy comenzamos con el primer nivel de la estación Juegos que consistía en un juego donde cada niño debía tirar un dado y tenía que avanzar según el número que le había tocado. No estuvo muy organizado lo que complicó la realización del mismo pero de todas formas los niños se divirtieron y estaban entusiasmados.

Me tocó trabajar con (se omite) junto a (se omite). Es una niña muy callada y seria pero se interesó por el juego y lo realizó sin dificultad.

08/09/14 - 08:00

En el día de hoy no concurrí (se omite) por lo cual me dediqué a observar como trabajaban mis compañeras con los demás niños y a ayudarlas en lo que fuera necesario.

15/09/14 - 08:00

Tampoco hoy concurrí (se omite) por lo que estuve observando a los demás niños y sus duplas.

22/09/14

Por ser vacaciones de primavera no tuvimos que concurrir a la escuela ya que los niños no tenían clase, pero sí tuvimos que ir a la Facultad de Psicología ya que (se omite) quería hacer una evaluación del proyecto.

(se omite) no hizo llenar un cuestionario con preguntas y luego compartimos entre todos y intercambiamos opiniones.

29/09/14

Por ser hoy el día de la Educación Pública no trabajamos con los niños de siempre sino que lo hicimos con todos los chicos de la escuela dado que ellos tenían actividades para festejar ese día y que las harían en el barrio por lo que necesitaban el apoyo no solo de nosotros los estudiantes de FDC sino que además vinieron chicos del liceo que está junto a la escuela.

Trabajamos conjuntamente con los integrantes de la Escuela planeando la salida al barrio en un día hermoso que se prestaba para tal ocasión. Nos agrupamos por colores y con una lista de cosas que teníamos que conseguir entre los vecinos salimos en su búsqueda.

Fue una actividad muy enriquecedora no solo para los niños sino para cada uno de los actores: vecinos, niños, maestras, auxiliares, etc.)

Comenzamos la reunion charlando sobre la problematica de (se omite) al no poder venir a realizar las actividades y de (se omite) que tampoco habia podido concurrir a la mayoría de los encuentros porque debido a su enfermedad debia estar muchas veces internado pero por suerte hoy nos pudo acompañar. Trabajamos las instancias de trabajo para realizar hoy. La primera niña en llegar fue (se omite), al principio tímida sentada en su sillita pero en un momento dado comenzo a cantar. (se omite) y (se omite) llegaron con ganas de charlar con las compañeras de FDC. (se omite) por momentos haciendonos escuchar su risa. (se omite) lloro al principio pero luego se concentro en su actividad . (se omite) super concentrada . (se omite) con quien me toco trabajar junto a (se omite) porque su dupla no habia podido asistir se mostro un poco callada al principio y sin interes en trabajar pero de a poco logramos que trabajara. Le cuesta muchísimo leer y al ser oraciones largas perdía el hilo de lo que estaba leyendo por lo cual ya no queria continuar. Al realizar las actividades de reconocer las partes del cuerpo lo hacia sin dificultad. En el segundo nivel donde debia pintar las partes del cuerpo lo hizo con entusiasmo y con mucha prolijidad lo que demuestra que le gusta mucho.

20/10/2014 - 8:00

Hoy me toco trabajar nuevamente con (se omite). Otra compañera me pregunto si queria trabajar con ella ya que su compañera ya no iba a venir mas . Yo feliz dado que me encanta trabajar con los chicos y como (se omite) no asistia no habia problema, pero bien hoy aparecio (se omite) y tuvo que trabajar con (se omite) y (se omite) la ayudo. (se omite) estaba contenta , le gusta charlar y si la dejas habla constantemente contando lo que hizo el fin de semana junto a su familia. Recibio una carta de Artemis y puso cara de sorprendida pero luego estaba feliz . Le preguntamos si queria que yo trabajara con ella y dijo que si. Trabajamos en el ultimo nivel de la estacion cuerpo, con la ceramica y lo hizo sin problemas.

03/11/2014 - 08:00

En el dia de hoy se culminaria la estacion cocina con la realizacion de una ensalada de frutas en la cual los niños se encargarian de ver y nombrar que frutas utilizarian.

Se les entregaria a cada niño en una bolsita los petalos que le faltaban para completar el laberinto y que luego ellos los colocaran en la flor quedando pendiente el petalo naranja correspondiente a la estacion cocina. Dicho petalo lo colocarian luego de realizada la ensalada de frutas.

Al llegar los niños al salon recibieron cartas de Artemis los que le habian escrito y se les entrego las bolsitas con los petalos. Les explicamos que haríamos una comida saludable la cual seria una ensalada de frutas y que la realizarian ellos con nuestra ayuda. Les hicimos lavarse las manos y comenzamos la preparacion donde cada niño pelaba y cortaba una fruta. (se omite) se divertia revolviendo . Pudimos apreciar que los niños se divertian y disfrutaban. Cuando terminaron la ensalada de frutas cada uno la probo en nuestra compañía y luego colocaron el ultimo petalo completando la flor de Lotto.

Sin lugar a dudas una actividad donde la integracion de los niños y de los estudiantes de FDC estuvo presente dejandonos muy satisfechos al ver nuestro objetivo cumplido.

Al hacer la evaluacion luego de acompañar a los chicos al salon nos sentimos felices de ver que fue un dia diferente pero con resultados muy positivos.

Organizamos como seria la proxima reunion donde compartiriamos una merienda con los niños y maestras donde cada uno traeria algo para compartir ya sea comida o bebida. Algunos compañeros quedaron en hacer arreglos para decorar el salon donde yo me comprometí a realizar guirnaldas y poster con fotos de los niños. Tambien coordinamos que cada dupla realizaria un portaretrato y así regalárselo al niño con una foto de la misma. Vimos como seria la presentacion del video y de las fotos.

Diario de campo 3

FECHA DE REGISTRO DE CAMPO: 08/09/2014

DE 8 AM A 12 AM

ESCUELA 200

MAESTRAS

8-9-2014 registro de campo

El día de hoy estamos más organizados como grupo, se trajeron los materiales para poder trabajar con los niños, y esto genera una energía más positiva que la actividad anterior, hay más entusiasmo en el aire, a los niños se los ve más contentos.

"Esto me hace pensar el cómo influye la organización al llevar a cabo una tarea, los niños en mi opinión lo perciben desde que entran, ven sus lugares preparados, y ven en nuestras caras una mejor conexión con ellos y con su espacio que en este momento es su escuela; todos esto que acontece provoca algo en mí, sé que genera algo y me reconforta saber que se está dando el intercambio que tenemos previsto"

Hoy trabajamos con (se omite) ya que por suerte pudo asistir a la clase. A (se omite) se lo ve muy contento y siento una buena vibra de nosotros con él y de él con nosotros, acepta de forma muy positiva trabajar con nosotros, está abierto a nuestra ayuda, se lo ve feliz de estar en la escuela, le gusta hablar, contarnos cosas, se divierte y disfruta de la actividad. Recibimos dos cartas en el buzón y nos encargaremos de responderlas junto con (se omite) se va a encargar de hacer los sobres para dejarles las cartas en el buzón. Hoy trabajaremos armando puzzles y también con juegos de memorys. A lo largo de la actividad yo me encargué de responder las cartas de Artemis de forma online, fue bastante entretenida la clase, pude notar que los niños estaban más entusiasmados, y más motivados con las tareas del día de hoy. El trabajo con Lucas la verdad que fue muy divertido, él se integra muy bien con nosotros y se compromete y concentra en la actividad, muestra mucho interés y se esfuerza por hacer las cosas bien. Pudimos ver la importancia que tiene poder organizarnos a tiempo, tener el espacio físico preparado cuando llegan los niños, estar preparados para recibirlos y que ellos se sientan incluidos en el trabajo de campo, que forman parte e intercambian con nosotros todo lo que aprenden, nos devuelven pequeñas cosas cada día cuando vemos sus avances, y de eso se trata, del aprendizaje mutuo y del intercambio.

Diario de campo 4

Fecha: 01/09/2014

Escuela N°200

En el día de hoy se comienza la estación de juegos, se nos presentan muchas dificultades ya que el grupo encargado de las guías de tareas y los materiales no tuvieron muy buena comunicación y no lograron cumplir con lo planificado y para el comienzo de la tarea nos vemos con problemas. También surge que muchos de nosotros no tenemos instalada la aplicación en la Magallanes para poder realizar una de las tareas. Se plantea en la instancia previa a que lleguen los niños que muchos de los integrantes del proyecto no estarían participando o poniendo de su parte lo que el proyecto exige y esto estaría afectando el producto final de lo planificado y que en definitiva es lo que se les va a brindar a los niños.

Co: en mi caso particular he tratado de cumplir con todo lo acordado para obtener el mejor resultado y poder ofrecer al niño lo mejor posible, pero si coincido con lo dialogado en que hay un desgano o falta de compromiso de algunos participantes del proyecto, lo que resulta muy desmotivante para los demás.

Al llegar los niños se comienza con la primera tarea de la estación juegos, la que consiste en un juego de avance en donde ellos deben tirar un dado y según la casilla en la que caigan será la consigna de que deban cumplir, en esta ocasión jugaran en duplas de niños.

Co: si bien los niños parecen entretenerse mi percepción es que la actividad está muy mal organizada y mal dispuesto el espacio para el juego, ya que se dificulta la circulación en el salón al tener que avanzar según el resultado obtenido en el dado. Creo que el entusiasmo de los niños está más ligado a la novedad de la actividad que por la misma. (se omite) que es el niño que trabajo en la dupla con (se omite) manifiesta que se aburre un poco en esta tarea y también percibo aunque él no dice que no tiene mucha química con la compañera de dupla que es (se omite).

Culminada la instancia con los niños y habiendo terminado la primera actividad de la estación juegos, procedemos a realizar la evaluación de la misma.

Las maestras plantean que la actividad fue buena pero que estuvo un poco desorganizada, (se omite) plantea la necesidad de estar más coordinados y comprometernos con lo que debemos hacer y traer para que esto no se vuelva a repetir, yo me comprometo a confeccionar un bibliorato con las guías de tareas impresas para tenerlas al alcance todos ante cualquier eventualidad con la plataforma virtual. Una de las compañeras del grupo encargado de las guías de tarea de la estación juegos plantea que haría falta terminar los materiales para poder llevar a cabo las actividades de la siguiente semana y varios compañeros de otros sub grupos nos comprometemos a ayudarla. Se procede a completar el protocolo B por parte de (se omite).

Fecha: 08/09/2014

Escuela N°200

Maestra: (se omite)

En el día de hoy se pretende terminar la estación de juegos que comenzamos la semana anterior, si bien estamos mucho mas organizados y en la semana nos reunimos con la compañera que estaba trabajando en los materiales y la ayudamos a terminarlos ella en el día de hoy no se presenta en la escuela, lo que resulta muy desmotivante para los compañeros que la ayudamos, por suerte el material no lo tenía todo ella y pudimos re diseñar la tarea para que no faltaran materiales para ningún niño.

Llegados los niños comenzamos a trabajar en la actividad dos de la estación de juegos que consiste en descargar una imagen en la Magallanes y por medio de una aplicación convertirla en un puzle y que el niño en colaboración con la dupla pueda rearmarla. A (se omite) le resulta muy atractiva e interesante la tarea y decido (ya que mi compañero de dupla me aviso que llegaba un poco más tarde) aumentar un poco la dificultad y dividir la imagen en mas piezas para que el puzle tenga mayor complejidad para el niño. Co: se empieza a generar un lindo vínculo con (se omite), es un niño muy tímido y un tanto introvertido pero de a poco voy logrando acercarme a él, también debo reconocer que no tengo mucha experiencia en trato con niños y también me representa un desafío.

Durante la tarea veo que un compañerito de (se omite) lo molesta y le pone un apodo que a (se omite) no le gusta y trata de ignorarlo, le digo a (se omite) que no debe burlarse de su compañero y le pregunto a (se omite) sobre su relación con él, y me contesta que son “amigos” pero no sé si es que resueno con mi historia personal pero me resulta muy chocante, cosa que también asumo como un desafío personal.

Culminada la segunda actividad se comenzará con la tercera de la estación juegos.

Llega mi compañero de dupla y se integra al trabajo. La tercera actividad consiste en un juego de “memory” en el cual hay 12 piezas boca abajo que contienen figuras de a pares, se jugará un integrante de la dupla contra el niño. Al dar vuelta las piezas si la figura coincide el participante se queda con el par de piezas y si no le toca al otro jugador, gana quien recoja mas pares de piezas.

Jugamos un par de veces cada uno contra el niño y nos resulta muy entretenida a todos.

Luego de terminarla le escribe por el foro a Artemis para contarle que terminamos las tareas y le pide que le regale el juego del memory ya que le gusto mucho y le gustaría tenerlo en su casa. Dos estudiantes que están conectados como Artemis le contestan que puede quedarse con el juego lo que anima mucho a (se omite). También procedemos a colocar en la maqueta el pétalo correspondiente a la estación de juegos.

Co: las actividades le resultaron muy atractivas y la dupla se complementó muy bien al momento de trabajar con el niño. (se omite) se veía muy contento y entretenido con las tareas planteadas; destaco que es un niño con muchas capacidades y que se relaciona muy bien con los integrantes de la dupla. Con respecto a lo antes mencionado sobre el vinculo de (se omite) con (omite), reconozco mi carencia y trato de que no afecte mi trabajo con el niño ya que me veo implicado desde mi historia personal, en este momento siento que mi trabajo en este proyecto me va a dar mucho mas frutos que los pensados originalmente. Cuando digo que esta experiencia es muy enriquecedora estaría siendo sutil, ya que con el transcurso de la misma voy descubriendo otras cosas que no había tenido en cuenta al momento de la elección del proyecto; siempre me cuestioné esta elección ya que no soy una persona cercana a niños y nunca fue uno de mis campos de interés, obviamente resonaba con mi niño interior y es un valor agregado que estoy llevando y un tema que trataré en mi análisis para no transmitirle al niño mis propias vivencias.

Luego de culminada la actividad procedemos a nuestra evaluación en conjunto con las

maestras. Las mismas plantean que la actividad de hoy se desarrollo con mucha fluidez y que los niños se veían mayormente interesados en las actividades. Se plantea la necesidad de crear formularios de evaluación de las actividades y de los niños, para poder ampliar la información que requiere el protocolo B.

En la próxima semana se empezaría con la estación cuerpo al menos aquellos niños que lograron terminar la estación juegos. Se plantea el tema de ver si esta pronta la guía de tarea y los materiales, como los compañeros de ese grupo están trabajando en ellas se coordina una reunión del grupo encargado de la edición de la plataforma (del que formo parte) para terminar de editar la misma y actualizar las guías.

Terminada la puesta a punto del avance de cada dupla con su niño y escuchadas las apreciaciones de las maestras se procede a completar el protocolo B.

Fecha: 15/09/2014

Escuela N°200

Maestra:

En el día de con (se omite) comenzaremos con la estación discapacidad, la cual consiste en ver el audiovisual de la historia de “El cazo de Lorenzo” y luego con referencia a esta realizar las actividades planteadas en los diferentes niveles.

La dupla prepara los materiales y la computadora para que cuando llegue (se omite) tenga todo listo y que podamos avanzar por la estación. Al llegar (se omite) le contamos de la consigna de hoy y empezamos por ver el audiovisual, a lo que el manifiesta que no le gusta y que le resulta aburrida, le cuesta concentrarse y no está nada dispuesto con esta actividad.

Luego de culminar de ver el audiovisual comenzamos con la primera actividad que consiste en un juego (por medio de scratch) en el que el niño debe optar por una vía de acceso a la escuela. La resuelve con soltura aunque se le nota poco interesado en la misma.

Co: (se omite) siempre es muy dispuesto y participativo para todas las actividades pero en este caso se le nota negado a la actividad, intentamos hablar con él al respecto para tratar de razonar el juego con él y comentar el tema de la historia y nos dice que le aburre y trata de evadir las preguntas. En mi opinión lo que no le gusta de la historia es que trata sobre la discapacidad y no quiere de forma consciente o no sentir empatía con Lorenzo. En la dupla decidimos no presionarlo a discutir el tema de Lorenzo ya que

notamos que lo comprende pero no quiere hablarlo.

Luego de culminada la primera actividad pasamos a leer la consigna de la segunda que consiste en recordar algunas palabras de la historia y completar el texto.

Cuando comenzamos con la actividad (se omite) casi no recordaba la historia, por lo que tuvimos que verla nuevamente y ante esto volvió a manifestar que le aburría mucho.

Co: Repito que esta historia no le atrae para nada y que pienso que le resuena con su historia pero que no quiere ni puede sentir empatía con el personaje, pero si se abstrae del mensaje de fondo de la historia las actividades no le resultan difíciles.

Culminada la segunda actividad procedemos a realizar la tercera que consiste en que el niño reflexione junto a la dupla sobre la historia de Lorenzo. Esto no resulto una tarea sencilla pero logramos que (se omite) reflexionara al respecto y luego enviara un mensaje por el foro a Artemis contándole como le había resultado la actividad de hoy.

Luego de culminadas las actividades y que los niños se retiraron procedemos a realizar nuestra evaluación donde podemos apreciar que las dificultades que tuvimos en la dupla con (se omite) y la historia de Lorenzo es general y que los niños no se sintieron cómodos con esta actividad. Procedemos al llenado del Protocolo B y verificar que materiales serían necesarios para la siguiente estación.

Fecha: 22/09/2014

Facultad de Psicología

En el día hoy no concurrimos a la escuela ya que son vacaciones de septiembre y los niños no concurren a la escuela, ante esto aprovechamos para reunirnos en la facultad de psico para realizar una jornada de evaluación del proyecto.

El comienzo de la actividad se vio medio complicado porque si bien estábamos citados para la hora 9:00 eran 09:45 y todavía seguían llegando algunos compañeros. Se presenta por parte de (se omite) la actividad de evaluación, la cual consiste en un cuestionario que contiene preguntas que pretende capturar la singularidad del tránsito de cada uno de nosotros por el proyecto.

Co: con respecto a la impuntualidad de algunos compañeros, debo reconocer que ya no me sorprende debido a que por lo general hay varios que no respetan el horario pactado para las actividades. Con respecto al cuestionario manifiesto que me siento muy enganchado con el proyecto, que me resulta desafiante y que a medida que pasa el

tiempo siento más agrado de haber optado por esta propuesta de Flor de Ceibo. También debo destacar que manifesté mi disconformidad por la falta de compromiso de algunos integrantes del proyecto que con razones o no sobrecargan de trabajo a los demás.

Luego de completado el formulario de autoevaluación se procedió intercambiarlos y leerlos por otros compañeros. Luego de culminada la lectura se generó un intercambio de opiniones que resulto muy productivo.

Co: El intercambio de las autoevaluaciones generó un clima medio tenso pero en mi opinión sirvió para que cada uno pudiera ver en qué situación estamos y que visión tienen los demás de su participación y compromiso con en el proyecto.

Fecha: 29/09/2014

Escuela N°200

Maestra:

En día de hoy no realizaremos actividad de la quinta dimensión con los niños ya que se celebra el día de la Educación Pública y fuimos invitados a las actividades que se llevarían a cabo en la escuela.

Al llegar a la escuela tenemos primero una reunión del proyecto para terminar con la evaluación que se llevo a cabo la semana anterior, los compañeros que no habían asistido el lunes anterior realizan la autoevaluación y luego la exponen a todo el grupo.

Se hace una puesta a punto donde se plantean cosas que a unos cuantos nos molestan y se debate sobre todo el mal entendido generado con el tema de las cartas y la correspondencia por plataforma.

Luego de nuestra reunión nos acercamos al resto del personal de la escuela que ya están reunidos con los niños y nos esperan para plantear la actividad planificada para el día de hoy. La misma consiste en una “casería extraña” por el barrio, se nos agrupa por colores y se nos entrega una lista de cosas a conseguir que son triviales y el objetivo principal de la actividad es que el niño se integre con el entorno de la escuela. La actividad se lleva a cabo con fluidez y luego de recolectados los objetos debemos confeccionar una bandera y una canción para exponer frente a los demás grupos.

Co: Esta actividad si bien no está comprendida dentro del proyecto resulto muy rica e integradora, pude conocer otros niños que no forman parte de la 5d y también a otros maestros y técnicos de otros grupos. La actividad por el barrio estuvo divertida, lo único

que me genero una sensación extraña fue que los vecinos no entendieran la consigna y solo pensarán que estábamos “pidiendo” cosas para los niños o la escuela. Por ahí se me ocurre que la escuela debería estar más integrada al medio para que no se generara este tipo de conducta en los vecinos. Una de las cosas más interesantes fue la integración de los tres niveles de la Educación Pública, ya que había estudiantes del Liceo contiguo a la escuela y nosotros como Universitarios estaríamos en esa situación. Tanto para los estudiantes de Flor de Ceibo como para los niños observo que es una actividad muy rica y divertida.

Fecha: 06/10/2014

Escuela N°200

Maestra:

Actividad realizada: estación cuerpo, actividades 1 y 2

Hoy comenzamos con la estación cuerpo la cual cuenta con 3 niveles que empezaremos a transitar. El nivel 1 consta de un juego en la xo llamado "el juego del espejo" que consiste en que el niño reconozca en imágenes partes del cuerpo que le van a aparecer nombradas.

El nivel 2 consiste en descargar de la 5d una imagen de dos cuerpos las cuales deben colorear usando un programa de edición de imágenes de la xo.

Para el desarrollo de las actividades la dupla de estudiantes FDC preparan los materiales (mesa especial, lugar para la silla de ruedas y computadora), así cuando el niño ingresa al aula ya tenemos todo para comenzar a trabajar en la 5d.

Antes de comenzar con la actividad en la estación cuerpo con el niño entramos a la plataforma 5d para verificar si el mago Artemis le envió la contraseña para el "recorrido B" que fue el seleccionado por este. Al conectarnos y comprobar que la contraseña había sido enviada el niño se matricula en el recorrido para poder comenzar con siguiente estación.

La actividad planteada en la estación cuerpo trabaja sobre las partes del mismo, en el nivel 1 se plantea un juego con la xo en el que se le muestra al niño el nombre de una parte del cuerpo y una serie de imágenes para que seleccione la que corresponda de. Al niño le resulta atractiva y muy interesante la actividad, se nota que ha trabajado con

la maestra este tema porque tiene conocimiento sobre las mismas aunque en algunos casos requiere el apoyo del estudiante de FDC, lo que considero muy productivo ya que fortalece la ZDP. La dupla de estudiantes FDC al detectar que el niño no recuerda los nombres de los dedos de la mano, deciden trabajar este tema con el y juntos dibujan una mano para que el niño pueda colocar a cada dedo el nombre correspondiente. Luego entre los tres resuelven enviar al mago Artemis una carta contándole esto que incluye el dibujo, para esto confeccionamos un sobre de color con detalles en birrillantina que el niño decora y personaliza para luego colocarlo en el buzón.

Co: Se ha desarrollado un vínculo estrecho con el, lo que facilita un ida y vuelta y el puede expresar lo que necesita para la realización de la tarea así como el agrado o no por la misma. En lo personal me resulta muy atractivo y motivante trabajar con este niño ya que nos comunicamos con fluidez y hemos logrado estrechar el vínculo para transitar juntos por la quinta dimensión.

Luego de culminada la actividad con los niños procedemos a hacer nuestra evaluación, donde notamos que esta actividad resulto muy atractiva para la mayoría de los niños y vemos que los que venían mas atrasados en las estaciones avanzan a diferentes ritmos pero lo bueno es que hay una motivación de todo el grupo. Procedemos a completar el protocolo B y hacer una puesta a punto para la próxima jornada.

Fecha: 13/10/2014

Escuela N°200

Maestra:

En el día de hoy procederemos a realizar la tercera actividad de la estación cuerpo, la que consiste en modelar en porcelana fría un cuerpo tratando de que entre el niño y sus compañeros de FDC puedan trabajar sobre el cuerpo del propio niño. En el día de hoy mi compañero de dupla no puede asistir a la escuela por lo que trabajamos solos con (se omite).

Comenzamos a trabajar con la porcelana lo que nos resulta muy entretenido a ambos y en un clima muy íntimo vamos discutiendo como esculpir las partes del cuerpo. Al ir avanzando por la cabeza, el cuello y los brazos descubrimos una creatividad muy interesante, yo apporto mi perspectiva pero respeto lo que el niño quiere ir esculpiendo. Cuando llegamos a la parte de las piernas, se nos hizo inevitable la reflexión sobre como

se ve a si mismo y sus piernas, pero en una muy linda charla acordamos ponerle al muñeco la silla de ruedas y una pelota de futbol. Ambos quedamos muy conformes con el trabajo logrado.

Co: esta estación sirvió para retomar un poco lo trabajado en la de discapacidad y la verdad me siento muy satisfecho con el avance logrado, sentí que Facundo se abría mucho más conmigo y que logramos un clima muy cómodo entre los dos que nos permitió lograr un trabajo de calidad pero sobre todo una muy buena comunicación y entendimiento. Me siento realizado al poder haber logrado que él se auto referenciara en un silla de rueda y la esculpiéramos juntos, le gusto tanto el trabajo logrado que pidió pintarlo, lo que haremos la semana próxima ya que la porcelana debe secarse.

Luego de culminada la tarea le escribimos a Artemis por el foro y le enviamos una foto del muñeco esculpido para mostrarle el avance en la 5d.

Al retirarse los niños procedemos a realizar la evaluación de la jornada y se plantea el tema de que debemos ir dando cierre al proyecto pero sobre todo a la historia de Artemis para que los niños no sientan que queda truncada. Se organiza un grupo que se encargará de realizar un audiovisual para ser presentado el ultimo día del proyecto y a su vez se propone realizar un chat con Artemis para la próxima jornada que estaría a cargo de (se omite). Procedemos a completar el protocolo B.

Fecha: 20/10/2014

Escuela N°200

Maestra:

Para el día de hoy tenemos planificadas tres tareas, la primera es pintar el muñeco que esculpimos la semana pasada en la estación cuerpo, luego comenzar con la estación kiosco hasta que llegue la hora del chat con Artemis.

Comenzamos con lo primero de lo planeado, pintamos en muñeco que quedo muy bien y no nos consumió demasiado tiempo. Luego le tome una foto con el celular ya que la computadora no tenía instalada la cámara, le mandé la foto a (se omite) por mail para que la bajaran en la Magallanes así se podía adjuntar al mensaje del foro que enviaríamos a Artemis culminada la estación cuerpo. En este momento (se omite) y (se omite) discuten un poco porque (se omite) decía que (se omite) le miraba la contraseña del mail.

Co: la etapa final de esta estación fue la mejor forma de culminar un trabajo muy bueno y de calidad que logramos en la estación cuerpo, siento haber afianzado el vínculo con (se omite) y haber estrechado el lazo que veníamos construyendo desde el inicio de las actividades. Con respecto al pequeño problema que surgió entre (se omite) y (se omite) en el día de hoy me resulta graciosos decir que en mi opinión se debe a un tema de madurez, ellos se vinculan mas como dos niños y como tales, se pelean y se dicen cosas típico de niños, en el caso de (se omite) esto sería propio de su edad, con respecto a (omite) esta en esa etapa post adolescencia que resulta una transición entre la niñez y la adultez, lo que si debo destacar es que el tipo de vinculo que ambos hemos generado con (se omite) es muy diferente y no podría decir que uno sea mejor que el otro, ya que cada uno ocupa un rol muy diferenciado en la ZDP y creo que la versatilidad de caracteres y forma de ser entre los integrantes de la dupla enriquece mucho el trabajo en la 5D.

Luego de culminada la estación cuerpo y colocado el correspondiente pétalo comenzamos la estación kiosco. Pudiendo realizar hasta la actividad 2. La primera actividad consiste ordenar dentro del espacio asignado para él en el kiosco los productos de la canasta. Resuelve esta actividad con facilidad y le resulta entretenida, ya que el material resulta muy didáctico y entretenido. La segunda actividad de la estación kiosco plantea que algunos animales del bosque sustrajeron algunas cosas del kiosco y el niño debe calcular cuantas cosas de cada producto quedan y actualizar el stock del kiosco. Resuelve la actividad con facilidad y se nota su agrado por los cálculos, estas actividades le resultan muy atractivas y divertidas.

Co: Las actividades de la estación Kiosco se nos hacen llevaderas y se trabaja colaborativamente en ordenar, clasificar y calcular las consignas que se plantean. Siento que hemos logrado un lindo vínculo afectivo y que esto colabora favorablemente en el desarrollo de las actividades ya que a pesar de (se omite) ser un niño tímido y ciertamente introvertido en la relación con nosotros se comporta con soltura y naturalidad.

Luego de culminadas las actividades 1 y 2 de la estación kiosco llego el horario pactado para el chat con Artemis, esto genera cierta emoción en (se omite) aunque el chat le resulta un tanto dificultoso porque escribe lento, pero de todas formas envía unos cuantos mensajes y recibe unas cuantas de Artemis.

Co: la instancia de chat me pareció muy buena a nivel general, si bien hay que destacar

que no todos los niños pudieron interactuar con Artemis debido a sus propias limitaciones. En el caso de (se omite) envió unos cuantos mensajes y se le veía emocionado de recibir las respuestas, le manifestó a Artemis que (se omite) lo molestaba lo que me resulto gracioso porque él quería escribir sin que (se omite) viera que ponía y (se omite) trataba de ver que escribía porque sabía que era sobre él. Esto reafirma mi teoría de que ellos tienen un vínculo que yo no consigo con (se omite), en mi caso el vínculo es muy bueno pero me relaciono con él desde otro lugar.

Luego de culminada la instancia de chat con Artemis se retiran los niños y procedemos a realizar la evaluación, donde todos acordamos que fue sumamente positiva para los niños. Se realiza una puesta a punto y se planifica la actividad de la semana próxima.

Fecha: 03/11/2014

Escuela N°200

Maestra:

En el día de hoy se realizará la actividad de cierre de la 5d, se trajeron para entregar a los niños los pétalos que le faltan a cada uno para completar el tránsito por el laberinto y poder realizar todos juntos la actividad de cocina.

Cuando llegaron los niños se les entregó las cartas de Artemis a los que habían escrito y las bolsitas con los pétalos a todos. Luego se procedió a que cada uno colocara en la flor todos los pétalos recibidos y se les hizo notar que solo estarían faltando los pétalos de color naranja que corresponden a la estación cocina para completar la flor de lotto.

Se unieron todas las mesas en el centro del salón para comenzar con la preparación de la receta saludable (ensalada de frutas) y cada niño eligió que fruta prefería pelar y cortar con la colaboración de los compañeros FDC y a medida que estaban cortadas se colocaban en una olla y (se omite) era la encargada de ir revolviendo la preparación.

Luego de culminada se les dio a degustar a cada uno la receta que habían elaborado entre todos para así a continuación colocar el restante pétalo y culminar de armar la flor.

Co: fue una actividad muy linda y muy integradora, fue realmente lindo ver como todos trabajamos para lograr cumplir con el objetivo y ver la felicidad de los niños al formar parte de este proyecto. En lo personal me resulta un poco raro ver que todo esto está llegando a su fin, el cariño generado por el niño y por la actividad me genera un cierta nostalgia.

Luego de culminada la actividad y que acompañamos a los niños a sus salones realizamos la evaluación que resulto muy positiva. Se planteo la idea de hacer una merienda compartida para la próxima reunión que sería la de despedida con los niños, quedaron algunos compañeros de traer materiales para decorar el salón y todos en traer comida y bebidas para compartir, en mi caso voy a elaborar una torta para aportar la parte dulce. También surge la idea de que cada dupla confeccione un porta retratos personalizado para regalarle a cada niño con una foto de la dupla. Se discuten los detalles sobre cómo será la presentación del audiovisual de Artemis y el regalo de golosinas que se le enviará a cada niño.

Entrevistas utilizadas para el análisis de este estudio.

Entrevistado: **E 11**

1) Cuéntame algo de ti, tu procedencia, trayectoria educativa.....

E11: Soy de Montevideo. Carrera solo psicología, ya finalizando. Si hice un curso de educadora sexual, y hace 2 años que soy educadora. Y después algunos seminarios o cursos formativos sobre educación y sexualidad. También sobre adolescencia pero des pues no tengo nada más. Es lo único.

1a) ¿Y sobre TIC?

E11: Mi padre es profesor de informática, y sabe mucho sobre diseño y uno al estar en contacto lo va aprendiendo en el día a día. Y también la experiencia que tuve como secretaria en un trabajo anterior, que las TIC era fundamental. Pero nunca hice un curso. Bueno, con Flor de Ceibo me acerque a las TIC por las XO y las magallanes.

2) Que te motivo a elegir el proyecto de investigación Quinta dimensión

E11: Bueno, yo hasta ese momento no había hecho ninguna practica en facultad, y no me quería ir de facultad sin haber tenido un trabajo de campo. Me había enterado el año anterior de Flor de Ceibo, en el 2013. Y entonces en el 2014 me anote a Flor de Ceibo. Cuando me inscribí mi primera opción era para trabajar con adolescentes, creo que la 5D era la tercera opción. Y cuando me avisaron, ta, como nunca había trabajado con niños y mucho menos con niños con discapacidad, jamás. Entonces, bueno, me dije es una experiencia nueva. La 5D, no conocía lo que era, y las TIC, tenia alguna experiencia en facultad. Todo nuevo, así que eso me motivo.

2a) ¿y en facultad que cual era la experiencia en TIC?

E11: Una optativa, pero era teórica, te explicaban el uso de las TIC.

3) ¿Que expectativas tenias ?

E11: No se, no tenía experiencia con niños, no sabía si me iba agradar o no. Tampoco conocía la 5D. No sé si me iba a servir para lo que yo quiero hacer, porque lo mio es más con adolescentes. Me imagine algún concepto, la experiencia.

4) ¿Cómo lo definirías la 5D?

E11: Lo que me quedo es... el trabajo de armar una cierta actividad que interactua entre la realidad que uno vive con lo virtual. Lo virtual, seria el trabajo con la computadora, y jugar un poco con la imaginación.

También lo virtual lo asocio a la fantasia de la persona, jugar en esto de la realidad y la fantasía a través de una actividad especifica que se utiliza, es como una adaptación. La adaptación en los ninos con algo de fantasia que era un cuento, me acuerdo que era el

magos y algo que interactúa con algo de la realidad de ellos. Por ejemplo la discapacidad misma, o la comunicación.

5) ¿En qué actividades o instancias de formación participaste durante el tránsito por la experiencia?

E11: Yo estuve en el trabajo de campo y la realización de las estaciones. En el subgrupo que participaba estábamos en la realización de tres estaciones. Las describíamos, las armábamos, las adaptábamos y después era si pensarlas en la plataforma Moodle. Era pensar todas las figuras, los juegos, y ahí interactuábamos con la gente de plataforma Moodle y poníamos como se veía y todo. Y después trabajo de campo propiamente dicho.

6) Me puedes contar que realizabas en ellas

E11: Hicimos la estación de cuerpo, kiosco y cocina. Habíamos fijado una planificación con reuniones fijas en donde cada una traía lo que había hecho. A veces nos dividíamos el trabajo porque también estaba los niveles en cada estación. Nosotros no solo pensamos la actividad en la plataforma sino también en lo real. Hicimos un kiosco de verdad, los juguetes, las frutas, recortar todo. Nos juntábamos un día para hacer todo esto manual. A parte lo manual siempre era el plan B, por si no funcionaba. Todo eso fue un proceso muy largo y fue muchísimo trabajo. Una cosa es cuando vos las haces y después cuando conoces a los niños y ves que no todos son iguales porque cada uno tiene realidades diferentes. Capaz que este niño puede hacer tal cosa, pero este no habla. Como la niña que no hablaba, entonces en este caso hay que pensar algo con los pictogramas. Que hasta ese momento yo no sabía lo que era. Y ahí los conocí a los pictogramas y me acuerdo que armamos toda una oración con los pictogramas. Que se nos había ocurrido agregar los pictogramas a la plataforma. Y eso fue bastante complicado. También recuerdo ahora que tenía la evaluación de los niños. Recuerdo que eso se dijo en una reunión que se dijo porque no hacemos una especie de evaluación y a través de los pictogramas. Primero era que agarraran y luego fue que desplazaran un pictograma que le habíamos puesto un imán, desplazarlo y llevarlo hacia un espacio geográfico. Todo un trabajo para el niño en ese momento. Que estuvo difícil porque no todos te prestaban atención. Y pararse delante de los niños que es diferente porque tienes que tener otra postura. Fue linda pero complicada, de mucha ansiedad. Cosa que no me molesta pararme frente a un grupo, pero claro las edades evolutivas son completamente diferentes. Como me paro ante un adolescente, no me le paro igual a un niño. Y con ellos era diferente, era pararme con niños la primera vez, más allá de sus capacidades. Era pararme frente a un niño y no era hablar en una postura media autoritaria para que, no, no era distinto porque tenías que buscar como una gracia o algo para que te prestarán atención.

6a) ¿algo más de lo que realizabas?

E11: Si, en nuestro grupo todas hacíamos todo, pero me acuerdo que una vez estaba en la facultad de Psicología en la computadora, y empezaba a leer para ver que sí y que no. Me acuerdo que una vez con mis compañeras estábamos buscando los pictogramas para ver que pictograma era el adecuado y pegarlo en el documento y fijarse mucho en el diseño. Me acuerdo que eso yo lo hice. Y todas teníamos un poquito de todo, en realidad. Yo no tenía tanta manualidades, lo mío era más la redacción y pensar la actividad para cada niño. Primero lo separamos en el subgrupo de las dos maestras, y a su vez en el grupo de una maestra se separaba de tal niño a tal niño.

7) Como describirías el trabajo que realizaste con el niño que tenías cargo

E11: La niña era muy astuta y tenía problema motrices. Al principio costó, porque era un poco cerrada y también porque era su primera experiencia en la 5D. Ella el año anterior no estaba. Era la ansiedad de mi compañera y yo y la ansiedad de la niña. Los niños que ya había cursado tenían ansiedad pero no era la misma. Me acuerdo que se re-copó con el mago. Le escribía todos los días, le hacía carta al mago. Pintaba y todo. La imaginación que tenía la niña y el amor que le tenía al mago. Luego el vínculo que fuimos construyendo, que uno al principio piensa se pueda llevar más con mi compañera que conmigo, pero no. Las dos nos llevábamos igual con la niña. Si faltaba una de nosotras la niña se preocupaba, preguntaba. Teníamos como un vínculo afectivo. A veces pasaba que mi compañera se quedaba sola con la niña, y yo me tenía que ir a trabajar con otra niña porque una dupla de estudiantes había faltado. Eso era medio chocante porque del otro niño no sabía nada, no lo conocía tan bien. Lo bueno de nuestra niña es que nunca faltó, me vino a faltar el último día que habíamos llevado los regalos. No pudimos hacerle la despedida y con mi compañera quedamos medio... pero lo bueno de ella es que pasó por todas las estaciones. Era muy veloz y nos pasaba que en algunas estaciones se aburría. Y a veces le proponíamos a los grupos que tenían las otras estaciones, las modificaciones que se podían hacer.

9) De qué manera describirías la relación con él..

E11: El trabajo con la niña fue un trabajo que fue evolucionando, de lo más chiquito se fue agrandando. Como al inicio era algo nuevo, las ansiedades, el no saber cómo tratar a las personas, no saber cómo te va responder, fue un trabajo que fue un progreso. La niña progresaba, y nos pasaba que a veces se aburría porque le parecía muy fácil y vos le tenías que dar una vuelta a esa actividad y me acuerdo que con mi compañera inventábamos cosas en el momento, para que ella la hiciera en esa actividad, y después en el grupo comentamos lo que agregábamos. Respecto al vínculo, este fue creciendo un montón, era un cariño que teníamos entre las tres que fue construyéndose y eliminando la ansiedad del inicio. Ya en lo cotidiano estábamos muy cómodas las tres. Y en las guías de tarea la niña siempre fue constante en su trabajo, ella hacía todo y quería

más. Había algunas que les costaba en especial las de leer, esa no le gustaba y le aburría un montón. Es como que en lo académico era constante pero en algunas bajaba. Pero tenía una intensidad de trabajo constante, y en el vínculo crecía. En esa tarea que tenía que leer mucho, y no le gustaba, entre mi compañera y yo, porque trabajábamos a la par y incluimos siempre, me acuerdo que esa vez nos dimos cuenta que la niña no es que no pudiera leer, podía leer, pero era la voluntad que tenía en ese momento, porque la niña no tenía dificultad. Entonces ahí jugábamos con la relación que ella tenía con el mago para que leyera, le explicábamos que si ella no leía no seguía con la actividad, y si seguía con la actividad no podía hablar con el mago Artemis. Y así le dábamos la vuelta con el sentido de la voluntad, y esa era la única dificultad, porque en realidad ella hacía todo. Solo la motivación o complejizar la tarea.

Yo siento que mi rol era acompañar a la niña, no me meto a corregir, sino acompañar, si ella estaba haciendo algo mal se iba a dar cuenta, pero por las características de la niña. Y si veía que estaba mal buscaba la forma de no darle la solución sino de que ella pensara de que algo estaba mal, por ejemplo, si era un rompecabezas alguna pieza estaba mal. Era como un rol de acompañamiento, no me metía en la tarea que estaba haciendo, pero había algunos compañeros que si lo hacían por las características de los propios niños. Yo no, mi compañera y yo le dábamos herramientas para que ella se diera cuenta, era un rol de ir paralelo y no meternos directamente en las actividades.

10) ¿Qué aspectos del vínculo y trabajo con el niño fueron más movilizantes?

E11: Algo que me quedo, fue la construcción de la fantasía de la niña, fantasía hasta en lo real. Creerse que existía Artemis. En lo académico no había grandes dificultades. Si, en lo personal esa forma que tenía de una sonrisa constante, porque era muy tímida, pero cuando entraba en confianza se reía constantemente. Y eso también te motivaba en el trabajo con ella, porque si un niño no tiene ganas de trabajar contigo te puede frustrar, y eso también hay que trabajarlo, el trabajar con esa frustración. Eso también te indica si está bien el trabajo que estamos haciendo, va de la mano con el trabajo. Con nuestra niña tuvimos pequeñas frustraciones pero las fuimos superando, direccionando a lo que ella le gustaba o cambiar algo en el momento. Recuerdo que en la estación discapacidad me paso que ella no se ve en la silla de ruedas, le cuesta asumir que está en una silla de ruedas y vivir con eso. Es como que ella se arma de otra realidad. Cuando ella se tuvo que hacer con plastilina, no se armo en una silla de ruedas, se armo sin nada. Y capaz que en el momento, en la estación eso me impresiono, como ella no asocia que tiene una discapacidad, y sin embargo puede ser feliz como cualquier otro. Y me acuerdo que nos contaba que ella era bastante discriminada, que no podía ir ningún lado porque los padres no la llevaban en la silla de ruedas. Y eso como que te impresiona que una niña de esa edad, te diga cosas que quizás te puede decir un adolescente o un adulto. Pero me impresiono que tenga muy dissociado el tema de la discapacidad de ella y que lo viva. Me acuerdo que esa estación la vivió mal, estuvo complicada porque la vivió mal, si me acuerdo de eso. La vivió mal porque le daba como mucha angustia. Y eso me impresiono de ella en ese sentido.

11) Si tuvieras que seleccionar tres cualidades que descubriste de ti durante el proceso de

trabajo ¿cuáles serían?

E11: Me sorprendi de la postura que tome en la evaluacion de los niños. La verdad no me hacia tan canchera adelante de los niños, obvio que al principio me costo y estaba como timida pero no me hacia tan canchera y creo que me enriquecio hasta en el trabajo que hacia con adolescentes. Yo al principio esra muy estructurada y esto me hizo mucho menos estructurada. Desestructurarse, te cuento aunque no parece soy una persona muy timida, aunque no parece (risas) y me cuesta abrirme y la verdad que esa cualidad no la tenía. Y en la experiencia que tuve este año en el liceo fue muy diferente al año pasado. Y si me ayudo en lo profesional, me ayudo mucho. La paciencia, adquirí mucha paciencia, mucha. Para mi hay que tener más paciencia con los niños que con los adolescentes, porque son dos etapas evolutivas muy diferentes, pero para mi hay que tener más paciencia con los niños, y yo no tenía tanta paciencia. Y adquiri una paciencia... porque por más que la niña trabajara y pasara todas las estaciones y se trancara en la discapacidad o en la comunicación porque no quería leer yo ahi adquirí una paciencia, la de aprender a quedarte en silencio. Bueno, me quedaba callada y esperaba a que la niña me pida la ayuda. Y era lo que tambien se buscara que él niño pidiera la ayuda del estudiante. Y esa fue una cualidad, porque aparte yo soy muy ansiosa, y si no me hablas en dos segundo yo ya te estoy hablando. Y a partir de ahi aprendí a callarme, que tambien me colaboro a mi perfil profesional porque con los adolescentes ahi tenes que tener momentos de silencio. Le pregunto algo me quedo callada y los miro. Y ahora puedo quedarme mirandolos a ellos por un buen rato largo y a ellos no les gusta y entonces ya te empiezan hablar. Y eso fue algo que tambien aprendí. La otra es ser mas cuidadoso y no ser tan directo, el buscarle la vuelta, y que hasta el día de hoy lo hago. Mis amigos y mi pareja me dicen, no le des tanta vuelta a la situación y si quieres decirme algo decimelo, pero no me digas algo para. Y yo hoy te digo algo para llegar a eso. Capaz que eso lo aprendi con la niña porque habia que darle una vuelta a la situación para que ella pudiera hacer las cosas. Y con los adolescente me pasa lo mismo, tengo que entrarle por el lado que les gusta, que se enganchen, tengan un vinculo una confianza para después hablar de cosas tan importantes como es la sexualidad, que es chocante para ellos. Y si creo que conseguí esa habilidad de meterme y poder enganchar a la persona, de bajar algo teórico a la realidad.

12) ¿Qué fue lo más difícil del tránsito por la experiencia...?

E11: Para mi lo más dificil fue la realizacion de las tareas. Porque el trabajar con la niña no era dificil, era como una experiencia del día a día de ensayo y error. Pero lo que me toco, y que nunca me imagine que me iba a llevar tanto trabajo fue la realizacion de las estaciones. Tenian tanta vuelta y tantos conceptos que capaz era medio dificil mezclar en ese momento el tema teorico con la practica. Porque es diferente el momento academico en el que se encuentra cada estudiante se esta iniciando en la 5D, y el poner el teorico con la practica se volvio algo muy dificil en ese momento.

13) ¿Esta experiencia te permitió conectarte o aprender sobre la discapacidad y cambiar la

opinión o creencia que tenías anteriormente?

E11: En facultad el tema de la discapacidad no la había visto, no me inquietaba. Después de flor de ceibo uno puede ver la discapacidad. Bueno uno aprende a decir las cosas diferentes, uno no sabe decir si son capacidades diferentes, pero uno sabe que uno siempre tiene una cuota de discriminación, y es una realidad, y es un defecto que tenemos y tenemos que asumirlo. Capaz que aprendí a no discriminar con la palabra. No decir que tiene un problema, o que tiene un defecto, porque todos tenemos defectos. Aprendí a cómo dirigirme, como hablar con esa persona y de esa persona. Es un persona común y corriente y te puedes dirigir a ella de la misma forma que lo haces con otra persona. Sí se que depende de la persona si lo tiene asumido o no que tiene una discapacidad. Decir que se tiene una discapacidad no está mal, no me aparece una agresividad. Todos tenemos una discapacidad diferente, yo uso lentes y si me los saco no veo. Los lentes me parece un ejemplo claro. No es lo mismo tener un teórico de discapacidad que tener una práctica, que vayas a una práctica y lo vivas. Me acuerdo cuando hablamos con la psicóloga de la escuela nº200, ahí te das cuenta de lo que es la discapacidad, que es una persona como cualquier otra.

14) ¿Qué descubriste personalmente de ti en el tránsito por la quinta dimensión?

E11: Que puedo trabajar con niños, pero yo reconozco que en un espacio clínico con niños no puedo. En clínica con un niño solo, con la caja de juegos eso no. La clínica solo de adolescentes para arriba. Pero describí que puedo trabajar con niños en otros campos, como en el trabajo educativo o social. Si hoy me decis, ¿quieres trabajar en la escuela como psicóloga? Te contesto que si, quizás antes de Flor de Ceibo te contestaba que no, porque pensaba que no podía con los niños. Ahora se que puedo trabajar en un lugar social o educativo con niños, y me gusta.

15) ¿En tu visión personal te sientes más comprometido en relación a temas relacionados a la

discapacidad (motriz), o a la educación especial o las TIC vinculada a esta población?

E11: Si me siento más comprometido, pero no es mi inquietud especializarme en esa área. Reconozco que trabajando en el liceo puedo tener a un joven con discapacidad diferente y siento que ahora yo se como enfrentarme a esa persona y pensar como lo puedo trabajar. Siempre que hay alguna información sobre discapacidad, la leo, y me informo. Creo que si puedo pensar en trabajar la discapacidad como un tema social con los adolescentes. Yo trabajo en una institución privada y me tengo que adecuar al proyecto de la institución, pero puedo pensar en incluirlo por ejemplo: la sexualidad y la discapacidad.

Sobre la educación especial, no pienso en aprender o informarme sobre eso, por ahora no.

Y las TIC y la discapacidad me parecen interesantes, está buenísimo, pero ahora no estoy interesada en ese campo. También me pareció interesante el tema de los pictogramas que se puede incluir para cualquier tipo de discapacidad, puede ser un común denominador que facilite la comunicación. Hay un montón de cosas para hacer. Hay que ayudar a sacarse ese miedo a la discapacidad, de pensar que ellos son de cristal. Creo que lo pienso hacia los adolescentes, en el que conozcan esas herramientas las TIC y sepan así como poder vincularse con estas personas.

En relación a la institución educativa

16) ¿Qué puedes transmitir en relación a la institución educativa?

E11: Es una escuela como todas, quizás tiene algunas herramientas diferentes o extras que no tiene cualquier escuela común, pero nada más. La organización es la misma, tiene director, maestras, cocinero, pero capaz que tiene herramientas extras debido a la población. Los extras, creo que cada salón se adapta a la población. Las mesas que se ajustan y es para que entre con la silla de ruedas y que pudiera estar cómodo. También me asombro que ellos tuvieran educación física.

17) ¿Qué te opinión tienes sobre la población seleccionada (niños con discapacidad motriz)?

E11: No me pareció adecuada en aquellos niños que además de su discapacidad motriz tenían una discapacidad intelectual, recuerdo 2 casos. Porque uno siente que no eran solo las adaptaciones también estaban como separados del grupo. Creo que la diferencia de edad entre los niños tampoco favorecía el contacto entre ellos, y eran dos grupos de dos maestras diferentes.

18) Cómo definiría los roles que cumplen:

a) Los estudiantes universitarios que participan en general

E11: Acompañamiento del niño durante la actividad de la 5D. Mostrarle que no está solo para hacer eso. Es acompañar al niño durante el proceso de aprendizaje de las actividades de la 5D. No meterse, acompañarlo.

También reconozco que no es fácil aprender a saber acompañar, porque es darle las herramientas para que ellos lo puedan resolver solos. El estudiante conoce la actividad porque la armó para el niño, y lo debe ayudar a integrarse a ese mundo de fantasía. Como estudiante recuerdo hacerme la sorprendida para que la niña entrara en la actividad. Yo creo que los estudiantes fuimos los creadores de la fantasía de la 5D.

b) La institución educativa (maestra- directora- auxiliares)

E11: La institución también era una acompañante del proyecto y brindaba materiales y aconsejaba. Se mostraba interesados en lo que estábamos haciendo. Las maestras eran muy importantes al momento de iniciar las tareas, porque las guías de tareas las pensamos a partir del trabajo que ellas tenían cotidianamente con los niños. Ellas ayudaron en la organización de las tareas y a conocer a los niños.

19) ¿Cómo definirías los aprendizajes que adquiriste en el tránsito por esta propuesta?.

E11: Aprendizajes necesarios para la formación profesional. Son aprendizajes necesarios, va más allá del contenido teórico, de lo que es la 5D, el aprendizaje colaborativo, discapacidad, en realidad es una experiencia. Lo que se aprende se puede incluir en otra cosa, lo pienso en mi práctica pre-profesional.

20) ¿Cuál de esos aprendizajes destacarías como significativo y a cual momento o aspecto de

la experiencia estarían insertos (o relacionados)?.

E11: Uno de los aprendizajes significativos que me llevo es la posición que uno adquiere con ese otro, con ese otro que lo tenía como distinto pero que es común y corriente. Y yo lo viví en el trabajo de campo, porque te enriquece mucho más.

21) ¿Cree que los aprendizajes obtenidos y los conocimientos aplicados favorecen a la carrera

de grado que cursa o a su perfil personal?. ¿Por qué?

E11: En lo profesional sí y mucho, y en lo personal también. Pensar que es distinto hoy en día como me puedo relacionar con una persona con discapacidad en la calle. Ver información sobre la accesibilidad de los ómnibus, y pensar que está perfecto porque yo puedo caminar y el otro no. A veces pienso que se tendría que adecuar toda la sociedad, porque una cosa es la accesibilidad, las rampas, el ómnibus, pero es necesario también adecuar la cabeza de cada uno y eso es lo más difícil.

22) ¿La experiencia le aportó más de lo que esperaba en su formación?

E11: Si, la dinámica que tiene la 5D te sirve como una forma de trabajo para pensar el día a día. También para programar una actividad, pensar lo que quieres y como hacerlo. Y yo aprendí con la 5D a tener un plan B y un plan C, siempre. Porque algo te puede fallar y hay que seguir.

23) ¿Que opinión general tienes sobre la quinta dimensión?

E11: Hasta que pase Flor de Ceibo, no tenía ni idea, pero puedo decir que me encanta. Trabajar con niños con discapacidad, con Tic, con la fantasía esta buenísimo.

24) ¿Qué mejorarías o cambiarías?

E11: No cambiaría nada.

Entrevista a estudiante. E 9

1) Cuéntame algo de ti, tu procedencia, trayectoria educativa.....

E9: Soy de Montevideo, y vivi siempre con mis padres. Todo mi educación fue publica, escuela publica y en el liceo publico de Montevideo. Otra formación, tengo cursos de computación y hago ingles particular. Pero nada cerca de lo que tratamos en la 5D.

2) ¿Que te motivo a elegir el proyecto de investigación?

E9: Cuando me anote a flor de ceibo, no sabía qué era la 5d, pero me anote por el tema de los niños y la discapacidad. No me acuerdo bien cómo era el titulo pero se que proponía trabajar en una escuela con niños con diferentes capacidades. Y esta fue mi unica opción en FDC. Nunca habia trabajado con discapacidad y pense que me podía servir.

3) ¿Cómo lo definirías?

E9: A mi lo que me quedo de la 5D es el aprendizaje colaborativo, el seguimiento. El sacar los roles de docente- estudiante o alumno- estudiante. Y eso fue lo que más me quedo de lo que hicimos con los niños. Otra manera de aprender y otra manera de desempeñarte en un ambito más dinamico

4) ¿En qué actividades o instancias de formación participaste durante el tránsito por la experiencia?

E9: Al principio de año hicimos con el grupo una presentación de las TICs. Tambien realizamos la maqueta. Despues con el tema de (se omite), que no era muy asiduo lo tenía, no tenia mucha constancia, entonces cada lunes nos íbamos metiendo en algún lugar, como por ejemplo de mago virtual para responderles a los niños en el chat. Y también observe a otros compañeros en la actividad. Ademas participe en la planificacion del audiovisual.

6) Me puedes contar que realizabas en ellas

E9: Con U en realidad tuvimos poco contacto, pero lo poco que trabajamos con él nos fascino. Fueron pocas instancias pero pasamos bárbaro. Porque incluso disfrutaba

mucho pese a toda su dificultad. Incluso en el cierre de año basamos nuestro portfolio en eso. Y despues el trabajo en la 5D, si hubiese podido este año lo seguia haciendo, pero te implica mucho tiempo, tenes que tener una dedicación grande. Yo no puedo porque en la facultad de medicina ahora tengo muchas clases. Y si la 5D me encanto.

6a) Contame como era un día de trabajo con U

E9: Cuando llegaba nos poníamos a charlar. Él era mucho de charlar, sin que le preguntáramos el nos contaba cosas. Y luego le empezabamos a planificar nuestra consigna para el día. Y era todo muy dinámico, porque el se prestaba a hacer lo que le dijéramos. Le decíamos hace esto, y el lo intentaba y si podía lo hacia. Y ahí trabajábamos con él sobre lo que teníamos planificado ese día. Avanzando como él podía, y hacíamos las tareas. No recuerdo que tuviera muchas dificultades para hacer las tareas pero lo que si notamos es que él no lograba entender realmente la consigna que nosotros teníamos. Era diferente a (se omite) que si hacia las cosas concientes totalmente, las hacia, podía y avanzaba. Y lo que insistiamos mucho era el tema del teclado, por ejemplo. Era muy difícil para (se omite) poder escribir con el teclado, porque no sabía las letras y no sabía leer. Era por nuestra parte un trabajo más colaborativo para que el interpretara, ahí no era tan activo en el trabajo. Nuestro trabajo era ayudarlo a escribir y leerle las consignas o leerle lo que Artemis le respondía. Nosotros eramos un nexo entre el y la tarea. Recuerdo que algo que haciamos era asociar las letras a los nombres, a su nombre y de sus compañeros. Le ayudábamos a nombrarlas para que las identificara. En el curso de la mañana vos te dabas cuenta que el identificaba la letra de su nombre, la ubicaba en otras palabras. Pero al retornar el próximo lunes nos dábamos cuenta que era volver a empezar de cero porque no se acordaba de eso. No era algo que uno dijera, ta hoy a prendió esto, vamos a seguir, No. Hasta el día de hoy si vas a la escuela te das cuenta que U no pudo aprender a leer ni a escribir. Y me acuerdo que trabajamos pila en eso, siempre iniciamos con eso porque al comienzo estaba super motivado.

Bueno, cuando hacia de mago virtual me generaba mucho entusiasmo y me hacia creer que en realidad Artemis era verdad. El leer los mensajes que los niños le mandaban a Artemis era muy bueno, era muy lindo saber que ellos estaban tan penetrados en la historia. Y para responderle tenias que tener cierta chispa, cierta ilusion. Tambien un hilo conductor para que a todos le respondiéramos de la misma forma. Con el mismo contexto de no decirle cosas que a otros niños no le decias, para no generar entre ellos diferencias. Y Artemis en ellos dejo algo seguro. Por más que creo que algún niño que otro por ejemplo (se omite) que y estaba más del lado de creer que no, pero habia otros que no les sacaba nadie que Artemis existia. Fue muy bueno responderle como Artemis. Me sentía compenetrado con la historia y el creer que Artemis estaba para ellos. Capaz que si te hace acordar a tu infancia cuando creias en Papa Noel, me reflejaba mucho esa idea de Papa Noel para ellos. Ahora sabemos que Papa Noel no existe, pero vos lo veías igual. Y Artemis era asi, ellos sabian que el estaba ahí y les generaba una ilusión impresionante.

7) En relación a la experiencia de trabajar con los niños, que recuerdas como significativo para ti...

E9: Mi familia esta llena de niños y eso me encanta. El pensar que había niños, me hizo elegir este proyecto. Y trabajar con niños con capacidades diferentes fue una gran experiencia que tuve, que nunca en habia tenido contacto y que puedo decirte que ellos, que los que generamos la discapacidad o las capacidades diferentes como nosotros. Ellos saben, viven como son y no tienen problema. La base de problema que hay hoy en día de discriminación y todo eso somos nosotros los de capacidades "normales". Y para mi fue muy fructífero trabajar con ellos, conocer la escuela. Yo fui a una escuela publica pero no se asemejaba a lo que es esa escuela. Todo, las maestras, el transporte de llevarlos, y en verdad si pudiese lo seguiría haciendo. Capaz que no dentro de la 5D, pero si pudiera trabajar en una escuela especial me encantaría. Fue muy bueno, porque aprendí mucho más de lo que pense que iba aprender. Por más de todo el marco teorico de la 5D yo creo que lo logre internalizar mucho más en la practica con ellos. Quizas las clases en psicología no lo lograba ver hasta que trabaje en campo con ellos. Uno veía que los niños le devolvian a Artemis con atencion con afecto, todo lo que nosotros habiamos hecho.

Recuerdo otra cosa que me parecio significativa, que fue el día de la educación publica que nosotros fuimos porque la escuela nos invito. Fue una actividad completamente diferente, salimos con ellos a la calle, en grupos con ellos, sus maestra, talleristas. Vimos cómo se desenvolvian en la calle, que no era nada facil, por el tema de la accesibilidad y esas barreras que nosotros habíamos visto teóricamente en psicología, pero que nunca me imagine que era una barrera tan grande para ellos. Subir los cordones, bajar los cordones, entrar a las casas que en muchas no podes entrar por escalones o tocar el timbre. Además fue bueno porque fue una actividad completamente descontracturada. Era una cazeria y pediamos hojas de diarios, botellas. Después la fiesta que hubo en la escuela y ellos bailando ahí todos. Se que no tenía nada que ver con la 5D pero me quedo muy marcado ese día de a verlos todos, porque trabajamos con muchos más niños que eran de la escuela. Creo de la 5D la que me quedo marcada el último día fue la del mago, y la merienda compartida o el día que hicimos la ensalada de frutas en la estacion de comida. Ese día tambien fueron lindas actividades que me gusto mucho. En la ensalada todos para un mismo fin que era la ensalada de frutas y despues en el final ver la ilusion de todos los niños con el video donde estaba Artemis. Esa tambien fue como decir, ta valio la pena. Fue un buen cierre.

8) Como describirías el trabajo que realizaste con el niño que tenías cargo

E9: Creo que con (se omite) llegamos a tener 5 mañanas, porque el faltaba mucho, llego tarde o no iba, pero los 5 días esos me acuerdo que fueron espectaculares. Creo que los disfrute mucho más que si quizás hubiese ido todo los lunes. El trabajo con el era espectacular, el se entusiasmaba mucho, vos le decías las cosas y el siempre estaba

entusiasmado, a sobremanera incluso. En el trabajo fue un poco complicado la dinámica al no saber él leer y escribir. Eso se nos dificultaba mucho pero después con un poco de ayuda él seguía. Tenía muchas ganas de usar la computadora y de aprender, vos te dabas cuenta que él tenía ganas de aprender y que esa barrera no era por él. También nos contaba muchas cosas personales, él tenía una memoria que no era muy extensa pero nos contaba cosas muy personales. A la maestra la idolatraba todo el día. También de la ilusión que tenía con Artemis, y nosotros eso se lo fomentábamos un poco para que él se quede enganchado. Había actividades que les encantaba, como el puzzle, él lo seguía haciendo. Una vez que a él le salió algo solo, manejando el mouse ya está, lo quería seguir haciendo. Ahí me acuerdo que lo dejamos porque él estaba disfrutando muchísimo.

9) De qué manera describirías tu rol con él..

E9: Éramos más como un compañero, un compañero que ayuda al otro. Era todo descontracturado, le decíamos: “no, mira se hace así”. Tampoco amigo, era un compañero de clase, de banco, que lo ayudaba ese día. Nunca tuvimos que marcarle los límites como pasaba con (se omite), que si no lo marcabas un poco se te iba. Con (se omite) siempre todo bien, y él estaba siempre centrado en lo que tenía que hacer. Algunas veces pedirle algo de atención, porque se entusiasmaba muchísimo pero nada más. Yo creo que fue más de un compañero, o de un tutor.

10) ¿Qué aspectos del vínculo y trabajo con el niño fueron más movilizantes?

E9: A mí me preocupó muchísimo el tema de su condición física, incluso le pregunté a dos compañeros que siguieron y están con él. Su estado de salud es algo complicado, tiene unas limitaciones importantes en cuanto a su obesidad. Incluso yo recuerdo que teníamos problemas, por ejemplo el tema de la respiración que teníamos que inclinarle la cabeza. Eso me marco pila, su condición, en realidad. Y también que no iba muy seguido a la escuela, que eso también lo limitaba muchísimo. Él tiene dificultades intelectuales pero al no ir a la escuela tampoco avanza. También la lectoescritura, a mí me preocupaba muchísimo que no pudiera leer y escribir, que no le podíamos hacer retener de una semana a la otra las cosas. No hubo en el proceso de trabajo con nosotros un hilo conductor, no retenía nada de lo que hacíamos, era siempre empezar.

11) Si tuvieras que seleccionar tres cualidades que descubriste de ti durante el proceso de trabajo ¿cuáles serían?

E9: paciencia, descubri que tenia paciencia. Luego compromiso, creo que me llevo a trabajar muchisimo y en un ambito de grupos que yo hasta ese momento no habia experimentado en facultad. El tema de grupo, compromiso y trabajar en equipo, un equipo interdisciplinario, porque yo era de medicina y no trabajamos de la misma manera. El compromiso de las labores, juntadas, de todo. Y tambien me ayudo a descubrir mi vocación, porque hoy en dia pienso que me enfocaria mucho a la pediatria y esto de trabajar con los niños me ayudo. Me ayudo como a ir enfocando mi carrera, porque me abrio un abanico, me mostró una realidad que yo no conocía y que me gusta. Me ha llevado a pensarme en desempeñarme en ese rubro.

12) ¿Qué fue lo más difícil del tránsito por la experiencia...?

E9: Lo más difícil lo vivi en la segunda mitad del año, que fue el desapego cuando estábamos terminando. Creo que se me hizo muy corto el tema de trabajo con los niños, el trabajo de campo. Si bien creo que no fue tan corto pero paso rapido. Incluso los lunes posteriores al no tener que ir, eso me costo muchisimo.

Si bien reconozco que implicaba mucho tiempo de nosotros el contestar cartas, hacer los materiales. Si el desapego me costo.

13) ¿Esta experiencia te permitió conectarte o aprender sobre la discapacidad y cambiar la opinión o creencia que tenías anteriormente?

E9: Me permitio conocer la discapacidad. Hoy en día es más abierto el tema de la inclusion, pero muchas veces no nos damos cuenta que no hay accesibilidad. Yo para entrar a mi casa tengo que subir tres escalones, y nunca lo habia pensado. Cuando entras en la escuela n 200 vez que todo es llano, no hay escalones, no hay nada. Los juegos que hay en la entrada de la escuela que son aptos para niños con silla de ruedas, en Montevideo nunca vi una plaza que tuviera eso. Ahora esta en el zoologico el parque de la amistad que es para eso, pero esas pequeñas cosas que desconocia totalmente. Y en eso me cambio mi perspectiva de la discapacidad o adquiris cierta actitud critica. Ahora veo las puertas corredizas, las rampas y me doy cuenta de lo que implican no tenerlas. Me parece que hay algo que tenemos que aprender todos en base a la discapacidad, que estaria bueno que todos lo incorporemos y todos lo aprendamos. Y si me gustaria explorar más.

13a) ¿Qué entiendes por discapacidad?

E9: Para mi son capacidades diferentes, porque yo puedo caminar, subir escalones y todo y hay gente que no. No se si "dis", pero entiendo que la discapacidad es cuando una

persona no tiene una capacidad. No es un termino que excluye ni nada, para mi es eso, son capacidades diferentes, son niños o personas con capacidades diferentes.

14) ¿Qué descubriste personalmente de ti en el tránsito por la quinta dimensión?

E9: Descubrí que tengo un abanico de cosas que quiero adquirir y dedicarme profesionalmente en mi carrera. Se que los niños son mi punto débil, me encanta tener niños, pero también me encantaría trabajar con niños con discapacidades diferentes, me gustaría trabajar en esa área. Yo se que hay gente que no puede, yo creo que mis abuelos y mis tíos no pueden trabajar siquiera en una escuela así. Pero a mi no me molesta e incluso me encantaría.

15) ¿En tu visión personal te sientes más comprometido en relación a temas relacionados a la

discapacidad (motriz), o a la educación especial o las TIC vinculada a esta población?

E9: Sobre educación especial. Me quedo la sensación de que la escuela no es como una escuela convencional, o por lo menos mi experiencia como un ex-alumno de una escuela publica no se asemeja en nada al funcionamiento de esa escuela. A mi quedo eso de cómo era el trabajo con los niños, que no se separaban ni por años, ni por edad cronológica, sino que dependía de cómo ellos iban avanzando. Los grupos que eran distintos a lo que yo me acuerdo, en mi escuela la clase estaba re-pleta de niños, y acá no, acá eran un grupo y trabajan en círculos y en forma colaborativa. El tema de los espejos, que estaba lleno de espejos en esa escuela, que en mi escuela no había ni un espejo. El tema de los baños, que es clave para estos niños. Hay niños que podían ir a una escuela común porque solo tienen una discapacidad fisica, pero si fueran a mi escuela no seria viable por la accesibilidad, porque había escalera para subir a los salones y los baños son convencionales.

15a) ¿ y sobre las Tic vinculadas a esta población?

E9: Para mi las TIC son imprescindibles para esta población. Había muchos que trabajan perfecto y para los que no habían cosas más desarrolladas, y software más desarrollado que les permitía poder avanzar. Recuerdo los teclados mas grandes, los mouse que eran distintos. Si era como una gran ayuda que le daban a todos esos niños. Que le permitía también hacer la tarea. Incluso había problemas también de pantalla, como el tamaño de la letra, que con U era uno de esos problemas, que no veia bien de cerca y era muy difícil. Recuerdo que también se uso en el proyecto, el algunas ocasiones el cañon. Las magallanes la pueden manejar perfectamente. Lo que no recuerdo, es si fuera de nosotros, en la escuela se usara esta herramienta. Creo que las maestras trabajaban con ellas, pero no se si con todos lo niños. Una niña tenia el teclado adaptado, grande de

colores, y a ella le ayudaba pila hacer las tareas. Si no fuese por ese teclado quizás le costaba mucho más.

En relación a la institución educativa

16) ¿Qué puedes transmitir en relación a la institución educativa?

E9: Recuerdo que me llamo la atención todas las sillas de ruedas en el hall, los espejos, que era todo plano, los baños. Me pareció una escuela muy chica pero muy cálida. Tenía su espacio de huerta, salones grandes, la sala de fisioterapia, los juegos afuera. Me dio la sensación de una escuela muy chiquita, porque a la vuelta está la escuela Roosevelt que es terrible escuela y esta estaba ahí. Yo personalmente no la conocía, ni por el nombre. Me acuerdo que me costó mucho encontrarla en google para ver su dirección y cómo llegar. En la Roosevelt te salía todo tipo de información, pero de la escuela nº200 no, está como aislada.

La escuela funciona bien, y creo que es parte por todo el personal, hay un compromiso.

17) ¿Qué te opinión tienes sobre la población seleccionada (niños con discapacidad motriz)?

E9: Eramos muchos estudiantes para pocos niños. La población estuvo bien, aunque hay niños que ya no estaban tanto para la 5D, estaban para un grado más. Algunos niños podían resolver la tarea sin problema, les quedaban flojas. Si bien todos tenían el mismo nivel educativo para poder hacerlas.

18) Cómo definiría los roles que cumplen:

a) Los estudiantes universitarios que participan en general

E9: Me parece que nosotros también contribuimos a que la 5D funcione como está planeado. Somos como la población objetivo para llevar a cabo la 5D junto con los niños. Y mi grupo me pareció que estuvo bárbaro, que cumplimos con nuestra función en la 5D. Creo que hasta no ver el cierre no me di cuenta de todo lo que hicimos.

b) La institución educativa (maestra- directora- auxiliares)

E9: La escuela fue el nexo, la que nos ayudó a planificar todas las actividades con los niños. Además de ser el lugar físico, donde desarrollamos la 5D. Las maestras para nosotros fueron un gran aporte, para más o menos ver dónde podíamos desarrollar las actividades. Ver los grados de complejidad, eso salió de la institución. La institución educativa nos brindó el conocimiento y el lugar físico. En la planificación estaban las maestras, pero en el día a día no tenían, solo al cierre que evaluaban como habían estado los niños.

d) Los niños

E9: son como el rol principal, si ellos no habría 5D. Son claves.

e) Cual fue tu rol.

E9: Fui uno de los tantos colaboradores.

19) ¿Cómo definirías los aprendizajes que adquiriste en el tránsito por esta propuesta?.

E9: Son aprendizajes que te enriquecen como persona, nada material ni mucho menos profesional para mi. Como persona si, el conocer y manejar ciertas tácticas con niños con discapacidades diferentes, eso si.

20) ¿Cuál de esos aprendizajes destacarías como significativo y a cual momento o aspecto de

la experiencia estarían insertos (o relacionados)?.

E9: El aprendizaje de sacarte el estigma de la discapacidad. De creerte de porque son discapacitados, son menos que uno, o le va a costar más que a uno. A mi me enseñó a sacarme ese estigma de que si sos discapacitado sos menos. No, no es que yo te tenga que dar una tarea especial para vos. Creo que las tareas que realizamos se puede aplicar en niños de una escuela publica que no sean discapacitados. Creo que el sacarme esa cosa, de que si sos discapacitado sos menos, menos todo, menos intelectual, menos todo. Y en realidad no, ellos son acordes al resto. Tienen una escuela separada, porque ahí tienen accesibilidad que en otras escuelas publicas no pueden tenerla. Hay niños de ahí que pueden estar en un escuela publica convencional y las tareas se pueden aplicar igual para todos.

21) ¿Cree que los aprendizajes obtenidos y los conocimientos aplicados favorecen a la carrera

de grado que cursa o a su perfil personal?. ¿Por qué?

E9: Al perfil personal seguro, pero a la carrera mismo, a la medicina, no. No adquirí ningún conocimiento medico, que obviamente no era el objetivo. Pero en lo personal si.

Yo me inscribí a Flor de Ceibo para salir un poco de medicina y tener un poco de trabajo interdisciplinario. Y eso si lo conseguí.

22) ¿La experiencia le aportó más de lo que esperaba en su formación?.

E9: Si cumplió con todas mis expectativas, me resultó más motivante cuando empecé y vi lo que tenía que hacer. Para conocer otras realidades que no las ves, y no las conoces. Yo hice escuela pública acá, el liceo acá, y la facultad, y no tenes ni idea ni conocimiento de la gente con esas realidades, de esas familias. Solo un poco de Teleton que aparece en la tele y que tampoco es la realidad de muchos niños. Y me sirvió para eso, para conocer esa gente esa población. Esa población que existe y hay que atenderla. Hay cosas claves como una rampa que se tiene que solucionar entre todos.

23) ¿Que opinión general tienes sobre la quinta dimensión?

E9: para mí la 5D sirve para aprender algo de forma no tan estructurada, no es tan docente-alumno. Es una forma de aprender desde muchos aspectos, no solo en la clase y en pupitre sentado, puedes aprender jugando, divirtiéndote, y que te deje algo también. Como que cada cosa que hagas le tenía que dejar algo al niño. Como yo que hice flor de ceibo, y siento que esa experiencia me dejó conocimiento, sino no me hubiese servido.

24) ¿Qué mejorarías o cambiarías?

E9: No sé si cambiaría algo, para mí está bien.

