


Serpientes y escaleras epistémicas. Una experiencia piloto para la evaluación universitaria desde lo lúdico en pospandemia

Epistemic snakes and ladders. A pilot experience for university evaluation from a playful perspective in post-pandemic

Pizarro, Tatiana Marisel

 **Tatiana Marisel Pizarro**
tatianamariselpizarro@gmail.com
Universidad de San Juan, Argentina

Runae
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
ISSN: 2550-6846
ISSN-e: 2550-6854
Periodicidad: Semestral
núm. 10, 2024
runae@unae.edu.ec

Recepción: 12 Noviembre 2023
Aprobación: 24 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820007/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo exhibe una propuesta experimental de evaluación desde lo lúdico y se sustenta en un espacio curricular universitario en la pospandemia. Para ello se emplea el trinomio didáctica, diseño y proceso de aprendizaje-enseñanza. A través de este juego se desarrolla una nueva agenda pedagógica con el propósito estimular, en los estudiantes, criticidad y comprensión de la teoría mediante la racionalidad práctica-comprensiva. Como resultado se observa cómo el alumnado aplicó procesos mentales complejos al emitir conjeturas y discernir ante distintos escenarios y preguntas teóricas sobre múltiples puntos del programa anual. Se expone, por último, un doble proceso; por un lado, la fase resolutoria del discente y, por otro, el desempeño del profesorado para transformar la vieja agenda en lo referido a métodos y técnicas pedagógicas.

Palabras clave: educación universitaria, evaluación lúdica, pospandemia, didáctica, diseño.

Abstract: This article presents an experimental proposal for playful evaluation and is based on a university curricular space in the post-pandemic. For this, the trinomial didactics, design and learning-teaching process are used. Through this game, a new pedagogical program is developed with the purpose of stimulating, in students, criticality and understanding of theory through practical-comprehensive rationality. As a result, it is observed how the student applied complex mental processes when making conjectures and discerning different scenarios and theoretical questions about multiple points of the annual program. Finally, a double process is exposed; on the one hand, the student's resolution phase and, on the other, the teachers' performance to transform the old program in terms of pedagogical methods and techniques.

Keywords: university education, playful evaluation, post-pandemic, didactics, design.

Introducción

En 2022, tras la vuelta al ciclo lectivo presencial —luego de la situación causada por el COVID-19—, fue notable la dispersión de atención del alumnado en las clases de los distintos niveles educativos (Saucedo Ramos *et al.*, 2022). Durante parte de 2020 y 2021, el dictado de clases se realizó en formato virtual a través de distintas plataformas que permitieron la conectividad. Mediante estas se realizaron inclusiones genuinas en las que los y las docentes observaron y (re)conocieron que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) serían el transporte con el que se difundirían —y transformarían— las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, ya en época de pospandemia y frente a una creciente ola de contenidos esporádicos que ocasionan que la atención en las y los receptores también lo sea—, el desafío actual de los docentes de nivel superior es el de captar la atención y lograr que el estudiantado construya un pensamiento crítico y reflexivo. Por esto, existe la necesidad de pensar y crear actividades que interpelen a esta creciente moda de la inmediatez superflua con las mismas lógicas con las que esta se asienta.

Por lo mencionado, en este artículo se presenta la prueba piloto —además, la metodología y resultados— de una forma de evaluación realizada desde lo lúdico en un espacio curricular universitario. Es preciso destacar que se trató de un ejercicio acotado, ya que se realizó en un contexto de un aula con quince estudiantes de educación superior de la asignatura Epistemología de Comunicación, la cual fue dictada en tercer año de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Con esta propuesta se relacionó la didáctica, diseño y proceso de aprendizaje-enseñanza que, justamente, visibilizó la complejidad del posicionamiento del abordaje educativo después de acontecimientos tan abruptos e inesperados como lo fue la emergencia sanitaria mencionada.

De hecho, el objetivo general de esta actividad fue posicionarla como el inicio para proyectar —en la cátedra— instancias lúdicas que permitiesen e incentivaran, mediante el juego, la producción colectiva de conocimientos y apropiación crítica, autónoma, reflexiva y creativa de los contenidos conceptuales en el grupo de discentes. Cabe mencionar que el resultado de la actividad fue satisfactorio a las expectativas de la cátedra, ya que se observó cómo los y las estudiantes aplicaron procesos mentales complejos al formular hipótesis y descifrar distintos escenarios y cuestionamientos sobre varios tópicos dictados en clase.

Breve contextualización

Durante el primer año de enseñanza con virtualidad forzada debido a la pandemia por COVID-19, la práctica educativa se transformó en una especie de subordinación ante una situación que superaba a la realidad del profesorado. Así, el aula fue transformada en una caja de Pandora en la que las y los pedagogos no sabían a qué se exponían ante el uso de recursos multimedia diseminados por el internet, si éstos se adaptaban a las necesidades del aula y si eran efectivos para cumplir los objetivos planteados para la clase —planificada para que fuese presencial—.

A pesar de las dificultades y desafíos, durante esta etapa de virtualidad forzada como medida contra la propagación del virus, fue posible observar cómo el estudiantado trabajó en la construcción de un conocimiento dialéctico y fluctuante.

Pues bien, con el retorno a la presencialidad, algo parece haberse roto en la dinámica áulica, ya que el alumnado no parecía comprender los contenidos dados. Cabe destacar que, en Argentina, por ejemplo, se estipuló como medida preventiva ante la pandemia por el COVID-19 el dictado de clases virtuales desde marzo de 2020 a agosto de 2021. Se resalta esto debido a que fueron, precisamente, las y los alumnos de tercer año de la universidad pública quienes ingresaron a una vida de educación superior en un contexto de crisis sanitaria. Es decir: a un nivel educativo distinto que requería desarrollar un pensamiento crítico más abstracto al de los niveles previos. Además, fueron discentes que no tuvieron clases presenciales durante tres semestres y medio. Al contrario de otros cursos más avanzados, donde las clases presenciales significaron romper con lo que conocían y asumir una lógica de un aula universitaria desconocida.

Por lo mencionado, desde la cátedra Epistemologías de la Comunicación se percató que solicitar atención al grupo de estudiantes sobre esta materia, de gran peso teórico, en un momento de contracción económica y sanitaria como el que atravesaba el país y el mundo fue aún más dificultoso.

Por esto, se consideró lo que Bandura (1999) planteaba con relación a los sectores estudiantiles —y sus contextos— durante épocas de contracciones económicas. En este caso, se interpoló la visión del autor al transcurso de la primera ola de COVID-19, en donde:

las familias con escasos ingresos experimentan considerables dificultades económicas. Las familias pobres no solo han de superar los problemas de subsistencia; las comunidades en las que viven ofrecen pocos recursos positivos para el desarrollo de sus hijos y los exponen a los peligros que pueden colocarles en un curso vital negativo. Aun así, muchas familias pobres logran educar satisfactoriamente a sus hijos a pesar de las adversidades. (p. 32)

Por esto, el pensar en una instancia lúdica como mecanismo de refuerzo de los conocimientos, permitió asentar la idea de que son las y los estudiantes quienes construyen su aprendizaje (Maturana, 1997); sobre todo, en contextos de crisis. Durante este tiempo, es posible que el cuerpo docente haya sido un sostén o cimiento del proceso de formación, pero la construcción y aprehensión de esos saberes fue totalmente un mérito del estudiantado; a pesar de que en este tipo de actividades fueron los organismos participantes los que “satisfacen sus ontogenias individuales fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacciones recíprocas” (Maturana y Varela, 1984, p. 129).

En esta línea de pensamiento, se reflexionó sobre lo que plantean Iriarte y Ferrazzino (2015) al explicar que:

las universidades deben ser espacios de producción y difusión de conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario”. (p. 17)

Entonces, se considera que este concepto de campo, al que refiere Iriarte y Ferrazzino (2015), es interesante en el contexto actual, dado que luego de dos

años de enseñanza en la virtualidad existe la posibilidad de entorpecer el flujo de las relaciones entre quienes integran el vínculo pedagógico. Esto se debe a que quizás ya no solo sea difícil proponer una estructura de distribución de las diferentes especies de poder, sino que el profesorado no pueda producir monólogos ni tampoco “empujar” y “forzar” una interacción con las y los estudiantes.

En este contexto pospandémico, es clave —asimismo— lo que Iriarte y Ferrazzino (2015) interrogan al respecto: “¿dónde queda el lugar de formadora y difusora de conocimientos socialmente necesarios de la universidad en este capitalismo tardío? ¿Dónde aparece el rol de generadora y transmisora del saber?” (p. 18).

Es consabido —y se entiende— que la tesitura actual es un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2000). Particularmente, esto toma importancia al observar a la Universidad pública en el momento actual y su relevancia —y similitudes— con lo que De Sousa (2005) planteaba hace casi veinte años respecto a que “la crisis de la Universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global” (p. 22).

Este punto es clave, ya que con la incipiente pandemia por el COVID-19, fue posible observar la falta de capacitación de los distintos agentes educativos con relación a los entornos virtuales y, también, la falta de destinación del presupuesto universitario al desarrollo de educación bimodal y/o híbrida.

Aun así —y con la implementación de los cambios que ameritaba esta situación excepcional—, durante dos años se trabajó con los recursos técnicos disponibles en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de San Juan. La estrategia consideró prácticas y actividades sincrónicas y asincrónicas; mismas que fueron implementadas después de participar, como docentes, en procesos de formación para el uso y apropiación del Sistema de Educación a Distancia (SIED). Esto incluyó la apertura de un aula en el Campus Virtual que alojó foros participativos para las consignas de las actividades, material de apoyo producido por los docentes, sala de conferencias, videos y recursos multimedia y cartelera de avisos.

En el transcurso de cuatro semestres se mantuvo encuentros sincrónicos quincenales para realizar instancias de aprendizaje teórico y práctico. Las conferencias se registraron para que cada estudiante pudiese acceder en sus tiempos disponibles. Para estos encuentros se produjo y adaptó una serie de diapositivas con la estructura e ideas principales de la bibliografía específica con la función de orientación de la lectura. En paralelo, se solicitó la presentación de actividades con ejercicios prácticos de análisis para aplicar los conceptos y categorías principales de los textos. Asimismo, se definió un día y horario a la semana para clases de consulta.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, se observó que el contexto de esta crisis sanitaria no permitió respetar —en su totalidad— el derecho a la educación como universal y gratuita^[1]. En efecto, esta fue una situación en la que la conectividad evitó el cumplimiento de este derecho; mismo que se expresa en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948)

En este aspecto, se observó la presencia de la noción *exclusión incluyente* —propuesta por Gentili (2009)— al notar que, si bien hubo una plataforma educativa de acceso gratuito para el grupo de discentes, la efectiva conexión también dependió de factores externos que, eventualmente, imposibilitaron el acceso a la educación. Es decir:

la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva) siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles”. (p. 33)

Por lo visto, esta es una realidad en la que las universidades pueden tener una generación extraordinaria de conocimiento y ser relevantes para el desarrollo productivo o para el crecimiento cultural de un país. Asimismo, “pueden reforzar las desigualdades sociales. Que un genio de la física, la química o la filosofía trabaje en una universidad elitista no desmiente su talento. Pero su talento no desmiente la existencia de la desigualdad” (Grimson y Tenti Fanfani, 2015, p. 282).

Al respecto, se comprende que:

un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Esta composición de los grupos nos hace pensar en la diversidad como enfoque educativo que reconoce estas diferencias y las incluye en el trabajo cotidiano en el aula. Recordemos que no todos aprendemos de la misma manera. Además, lo aprendido no es una copia fiel de lo enseñado, y lo que cada alumno de un mismo grupo aprende, aunque no únicamente, depende de su modo personal de apropiarse del conocimiento. (Anijovich y Mora, 2010, p. 102)

Se pudo observar, tal como lo plantea Ezcurra (2007), que son las propias universidades las que inciden también en el desempeño del alumnado y docentes. En otras palabras:

una cuestión, entonces, es si las instituciones toman en cuenta ese perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado —un ideal institucional habitualmente implícito—. Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural “correcto”. (p. 12)

Esto es un punto crítico, ya que se ha observado que el capital cultural en muchos casos se encuentra distribuido de forma desigual según los estratos sociales —en este caso, signado por la posibilidad de una conectividad adecuada para la recepción de una clase— y que, en consecuencia, resulta central en el proceso de reproducción social.

El 2021 se caracterizó por ser el segundo año en el que se dictaron las clases *online*, por lo que —de manera ya no tan imprevista— se obligó a la Universidad y la totalidad de sus integrantes a reconfigurarse por completo. En específico, las y los docentes tuvieron que aprender a volcar todos los contenidos en una plataforma a la que no estaban acostumbrados y ocupar espacios virtuales nunca antes empleados. El cuerpo estudiantil también atravesó este proceso; situación

a la que ya estaban acostumbrados quienes accedían a una educación privada — con sus plataformas virtuales desarrolladas desde hace años—. De hecho, se notó que “la transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo a largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso” (De Sousa, 2005, p. 29).

Por otro lado, en el 2022 se asumió otro desafío: enriquecer lo realizado el año anterior que había sido prueba y error. Después de todo lo transcurrido, se percibe a la Universidad —junto con sus aulas— desde una perspectiva no convencional, al asumir que sus integrantes deben decidir afrontar cambios estructurales, tecnológicos y metodológicos para su desarrollo en estas nuevas contextualidades.

Así, con este tipo de propuestas, se sugiere y asume la necesidad de realizar una reconfiguración del modelo “antiguo” y convencional de enseñanza y aprendizaje para asegurar una integración de todos y todas en el ámbito educativo, sin tener una inclusión forzosa que, a la larga, remite a los clásicos estándares de la exclusión.

Materiales y métodos

Serpientes y escaleras: juego para pensar desde lo decolonial[2]

De primera mano, es oportuno mencionar que esta práctica pedagógica se cimentó en la metodología lúdica propuesta por Betancourt (2008), con la que se pretendió crear espacios de formación y provocar la experimentación, pensamiento crítico e investigativo en el alumnado que debe aplicar la teoría en la práctica. Como en toda propuesta de carácter cualitativo, no se buscó respuestas definitivas y concluyentes, sino un abordaje para, de algún modo, contribuir con un mejor acercamiento al problema. Cabe mencionar que se implementó la metodología estudio de caso; en concreto, se llevó a cabo una observación participante. Tal como se apreciará, el diseño del marco metodológico concreto para esta propuesta se condicionó por el marco teórico y por la unidad de análisis y observación.

A su vez, la presentación de este juego en clase fue una circunstancia excepcional, por lo que —mediante este artículo— se pretende exponer las particularidades del caso. Es decir: se realizó la observación de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, citado en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 2).

En otro orden de cosas, el juego se puso en práctica en un aula con 15 estudiantes de universidad (considerados como la muestra de investigación) que tenían una edad entre 20 y 23 años. El grupo de discentes, asimismo, pertenecían a la asignatura de Epistemología de la Comunicación —espacio que se dicta en tercer año— de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

Mediante el empleo de un tablero y una serie de tarjetas con preguntas sobre el tema abordado en clase, la docente guió para que, a través de lo lúdico, las y los alumnos se apropien de conceptos y brinden ejemplos en los que

se pueda observar que está presente la perspectiva decolonial en los estudios comunicacionales.

En la primera mitad de la clase, la docente tuvo el rol de facilitadora de conocimientos, sobre todo en lo referido a la relación entre los estudios comunicacionales y la perspectiva decolonial. La docente motivó a la reflexión al conceptualizar el proceso de conformación de las ciencias sociales modernas y del campo de estudios comunicacionales en el contexto del despliegue del capitalismo, modernidad europea y colonialidad. En la segunda mitad, se procedió al desarrollo del juego. Para ello, la docente tuvo un papel de mediadora entre los contenidos y el entendimiento por parte de los alumnos.

Vale recalcar que era la primera vez que se presentaba esta herramienta de enseñanza-aprendizaje al alumnado. De hecho, la señalaron como innovadora y nunca propuesta en otros espacios curriculares.

Ante la situación descrita, es menester aclarar que al ser una experiencia piloto no se pautaron líneas de eficiencia que restrinjan los objetivos pensados para esa clase. Durante el proceso se observó que, a pesar de ciertas dificultades en el desarrollo, el método de enseñanza resultó eficiente y eficazmente imbricado en el proceso de aprendizaje (Cols, 2007).

De hecho, se procuró que esta actividad engarce con la propuesta didáctica general de la materia. Este aspecto se consideró en el planeamiento de la propuesta ya que “las didácticas generales y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos” (Camilloni, 2007, p. 27).

Ahora, el obstáculo de esta propuesta fue lo innovador del juego, dado que las y los alumnos no estaban acostumbrados a este tipo de herramienta didáctica; en otras palabras, al aprendizaje lúdico; por lo que se encontró una dificultad al inicio del juego, hasta que se comprendieron las consignas. A pesar de esta complicación, se observó que fue factible la asimilación de la dinámica del mismo. De hecho, fue posible caracterizar a esta herramienta como buena, ya que permitió “reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (Litwin, 2007, p. 98).

Además, fue posible reconocer lo atractivo del juego al registrar en el grupo estudiantil “la manera cómo acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (Litwin, 2007, p. 100).



Figura 1
Participantes con el juego de mesa
Fuente: elaboración propia

Luego que los y las estudiantes internalizaran el juego —sus reglas y consignas— fue posible avanzar a otro desarrollo del pensamiento. A partir de ahí, fueron capaces de comprender la teoría presentada al “relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que, si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar que son la comprensión misma” (Pogré, 2001, p. 3). En este sentido, se observó cómo lograron procesos mentales complejos al emitir conjeturas y discernir ante distintos escenarios y preguntas sobre la teoría del (des)colonialismo e, incluso, sobre otros puntos del programa anual ya presentados en clase.

Todo lo anterior sorprendió al estudiantado, debido a la novedosa estrategia de enseñanza. En efecto, el grupo no estaba preparado para algo disruptivo en una clase teórica. A propósito, en la construcción del juego se consideraron:

las teorías que comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno. (Camilloni, 2007, p. 43)

Descripción del juego de mesa

El tablero está formado por una cuadrícula de casillas numeradas de forma consecutiva desde 1 hasta 100, comenzando por la esquina inferior izquierda y continuando, fila por fila, de abajo a arriba. Alterna cada fila hacia la izquierda o derecha, como aparece en la siguiente figura.



Figura 2

Participantes con el juego didáctico

Fuente: elaboración propia

Algunos pares de casillas, siempre en filas diferentes, pueden estar conectados mediante serpientes —que hacen que el o la participante baje hasta donde se encuentre la cola del animal— o escaleras —que hacen subir hasta el extremo de esta—. Cada una puede ser de máximo una serpiente o escalera. Por otro lado, se puede desarrollar la actividad con cualquier número de participantes; para ello, se debe entregar una ficha individual. Todas estas comienzan en la casilla número 1. Los jugadores se deben alternar para mover su ficha.

Después, deben tirar un dado con caras numeradas del 1 al 6 y avanzar su ficha —siguiendo la numeración del tablero— tantas casillas como indique el dado. Si la ficha termina en el extremo superior de una serpiente, se deslizará hasta su extremo inferior. En cambio, si termina en el extremo inferior de una escalera, ascenderá hasta su extremo superior. Gana la partida el jugador que antes alcance la última casilla. En ambos casos, quien diera con una serpiente o escalera, deberá responder una pregunta correspondiente a la unidad trabajada.

En caso de toparse con una escalera, solo podrá ascender si responde correctamente la pregunta realizada por algún agente externo —que tendrá tarjetas con preguntas *multiple choice* u otras que impliquen un desarrollo-explicación—. Si no responde la pregunta, no asciende por la escalera y continúa avanzando casilla a casilla. En caso de toparse con una serpiente, solo descenderá si responde incorrectamente la pregunta realizada. Si no responde la pregunta, descenderá por la serpiente. Cada tarjeta cuenta con preguntas relacionadas a la unidad trabajada durante la clase. El alumnado cuenta con tres minutos para responder y/o buscar ayuda en sus pares y apuntes propios.

Con esta propuesta se buscó desarrollar una nueva agenda de la didáctica, permitir y estimular al grupo de discentes a desarrollar el pensamiento crítico y ayudar a la comprensión de que la teoría puede darse a través de la racionalidad práctica-comprensiva. Tal como lo expresa Pogré (2001), se procuró que el aprendizaje se desarrolle como una reconstrucción de la realidad a partir de la reconfiguración propia y singular; en este caso, junto con el consenso entre la clase.

De hecho, se idearon las tarjetas del juego con el propósito de situar a los estudiantes en escenarios históricos y políticos particulares, en los que debían

desarrollar el pensamiento crítico, problematizar sobre la situación hipotética con la teoría, mediante la reflexión y la deliberación entre participantes.

En este sentido, se advirtió que el grupo desarrolló una comprensión atenta a la práctica reflexiva que permitió —mediante el juego— autoevaluarse, indagar y realizar una exploración crítica en relación con los principios teóricos de la unidad del programa. Tal como lo expresan Anijovich y González (2011):

Reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. De eso se trata la práctica reflexiva. (p. 78)

En esta misma línea, se evidenció que se cumplieron los distintos momentos de la práctica reflexiva que propone Blanquer (2022), conocimiento en la acción (interpretación de la consigna y búsqueda en apuntes de cátedra), reflexión de la acción (selección y adecuación de la teoría en función a la consigna de la tarjeta) y reflexión sobre la acción (en caso de acertar o no, se reflexiona sobre la respuesta dada).

Por otro lado, se consideró propicio situar también a esta herramienta didáctica como un modo de evaluación formativa, ya que a través de las respuestas de las tarjetas del juego se puede:

obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular para darle retroalimentación a ese estudiante y a sus profesores. También indican que esa retroalimentación puede proporcionar reforzamiento motivacional, conocimiento de los resultados a partir de los cuales se puedan mejorar las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza para hacerlas más efectivas. (Dorrego, 2016, p. 49)

Finalmente, al culminar la clase se invitó a un plenario para revisar la práctica y reflexionar sobre lo aprendido. Esto permitió que la observación de lo ocurrido sea considerada un instrumento de análisis, crítica e interpelación sobre aquello que se realizó para repetirlo —y mejorarlo— o bien desestimarlo. Se reflexionó, asimismo, sobre el modo de aprender y de habitar el aula junto a los alumnos con quienes se construyó el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al cimentar el conocimiento, estudiantes y docentes ponderaron la actividad y proyectaron futuros juegos de mesa con un enfoque epistemológico.

Las actividades concretas previstas para consolidar estos aspectos fueron las siguientes:

- Análisis y debate colectivo de los textos obligatorios del programa a partir de exposiciones grupales de los estudiantes y/o del equipo de cátedra.
- Elaboración conjunta de recursos para la comprensión y estudio de la bibliografía: esquemas de contenidos, síntesis, cuadros sinópticos y comparativos, mapas conceptuales y demás.

Recursos materiales

Los saberes previos de los estudiantes constituyeron una herramienta central para la incorporación de los conocimientos propuestos por la asignatura. Entre ellos se

sopesaron los saberes adquiridos en la experiencia cotidiana y las nociones sobre el proceso de aprendizaje en los demás espacios curriculares de la licenciatura.

Esta conexión intracurricular, junto con la reinterpretación de situaciones propias del contexto vivenciado, permitió la apropiación significativa por parte del grupo de discentes. En este sentido, aclarara que, en la clase, siempre que resulte pertinente para la indagación o la presentación de alguna temática en particular, se emplearán recursos informáticos tales como presentaciones virtuales, buscadores web, revistas y bibliotecas en línea, proyecciones audiovisuales, etc.

Discusión y resultados

En esta clase, el equipo docente tuvo un papel principal en el proceso de aprendizaje, ya que adoptó la función de mediador entre los contenidos y el entendimiento de quienes participaron. Esta tarea fue ejecutada con base en ideas/conocimientos previos del alumnado sobre los temas a abordar (Ausubel *et al.*, 1989), dado que ostentan un bagaje de saberes epistémicos dictados específicamente durante el primer año y, de manera general, en los distintos espacios curriculares de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

En tal sentido, es oportuno observar la crítica de Ausubel (1989) sobre la propensión de las y los alumnos hacia el aprendizaje repetitivo, ya que no desarrollan sus capacidades para realizar un proceso de aprendizaje significativo. Tal situación motiva al docente a revisar, modificar, enriquecer y reconstruir las formas de transferencia de conocimiento, para que puedan desarrollar un análisis crítico de la realidad a partir de lo aprendido.

En efecto, se aprende de manera significativa a través del aprendizaje verbal. En tal sentido, se puede observar que el grupo estudiantil participante de la estrategia fue —y es— capaz de relacionar los elementos componentes con su estructura cognoscitiva idiosincrática; lo que le faculta revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos. Con el juego, las y los alumnos han demostrado que son capaces de utilizar y transferir lo aprendido a otras situaciones.

Es importante también observar la relación convivencial dada en la clase, ya que a través de esta se construyó el conocimiento (Maturana, 1997). En el desarrollo de esta estrategia fue posible ver el nexo entre razón y emoción. En este aspecto, en el contexto de la clase, no se hizo alusión a los sentimientos, sino a como “todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas *a priori* desde cierta emoción” (Maturana, 1997, p. 20). De hecho, ante ambas estrategias, quienes participaron mostraron distintas “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 1997, p. 22), sobre todo, durante la ejecución del juego.

Motivación

El grupo estudiantil desarrolla un proceso de apropiación mediante el uso de las herramientas brindadas en clase. Esta apropiación, según Baquero (2009), conlleva a que el estudiante pueda reconocer el momento en el que esa herramienta debe —o puede— ser utilizada. Tal como lo explica el mismo autor:

“la apropiación de un objeto cultural parece ir acompañada de la apropiación de un régimen de prácticas específico de su uso culturalmente organizado” (p. 157). Para la coyuntura que se viene describiendo, la construcción de respuestas a las preguntas presentes en las tarjetas del juego.

En este sentido, es justo mencionar que el juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* fue creado como un recurso sociocultural para impulsar el desarrollo analítico-crítico del alumnado, lo que facilita el entendimiento de una teoría compleja y abstracta como la teoría crítica, postmodernismo y postcolonialismo.

En este aspecto, en línea con lo planteado por Vygotsky (1966) en *Teoría social del juego*, fue posible observar que este “es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental” (p. 52), incluso en jóvenes adultos. En relación, *Serpientes y escaleras* fue planteado como una actividad colaborativa, lo que supuso la manifestación de una simbología de juego (Vygotsky, 1966). Es así que se observaron distintos comportamientos del grupo. Además, las y los alumnos transformaron los objetos y les otorgaron distintos significados (escalera: posibilidad de ganar; serpiente: posibilidad de perder).

En paralelo, también fue posible observar que, durante la ejecución del juego, estuvieron presentes las emociones y el disfrute. Maturana (2003), a propósito, explica que esto se relaciona con que el jugar es una actividad plenamente válida en sí misma. Esto es: en la vida diaria se distingue como juego cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. Dicho de otra forma, se habla de juego cada vez que se observa seres humanos u otros animales involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo. En este caso, el alumnado aprendió sin que este sea su propósito principal. Es más, jugaron sin tener plena conciencia del aprendizaje que esta herramienta lúdica implica.

Interacción entre los actores

Se observó una interacción entre profesora y estudiantes que reflejó la noción *andamiaje* que refiere al proceso de buscar una resolución colaborativa de las actividades de aprendizaje entre quien tiene mayor conocimiento y experiencia del tema trabajado (Woods *et al.*, 1976, citado en Baquero, 2009).

Ahora, en la medida que se solicita a las y los estudiantes pensar en intervenir planificadamente en un contexto social que es dinámico y cambiante, los procesos de desarrollo propuestos se sitúan en un plano histórico, social y político (Baquero, 2009, p. 152), ya que les demanda pensar y diseñar propuestas de intervención para un momento dado. A su vez, interactúan con los contenidos dados, mostrando cómo el conocimiento se transforma en aquello que las y los sujetos receptores construyen —y relacionan— con ellos (Maturana, 1997). En este punto es posible observar cómo el conocimiento también es un proceso de construcción que involucra al grupo estudiantil (Vygotsky, 1991).

Ahora bien, en la estrategia del juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* fue posible observar el planteo de Vygotsky (1991) respecto a que este “es la fuente del desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo” (p. 52). Es decir, durante el juego se manifestó la posibilidad de desarrollo al permitir que puedan ensayar posibles respuestas a las preguntas y situaciones que

propone el juego; por lo que incitó, en paralelo, a una aparente apropiación de lo asimilado durante la clase. En definitiva, el juego brindó un lugar para ensayar sus reflexiones a partir de los conocimientos adquiridos, las que luego se podrán aplicar a situaciones reales o similares ocurridas en la realidad.

Enfoque

Por las características de la clase descritas en apartados anteriores —en cuanto a indagar sobre las ideas y reconocer los conocimientos previos— se pudo observar que el tipo de propuesta pedagógica coincidió con un enfoque cognitivista. También se advirtió una aproximación de los contenidos abordados con la realidad de quienes participaron en esta actividad, específicamente al trabajar el pensamiento estratégico y al posicionar al discente como profesional: aspectos relacionados con el enfoque humanista.

En este sentido, al observar cómo las y los alumnos trabajaban en la construcción de un conocimiento dialéctico y fluctuante, fue notoria la preocupación por (re)pensar los materiales empleados por la profesora a través del conocimiento y reflexión. De este modo, se convirtieron en hacedores de su aprendizaje (Maturana, 1997). Además, otro aspecto clave fue que durante gran parte de la clase “los organismos participantes satisfacen sus ontogenias individuales fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacciones recíprocas” (Maturana y Varela, 1984, p. 129).

Conclusiones y recomendaciones

La propuesta de enseñanza, sustentada por la cátedra, procura contribuir con la consolidación de un perfil de salida del estudiantado con las características de autonomía, criticidad, creatividad y compromiso social; todo lo que se aspira en el marco del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Comunicación Social. En tal sentido, la apuesta pedagógico-didáctica del presente espacio curricular buscó promover —en los alumnos— no solo una apropiación de los contenidos conceptuales en estudio, sino el desarrollo de competencias filosóficas, epistemológicas y teóricas tanto procedimentales como actitudinales que les permitan elucidar la relevancia social de su disciplina en el mundo contemporáneo.

Ahora, se debe estimar la descripción de la dinámica lúdica del juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* para que el desarrollo de la estrategia sea efectivo y ya no consista solo en una prueba piloto. Más bien, es indispensable que se sublime como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la cátedra.

Debido a que esta clase se desarrolló en un ámbito universitario, ante discentes que se encontraban a dos semestres de graduarse, fue posible observar que la docente adoptó un rol activo como agente de cambio que influye y colabora en el desarrollo de capacidades de análisis críticas y resolutivas. Esto fue posible dado que se captó la atención de las y los estudiantes hacia los nuevos conocimientos, los cuales requerían un alto grado de abstracción y conocimientos previos.

En tal sentido, se pretendió que el estudiantado recordase los contenidos trabajados, fortaleciéndolos con ejemplos de la realidad creados por el grupo para generar imágenes mentales que cimenten el conocimiento. De esta forma, las y los estudiantes serán capaces de retener y reproducir los contenidos dictados. En este aspecto, se volvió imprescindible la motivación por parte de la docente que fue transmitida al grupo de discentes. Esta actitud —y aptitud— fue sopesada importante porque permitirá que los conocimientos tengan refuerzos positivos, ya que abona a la imaginación y capacidad analítica a partir de la asimilación de la teoría presentada en la clase.

A su vez, en función de lo planteado en los apartados previos, se pudo observar que en esta clase también se pretendió desarrollar la autoeficacia (Bandura, 1999) con la intención manifiesta de realizar un análisis crítico de los estudios comunicacionales desde una perspectiva decolonial. En este marco, la propuesta didáctica enfatizó el desarrollo de competencias básicas como:

1. **Lectura comprensiva:** competencia para desplegar una interpretación profunda de textos de ciencias humanas y sociales, con base en métodos exegéticos crítico-analíticos y sintético-reflexivos.
2. **Producción discursiva autónoma:** competencia lingüística para construir argumentos conceptualmente claros y lógicamente consistentes, así como para exponerlos con fluidez a nivel oral y/o escrito.
3. **Análisis social crítico:** la doble competencia para dar cuenta del funcionamiento y de los límites de los fenómenos sociales a través de la aplicación de enfoques teóricos-críticos.
4. **Proyección práctica:** competencia para imaginar, idear y diseñar propuestas prácticas concretas superadoras de los límites (contradicciones, aporías, déficits, etc.) diagnosticados por el análisis social crítico.

Para concluir, es oportuno mencionar que la presente actividad resultó —y resultará— útil para observar cómo las consignas y estrategias empleadas durante las clases son características de enfoques específicos. Esto invita, por consiguiente, a realizar una revisión de estos para entender de mejor manera las teorías del programa y captar la atención del alumnado; problema presentado en este artículo. Vale mencionar que este punto es imperante si se considera que el espacio curricular es de una carrera que se dicta en una universidad pública, debido a que hay otros factores latentes que no están directamente relacionados con el desarrollo de la asignatura.

A propósito, ser docente involucra distintas actitudes y aptitudes; no se remite a la transmisión de contenido teórico a un grupo de discentes. Por el contrario, es un proceso que involucra la complejidad y creatividad de manera constante. Es por esto que el o la docente debe posibilitar la experimentación en el proceso de construcción del conocimiento y la autonomía en el abordaje de los temas y problemas.

En rigor de verdad, para lograr que el alumnado pueda realizar ese proceso, las y los formadores deben instalar, en simultaneidad, un proceso que permita la autoconciencia sobre lo que conlleva aprender. Por esto, es necesario que se creen las condiciones para desarrollar sus aptitudes, por lo que será preciso

transformar la vieja agenda —en lo referido a los métodos y técnicas—. Esto es significativo, ya que, como pudo observarse durante el 2020, fue preciso que el profesorado se interpele y modifique su forma de enseñar, dado que los contextos mutan de improviso y se requiere que el conocimiento siga fluctuante pese a los condicionantes.

Desde principios del 2020, la Facultad de Ciencias Sociales propuso una línea de acción para el desempeño docente. Esta fue la que permitió —bien o mal— que se garantizara el derecho a la educación. De este modo, en el último año, se sugirió y asumió la necesidad de realizar una reconfiguración del modelo antiguo y convencional de enseñanza y aprendizaje para asegurar una integración total en el ámbito educativo, sin tener una inclusión forzosa que, a la larga, remite a los clásicos estándares de la exclusión que son los que se pretenden derribar con esta propuesta.

De hecho, es clave que las y los docentes se responsabilicen sobre lo que se enseña, sobre la manera en que se lo hace y sobre los objetivos que se persiguen. Es fundamental, de esta forma, que el profesorado asuma un rol transformativo que permita conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). Aprendizajes y práctica docente. En E. Achilli, *Ensayos y experiencias* (pp. 1-5). Ediciones Novedades Educativas.
- Álvarez, J. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Revista Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Desclée de Brouwer.
- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9), 1-26. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9514>
- Betancourt, J. (2008). *Atmosferas creativas 2*. Manual Moderno.
- Blanquer, M. (2022). *Teoría y práctica en la formación docente: ¿encuentros o desencuentros?* s.e. <https://es.scribd.com/document/324696442/Documento-Blanquer>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 26-62). Paidós.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila.

- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50(12), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/271241/198481>
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal por los Derechos Humanos. *Revista iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://rieoci.org/RIE/article/view/673>
- Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2015). *Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma. Interpelaciones y desafíos* [Ponencia]. Congreso Alas, Asociación Latinoamericana de Sociología, Heredia, Costa Rica.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI.
- Litwin, E. (2007). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En I. Aguerrondo I, *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers.
- Saucedo Ramos, C., Pérez Campos, G. y Canto Maya, C. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5333>
- Vygotsky, L. (1966). *El papel del juego en el desarrollo*. Visor.
- Vygotsky, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Notas

- [1] El 22 de noviembre de 1949 se estableció la gratuidad universitaria en la Argentina a través del Decreto Presidencial N.º 29.337 de Juan Domingo Perón, el cual suprimió el cobro de aranceles en las instituciones de educación superior.
- [2] Se realizó una prueba piloto antes y durante la última clase del semestre.