

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ESCENARIOS INÉDITOS



COORDINADORAS:
INGRID BONDARCZUK
TATIANA GORJUP



EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES
SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES
EN ESCENARIOS INÉDITOS

Ingrid Bondarczuk

Tatiana Gorjup

(coordinadoras)

CiN Rueda Red Universitaria
de Educación a Distancia
de Argentina

Universidad Nacional de Mar del Plata

Experiencias y reflexiones sobre las prácticas docentes en escenarios inéditos /

Compilación de Ingrid Bondarczuk; Tatiana Gorjup

Coordinación general de Ingrid Bondarczuk; Tatiana Gorjup

1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-131-5

1. Educación Universitaria. 2. Educación a Distancia. 3. Tecnología Educativa. I. Bondarczuk, Ingrid, comp. II. Gorjup, Tatiana, comp. III. Título.

CDD 378.122

Diseño de tapa: Melisa Liberti

Edición y corrección de textos: Viviana Talavera

(<https://www.facebook.com/alcachofacororrectora/>).

ISBN 978-987-811-131-5



9 789878 111315 5

ÍNDICE

Introducción

Ingrid Bondarczuk - Tatiana Gorjup..... 15

PARTE I

Reconfiguraciones didácticas pospandemia: estudio de caso en el Ciclo clínico de la carrera de Medicina

Gustavo O. Castaño - Roxana Medin

María Alejandra Fernández..... 21

Actitudes hacia las TIC y competencia digital docente.

¿Reconfiguración de la clase tras la pandemia?

Analía Claudia Chiecher - María Luisa Bossolasco 31

Dispositivo pedagógico con tecnologías para la recuperación de recuerdos personales y memorias institucionales en pandemia

Alicia Corvalán de Mezzano - Agustina D'Angelo

Romina Deppen..... 43

De la gamificación de la educación a la creación de propuestas con estrategias lúdicas integrales

Susan De Angelis - Sofía Álamo..... 53

La e-valoración como insumo en la construcción de trayectorias educativas de estudiantes universitarios	
<i>Ana Carolina Ezeiza Pobl - Mabel Haydeé Vázquez</i>	
<i>Claudio Fabián Garabato</i>	63
Viserion. Una narrativa transmedia para la formación docente en el nivel superior	
<i>Lucía Gladkoff - Elsa Beatriz Aubert</i>	75
La emergencia de nuevas prácticas de enseñanza universitaria en modalidades híbridas	
<i>Bárbara Rodríguez - Leticia Cerezo - Ludmila Acierno.....</i>	87
Pensar la evaluación universitaria en escenarios educativos combinados	
<i>Marina Thiery - María Cecilia Palacios - Mariela Canessa.....</i>	101
PARTE II	
Herramientas tecnológicas aplicadas a la evaluación en Química orgánica y biológica	
<i>Walter Raúl Rogelio Acosta - Sandra Analía Hernández.....</i>	113
Cómo fue evaluar en contexto de pandemia: 2020 y 2021	
<i>María José Aisama - Patricia Gisela Gutiérrez</i>	
<i>Olga Silvana Soruco</i>	125
Estrategias para potenciar la comunicación y la interacción en entornos virtuales de aprendizajes	
<i>Ricardo Raúl Bohl - Emma Céparo - María Cecilia Francisoni</i>	135

Sostener la evaluación en contexto de aislamiento social: mesa de apoyo técnico	
<i>Victor Cacciagüi - Gabriela Lladós</i>	145
El programa de acompañamiento a la educación virtual en la FCEDU-UNER	
<i>Maria Florencia Gareis</i>	157
Transformaciones y desafíos de las prácticas de enseñanza universitaria en la post-pandemia	
<i>Charis M. Guiller - Débora M. Arce</i>	167
La articulación de la docencia, la investigación y extensión universitaria en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades de la Educación a Distancia	
<i>Alberto Iardelevsky - Marisa Álvarez - Natalia Gardyn</i>	175
La educación media: un transcurrir pandémico en el borde de un futuro distópico	
<i>Germán Ariel Lozano</i>	187
Salvar límites organizativos, espaciales y temporales: relato de la experiencia de cátedra en espejo UNICEN-UNQ	
<i>Marisa Zelaya - Silvina Santín - María Laura Bianchini</i>	195
PARTE III	
Estudiantes en educación remota de emergencia. Factores incidentes en las trayectorias académicas	
<i>Farid Diego Astorga - Analía Claudia Chiecher</i>	
<i>Karina Gabriela Arch</i>	207

Educación mediada y competencias digitales en docentes usuarios de la plataforma UNJu virtual

Farid Diego Astorga - Andrea Noelia López

Vanessa Anabí Aramayo..... 221

Curso de formación docente: “la clase expandida: una aproximación a la Didáctica transmedia”

Constanza Daniela Bosch Alessio - Ana Laura Ludueña

María Eugenia Maldonado 233

Análisis del proceso de adquisición de habilidades digitales en entornos virtuales

Andrea Gabriela Cándido - Héctor Pedro Liberatori

Silvia Alejandra Nolasco..... 243

Experiencia interdisciplinar e interinstitucional mediada por tecnologías entre alumnos universitarios y preuniversitarios de la UNL

Ana Claudia Cerrudo 253

Travesía ondulante en pandemia en el año 2020. Caso de la cátedra universitaria Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

Lorena Patricia Colignón - Gloria María Isabel Galarraga..... 263

Relato de experiencias de evaluación en línea para estudiantes de exterior e intercambio

Linda Angélica López - Soledad Raquel Medina..... 273

Tecnologías educativas durante la pandemia de Covid-19 en la Facultad de Agronomía, UBA	
<i>Mariela Szwarberg Bracchitta - María Agustina Ibáñez</i>	
<i>María Verónica Fernández Bargiela.....</i>	283
PARTE IV	
Escenarios virtuales para el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo	
<i>Elena Barroso - Teresa Cabezas - Mariela Meljin Lombardi.....</i>	297
Uso de TIC y formación docente en una universidad pública argentina	
<i>Ana Borgobello - Melisa Mandolesi - Andrea Espinosa.....</i>	311
Lecciones aprendidas en el uso de las aulas híbridas	
<i>Mara Belén Bravo - Emma Céparo - María Cecilia Francisoni.....</i>	321
Diplomado conjunto entre la UNQ y la UNAG de Honduras. Desterritorialización de las prácticas educativas	
<i>Walter Marcelo Campi - Denise Pari</i>	331
Virtualización inesperada, acompañamiento a estudiantes y evaluación: notas acerca del <i>Workshop</i> SIED 2022	
<i>Francisco Corinaldesi</i>	339
Aula híbrida: experiencia docente	
<i>Cecilia Andrea Díaz - Gladys Vanesa Fernández.....</i>	349
Labor docente en tiempos de pandemia. Análisis de una experiencia de capacitación virtual	
<i>Gustavo Ariel José - Elsa Reyes - Lía F. Torres Auad.....</i>	357

Competencias ciberculturales de docentes de la UNC en Argentina, luego de la pandemia de Covid-19

Adrián Moneta Pizarro - Gabriela Sabulsky

Norma Patricia Caro..... 371

Competencias digitales docentes en contextos de enseñanza y aprendizaje híbrido

Oriana Ojeda - María Victoria Aguilar Moreyra

María Graciela Fernández..... 385

PARTE V

Escritura en las disciplinas - Parejas pedagógicas

María Silvia Alasio - Luis Alberto Hünnicken (†)..... 399

“Diseño de la Enseñanza en ambientes virtuales tecnológicos”: curso para docentes de la UNL

Silvina Soledad Bellini - Mercedes de los M. Nicolini..... 411

El uso de la comunicación sincrónica en la educación en línea: escenarios tras las experiencias vividas durante 2020/21

Graciela Paula Caldeiro - Mónica Trech - Laura Parmigiano..... 421

Experiencia conjunta de diplomado internacional en formación docente en TICS UNAG- UNQ

Nora Dari - Silvia Irene Nuñez..... 433

Nuevos escenarios en la formación docente del Profesorado en Inglés en la UNMDP

María Alejandra del Potro - Andrea Di Virgilio

Ana Lía Regueira..... 441

Percepciones del profesorado de la UPSO en relación con la práctica docente durante 2020 y 2021	
<i>María Tatiana Gorjup - Alexia Postemsky.....</i>	455
Pospandemia y Educación a Distancia en la UNRaf	
<i>Ana Marotias - Soledad Ayala.....</i>	467
Un recorrido entre personas, contenidos y emociones en la asignatura tecnología educativa	
<i>Silvia Irene Martinelli - Silvina Casablanco - Paula A. Pérez.....</i>	477
Aportes para la construcción de experiencias de aprendizaje virtual	
<i>Wilson Yesid Riaño Casallas - Karina Vázquez Cristino.....</i>	487
PARTE VI	
Oportunidad o impedimento. Pedagogía en tiempos de pandemia	
<i>Walter Raúl Rogelio Acosta - Cintia Ils - Carolina Paz.....</i>	501
Presencias en la virtualidad	
<i>Mercedes Arrieta.....</i>	513
Enseñanza de programación en escuela secundaria: experiencia de transición desde la virtualidad hacia la presencialidad	
<i>Gabriela Cenich.....</i>	519
Preconceptos y experiencias docentes sobre el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria de primer año	
<i>María Isabel Del Buono - Noelia Anahí García.....</i>	529
Prácticas de estudio en la enseñanza remota de emergencia en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC	
<i>Diana Andrea Pérez.....</i>	541

La presencialidad y las tecnologías: distintas visiones de docentes universitarios
Noelia Soledad Prieto 555

Articulación de espacios sincrónicos y asincrónicos en Educación a Distancia. Un entramado a planificar
María Alicia Rodríguez Jensen - Myrian Elisabet Errecalde
Nora Liliana Gorrochategui 565

PARTE VII

Narrativas de enseñanza durante 2020: diseño, incertidumbre y comunidad
Silvia Alejandra Andreoli - Karen Lucila Martínez
Luciana María Perillo 579

El desafío de las practicas experimentales de Física en la Enseñanza a Distancia
Ernesto Cyrulies 591

Aplicación de la educación híbrida. Evaluación del momento inicial: posibilidades y limitaciones
Evelia Derrico - Mariana Gigena - María Eugenia Martinelli 605

Atravesando mapas inexistentes: la gestión de la tecnología en la Facultad de Veterinaria, UBA
Fabiana Irene Grinsztajn - Roxana Paola Szejnberg
Gabriel Alejandro Sánchez 613

El diseño de un dispositivo pedagógico emergente para la continuidad de las trayectorias académicas
Alberto Iardelensky - Verónica Seara 625

La continuidad académica en el área de Lengua en tiempos de pandemia	
<i>Eva Ramallo - Yanina Melián</i>	633
Herramientas pedagógico-didácticas de la práctica docente durante los escenarios producidos por la pandemia	
<i>Cintia Daniela Rodríguez Garat - Candela Orellano</i>	
<i>María Florencia Cánepa</i>	643
La enseñanza colaborativa e invertida en modalidad virtual	
<i>Miguel R. Russo - Elida M. Giai - Mónica G. Giménez</i>	651
El diseño de un AVA para la articulación entre escuela secundaria y universidad	
<i>Daniela Tisocco - María Laura Rodríguez</i>	659

Introducción

Ingrid Bondarczyk

Tatiana Gorjup

La relación entre tecnología y enseñanza ha experimentado notables transformaciones (de Pablos Pons, 2018). En sus comienzos, la tecnología educativa fue vista como una especie de panacea que podría reemplazar incluso el papel del docente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta perspectiva puso demasiado énfasis en la tecnología misma, pasando por alto el valor intrínseco del vínculo personal y relacional del acto pedagógico. A su vez, el avance de los desarrollos tecnológicos y los escenarios inéditos de los últimos años han impactado en las prácticas de enseñanza, generando interrogantes, desafíos y oportunidades sin precedentes hasta el momento (Aranciaba y Ambrosino, 2022, pp. 36-54).

Es en este contexto que se desarrolla el presente volumen, que nuclea un conjunto de trabajos que cristalizan los relatos de las experiencias transitadas y de las investigaciones compartidas en siete mesas de intercambio en el marco del **9º Seminario Internacional de Educación a Distancia** titulado **“Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes”**.

Este volumen toma como referencia al eje de las **“Prácticas de enseñanza”**, es por ello que, en términos generales, los trabajos que lo integran promueven la reflexión sobre los siguientes aspectos: (1) la caracterización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante la pandemia como así también, las transformaciones, reconfiguraciones didácticas y la emergencia de nuevas prácticas de enseñanza y de evaluación en escenarios educativos combinados; y, (2) la formación docente, en términos de la adquisición y promoción de competencias

digitales para su implementación en las prácticas de enseñanza en las diversas opciones pedagógicas, desde la enseñanza presencial hasta la remota y las propuestas combinadas.

Los **docentes**, indiscutiblemente, se han vuelto decisivos en estos tiempos de transformación, ya que vivenciaron reconfiguraciones radicales en sus roles y debieron adaptarse a los entornos virtuales para continuar sus prácticas de enseñanza en contexto de Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO).

Los actuales enfoques dirigen su atención hacia el verdadero destinatario de la labor docente: el estudiantado. El surgimiento de nuevas tecnologías y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) ha desplegado un abanico inmenso de recursos para la enseñanza y el aprendizaje: redes sociales, *chats*, foros, *wikis* y la nube, los encuentros sincrónicos, las aulas híbridas, la inteligencia artificial... son solo algunos ejemplos de todos aquellos recursos disponibles. Este escenario propicia la creación de enfoques educativos centrados en el estudiantado –en tanto sujeto de aprendizaje–, empoderando su participación.

Por lo tanto, trae consigo la necesidad imperante de que las y los docentes desarrollen competencias profesionales específicas para desempeñarse en estos entornos y reconfigurar su rol. La mediación pedagógica efectiva en un entorno tecnológico requiere una formación continua, una actualización constante y una actitud reflexiva, que en cada uno de los trabajos del presente volumen se busca alcanzar. Más allá del simple uso de la tecnología, se trata de entender cómo impacta en las dinámicas de enseñanza y cómo puede colaborar en la reflexión, en la construcción de conocimiento y en las prácticas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por ello, lejos de una reflexión meramente instrumental, ni mucho menos reducida al contexto de pandemia por Covid-19, los trabajos presentados han demostrado el diseño de experiencias de aprendizaje potentes que impulsa la co-creación entre docentes y estudiantes, redefinen el aprendizaje como un esfuerzo colaborativo, promueven la intersección entre lo disruptivo y lo formativo. La innovación pedagógica, moldeada por las experiencias vividas durante la enseñanza remota de emergencia (ERE), ofrece amplias oportunidades para suscitar aprendizajes profundos y relevantes.

Las discusiones sostenidas en las mesas de intercambio del 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia, ponen de relieve una tendencia a desarrollar prácticas de enseñanza que integren lo mejor de la presencialidad y lo mejor de la virtualidad para dar forma a escenarios híbridos, mixtos y combinados que desafían los paradigmas tradicionales.

Este volumen es el resultado de un esfuerzo colaborativo en el que la multidisciplinariedad y la multiplicidad de perspectivas sobre la enseñanza en el nivel superior se unen para tejer un mosaico enriquecedor. Cada trabajo aquí presente es un eco de las experiencias y reflexiones y, por lo tanto, una contribución al diálogo sobre la reconfiguración de la Educación Superior en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aranciaga, I. y Ambrosino, A. (2022). Tendencias de la educación mediada por tecnologías en las UUNN argentinas, políticas públicas, prácticas de gestión académica y tecno-pedagógicas emergentes entre presencialidades y virtualidades en el período. *Políticas Educativas: pluralidades, sentidos e formação*, 16(2), 36-54.
- de Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>

PARTE I

Reconfiguraciones didácticas pospandemia: estudio de caso en el Ciclo clínico de la carrera de Medicina

Gustavo O. Castaño

Universidad de Buenos Aires.
castano@intramed.net

Roxana Medin

Universidad de Buenos Aires.
rmedin@sian.com.ar

María Alejandra Fernández

Universidad de Buenos Aires.
alejandra.fernandez@uner.edu.ar

Introducción

Podemos encontrar ciertas tradiciones en escuelas de formación en Educación Superior, como las de ciencias médicas, que presentan un currículum dual, donde luego del ciclo teórico continúa el ciclo clínico (Schön, 1992). En la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Carrera de Medicina es una carrera de grado que dura siete años y está dividida en cuatro ciclos: el Ciclo Básico Común, el Ciclo Bio-médico, el Ciclo Clínico y el Ciclo del Internado Anual Rotatorio. El Ciclo Clínico tiene una duración de dos años y medio y su principal objetivo es que el estudiante sea capaz de prevenir, diagnosticar y formular esquemas de tratamiento y rehabilitación para las diversas patologías. Dentro de este ciclo se aborda el estudio de las Clínicas y sus especialidades, y dentro de las Clínicas encontramos las asignaturas de Medicina 1, que incluye Semiología y Fisiopatología, y Medicina 2, que abarca el diagnóstico y el tratamiento (Facultad de Ciencias Médicas y UBA, 2022a).

En las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, la Facultad se extiende hacia el hospital, como espacio formativo, en los Ciclos Clínico y de Internado Rotatorio, en la Unidad Docente Hospitalaria (UDH) en la Carrera de Medicina y el último año de cursada en el caso de las licenciaturas como asignaturas principalmente prácticas (Facultad de Ciencias Médicas y UBA, 2022b). A través de la figura de los Hospitales Asociados, donde se asientan las UDH, se pretende profundizar la descentralización de la enseñanza y conformar centros de educación médica con autonomía creciente, donde el rol docente es ejercido por los propios profesionales que desarrollan sus actividades asistenciales.

La formación clínica se completa en sistemas de posgrado como residencias y concurrencias, con el acompañamiento de profesionales de planta y otros residentes, con pacientes reales en las salas de un hospital y en centros de salud. Los estudiantes y los jóvenes profesionales aprenden, de esta manera, además de la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases, un arte que se sale fuera de la racionalidad técnica (Schön, 1992). El arte de curar es mencionado por Hipócrates, en su primer aforismo: “La vida es breve, el arte es largo, la ocasión fugaz, la experiencia peligrosa, el juicio difícil” (Berenguer, 2012, p. 33).

Si bien, formalmente, la Facultad prioriza la atención integrada sobre la especializada, la cursada de Medicina 2 del Ciclo Clínico en la UDH del Hospital Zubizarreta, presenta una organización agregada por módulos, donde predomina una lógica didáctica instrumental o tecnicista (Candau, 1990; Lucarelli, 1998), aplicada a través de clases magistrales, separada, en forma dicotómica, de las actividades prácticas. El programa analítico de la asignatura Medicina 2 refleja una tradición clásica centrada en contenidos, sin poder visualizarse las distintas dimensiones de la vida en la institución y en el aula (Lucarelli, 2011).

La pandemia por Covid-19 presentó en forma abrupta un escenario inesperado que ocasionó transformaciones y alteraciones en múltiples aspectos, no solo para la salud de las personas, desde una perspectiva física, psicológica o social, sino también en el ámbito educativo. Durante los períodos de aislamiento social originados por la pandemia, y al igual que en todo el país, el dictado de las

materias de grado en el ámbito de la Facultad de Medicina de la UBA y Hospitales Asociados se realizó de manera virtual (Facultad de Ciencias Médicas y UBA, 2022b). De acuerdo con Pardo Kukulinski y Cobo (2020), aun con diferencias importantes entre Facultades y Departamentos, muchas universidades han replicado en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya estaban siendo obsoletos en la presencialidad. Si bien, el dictado de la asignatura Medicina 2 no escapó a esta lógica, ya que en muchos módulos solo cambió la modalidad de las clases magistrales teóricas de presencial a virtual sincrónica, en otros se aplicaron diversas innovaciones que se adaptaron y persistieron en el período postpandemia.

Presentamos un caso en el que se realizaron reconfiguraciones postpandemia en el dictado del módulo de Hepatología, dentro de la asignatura Medicina 2. En el mismo se describen cambios en el modelo didáctico y en las estrategias de enseñanza, facilitados por la incorporación de TIC.

Metodología

Estudio de caso.

Resultado: descripción de la propuesta

El Módulo se dictó durante el mes de mayo de 2022, en la UDH del Hospital Zubizarreta, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y las actividades se desarrollaron durante cinco días. El equipo docente estuvo formado por dos especialistas y la cohorte conformada por doce estudiantes.

Se implementaron innovaciones en las estrategias de enseñanza, tales como el método de casos, la clase invertida y la incorporación de TIC, con modalidad combinada.

Objetivos de enseñanza

Los objetivos fueron que cada estudiante pudiera conocer las patologías hepáticas agudas y crónicas, integrar los conocimientos teóricos y desarrollar las capacidades y destrezas para realizar su adecuado diagnóstico presuntivo, plantear los diagnósticos diferenciales y la secuencia de estudios complementarios necesarios para arribar al diagnóstico definitivo, y proponer las terapéuticas correspondientes. Además, que el/la estudiante pudiera desarrollar destrezas en trabajo en equipo, cooperación y respeto, lectura crítica, aprendizaje autodirigido, comunicativas y de presentación (Wood, 2003), y escritura de textos científicos.

Los niveles de aprendizaje esperados, de acuerdo con la taxonomía de Frabboni (2001), fueron intermedio (implica la utilización de técnicas y metodologías propias de la disciplina), y superior (al realizar interpretaciones diagnósticas y evaluar los usos de distintas terapéuticas).

La secuencia didáctica y las actividades

El primer día los estudiantes, divididos en seis grupos, se reunieron de forma virtual utilizando una plataforma de videoconferencia, y trabajaron colaborativamente, sin intervención de los docentes, en el análisis de casos clínicos sobre hepatopatías agudas, siguiendo consignas establecidas previamente.

Al día siguiente cada grupo presentó un caso clínico con modalidad presencial, con mediación de los docentes y posterior evaluación entre pares. Los estudiantes realizaron, además, actividades *online* a través de sus celulares, como consultas a bibliotecas electrónicas o utilización de programas para obtener determinados puntajes en escalas utilizadas para diagnóstico y pronóstico.

El tercero y cuarto día se repitió la secuencia didáctica para las hepatopatías crónicas.

A partir del quinto día los estudiantes, de forma individual y asincrónica, trabajaron en la confección de un texto de formato científico sobre un tema a elección, de entrega obligatoria.

Recursos tecnológicos

El intercambio entre estudiantes y docentes se realizó en forma presencial (en el aula del Hospital Zubizarreta), o mediante grupos de mensajería instantánea, correo electrónico, *Google Drive*, y *Zoom*. Se adoptó como texto recomendado el *Tratado de Medicina Interna* utilizado por los estudiantes para otros módulos de la materia, y se facilitó la bibliografía complementaria por correo electrónico y *WhatsApp*.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación se realizó sobre los procesos de aprendizaje a través de las tareas de comprensión y construcción de conocimiento, y sobre los productos (presentación de casos resueltos y texto sobre el tema elegido por los estudiantes).

Para certificar el módulo se tuvo en cuenta la participación en las actividades prácticas, y las entregas tanto de los casos resueltos como del texto breve con formato científico.

Toda la cohorte certificó la cursada. Los estudiantes participaron en las actividades propuestas, interactuaron con los docentes y sus compañeros, tanto en las actividades presenciales como en las virtuales, y cumplieron con las consignas propuestas.

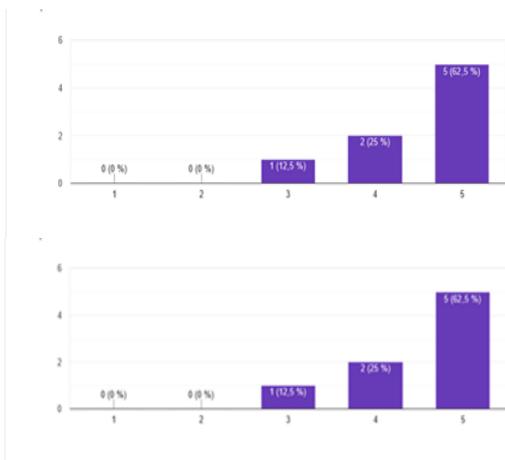
Evaluación de la propuesta de enseñanza

La evaluación de la enseñanza se realizó a través de una encuesta final dirigida a los estudiantes y un encuentro del equipo docente para hacer un análisis de resultados de la encuesta, una autoevaluación y reflexión sobre lo vivenciado durante la cursada y propuestas de mejora para próximas cursadas.

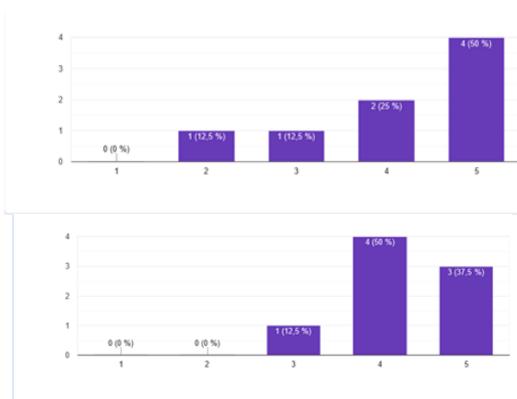
De los resultados de la encuesta se desprenden, como aspectos positivos, la mejora en la comprensión de los contenidos, el trabajo en equipo, la resolución de casos, la comunicación fluida con docentes, la autoevaluación del desempeño y la claridad de las consignas (algunos se pueden observar en la Figura 1). En general se apreció la dinámica el aprovechamiento del tiempo, asociado a la menor

carga horaria presencial, aunque una estudiante expresó su preferencia por la presencialidad plena.

Como propuestas de mejora, se sugirió aumentar las horas cátedra y agregar clases teóricas.



Comprensión de contenidos* Evaluación general de la cursada*



Novedad de la escritura de texto breve* Autoevaluación del desempeño*

Escala de Likert, en la que 1 es mínima o mala y 5 máxima o muy buena

FIGURA 1. Resultados de la encuesta de fin de cursada

Discusión

El presente caso muestra la reconfiguración luego de la pandemia, en el dictado de un módulo en la asignatura Medicina 2 en la UDH del Hospital Zubizarreta.

Además de utilizar tecnologías que se han convertido en habituales luego de la pandemia, hemos propuesto una modalidad combinada, con instancias presenciales de presentación y resolución de casos clínicos, realizando actividades en línea, sincrónicas y asincrónicas y utilizando un modelo de enseñanza de clase invertida. La elección de esta modalidad propició, al decir de Pardo Kuklinski y Cobo, a “eliminar definitivamente la barrera entre la formación presencial y virtual, y diseñar la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida donde el docente y los estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 12).

Desde el punto de vista didáctico, hemos optado por un viraje hacia un modelo colaborativo, que representa la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida entre el educador y los estudiantes, actuando como agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora. Este modelo entiende “el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, de éstos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo” (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2010, p. 98).

En la estrategia didáctica seleccionada, partimos de una situación-problema o caso que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre el cual los/as estudiantes deben pensar, reflexionar y decidir diagnósticos, terapéuticos o prescripciones (Camilloni, 2021). El estudiante, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve problemas en forma colaborativa con sus compañeros/as, y con apoyo y guía del docente.

Los objetivos de esta metodología fueron facilitar la participación del grupo, fomentar la responsabilidad, capacidad creativa, el sentido crítico y propiciar la reflexión conjunta. Por otra parte, se

intentó estimular el desarrollo de competencias comunicativas y de escritura de textos científicos por parte de los estudiantes. De esta manera, se procuró colaborar en el desarrollo de un pensamiento disciplinar en los estudiantes (Camilloni, 2021), que les permita hablar, leer, pensar y escribir como científicos de la disciplina.

En concordancia con Camilloni, consideramos que la planificación didáctica, así como los planeamientos efectuados por los docentes tienen un carácter hipotético, que debe ser permanentemente contrastados con las realizaciones prácticas a las que da lugar (Camilloni, s. f.). Por lo tanto, una evaluación completa de las respuestas de los estudiantes conduce a una evaluación del plan que las ha suscitado. Luego de la evaluación de las acciones de los estudiantes que surgen como respuesta a las situaciones originadas en la ejecución de la planificación, se deben contrastar las características de dichas situaciones con las previsiones hechas en el plan, el que, por último, deberá ser reinterpretado con referencia a los objetivos seleccionados previamente. En este sentido, la evaluación no se limita a los aprendizajes de los estudiantes, sino que involucra a toda la propuesta.

Conclusiones

La implementación de una cursada en una asignatura del Ciclo Clínico de la Carrera de Medicina mediante una modalidad combinada, con instancias presenciales de presentación y resolución de casos clínicos, realizando actividades en línea sincrónicas y asincrónicas y utilizando un modelo de enseñanza de clase invertida, facilitó la aplicación de un modelo didáctico colaborativo, una mejora en la propuesta de enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Berenguer, Á. D. (2012). ¿Por qué la medicina sigue siendo un arte? *Archivos de Medicina Interna*, 34(1), 33-35.
- Camilloni, A. W. de. (s. f.). Las funciones de la evaluación. Recuperado de <http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos/actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf>

- Camilloni, A. W. de. (2021). Seminario Estrategias de Enseñanza. Maestría de Docencia Universitaria UBA. Buenos Aires. Recuperado de <https://campusacademica.rec.uba.ar/course/view.php?id=3983ysecondarykey=H4DI5u7MBI#section-1>
- Candau, V. M. (1990). *Hacia una nueva Didáctica*. Voces.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Facultad de Ciencias Médicas, y UBA. (2022a). Plan de estudio. Recuperado 25 de enero de 2022, de <https://www.fmed.uba.ar/carreras/nutricion/plan-de-estudio>
- Facultad de Ciencias Médicas, y UBA. (2022b). Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) | Facultad de Medicina UBA. Recuperado 18 de enero de 2022, de <https://www.fmed.uba.ar/hospitales-e-instituciones/unidades-docentes-hospitalarias-udh>
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica I*. Ed. Popular.
- Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011V29N2P417>
- Mayorga Fernández, J., y Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15, 91-111.
- Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Outliers School, (enseñanza remota de emergencia), 8. Recuperado de <http://outliersschool.net/project/universidadpostpandemia/>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Wood, D. F. (2003). Problem Based Learning. *BMJ*, 326-328. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>

Actitudes hacia las TIC y competencia digital docente. ¿Reconfiguración de la clase tras la pandemia?

Analia Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto.
achiecher@hotmail.com

María Luisa Bossolasco

Universidad Nacional de Tucumán.
mlbossolasco@gmail.com

Introducción

Las *actitudes* de los docentes hacia las tecnologías y su inclusión en educación constituyen temáticas ya abordadas por estudios previos, en los que se reportaron diversidad de predisposiciones –en mayor o menor medida favorables (o no)– para usarlas en el marco de propuestas educativas (Assinnato, Sanz, Gorga y Martín, 2018; García Aretio, 2007; Orantes Salazar, 2009; Tejedor, García Valcárcel y Sargrario Prada, 2009). En un continuo con dos extremos, se ubican tecnófilos (aceptación incondicional) y tecnófobos (rechazo absoluto), aunque entre ellos resulta posible identificar una diversidad de actitudes y de matices.

Respecto de la *competencia digital docente*, también es una temática previamente abordada. De hecho, estudios anteriores la señalaron como una de las tres áreas de conocimientos necesarias para desempeñarse en la docencia. Así, de acuerdo con el modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2008), junto con el conocimiento disciplinar y pedagógico, el conocimiento tecnológico –que implica el dominio de herramientas digitales que potencien el aprendizaje de los estudiantes–, resulta clave para el ejercicio de una docencia de calidad.

No obstante, a pesar de su importancia, los resultados de investigaciones mostraron un dominio medio-bajo de las competencias digitales involucradas en la planificación, desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje y evaluación con apoyo de las TIC (Pozo Pérez y Tejada Fernández, 2018).

En términos generales, los estudios realizados antes de la pandemia reportaron valoraciones y actitudes positivas hacia las TIC y su inclusión en la enseñanza. No obstante, ello suele ir acompañado de un bajo dominio o desconocimiento de distintas herramientas digitales y, por lo tanto, de escasos usos con fines pedagógicos (Chiecher y Lorenzatti, 2017; Chiecher y Marin, 2016; Orantes Salazar, 2009; Ricagni y Mussi, 2020). En este marco, parece importante estudiar si, tras la pandemia y la consecuente virtualización de la educación —a la que debieron apelar la mayoría de los docentes, sin distinción de sus actitudes o nivel de competencia digital— la situación respecto de actitudes y usos de las TIC han experimentado cambios. Cabe preguntarse, ¿qué disposición tendrán ahora quienes antes ignoraban o desconocían las TIC y por ello no las usaban?, ¿qué disposición tendrán quienes las rechazaban enfáticamente?, ¿qué disposición tendrán quienes ya hacían uso intensivo de las TIC antes de la pandemia?, ¿se lograron nuevos aprendizajes? y, en tal caso, ¿tendrán impacto dichos aprendizajes en las prácticas educativas a futuro?, ¿se desarrolló la competencia digital docente frente a la exigencia de usar tecnologías?

La hipótesis que orienta este trabajo señala que, tras dos años de virtualidad forzada por la emergencia sanitaria, las actitudes hacia las tecnologías y la competencia digital docente pueden haberse modificado. Serán necesarios, sin embargo, nuevos estudios que arrojen luz sobre el impacto que ha tenido la pandemia y la suspensión de la presencialidad en múltiples aspectos de la educación; entre ellos, en las competencias digitales que han podido (o no) desarrollar los docentes y en sus actitudes respecto de las tecnologías y su inclusión en las prácticas pedagógicas. Asimismo, será importante analizar qué aprendizajes se lograron a partir de esta crisis y qué ventaja competitiva se puede sacar para pensar en nuevos contextos educativos, híbridos, multimodales e inclusive en contextos de genuina educación a distancia. En síntesis, será necesario realizar un

diagnóstico renovado acerca de las actitudes docentes hacia las TIC y el nivel de desarrollo de su competencia digital luego de una virtualidad forzada en el marco de la emergencia sanitaria. En esta línea se inscribe el presente trabajo, en el que compartimos algunos análisis preliminares en el marco de un estudio de mayor envergadura (PIP CONICET) sobre el cual nos encontramos avanzando.

Con el propósito de atender a los interrogantes formulados en párrafos precedentes, este estudio se orienta hacia los siguientes objetivos: 1) conocer, desde la perspectiva de los docentes, si han cambiado las actitudes hacia las tecnologías tras su uso forzado durante la pandemia; 2) conocer si se han modificado, desde sus percepciones, las competencias digitales; 3) comparar las perspectivas acerca de las actitudes hacia las tecnologías y competencias digitales en grupos de docentes de dos instituciones de Argentina.

Metodología

Se realizó un estudio no experimental, apelando a métodos mixtos. En esa línea, se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos, para así lograr una perspectiva y comprensión más amplia del fenómeno en estudio. Como se anticipa en la sección anterior, en este trabajo se presenta parte de la información recogida y análisis preliminares de los datos cualitativos obtenidos.

Participaron del estudio doscientos ochenta y tres docentes de dos instituciones de educación superior de Argentina; a saber, ciento veintitrés desempeñan sus labores en la Universidad Nacional de Río Cuarto y ciento sesenta en la Universidad Nacional de Tucumán. El grupo de Río Cuarto está integrado por docentes de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. El grupo de Tucumán resulta más diverso en su procedencia, con docentes de las Facultades de Arte, Arquitectura y Urbanismo, Agronomía y Zootecnia, Bioquímica, Química y Farmacia, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, Derecho, Filosofía y Letras, Medicina, Psicología y Odontología.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de auto-informe integrado por tres secciones; una de ellas indaga

acerca de las actitudes de los docentes hacia las TIC en dos momentos temporales (antes de y a partir de la pandemia); la segunda sección indaga acerca de la competencia digital docente, también considerada comparativamente en los dos momentos temporales antes mencionados. La tercera sección, recoge datos de naturaleza cualitativa, también sobre las actitudes hacia las tecnologías y la competencia digital docente, pero en este caso mediante preguntas de respuesta abierta. En este trabajo se presentan resultados obtenidos a partir de las siguientes preguntas: 1) ¿Considera que sus actitudes hacia la inclusión de tecnologías en la enseñanza han cambiado a partir del uso “obligado” que debió hacerse de ellas desde el inicio de la pandemia? Responda por SI o NO y justifique; 2) ¿Considera que sus competencias y habilidades con las tecnologías han cambiado ante la situación de tener que usarlas frente a la presencialidad suspendida? Responda por SI o NO y justifique.

Las respuestas obtenidas se analizaron mediante el *software* IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire), de uso libre y gratuito. El mencionado *software* permite el análisis de corpus textuales mediante diferentes procedimientos. En esta ponencia se hará uso del análisis de similitudes, (ADS), el cual identifica las co-ocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto, ayudando a identificar la estructura del contenido del corpus textual, además de permitir analizar las significaciones de dichas co-ocurrencias entre los términos que se encuentran asociados en el discurso (Escalante Gómez, 2009; Degenne y Vergès, 1973). Los resultados que arroja el programa – en parte a modo de gráficos vistosos y atractivos– habilitan el proceso inductivo de construcción de categorías a partir de los datos.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en relación con las percepciones de dos grupos de docentes acerca de sus actitudes hacia las tecnologías y competencias digitales tras la pandemia.

Actitudes, ¿en cambio?

Frente a la pregunta acerca de si consideraban haber cambiado sus actitudes hacia las TIC, ambos grupos de docentes respondieron en igual sentido. El 78% (96) de los docentes de Río Cuarto respondió afirmativamente mientras que el restante 22% (16) manifestó no haberlas modificado, en tanto que entre los docentes tucumanos el 77% (123) señaló haber modificado sus actitudes hacia las TIC mientras que el restante 23% (37) manifestó no percibir cambios.

Quienes respondieron de manera negativa expresaron, en términos generales, que desde hacía tiempo utilizaban recursos provenientes del campo de las TIC para el diseño de sus propuestas o que ya habían incluido instancias de virtualidad como complemento a la presencialidad desde antes de la pandemia.

El análisis de similitudes con el *software* IRaMuTeQ fue realizado, entonces, sobre dos corpus textuales conformados por las respuestas de noventa y seis docentes de Río Cuarto y ciento veintitres profesores de Tucumán, quienes manifestaron haber experimentado un cambio en sus actitudes hacia las TIC. Las Figuras 1 y 2 muestran los resultados del análisis.

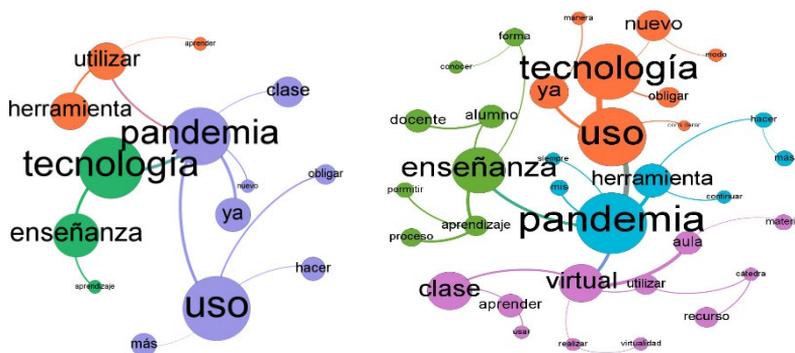


FIGURA 1. Actitudes hacia las TIC, docentes UNRC

FIGURA 2. Actitudes hacia las TIC, docentes UNT

La Figura 1, emergente del análisis de respuestas de los docentes de Río Cuarto, deja ver un nodo central encabezado por la forma **pan-**

demia, en relación con el mismo, un nodo cuya forma central refiere a **uso** y, un tercer nodo importante encabezado por la forma **tecnología**. En efecto, las palabras (formas) mencionadas con mayor frecuencia en las respuestas de los docentes que afirmaron haber experimentado un cambio en sus actitudes hacia las TIC fueron **uso** (27 menciones), **pandemia** (24), **tecnología** (23), **enseñanza** (19) y **herramienta** (18).

El análisis de las respuestas de los docentes permite advertir que la mayor parte manifestó usar las tecnologías antes de la pandemia; sin embargo, a partir de ella (y en parte por la obligación), los usos de las tecnologías y de nuevas herramientas en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje se intensificaron, se incrementaron, aumentaron y fueron valorados. Para ilustrar el sentido de las respuestas se transcriben a continuación algunas voces de los docentes: *“Ya valoraba y me interesaba por la mediación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior antes de la pandemia; a partir de la pandemia y de su uso indispensable para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje las valoro aún más”. “Antes ya incluía las tecnologías, pero debido a la pandemia esa inclusión se incrementó, incorporando nuevas herramientas.”. “Si bien desde la cátedra siempre hicimos uso de las tecnologías para el trabajo con los estudiantes, la pandemia profundizó, diversificó e intensificó los usos posibles”.*

La Figura 2, emergente del análisis de las respuestas de los docentes tucumanos, muestra dos nodos iniciales vinculados entre sí, originados en aquellas dos palabras más mencionadas: **uso** (28 menciones) y **pandemia** (27 menciones). A partir de dichos nodos se originan dos grupos de co-ocurrencias. Mientras la forma **uso** parece co-ocurrir con mayor frecuencia con el término **tecnología**, la palabra **pandemia** se vincula mayoritariamente con las formas **herramienta**, **clase**, **virtual** y **enseñanza**. De hecho, los términos (formas) mencionados con mayor frecuencia en las respuestas de los docentes que afirmaron haber experimentado un cambio en sus actitudes hacia las TIC fueron **uso** (28 menciones), **pandemia** (27), **tecnología** (23), **virtual** (20), **enseñanza** (19), **clase** (16) y **herramienta** (14).

El análisis de las respuestas de los docentes permite advertir dos grupos. Por un lado, aquellos docentes que reconocen que previo a la pandemia no tenían una actitud favorable a la tecnología y, por

ende, no las incluían en sus propuestas de enseñanza. Por otro lado, quienes manifestaron que ya utilizaban tecnologías previo a la pandemia, pero de un modo complementario o tangencial y, por la obligación de incorporarlas para sostener el vínculo pedagógico de manera virtual, pudieron conocer más sobre ellas, reconocer su valor para el aprendizaje y la enseñanza y pensar su uso para el diseño de propuestas híbridas. Se transcriben a continuación algunas expresiones de los docentes que ilustran las posiciones de ambos grupos.

Ejemplos de expresiones del primer grupo: *“Antes de la pandemia no me interesaba incluir tecnología; con la pandemia fue necesario y me gustó aprender sobre las mismas para poder dar mis clases”*. *“Me vi obligada a capacitarme en tecnología educativa, realizando un Postítulo (...)”*. *“Antes de la pandemia no había sentido necesidad ni deseo de ampliar mis aprendizajes en el área”*. Ejemplos de expresiones del segundo grupo: *“Aunque ya usaba algunas tecnologías aprendí a verlas con mayor sentido pedagógico y maximizar su uso”*. *“Antes creía que sí era posible, pero en menor medida. Ahora comprobé que sí se puede y probé que en gran medida”*.

Competencias digitales, ¿en cambio?

Frente a la consulta acerca de si creían haber cambiado sus competencias digitales y habilidades con las tecnologías tras la pandemia, las respuestas afirmativas fueron mayoritarias en ambos grupos de docentes. De hecho, 87% (107) de los docentes de Río Cuarto manifestaron haber experimentado cambios respecto de su competencia digital, en tanto que el restante 13% (16) respondió negativamente. En el grupo de docentes de Tucumán también se observó una prevalencia de respuestas afirmativas, pues el 90% (144) manifestó haber experimentado cambios respecto de su competencia digital, mientras que el 10% (16) restante, respondió negativamente.

Quienes respondieron de manera negativa (13% en un grupo y 10% en el otro) señalaron que hacía tiempo se venían capacitando, que ya tenían diseñadas sus aulas virtuales y/o que tenían experiencia en trabajar de manera mediada o desde la opción pedagógica de educación a distancia.

Sobre las respuestas de quienes afirmaron haber cambiado en cuanto a sus competencias digitales (107 docentes de Río Cuarto y 144 de Tucumán) se realizó el análisis de similitudes a fin de poder acceder al sentido de las mismas. Los resultados se muestran en las Figuras 3 y 4.

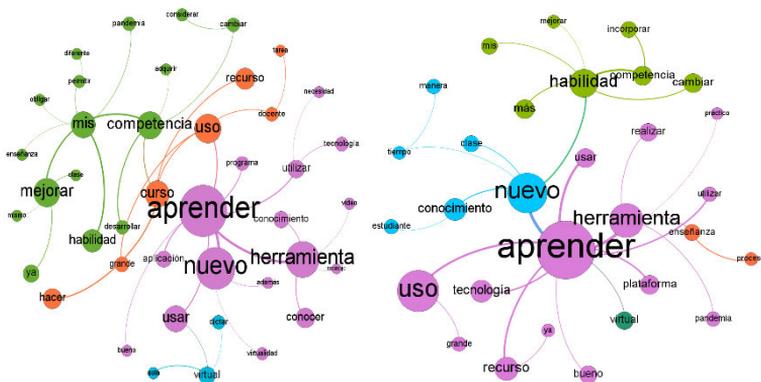


FIGURA 3. Competencia digital, docentes UNRC.

FIGURA 4. Competencia digital, docentes UNT

Las Figuras 3 y 4 dejan ver similitudes en el sentido de las respuestas de ambos colectivos docentes.

La Figura 3, realizada sobre las respuestas del grupo de Río Cuarto, permite apreciar un nodo central en el que se destaca la palabra **aprender** (mencionada en 37 oportunidades). Dicha palabra co-ocurre (se presenta conjuntamente) con alta frecuencia con los términos **herramientas** (20 menciones), **uso** (25 menciones), **nuevo** (27 menciones) y **habilidad** (16 menciones). La idea de sentido hacia la que se orientan la mayor parte de las respuestas se focaliza en los aprendizajes logrados en el contexto de la virtualidad de emergencia, vinculados con el uso de nuevas herramientas y recursos, así como con el desarrollo de nuevas habilidades. Ejemplos: *“be aprendido a usar recursos y plataformas que no había explorado”, “aprendí, exploré, innovamos y propusimos nuevas herramientas y estrategias con el uso*

de las tecnologías. Incluso participé de una instancia de formación que ofrecieron desde mi universidad”.

La Figura 4, realizada sobre las respuestas de los docentes tucumanos, muestra como palabras (formas) más frecuentes **aprender** (40 menciones), **nuevo** (36), **herramienta** (26), **mejorar** (20), **uso/usar** (20 y 17) y **competencia** (18). El nodo principal a partir del cual co-ocurren los demás términos es el de **aprender** relacionado de manera mayoritaria a **nuevo** (14 co-ocurrencias) y **herramientas** (13 co-ocurrencias); ello pone en evidencia que una de las ideas de sentido más frecuente se encuentra vinculada al aprendizaje de nuevas herramientas tecnológicas (aplicaciones, programas, recursos, plataformas). Una segunda idea de sentido, relacionada con la anterior, se encuentra vinculada a que el **uso** más sistemático de estas nuevas herramientas y recursos, permitió el desarrollo de nuevas **competencias** y la **mejora** de ciertas habilidades, vinculadas con el uso de tecnologías, pero también con el desarrollo de nuevas metodologías, de nuevas modalidades en el diseño de clases. A continuación, se comparten algunas expresiones que ilustran ambas ideas. Ejemplos de la primera idea de sentido: *“Aprendimos a utilizar nuevos programas para grabar videos, hacer cuestionarios interactivos, nuevas herramientas en el aula virtual”.* *“Aprendí a utilizar con autonomía herramientas nuevas como Meet, Zipgrade, Seb, Loom, Genial.ly, Padlet, transmisiones en vivo por Youtube”.* Ejemplos de la segunda significancia: *“Al tener que usar las herramientas, aunque sean conocidas, las competencias mejoran ya que se le encuentran nuevas aplicaciones”.* *“Se incrementó el uso de estas en gran medida y desarrollé nuevas competencias para poder llevar a cabo la tarea docente”.*

Discusión y conclusiones

Los resultados están en la línea con los hallados en otros estudios sobre el tema, realizados con otros grupos de docentes (Chiecher, 2022; Chiecher, Moreno y Schlegel, 2022; Villén Sánchez 2020). En dichos estudios se reporta un cambio en las actitudes de los docentes hacia las tecnologías y su inclusión en educación tras el inicio de la pandemia y la necesidad de usarlas para sostener la enseñanza.

Respecto de la competencia digital, también parece plausible pensar –con base en los resultados aquí presentados– que, con la práctica y la obligación de usarlas, pueden haberse desarrollado y mejorado. De hecho, estudios realizados con estudiantes mostraron que las competencias digitales mejoran cuando se proporcionan oportunidades para ponerlas en práctica (Bossolasco, Chiecher y Dos Santos, 2020).

Si analizamos, en términos comparativos, los cambios en las actitudes y en las competencias y habilidades en relación con el uso de tecnología, la modificación en estas últimas parece ser percibida por un mayor número de docentes. Podría afirmarse que, si bien en ambas universidades los docentes reportan haber tenido una actitud favorable hacia la tecnología previo a la pandemia, el tener que realizar un uso obligado y sistemático de las mismas permitió el desarrollo de competencias no solo para con el uso del recurso, sino también habilitó a pensar usos alternativos, revisar las prácticas de enseñanza, explorar y experimentar nuevas metodologías para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Será objeto de investigación a futuro mirar de qué modo evolucionaron, se transformaron, cambiaron (o no), las prácticas a partir de los nuevos aprendizajes logrados y de las actitudes mayoritariamente positivas hacia la inclusión de tecnologías en educación. En el momento de redactar este artículo nos encontramos prácticamente en la mitad del año 2022; año en el que volvió a resultar posible la presencialidad plena. ¿Se habrá reconfigurado la clase tras los aprendizajes que dejó la enseñanza en pandemia? ¿O todo continuará como era entonces?

Referencias bibliográficas

- Assinnato, G., Sanz, C., Gorga, G. y Martín, M. V. (2018). Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC. Revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 22, 7-17.

- Bossolasco, M., Chiecher, A. y Dos Santos, D. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 151-172. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.06>
- Cervantes Vargas, I. (2018). *Actitudes docentes hacia las TIC y su uso en Secundarias Públicas Generales Urbanas de San Pedro Cholula, Puebla* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de las Américas Puebla. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/cervantes_vargas_i/etd_3031043378481.pdf
- Chiecher, A. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>.
- Chiecher, A., Moreno, J. y Schlegel, D (2022). Actitudes y valoraciones de la virtualidad por docentes de ingeniería tras la pandemia. *Revista Contextos de Educación*, 32, 1-12.
- Chiecher, A. y Lorenzatti, K. (2017). Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la lente de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 261-282. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16334>
- Chiecher, A. y Marin, D. (2016). Docentes universitarios y tecnologías en educación. Usos y modelos de inclusión. *Revista Contextos de Educación*, 20, 32-40.
- Degenne, A. y Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, 14(4), 471-512. DOI: 10.2307/3320247
- Escalante Gómez, E. (2009). Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: El análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoría*, 18(1), 57-67.
- García Aretio, L. (2007). Los docentes: entre tecnófilos y tecnófobos. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*, 1-7.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE (ed). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCAK) for Educators* (pp. 3-30). Routledge.
- Orantes Salazar, L. (2009). Actitudes, dominio y uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes de las universidades privadas de El Salvador. Universidad tecnológica de El Salvador.

- Pozos Pérez, K. y Tejada Fernández, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Ricagni, B. y Mussi, A. (2020). Usos y actitudes hacia las TIC en docentes y estudiantes de nivel secundario. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tejedor, F., García Valcárcel, A. y Sagrario Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de TIC. *Revista Comunicar*, 16(33), 115-124. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-002>
- Villén Sánchez, C. (2020). El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19: creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación. Trabajo de fin de Máster en “Las Tic en Educación”. Universidad de Salamanca. <https://hdl.handle.net/11162/205812>

Dispositivo pedagógico con tecnologías para la recuperación de recuerdos personales y memorias institucionales en pandemia

Alicia Corvalán de Mezzano

Universidad del Museo Social Argentino.
amezzarte@gmail.com

Agostina D'Angelo

Universidad del Museo Social Argentino.
agostinadangelo@gmail.com

Romina Deppen

Universidad del Museo Social Argentino.
romina.deppen@gmail.com

Introducción

Este relato de experiencia surge a partir del diseño de una propuesta didáctica en el marco de la materia Psicología Institucional (Titular Dra. María Carolina Cebey), de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) para la formación de Licenciados/as en Psicología.

El contexto de pandemia dio lugar a la modalidad virtual de cursada, cuyo formato planteó la necesidad de rediseñar la estrategia de enseñanza (Anijovich y Mora, 2009) y el dispositivo para el abordaje de algunos conceptos centrales de la materia: recuerdos personales, memorias institucionales y subjetividad. Ante la imposibilidad de llevar adelante la técnica de observación en el espacio físico en la institución (Cebey y Corvalán de Mezzano, 2018), se diseñó al interior del equipo de Cátedra UMSA un ejercicio de rememoración, “Recuerdo del último día ingresando a la institución” (Cebey, D’Angelo, Dep-

pen, Corvalán de Mezzano y Pajón, 2020). La consigna supone la implementación de un dispositivo centrado en la narración del recuerdo individual del último día que ingresaron a la universidad.

El proyecto se pautó en etapas. Mientras la narrativa se solicitó en formato individual, el análisis de los recuerdos se realizó en formato grupal, para ser analizado a la luz de los autores trabajados en la cursada. Una vez finalizada la instancia de análisis conjunta, se solicitó una reflexión individual del recorrido grupal. Esto permitió reconfigurar la modalidad de las clases en formato virtual, trabajando en grupos, aún en aislamiento social, para lograr el análisis de los recuerdos.

La estrategia fue diseñada bajo la lógica del dispositivo técnico-pedagógico (Souto, 1999) intentando organizar la experiencia formativa, entrecruzando los diversos modos de subjetividad, a través de la reconstrucción de la experiencia y las memorias personales (valorando las vivencias y los sentidos atribuidos a esas experiencias), y la memoria institucional, siendo esta última, contenido importante del programa de la asignatura.

Esta experiencia, trabajada en el 2020, despertó interés en UMSA por ser una propuesta contextualizada (en el escenario novedoso y desafiante de prácticas educativas en pandemia) que integra contenidos vivenciales, curriculares y que incorpora la tecnológica para habilitar nuevos espacios. Es así que, continuando con la cursada virtual, nos encontramos con una propuesta institucional, planteada por el Director de la Carrera de Psicología de UMSA, para realizar una “clase espejo” con la Universidad Manuela Beltrán (Bucaramanga, Colombia).

El diseño de la misma se extendió, ya que la propuesta consistió en trabajar durante la cursada 2021 la misma consigna, relato y análisis del último día en la universidad, pero a través de espacios virtuales de intercambio entre estudiantes de ambas universidades. Fueron tres los encuentros de Cooperación Internacional: el primero en agosto, con el fin de conocernos y explicar los objetivos en común; el segundo en septiembre para el intercambio de avances; y el tercero en noviembre para realizar la presentación de lo trabajado. Si bien cada espacio curricular realizaba el abordaje a partir de dife-

rentes contenidos (en UMSA a partir de la materia “Psicología Institucional” y en la UMB a partir del “Seminario de Profundización I”), la consigna permitió trabajar el contenido del entrecruzamiento entre recuerdos personales, las memorias institucionales y la construcción de la subjetividad. El contexto común de confinamiento ha sido el punto de partida de la experiencia compartida.

Dispositivos de formación

La reconfiguración de la clase y la estrategia fue diseñada, como mencionamos anteriormente, bajo la lógica del dispositivo: por un lado, pensado en tanto estrategia de formación a partir de la técnica del recuerdo en pandemia, y por el otro, en cuanto dispositivo tecnológico que funcionó como mediador para que esta práctica pueda ser llevada a cabo en la enseñanza a distancia mediada por tecnología. A través de murales colaborativos, presentaciones, nubes de palabras, reuniones virtuales y actividades interactivas logramos organizar la experiencia formativa, entrecruzando los diversos modos de subjetividad poniendo las emociones, el afecto, el cuerpo ahí, en el espacio virtual, recuperando así la importancia de los vínculos humanos en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La tecnología, mediando las prácticas áulicas, ha dado lugar a una lectura institucional que se encuadra en el Paradigma de la Complejidad (Morin, 1994), que necesita del aporte interdisciplinario, por lo que el análisis de los recuerdos personales recogidos y las memorias institucionales construidas, nos permitió ir más allá de la continuidad pedagógica. Los sujetos en formación lograron restituir la experiencia vivida a través de la narrativa, abordando saberes conceptuales nuevos acerca de los efectos institucionales en la construcción de la subjetividad y el desarrollo del psiquismo, desplegando capacidades para la acción, apropiándose del rol como futuros psicólogos/as, desde la lectura contextual de la experiencia vivida.

A modo de ejemplo:

No muchas veces se da este espacio de tanta libertad, creatividad, e imaginación. Me encantaría que exista esto en todas o la mayoría de las materias, sale un poco de lo tradicional y uno puede manifestar lo

que le pasa internamente y emocionalmente también, que es muy importante para la carrera que estudiamos. R33, mujer, año 2020.

La presencialidad significada como “normalidad”, referida a las rupturas del contacto interpersonal que produjo la pandemia, ha sido un verdadero encuentro, y que el dispositivo mismo ha revelado. Las pantallas funcionan como dispositivos que alienan al mismo tiempo que posibilitan –como en este contexto y con esta propuesta didáctica– ejercicios de subjetivación (Bellocq, 2018).

Este tema presenta la complejidad de que enfoca, por un lado, las instituciones (que ya en sí son intrincadas por su heterogeneidad de dimensiones constituyentes) y, por otro, la intersubjetividad en juego desde la propuesta del recordar que también nos enfrenta con lo entramado, complejo y profundo. Instituciones, subjetividades, intersubjetividades y pandemia conjugan aspectos que se enmarcan en la complejidad.

Nuevos sentidos de la experiencia

La pandemia se ha presentado como un escenario emergente que vino a irrumpir en los modos de existencia. Este entrecruzamiento de vivencias intenta resignificar la experiencia en el último encuentro presencial con la universidad y desnaturalizar aquellas prácticas que, por habituales, quedan invisibilizadas. Esto se evidenció en los relatos de recuerdos ligados a lo sensorial: gusto, olfato, olores, tacto, oído. Para su análisis recurrimos a la comprensión que nos brinda la Antropología de los sentidos planteada por Le Breton (2007).

Acerca del gusto, el filósofo e historiador Giorgio Agamben (2016) plantea que es una forma de conocimiento, sapiencia (saber-sabor) que expresa la ligazón etimológica y semántica entre ambos términos. Los estudiantes en sus relatos expresan ese saber intuitivo en relación con los rituales sobre el tomar café y mate con frecuencia acompañados por otros alumnos, profesores, y hacen referencia a los espacios institucionalizados: cafetería externa, la interna y las escalinatas. Ubican las sensaciones en los espacios transitados porque, como afirma Halbwachs (2002): “Las sensaciones y reflejos, como cualquier otro suceso, tienen que ser resituados en algún lugar

en donde yo he residido o por el cual he pasado y que todavía exista” (p. 40). Podemos inferir que las narrativas que refieren esas escenas transmiten recuerdos mediante el sentido visual, citando una ubicación espacial, aluden también al sentido del olfato, que incluye el gusto, sentido que es difícil de transmitir con palabras. Como expresa un participante:

Pienso cuánta gente vio afectado su trabajo de manera drástica con la pandemia. Y también que las cosas que en ese momento nos parecían totalmente naturales y comunes, como sentarnos todos en una clase sin barbijos a aprender, ni hablar de los mates que circulaban por el aula, donde tomaban alumnos y profesor incluido, ahora parecen casi surreales. Hay cosas que creo que no van a volver a ser iguales. Aunque podamos en algún momento volver a la presencialidad. R25, hombre, año 2020.

Esta experiencia narrativa, de carácter formativo, podría considerarse un analizador que vino a revelar significados implícitos y explícitos, en este entrecruzamiento entre lo institucional, lo presencial, lo virtual, lo intersubjetivo, las relaciones sociales, los conflictos, los recuerdos, los olvidos.

Los alumnos al rememorar sienten satisfacción por la tarea solicitada, aunque también, algunos más que otros, cierto rechazo, nostalgia, tristeza, alegría, esperanza. En general, ¿se podría afirmar que de todos modos alcanzan un saber, un conocimiento más integrado a las emociones? Se intenta, desde la práctica pedagógica de la técnica del recuerdo, unir el placer y el saber para alcanzar un juicio asentado en los sentidos. Los cursantes encuentran un sentido a la tarea requerida que, siendo ajena inicialmente, luego les pertenece cuando se apropian de su recordar como un potente capital personal, identitario, compartido con quienes aparecen en sus relatos en la institución de formación, compañeros, empleados, docentes, directivos.

La clase virtual, el intercambio internacional con la Universidad Manuela Beltrán y el diseño de enseñanza con tecnología, nos ha permitido ampliar la propuesta inicial, redefinir nuestro rol docente al posicionarnos como facilitadores de aprendizajes, propiciando un

espacio intersubjetivo en la virtualidad, volviendo a pensar el sentido tradicional del aula, y dotando de significado el contexto vivido.

Si bien se trataba de una misma consigna para programas diferentes y propuestas académicas con marcos epistemológicos distintos, logramos, a través de tres encuentros, funcionar como un verdadero revelador de significados de contextos interculturales, un obrador de pensamiento (Corvalán de Mezzano, 2017). Tal es así, que la práctica fue seleccionada como buena práctica de internacionalización del currículum en el marco de la Convocatoria “Buenas Prácticas en la Internacionalización de los Espacios Curriculares en Carreras de Grado”, organizada por la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (Cebey, D’Angelo y Deppen, 2022).

Los propósitos y objetivos planteados, tanto para el trabajo de narrativa individual como el trabajo de cooperación internacional, fueron logrados: se promovieron espacios de aprendizaje vivencial, se desarrolló el pensamiento crítico, se llevaron adelante estrategias de trabajo colaborativo, se lograron desarrollar estrategias de oratoria y competencias conversacionales y se logró, a través del intercambio internacional con colegas, trabajar desde una verdadera comunidad de aprendizaje.

El dispositivo implementado cumple con uno de los sentidos que Agamben plantea, en tanto hemos constituido una red epistémica (Agamben, 2011).

Nuevos recorridos

Esta práctica de enseñanza continúa abriendo caminos. Lo revelado por el dispositivo ha aportado insumos para una investigación innovadora cuyo tema es: “Recordar para elaborar. La técnica del recuerdo como estrategia didáctica para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia” (FCH-X /2021-029) a cargo de un equipo de investigación formado mayoritariamente por docentes, estudiantes y graduados de UMSA, que hoy se encuentra en curso, cumpliendo con los objetivos propuestos y enriqueciendo el dictado de la materia. La investigación es acreditada y

financiada por el Instituto de Investigación de UMSA, para la Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas.

La experiencia formativa fue tan convocante para algunos estudiantes que transitaron por ella, que los motivó a ser parte de este equipo de investigación (Cebey, Mandolesi, Falduto, Zavala, Medina, Corti Giganti, y Rivero, 2022). A su vez y también con participación del estudiantado, a la fecha se está trabajando en colaboración con el CIE (Centro de Innovación y Emprendimientos) de la UMSA, para la co-creación de estrategias innovadoras de comunicación y difusión de los resultados científicos de esta indagación, con potencial de replicabilidad a otros proyectos.

Esto permite dar cuenta del carácter infinito de los caminos abiertos por los dispositivos pedagógicos y los alcances (a veces horizontes impensados) del diseño de experiencias de aprendizaje significativo.

Conclusiones

El análisis de los recuerdos ha dado cuenta del modo en que percibimos, recordamos y habitamos las instituciones. Esto nos permitió llevar adelante prácticas contextualizadas, especialmente en esta etapa de formación profesional para las y los estudiantes, quienes cursaron dos años en formato virtual.

La transmisión de recuerdos de los estudiantes, desde la virtualidad institucional de la cursada, contrastan con las vivencias directas en la presencialidad (de hecho, la UMB había vuelto a la presencialidad en el último encuentro, mientras que en Argentina las universidades continuaban con cursadas a distancia).

Las interrelaciones mediadas por el diseño de la enseñanza con tecnologías, permitió el intercambio con colegas de cursada y docentes, rescatando su mundo íntimo, emocional. Recuperaron la memoria, tan ligada a la identidad, capitalizando su conocimiento conceptual e institucional y, a través de los medios digitales, cuidando y compartiendo el patrimonio tecnopersonal de modo colaborativo, interaccional. También transmitieron, no sin ambivalencias, el gusto por el recordar.

Podemos sostener que la implementación de esta estrategia, en tanto dispositivo, nos ha permitido provocar transformaciones y generar nuevos aprendizajes.

La grupalidad se construye, y esta construcción conlleva un proceso. En Entornos Virtuales, tal como ocurre en la presencialidad, la construcción del grupo de aprendizaje no se generó de forma espontánea. A través de diferentes intervenciones, se produjo un movimiento dinámico (D'Angelo y Vallone, 2020) en el que se desplegaron movimientos transferenciales que lograron escapar a lo predecible. Ese transcurrir grupal en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), permitió espacios interculturales para reflexionar, contrastando las vivencias entre los grupos de diferentes universidades.

La tecnología logró acercar dos instituciones, dos poblaciones estudiantiles, dos equipos docentes que, en otro contexto, hubiese sido impensado. El resultado de esta práctica da cuenta del alcance y las posibilidades de las experiencias de educación a distancia, logrando incluso despertar el interés de estudiantes en el mundo de la investigación y del campo específico de la Psicología Institucional.

La experiencia compartida del contexto atravesado y la necesidad de dar lugar en la formación profesional a la vivencia personal, permitió un espacio de intercambio enriquecedor donde la sumatoria de recuerdos, llevó a la posibilidad de objetivarlos sin excluir la subjetividad personal.

La práctica realizada logró la apropiación genuina de los conocimientos propuestos. Al incorporar las emociones propias en la consigna inicial, el aprendizaje virtual dio lugar al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), dotando de sentido la práctica y promoviendo el rol activo de cada estudiante.

“Eso que nos pasa”, tomando las palabras de Larrosa (2002), dio lugar a una grupalidad que nos formó, tanto a estudiantes (como sujetos en formación) como a docentes (al repensar nuestro rol) en verdaderos sujetos de la experiencia.

La transformación vivida, nos impide regresar a la presencialidad tal como la conocíamos hasta el 2020. Hoy, el equipo docente se encuentra llevando adelante experiencias formativas (presenciales y

a distancia con dos universidades latinoamericanas) que potencian y dan continuidad a estos procesos formativos interculturales.

Reconocimientos y agradecimientos

Al Instituto de Investigación de la UMSA, que acredita y financia este proyecto de investigación por la Facultad de Ciencias Humanas. Al resto del Equipo que participa y colabora en esta Investigación: Cebey, M. C.; Mandolesi, M.; Falduto, G.; Pajón, M.; Rivero, J.; Zavalá, M. L. B.; Medina, V. M. y Corti Giganti, V.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Agamben, G. (2016). *Gusto*. Hidalgo editora.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique Grupo Editor.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Bellocq, S. (2018). 15. La pantalla como dispositivo del Gestell. En L. Mascaró (comp.). *Cuerpo, mundo y vida: Heidegger en perspectiva. Actas de las Segundas Jornadas Nacionales de la SIEH – Argentina*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/actasieh2018/chapter/la-pantalla-como-dispositivo-del-gestell/>
- Cebey, M. C. y Corvalán de Mezzano, A. (2018). Observación del Hall de ingreso a la institución [Material del aula]. Psicología Institucional, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.
- Cebey, M. C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Corvalán de Mezzano, A. y Pajón, M. (2020). Recuerdo del último día ingresando a la institución [Material del aula]. Psicología Institucional, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.
- Cebey, M. C.; D'Angelo, A.; Deppen, R. (2022). Psicología Institucional-UMSA y Seminario de Profundización I-UMB: propuesta didáctica. En RedCIUN (comp.). *Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las universidades argentinas* (pp. 65-67). <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1>

[/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf](#)

- Cebey, M. C.; Mandolesi, M.; Falduto, G.; Zavala, M. L.; Medina, V. M.; Corti Giganti, V. y Rivero, J. (2022). Desafíos en didáctica: la interpelación del contexto de pandemia y la emergencia de nuevas estrategias. *VIII Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (CR-SIP)*. Universidad de Concepción, Chile.
- Corvalán de Mezzano, A. (2010). Recuerdos personales - Memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En A. Corvalán Mezzano, M. Souto, L. Garay, M. Crema, L. M. Fernández y I. Butelman. *Pensando las Instituciones: sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 40-76). Paidós.
- Corvalán de Mezzano, A. (2017). Sobre un obrador de pensamiento. La observación institucional. Una simple y comprometida práctica del alumno universitario. En *Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. VII Jornadas de Investigación; VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado* que se desarrolló el 11, 12 y 13 de octubre de 2017, Título en Montevideo. Uruguay.
- D'Angelo, A. y Vallone, V. (2020). La enseñanza en entornos virtuales. Una mirada desde la Didáctica en tiempos de pandemia. Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología. UBA
- Halbwachs, M. (2002). *Espacio y memoria colectiva*. Athenea.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre Lenguas. Lenguajes y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Morin, E. (1994). El paradigma de la complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 87-110). Gedisa.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

De la gamificación de la educación a la creación de propuestas con estrategias lúdicas integrales

Susan De Angelis

Universidad de Buenos Aires.
susan.de.angelis@gmail.com

Sofía Álamo

Universidad de Buenos Aires.
ophicalamo@gmail.com

Introducción

Tanto el juego, los juegos, las tecnologías y medios digitales son formas culturales estrechamente ligadas a los contextos sociohistóricos desde los que surgen y a los que otorgan forma y significación. (Hui-zinga, 2014; Brougère, 2013). Más allá de los sentidos, funciones y valoraciones diversas (y hasta opuestas) que las épocas y contextos socioculturales han otorgado al juego en educación es, sin duda, la “ruptura romántica” que plantea Brougère (Cassola, 2016, p. 2), la que abre la puerta definitiva al juego en las escuelas infantiles tanto por el valor que tiene para la constitución subjetiva como para constituirse en la herramienta metodológica más apropiada para educar a las generaciones más jóvenes.

En la actualidad, los aportes que el juego y los juegos, potencialmente, pueden brindar a la educación en los diversos niveles del sistema se resignifican, a partir del reconocimiento del lugar que las prácticas sociales en torno a los videojuegos y otras herramientas digitales de uso social difundido, tienen en la vida cotidiana de los jóvenes, y del profundo impacto que generan en la socialización, recreación, comunicación, consumo y aprendizaje.

Sumado a ello, un conjunto cada vez más nutrido de educadores y pensadores, abogan por la incorporación del juego en educación por su fuerza motivacional y por las posibilidades que ofrece para la apropiación profunda, significativa y situada, de saberes y conocimientos (Gee, 2004; Jenkins, Esnaola Horacek, 2006, Zimmerman, 2015, Gros Salvat, 2014). Específicamente, en educación superior, el campo de los videojuegos viene cobrando fuerza desde la década del noventa, con un crecimiento acelerado de carreras relacionadas con videojuegos que acompaña el desarrollo de la industria. El incremento de ofertas de formación de la comunidad de desarrolladores y de *gamers* en general suscitó el interés de investigadores y gestores de instituciones de educación superior que responden a la demanda a través de cursos y carreras de diferentes enfoques. Asimismo, se evidencia un paulatino crecimiento de los equipos de investigación estudiosos de la problemática, que analizan casos de docentes que comienzan a incorporar prácticas lúdicas en la educación superior (Esnaola Horacek, et al., 2017).

En este trabajo, nos interesa presentar las ELIS como estrategias metodológicas creativas de corte lúdico que combinan experimentación, reflexión y diseño. Es importante destacar el carácter integral de esta estrategia metodológica, en tanto recupera la integralidad de la riqueza del juego en la cultura digital actual, explorando sus potencias para crear experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras en educación superior.

Las ELIS se distinguen de otros dos enfoques de trabajo con inscripciones lúdicas, como ser la pedagogía lúdica (Esnaola Horacek, 2019) y la gamificación educativa (Kapp, 2012; Groh, 2012), aunque los incluye dentro de sus fuentes de inspiración y referencia. Además de los mencionados, las creaciones de ELIS para la enseñanza contiene propuestas referidas/inspiradas en juegos tradicionales, de mesa, de rol; el uso de videojuegos serios, el desarrollo de minijuegos educativos construidos en diferentes plataformas de “gamificación”, desafíos inspirados y desarrollados en los productos y procesos de la cultura digital actual (Carrión, 2019) y también el humor en tanto clima lúdico (Brailovsky, 2020).

Finalmente, cabe destacar que las ELIS constituyen construcciones metodológicas singulares y situadas, que se conforman a partir

de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella, en relación con contextos áulicos, institucionales, sociales y culturales también particulares (Edelstein, 2011).

Retórica procedural en la Postierra

El caso en estudio consiste en un taller destinado a doscientos cincuenta profesores universitarios en situación de formación de postgrado que busca promover una apropiación experiencial de las ELIS a partir de la exploración de las diversas formas en que las tecnologías lúdicas se pueden presentar en los escenarios educativos universitarios actuales.

La propuesta didáctica del taller se despliega en una ELI que resulta isomórfica de los contenidos, habilidades y actitudes cuya apropiación se pretende promover. El diseño gamificado que describimos se inspira en la capacidad retórica de los videojuegos para promover la construcción de significados a través de la experiencia y la emoción. Es decir, busca no solo suscitar un acercamiento al fenómeno de lo lúdico en el escenario educativo contemporáneo, sino disuadir y convencer sobre su uso, y lo hace a través de una retórica procedural (Bogost, 2007).

En efecto, la ELI desplegada convoca a los participantes a entrar al círculo mágico del juego a través de un reto de carácter épico:

En la Postierra, el Capitolium ejerce su poder dictatorial a través de la coacción y un proceso de tecnologización extrema que deja a los (post) terrícolas sumidos en el miedo, la pobreza y la miseria. El despotismo digital abarca diversas dimensiones de la sociedad, incluida la educación. Las posturas tecnótópicas se imponen, y el sueño de Skinner y sus máquinas de enseñar se han hecho realidad. Te desafiamos a recorrer 4 Zonas de la Postierra, explorando piezas comunicativas en diversos formatos, resabios de la cultura y la edu-

cación preexistentes. Estas piezas te permitirán participar del comité que busca recuperar la naturaleza humana y humanitaria de la educación en la era digital.¹

Los participantes (en adelantes, tripulantes), comandados por los tutores (tenientes) y agrupados en equipos, deberán recorrer diferentes “zonas” de la Postierra para recopilar, a través de diversos desafíos, todos los recursos (culturales, intelectuales) necesarios para preparar su argumentación ante el Consejo Interestelar del Gaming. Cada uno de los desafíos y misiones que realicen a lo largo del taller les otorgarán puntos para sus equipos. El equipo que alcance la mayor cantidad de puntos será el ganador del juego y, por lo tanto, quienes nos represente en el comité educativo ante el Consejo Interestelar del Gaming.

	Zona Lúdica	Zona Gamer	Zona Edu	Zona (Game) Design	
Nivel 1	Exploradores lúdicos	Exploradores Gamer	EduExploradores	Exploradores de diseño	Exploradores
Nivel 2	Analistas lúdicos	Analistas Gamer	Eduanalistas	Analistas de diseño	Analistas
Nivel 3	Creadores lúdicos	Creadores Gamer	<u>Educreadores</u>	Creadores de diseño	Creadores
	Ludiques	Gamers	Edus	Diseñadores	

FIGURA 1. Tipología de jugadores según niveles y zonas

Complementariamente, de manera semanal y en encuentros sincrónicos virtuales de unos 90 minutos de duración, participan grupalmente de la EDET League: torneo que terminará por definir quiénes serán los equipos ganadores. Los equipos sumarán puntos a través de cinco misiones, que se resuelven a lo largo de seis semanas:

¹ Fragmento de página del aula virtual. Extraída de: <https://campus.citep.rec.uba.ar/course/view.php?id=1060>

1. ***Salto Cuánticos y Agujeros Negros***: un juego de mesa *online* similar a “Escaleras y Serpientes” con prendas que los ayudan a descubrir sus matrices lúdicas.
2. ***Discord***, la comunicación en la era *gamer*: Una misión estratégica que les permitirá conocer una plataforma indispensable para el mundo de los juegos *online* y los videojuegos.
3. ***Perdidos en el espacio***: sala de escape en equipos, se responderán preguntas sobre las estrategias lúdicas de enseñanza para descubrir un mensaje secreto que ha encriptado la *Enterprise*, la nave que dirige la aventura.
4. ***Mini games Jam!*** La contracara de los juegos *online*. En esta misión deben crear mini juegos digitales para compartir con el resto de los tripulantes.
5. ***Resoluciones de la Nueva Era***: este es el cierre de la narrativa, donde los tripulantes se comprometen a incorporar estrategias lúdicas integrales en sus propuestas de enseñanza.



FIGURA 2. Bandera identificatoria de la Postierra (Diseño propuesto por los jugadores)

Los tripulantes registran sus aprendizajes en una bitácora de viaje, que les permite analizar tanto desde su mirada como educadores, en lo que denominamos desde el juego “modo conocedor” (incorporando sus conocimientos para llevarlos a sus aulas universitarias), y como jugadores en “modo juego” (explorando sus sentimientos, ideas y experiencias al participar de un juego en el marco de una estrategia lúdica integral).

Solapamientos, cruces y tramas en la construcción de significados

La narrativa de la Postierra se despliega en cuatro zonas (unidades de contenido) que se encuentran dentro del Aula Virtual: Zona Lúdica, Zona Gamer, Zona Edu, Zona Game-Design. En cada uno de estos espacios, los “navegantes”, en situación de avatar autónomamente creados, se encuentran con “mapas de zona” y “baúles de recursos” (materiales interactivos y multimediales de estudio) para conocer las culturas lúdicas, *gamers*, los usos, condiciones y limitaciones de los juegos digitales en educación, la gamificación educativa como estrategia metodológica y las estrategias lúdicas integrales, así como herramientas para el diseño de sus propias estrategias lúdicas de enseñanza.

En el aula, también se encuentran con Propuestas de huellas para cada zona (actividades) que se resuelven en diferentes “niveles”: exploración (nivel 1), análisis (nivel 2), creación (nivel 3). Cada tripulante elige, de manera autónoma, en cuál de los niveles deja su “huella” y hasta qué nivel llegar. A medida que van logrando los desafíos, los tripulantes reciben insignias como recompensas, que posteriormente se traducirán en más puntos para aportar al desempeño del equipo en el juego colaborativo.

El sistema de recompensas diseñado en esta propuesta combina puntos individuales, de pequeño grupo, y colectivos; la obtención de puntos por azar, por cooperación y por votación de pares, y la obtención de insignias por niveles, por zonas y por “top nuch” (todos los desafíos de todas las zonas y niveles).

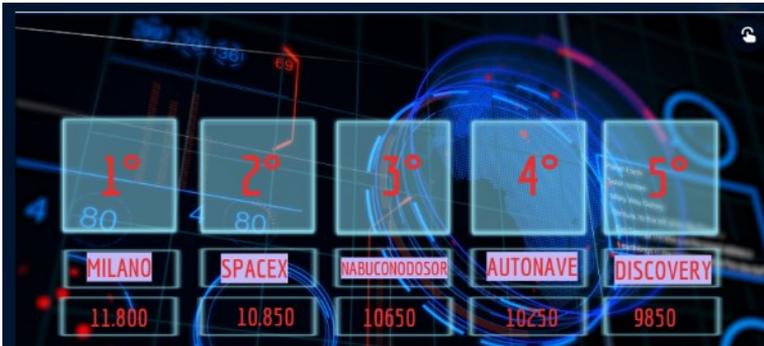


FIGURA 3. Tabla de posiciones de la EDETLeague

El carácter opcional en los niveles espeja la no secuencialidad de los desafíos propios de los videojuegos *on line*, otorgando un cierto grado de libertad que resulta inherente al juego (Caillois, 1997) y constituye la condición de posibilidad para el despliegue de itinerarios flexibles y particulares, que otorgan retroalimentaciones contingentes a las elecciones individuales de cada tripulante.



FIGURA 4. Filtros para *selfies* otorgados como recompensas aleatorias

La personalización de los recorridos del juego se complementa con una personalización en la dimensión narrativa: cada tripulante construye, desde el inicio del taller, su ficha de personaje (avatar) estableciendo los rasgos que considera propicios para el desempeño de la trama del juego.



FIGURA 5. Ficha de avatar

La variabilidad de tipos de juegos ofrecidos en los desafíos *on line*, la multiplicidad de plataformas, la apelación a la cultura digital actual, la complejidad del sistema de recompensas, el juego diversificado, la personalización de avatares, símbolos y recorridos, la articulación entre logros individuales, grupales y colectivos, constituyen rasgos que permiten apreciar la singularidad de la experiencia integral diseñada. Al mismo tiempo, estas características remiten a la intensidad de las vivencias del taller que otorgan condición de construcción de diversos niveles de significación que se solapan, entrecruzan y que permiten explicar, procedualmente hablando, la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno lúdico contemporáneo junto a la riqueza de su potencialidad educativa.

Conclusiones

En su transcurrir, el taller, desplegado bajo estos parámetros, permitió que los profesores, en formación, diseñaran estrategias lúdicas

integrales de diverso grado, factibles de ser usadas en las aulas universitarias, tanto presenciales como virtuales o híbridas. A su vez, el taller se presentó como un espacio para la reflexión sobre la propia práctica pedagógica y el lugar del juego en la educación y también en nuestra cultura.

Entendemos que aún queda un largo camino por recorrer para que las propuestas basadas en dispositivos lúdicos favorezcan genuinamente la construcción de conocimientos complejos, el despliegue de juicios de valor ético, el desarrollo de habilidades para el desarrollo profesional específico y para el aprender a aprender.

No obstante y en base a la experiencia atravesada, consideramos que las ELIs, junto con la gamificación educativa y otras propuestas metodológicas basadas en juegos y videojuegos, son respuestas valiosas en la búsqueda de estrategias de enseñanza que promuevan experiencias de aprendizaje en situaciones y entornos narrativos situados, dinámicos e inmersivos, en los que los estudiantes adquieren un rol activo y crítico en la construcción de conocimiento junto con otros y a partir de la mediación que el profesor y las herramientas tecnológicas ofrecen en el sistema de actividad de la clase universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Noveduc.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artmed editora.
- Brougère, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Revista Lúdicamente*, 2(4), 4.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrión, J. (2019). Un nuevo canon cultural en diez objetos. *Revista prensa*, 2. Disponible en: <https://www.almendron.com/tribuna/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos/>
- Cassola, I. (2016). Juego y Educación. *Revista Ludicamente*, 5(10), 8.
- Esnaola Horacek, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento ¿Qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama.

- Esnaola Horacek, G.; Galli, M. G. y Colla, M. de la P. (2017). La formación superior en desarrollo de los videojuegos en la educación argentina. En C. S. González Gonzáles (coord.). *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6353>
- Esnaola Horacek, G. (2019). Modelos de aprendizaje y pedagogía lúdica: el caso de las *game jam*. En F. I. Revuelta Domínguez y M. I. Pedrera Rodríguez (coords.), *Retos y evidencias en la investigación sobre los videojuegos en educación* (pp. 25-32). Ediciones Octaedro.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the Art, Definition and Utilization. *Proceedings of the 4th Seminar on Research Trends in Media Informatics*, 1, 39-46.
- Gros Salvat, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 115-128.
- Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje (I). Padres y maestros. *Journal of Parents and Teachers*, 323, 13-16.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 146.
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer.
- Walz, S. P., y Deterding, S. (eds.). (2015). *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*. Mit Press.

La e-evaluación como insumo en la construcción de trayectorias educativas de estudiantes universitarios

Ana Carolina Ezeiza Pohl

Universidad Nacional de La Matanza.
cezeizaqpohl@unlam.edu.ar

Mabel Haydeé Vázquez

Universidad Nacional de La Matanza.
mvazquez@unlam.edu.ar

Claudio Fabián Garabato

Universidad Nacional de La Matanza.
cgarabato@unlam.edu.ar

Introducción

La pandemia y la consecuente necesidad de buscar otros escenarios para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha puesto de manifiesto muchos aspectos que han pasado inadvertidos (sin o con intencionalidad) hasta el momento. La virtualidad como escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje dejó entrever una realidad insoslayable: nunca más volveremos a enseñar y aprender como antes.

En un sistema educativo ampliamente marcado por la presencialidad, la necesidad de encontrar nuevas formas que reemplacen el *statu quo*, permitieron instalar prácticas novedosas tanto para los docentes como para los estudiantes, que alcanzan no solo el enseñar y el aprender sino también las prácticas evaluativas.

En los escenarios virtuales, si bien conviven distintos modelos o teorías del aprendizaje (conductismo, constructivismo, cognitivismo) hay modelos que garantizan mejores formas de aprender:

por un lado, el aprendizaje autónomo y por otro, el aprendizaje basado en competencias.

Y como es de esperar en medio de un proceso de transformaciones, las formas tradicionales de evaluación quedaron expuestas como insuficientes, o al menos, sesgadas. Los campus virtuales permitieron abrir el juego a distintas formas de comunicación, mensajes, *chats*, foros y un sinnúmero de información que da cuenta de la regularidad (o no) de acceso al campus. Información impensada en tiempos de presencialidad, como único escenario educativo.

Cada uno de esos rastros, de esas intervenciones, forman parte de los que se conoce como huella digital, que da cuenta de las veces que se navega por el sitio *web*, dejando información que revela desde la IP (dirección de internet), ubicación geográfica, navegador y sistema operativo del dispositivo que se utiliza hasta cuestiones más personales como sexo, edad, etc. Estos datos, que suelen ser estadísticos, permiten crear perfiles de estudiantes y docentes dentro de las plataformas educativas.

La evaluación: construcción de trayectorias educativas

Si bien el concepto de huella digital inicialmente fue concebido para las redes y permite establecer la identidad digital de una persona, podemos decir que cada intervención en un campus virtual deja al descubierto una identidad digital estudiantil (aún en el caso de ausencia de intervención). Esta información puede ser un insumo sumamente valioso en la construcción de la trayectoria educativa del/la estudiante, especialmente si estamos interesados en realizar una evaluación por proceso.

Tradicionalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación se considera como una instancia en la cual, habiendo finalizado un curso, fase o etapa, se comprueba el grado de consecución de los objetivos que se han planteado en relación con determinados conocimientos.

Sin embargo, la evaluación es mucho más que un examen final que permite determinar la acreditación o no de contenidos; es un proceso que debe estar en total consonancia con las demás variables

del diseño. Podría definirse como la acción de obtención de información sobre el estudiante y la naturaleza y calidad de su aprendizaje, integrada en el proceso formativo, sistemática y continuada, que nos habilita a juzgar alternativas previas a la toma de decisiones. (García Aretio y Ruíz Corbella, 2001).

De acuerdo con esta definición, este proceso transita por distintas etapas. En un primer momento, se realiza una evaluación de tipo inicial o diagnóstica que arroja las características de cada estudiante, así como las características del grupo, lo cual permite conocer posibilidades y limitaciones, a fin de intervenir con orientaciones y material en aquellos casos en que no posean el nivel de conocimientos mínimos requeridos.

La segunda etapa transcurre a lo largo de todo el tiempo que dura el proceso de enseñanza-aprendizaje; es la evaluación de proceso o continua y por tanto formativa, ya que permite la retroalimentación permanente.

Al final del proceso, se lleva a cabo la evaluación final, que debería arrojar resultados semejantes a la evaluación continua que se ha venido realizando. Es importante que los instrumentos de evaluación no apunten a prácticas descontextualizadas, sino que reflejen los distintos tipos de prácticas que se han ido abordando. Las instancias de evaluación bien estructuradas se convierten en un elemento más de aprendizaje y no solo de control o promoción.

El concepto de e-valoración

Así, en medio del proceso que implica una evaluación formativa, se pueden ir sumando nuevos elementos que han irrumpido junto con la virtualidad y que tienen que ver con esas huellas, rastros que va dejando el estudiante en su accionar cotidiano con el campus.

Surge entonces, el concepto de **e-valoración** o valoración electrónica de cada una de las intervenciones de los estudiantes: la asiduidad con que se comunican con el tutor/profesor, la regularidad con la cual accede y descarga la información, el contenido de las consultas vía mensajería, la participación en los foros, etc.

De esta manera, **la e-valoración constituye una valoración de tipo electrónica de las intervenciones de cada estudiante, al momento que se pone en valor (valoración) su accionar en el campus virtual.** Pero cabe aclarar que este abanico de improntas que la/el estudiante va dejando en el devenir de la cursada, solo puede ser incorporado en un sistema de información donde esas marcas o huellas de tipo cuantitativas, puedan ser convertidas en registros de tipo cualitativo, relacionándolas entre sí y con distintos instrumentos de evaluación. De esta manera, la e-valoración constituiría un complemento que permite enriquecer la construcción de la trayectoria educativa a través de la identidad digital estudiantil.

Todo parece relativamente sencillo si pensamos en obtener estas “métricas” de identidad digital, pero... ¿cómo se logra hacer que jueguen entre sí? Porque si bien es cierto que un estudiante que accede tempranamente a un material da cuenta por lo menos de interés o curiosidad (en términos de aprendizaje autónomo), esto, de ninguna manera significa una apropiación del contenido del material descargado, simplemente la acción puede quedar reducida al acceso para conocer su contenido. Lo mismo ocurre con las producciones: el contacto con las consignas de un trabajo práctico en forma temprana no garantiza que la producción pueda ser de mejor calidad.

Autoaprender en la virtualidad

No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Si la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesta en el sujeto que aprende por responsabilidad y decisión propia, es necesario que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje autónomo que posibiliten la organización del trabajo académico ajustándolas a su propio ritmo, especialmente en entornos de Educación a Distancia. Según Porras Velásquez, es necesario que exista un propósito personal, dado que “si una persona no desea asumir la responsabilidad que implica aprender por sí mismo, creando sus propias estrategias y buscando los medios necesarios no hay manera de convertirse en un aprendiz autónomo” (2010, p. 13).

La capacidad de aprendizaje autónomo cobra especial importancia en los entornos de Educación a Distancia dado que implica educarse a sí mismo, conociendo y aplicando sus propias habilidades de pensamiento de orden superior e identificando fortalezas y debilidades respecto de otras habilidades que se requieren desarrollar. Pero no se limita a adquirir hábitos de estudio; el estudiante autónomo es capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje interpersonales para aprender a aprender con otros en el contexto de la actual sociedad del conocimiento.

“El estudiante autónomo aprehenderá un repertorio de estrategias de aprendizaje afectivas, cognitivas, metacognitivas, socioculturales, científicas, comunicativas, éticas y de dominio de las nuevas tecnologías, con el fin de afirmar el postulado de aprendizaje de interacción social metacognitivo de autoobservación, de autoevaluación, de coevaluación, de planificación y de planes de mejoramiento” (Chica Cañas, 2010, p. 171).

Esta capacidad de aprendizaje autónomo no es un atributo que viene dado “per se” en todos los estudiantes, es una construcción que se debe ir logrando a lo largo de su trayectoria estudiantil. De acuerdo con lo expresado por (Mena et al., 2005), existe en los estudiantes una falta de cultura del autoaprendizaje, hecho que determina que el éxito o fracaso de los programas de Educación a Distancia dependan de aspectos motivacionales.

Gracias al modelo de Aprendizaje Basado en Competencias, al que paulatinamente debe ir incorporándose la Educación Superior, hoy podemos hablar de competencias del aprendizaje autónomo, fundamentales para construir conocimiento en tiempos de aprendizaje en entornos virtuales. La autonomía implica una actitud activa, por parte del estudiante, en la apropiación del conocimiento, que se logra a partir de una serie de habilidades que permitan tal apropiación.

Las rúbricas, un recurso en la educación superior

Las instituciones de educación superior van introduciendo cambios en las formas de evaluación con el fin de garantizar la calidad educativa. Desde hace unos años, el tema de “competencias” comienza

a hacer cambios significativos en la evaluación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes universitarios, variando también los criterios de evaluación. Según Sadler (2009, como se citó en Cano 2015), “han pasado de ser algo reservado a considerar la conveniencia de que sean conocidos, transparentes y difundidos. En ese afán de dar a conocer los criterios y de mostrar también los niveles de alcance se han empezado a emplear usualmente las rúbricas”.

Hablamos de un instrumento que establece criterios a partir de los cuales se puede evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes, el nivel de desempeño y el dominio de competencias. A esta herramienta se la conoce también como plantilla de evaluación o matriz de valoración.

Barberá y De Martín indican que una rúbrica “se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. La columna indica dimensiones de la calidad y enumera una serie de ítems o áreas que se deben evaluar. La fila indica los niveles de dominio. En la intersección se incluye una descripción textual de las cualidades de los resultados y productos en esa dimensión y a ese nivel” (2009, p. 99).

Si esta rúbrica se encuentra en un soporte dinámico como puede ser una plataforma *web*, se denomina e-rúbrica con características propias del medio, entre las cuales (Cebrián et al., 2007) destacan una mayor interacción y autonomía por parte de los estudiantes para reconocer las competencias adquiridas; más conocimiento y rapidez por parte del docente para detectar competencias difíciles de alcanzar; más inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación profesor-estudiante.

Para que la rúbrica sea formativa, el estudiante debe implicarse en todo el proceso de aprendizaje, autoevaluándose, evaluando a sus pares e incluso participando con el docente en la creación de este instrumento.

Esta matriz evaluadora le facilitará pautas que lo guiarán en el alcance de las competencias de aprendizaje, lo ayudarán a reducir su incertidumbre frente a dudas y problemas surgidos durante el proceso y también le permitirá conocer cuáles son las expectativas del docente, lo que hace que haya una visión compartida favoreciendo las relaciones que permiten el aprendizaje.

Como indican Torres y Perera, “por una parte, se provee al alumnado de un referente que proporciona un *feedback* relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados” (2010, p. 142).

Si bien el uso de rúbricas le da a la evaluación otra dimensión formativa, no se puede asegurar que mejore el rendimiento de los estudiantes, pero sí que los oriente hacia el desarrollo de la capacidad autónoma y sostenible de aprendizaje a lo largo de la vida.

La e-valoración como parte de un sistema de rúbricas

En el ámbito de la educación superior, una rúbrica es un recurso pedagógico que favorece el aprendizaje significativo y el logro de competencias. A este instrumento, que permite establecer criterios con los que tutorizar, valorar y evaluar el desempeño y el dominio de competencias, se lo puede fortalecer agregando estas “huellas” o rastros digitales que los estudiantes dejan en las plataformas como marcadores que identifiquen la valoración en el proceso de aprendizaje, facilitando al docente información asincrónica de cómo trabajan, frecuencias y repetición de accesos, apropiación de los contenidos, tiempos de usos, franjas horarias, etc.

Disponer de estas huellas como e-valoración o registros de usos vinculadas con las evaluaciones y con la adaptación a las distintas formas de aprendizaje, permitirá definir nuevas estrategias ajustadas al tipo de estudiante, a mejorar su rendimiento, a otras formas de hacer propios los recursos y construir conocimiento aun cuando no todos tienen los mismos patrones de usos digitales, permitiendo así, armar no solo un perfil del estudiante sino también de su trayectoria educativa.

Las plataformas educativas en la e-valoración

Con el devenir de la pandemia las plataformas educativas fueron el refugio en los que estudiantes y docentes encontraron la manera de

lograr una continuidad de enseñanza/aprendizaje, pero en ese proceso de encuentro y desencuentro se generó un gran desconcierto sobre cuáles eran las herramientas adecuadas a utilizar en cada caso y en cada nivel educativo.

La institución educativa tuvo que optar y decidir sobre cuál sería la plataforma pedagógica más adecuada a implementar basándose en las características de la propia institución y muchas veces, sin tener la idoneidad necesaria sobre la modalidad en la educación virtual, la dejaron a decisión de los docentes lo que provocó que en un mismo curso, incluso en una misma materia, los alumnos convivieran con diferentes plataformas en simultáneo, generando un mayor grado de dificultad en el transcurrir de la cursada ya que cada plataforma tiene herramientas y características propias en su operatividad que las hace diferentes entre sí.

En este contexto, los docentes que no estaban familiarizados con la educación virtual, a distancia o semipresencial, se encontraron carentes de ciertas herramientas que suplieran el ámbito de presencialidad, en el sentido de que la falta de contacto presencial y visual con el estudiante no les permitía el control áulico de la participación, interés, evolución o dificultades en la asimilación del conocimiento que cada alumna o alumno posee (variación en el encuadre áulico), ya que las capacidades difieren en cada una/o de ellas/os y ese ámbito lo denota aún más.

Allí radica la importancia de dotar a estos campus virtuales con herramientas que le permita al docente realizar un seguimiento en la trayectoria pedagógica del estudiante, obteniendo y administrando información más allá de las ausencias, evaluaciones o mensajería.

Muchas de las variables necesarias para poder conformar una evaluación en la cursada (caracterización) pueden ser abstractas y subjetivas pero necesarias para medir el compromiso, habilidades y dificultades que tienen para alcanzar los objetivos propuestos por el docente. Dichas valoraciones, deben ser brindadas por estos espacios de formación virtual de una manera simple para luego poder ser volcadas a una rúbrica y obtener una visión no solo cuantitativa sino cualitativa del estudiante.

Las instituciones educativas, principalmente las de educación superior, deberían comenzar a desarrollar plataformas educativas propias, aprovechando sus recursos humanos (docentes/alumnos) y tecnológicos (infraestructura) ya que cada una necesita dotarlas con características especiales dadas las particularidades educativas, geográficas, sociales y económicas de la masa de alumnos que concurren a estos establecimientos, para lograr un efectivo seguimiento en su aprendizaje.

Este es el caso de la Universidad Nacional de La Matanza (UN-LaM) que cuenta desde el 2001 con su propia plataforma MIeL (Materias Interactivas en Línea, <https://miel.unlam.edu.ar/principal/home/>) que surge a partir de un proyecto de investigación, desarrollada y administrada por docentes y estudiantes del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas.

Si bien la misma fue pensada para la educación a distancia o semipresencial, poco a poco se fueron incorporando a su uso las modalidades presenciales. Esto facilitó, ante la contingencia de la pandemia, una fácil readecuación de la modalidad presencial a la virtualidad permitiendo a la universidad comenzar en tiempo y forma el ciclo lectivo 2020, ya que los docentes y alumnos estaban familiarizados con MIeL. Para la realización de las clases virtuales se incorporó la aplicación colaborativa Teams debido al convenio que la universidad tiene con *Microsoft*.

Esta migración de lo presencial a lo virtual despertó en los docentes una demanda en la obtención de información imposible de coleccionar dadas las condiciones que imponía la pandemia. A partir de esos reclamos, se comenzaron a mejorar, desarrollar y brindar nuevas herramientas orientadas al seguimiento cualitativo del estudiante como ser estadísticas por cursos sobre mensajes enviados, recibidos, participación en foros, entregas prácticas realizadas, cantidad de entradas a la plataforma en los últimos treinta días, inasistencias, último ingreso, encuestas, etc. Se estarán desarrollando informes estadísticos relacionados con el interés de los alumnos en el uso de los contenidos optativos como ser videos de autoayuda, prácticas optativas, las resoluciones de las autoevaluaciones (no vinculantes) que les permite medir su efectividad en el autoaprendizaje.

Conclusiones

El advenimiento del uso masivo de espacios virtuales como consecuencia de la pandemia permitió descubrir nuevos elementos que pueden formar parte de una evaluación por proceso: se trata de las huellas que los estudiantes van dejando a través de sus intervenciones en la plataforma virtual. Surge así el concepto de e-valoración como una valoración de tipo electrónica de las intervenciones de cada estudiante en una plataforma, al momento que se pone en valor (valoración) su accionar en el campus virtual.

La e-valoración no puede ser pensada como un elemento aislado, sino como parte de la evaluación formativa dentro de un sistema de rúbricas que, a modo de matriz evaluadora les permita a los estudiantes implicarse en su proceso de aprendizaje, afianzando distintos tipos de competencias, en especial las que hacen al autoaprendizaje. Al mismo tiempo, es un insumo de utilidad para el docente en la construcción del recorrido formativo de cada uno de sus estudiantes.

Si bien estas e-valoraciones son indicadores que permiten a los docentes, desde lo virtual, lograr una mirada individual y a la vez colectiva de un curso sobre su trayectoria educativa, en su interés tanto en los contenidos como en la didáctica empleada, puede recuperarse una adecuada valoración cualitativa y compensar la percepción perdida por la falta del escenario áulico.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E., De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Editorial UOC.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? *Rev. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2007). E-portfolio en el prácticum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13.
- Chica Cañas, A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Revista Reflexiones Teológicas*, 6, 167-195.

- Fallas, I. V. (2005). El uso de rúbricas para la evaluación de cursos en línea. *Conferencia Internacional de Educación a Distancia*, San Juan Puerto Rico.
- García Aretio, L. y Ruíz Corbella, M. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- Mena, M., Rodríguez, L. y Díez, M. (2005). *El diseño de proyectos en Educación a Distancia*. La Crujía Ediciones.
- Monereo, C. y Pozo Muncio, J. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis.
- Porras Velásquez, N. R. (2010). La Psicología y la Educación a Distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía. *Poiésis, FUNLAM*, 19, 1-18. DOI: <https://www.funlam.edu.co/poiesis>
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro *online* en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.

***Viserion*. Una narrativa transmedia para la formación docente en el nivel superior**

Lucía Gladkoff

Universidad de Buenos Aires.
lgladkoff@rec.uba.ar

Elsa Beatriz Aubert

Universidad de Buenos Aires.
elsa.aubert@rec.uba.ar

Introducción

Viserion es una narrativa transmedia desarrollada para el Taller: Narrativas multimediales y transmedia de la Especialización en Diseño de la enseñanza con tecnologías en el Nivel Superior del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep), que forma parte de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA.

En años recientes, Citep ha avanzado diferentes experiencias que buscaron explorar y poner en escena las posibilidades que las narrativas transmedia ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje. En el año 2016, se lanzó *36 CORONAS*, Una historia de enigmas, amores y venganza, una narrativa transmedia para el desarrollo de nociones y habilidades de pensamiento matemático; y en el año 2019 se desarrolló *ULTIMÁTUM*, un juego de realidad alternativa en red, transmedia y de activismo digital para la producción de sentido sobre un problema complejo, a través de la exploración de textos académicos.² Estas experiencias permitieron, a partir de la creación de escenarios y situaciones, articular estrategias lúdicas, estrategias trans-

² Ambas experiencias pueden conocerse en <http://citep.rec.uba.ar/experiencias-transmedia/>

media y resolución colectiva de problemas reales para abordar contenidos específicos de enseñanza. Los recorridos transitados en su desarrollo, las reflexiones y análisis realizados acerca de estas experiencias, así como el estudio permanente de estas tendencias, que se desarrollan cada vez con mayor frecuencia y profundidad en el ámbito de la educación, dieron lugar a la construcción de fundamentos y criterios para la producción de una nueva propuesta que tuvo como destinatarios a equipos docentes del nivel superior y como propósito, la co-creación de una narrativa transmedia para la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento.

El Taller propuso explorar y analizar las tramas constitutivas de las narrativas transmedia a fin de identificar las claves que ofrecen para el diseño de propuestas de enseñanza. Para ello, se construyó una experiencia isomórfica, inmersiva y transmedia que permitió vivenciar las características y sentidos de las narrativas transmedia en la Educación, y que actuó a su vez, como incubadora colectiva de ideas para la enseñanza en los distintos campos disciplinares. En este sentido, a partir de la integración de diversos componentes narrativos se invitó y acompañó a los y las cursantes en el diseño de estrategias transmedia para la enseñanza de sus propias asignaturas en el nivel superior.

Abrir caminos, crear posibilidades, potenciar estrategias y diseñar experiencias. Con estas premisas nació *Viserion*, una historia situada en un futuro cercano y distópico, que contiene elementos entrelazados de ficción, ciencia ficción y vivencias contemporáneas. Transcurre en la ciudad de Nubium que necesita ser reactivada debido a la acumulación reciente de múltiples “incidentes”, problemas que detienen su normal funcionamiento cotidiano lo que provoca que la ciudad se desprenda de la línea temporal que mantiene unidas al universo, a todas las ciudades del mundo. Sus habitantes intentan sin éxito solucionar esta situación hasta que alguien de manera anónima, hace un llamado desesperado a la Célula Internacional Viserion, integrada por rebeldes que viajan intergalácticamente a reactivar ciudades, integrándose entre sus habitantes y solucionando así los incidentes en colaboración y comunidad.

Este trabajo presenta la experiencia a partir de un relato que caracteriza la propuesta, reflexiona sobre sus sentidos y recupera los

cuatro capítulos en los que se desarrolló la Operación Nubium, asociando cada capítulo con una dimensión constitutiva de las narrativas transmedia y su valor en la enseñanza: narrativa, tecnológica, participativa y experiencial.

La Operación Nubium se pone en marcha junto a la invitación de ser parte de este colectivo de creación de mundos posibles.

Capítulo 1: el ingreso a Nubium

El primer capítulo de *Viserion* se llamó “El ingreso a Nubium”. En él se propuso realizar una aproximación conceptual a las narrativas transmedia como fenómeno de la cultura contemporánea. Para ello, se presentó la historia y se planteó el rol de los y las cursantes en ella.

La historia inicia con el llamado de un ciudadano de Nubium solicitando ayuda a la Célula Internacional de Rebeldes Viserion. La célula rebelde, protagonizada por los y las cursantes del Taller, debe desembarcar en Nubium desde su nave, la Terrestrial, crear un alias para integrarse entre la población, y comenzar a relevar —en realidad, inventar— los múltiples incidentes ocurridos en la ciudad. Una vez formado el banco de incidentes relevados, cada rebelde elige un incidente cuya historia relatar en detalle, desarrollando su origen, los personajes protagonistas y las derivaciones del conflicto hacia múltiples áreas. A través de los diferentes capítulos, la historia de *Viserion* constituye un universo complejo que lleva a los y las cursantes, a:

- conocer nuevos personajes: Guardianas del Ultramundo (profesoras), Oráculos (tutoras) y un personaje antagonista que, con sus acciones, desataba el conflicto: el Sr. Bubkar;
- participar en *meetings* de rebeldes: Círculos Secretos de Viserion;
- escribir en forma colaborativa la historia del incidente elegido a través de múltiples piezas narrativas imaginadas en diversos lenguajes, medios y plataformas;
- compartir inspiraciones a través de creaciones estéticas, sonoras y culturales diversas;

- diseñar propuestas de resolución de los incidentes desde los diferentes campos de conocimiento en los que, como docentes, se desempeñan.

La dimensión narrativa de esta experiencia buscó adoptar la fuerza creadora de las historias para pensar la enseñanza y asumir el desafío de diseñar una propuesta que promoviera procesos de inmersión profundos a través de la identificación con la trama, sus derivaciones y la construcción de sus personajes. Asimismo, el valor de la propuesta narrativa se ahondó a través de la convocatoria a participar en ella tomando decisiones, asumiendo un rol, buscando una solución a una problemática, resolviendo un enigma o una pregunta compleja, o ideando una propuesta transformadora de las formas de vivir en nuestro mundo. En *El arte de la inmersión*, Frank Rose (2011) plantea que las personas quieren sumergirse en las historias, quieren involucrarse, labrarse un papel, hacerlas suyas; y que en la actualidad los desarrollos tecnológicos a través de Internet, facilitan estas nuevas formas de narrar que combinan el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en primera persona de los juegos.

Por otro lado, la construcción de esta propuesta a partir de un motor narrativo buscó visibilizar los modos en que las historias pueden dotar de sentido y contextualizar los aprendizajes que se construyen en cada campo de conocimiento, a partir del planteo de situaciones reales o verosímiles que requieren involucrar y convocar a los y las estudiantes a la acción, idear intervenciones sobre la realidad porque ofrecen relevancia social en el mundo actual. El abordaje de estas situaciones en el marco de una historia, muestra la fuerza que estas poseen para colaborar en la producción de nuevas perspectivas, opiniones diferenciadas, ayudar a crear nuevos intereses, inspirar e instruir (Jackson, 1998).

A su vez, estas construcciones complejas y originales para la enseñanza pueden implicar la posibilidad de promover conexiones con otros campos de conocimiento y avanzar en procesos de in-

terdisciplinarietà ya que las situaciones verosímiles pueden requerir ser miradas desde múltiples perspectivas para encontrar respuestas posibles.

Es de esta manera cómo la Operación Nubium se constituye en el motor generador de la propuesta de enseñanza del Taller, en tanto ofrece un mundo narrativo complejo y expansivo que moviliza a la acción y otorga un rol a los y las cursantes, convirtiéndose en el corazón de la propuesta.

Capítulo 2: pasajes al Ultramundo

El segundo capítulo de *Viserion* se llamó “Pasajes al Ultramundo”. En este se propuso realizar una inmersión en las formas narrativas contemporáneas a través de la exploración y el análisis del ecosistema cultural y comunicativo del siglo XXI y de la creación de universos narrativos expansivos desde las industrias culturales.

Desde esta perspectiva, el diseño de la propuesta se tradujo en la elaboración de piezas narrativas construidas en diferentes lenguajes y presentadas a través de un flujo que se da entre múltiples medios y plataformas.

Un relato de situación en formato *podcast*, fue compartido a través de la plataforma *Spotify*, en el que se narró la situación de los y las rebeldes en cada momento de la historia y propuso al finalizar, un llamado a la acción para trabajar en la misión requerida en cada etapa. Este formato apeló a la creación de universos sonoros que despertaran otros sentidos y al despliegue de la sensorialidad como puerta a la inmersión.

Se ofreció el conjunto de instrucciones de la Operación, implementada en la plataforma *Moodle*, en un panel de seguimiento a través del cual estuvieron integradas muchas otras piezas, como la creación de su alias/personaje que presentaron a partir de la red social *Instagram* e incluyeron en un mural común donde todos visualizaban la ficha técnica de los integrantes de la célula.

Un espacio dedicado a la actividad central de la propuesta: relevamiento y registro narrativo de “incidentes” en ciudad Nubium, desarrollado en documentos compartidos en Google Drive para

permitir la escritura colaborativa digital de cada incidente, en los que cada grupo que decidía trabajar en el mismo, detalló los sucesos y donde tanto Oráculos como Guardianas del Ultramundo pudieron visualizar el desarrollo de esa escritura y orientar la toma de decisiones para construir un plan de transformación que llevara a resolver el incidente elegido, con la finalidad de reactivar la ciudad.

Herramientas a disposición de los y las rebeldes de *Viserion* para poder llevar adelante la Operación: los materiales para la acción – lecturas bibliográficas, casos para el análisis y audiovisuales temáticos–, un panel de inspiraciones colaborativo creado en la plataforma *Wix*, el Intercomunicador –un espacio de comunicaciones creado en la plataforma *Discord* con un canal para cada micro célula (equipo de trabajo por incidente)–, y un botón de auxilio desde donde cada Rebelde podía solicitar guía de su oráculo.

Los Círculos Secretos de *Viserion*: espacio virtual sincrónico de reunión en el que todo el equipo de la célula se encontró para presentar los avances y las estrategias que desplegaron de manera colectiva para su plan de transformación, desarrollado a través de la herramienta *Zoom*.

Una precuela generada en la plataforma de escritura *Wattpad*, que narró la historia del Sr. Bubkar, el personaje antagonico, y develó los motivos por los cuales fue Rebelde en años anteriores, por qué se quedó en Nubium y por qué convocó a la célula *Viserion* con un llamado desesperado que generó el desarrollo de toda la historia.

La dimensión tecnológica de esta experiencia permite presentar las formas en las que la multiplicidad de piezas constitutivas de la experiencia, compusieron una trama compleja en la que cada medio realizó un aporte a la construcción del mundo narrativo (Scolari, 2013), a partir de un desarrollo que rompe con la linealidad secuencial y que se presenta de manera fragmentada pero interconectada. Recupera la noción presentada por Alessandro Baricco (2019) acerca de que se ha creado un Ultramundo que consiste en una copia digital del mundo, y en el que es posible viajar en todas direcciones, moverse con gran libertad y organizar el material de la experiencia según infinitos criterios. Según Henry Jenkins (2008), el usuario construye una experiencia particular al recorrer las diversas piezas narrativas que convergen para construir la historia completa.

En este caso, la propuesta invita a los y las cursantes a sumergirse en una experiencia personal de descubrimiento, interacción y creación. En este sentido, el diseño de narrativas multimediales y transmedia para la enseñanza se ve favorecido por los desarrollos tecnológicos de la contemporaneidad, que posibilitan la creación colectiva de piezas intertextuales expandidas hacia múltiples medios y plataformas que ofrecen a los usuarios, recorridos electivos, caminos individuales y otros colectivos, diversificando las formas de participación e interacción en la propuesta y promoviendo una flexibilidad que da al estudiante la posibilidad de construir caminos formativos personales a partir de su propia motivación.

Capítulo 3: la contra operación

El tercer capítulo de *Viserion* se llamó “La contra operación”. En este se propuso analizar los principios de las narrativas transmedia en la enseñanza para construir en conjunto las claves didácticas y comenzar a desarrollar los caminos de resolución de los incidentes elegidos como propuesta transmedia de enseñanza en el marco de las asignaturas de los y las cursantes.

Los niveles de participación de *Viserion* fueron múltiples y orientados al diseño de una propuesta de narrativa transmedia para la enseñanza por parte de los y las cursantes. Con este objetivo, en el camino cada cursante construyó sus propios recorridos a través del flujo de piezas, creó su alias y su ficha técnica, intercambió con colegas en el Intercomunicador, escribió recomendaciones en forma colectiva, compartió inspiraciones, participó de escrituras creativas en forma colaborativa, diseñó propuestas, ofreció sugerencias a otras historias, por mencionar ejemplos relevantes.

A su vez, los acontecimientos que se desarrollaron a partir de la participación y las creaciones de los y las cursantes, alimentó la continuación de la historia capítulo a capítulo. En este sentido, es importante mencionar que todas las situaciones que emergieron a través de las distintas piezas expansivas de *Viserion*, fueron retomadas como inspiración y con el propósito de situar la narrativa, dando condición de realidad a la co-creación de la trama.

La dimensión participativa de esta experiencia presenta múltiples caminos de interacción y creación que invitaron a los y las cursantes a encarnar diversas estrategias de expansión: expansión de diálogos y expansión de la historia, que continuó escribiéndose a partir de la participación, las intervenciones y la elaboración de nuevas piezas narrativas que se pusieron a disposición de manera pública y compartida. Para poder llevar adelante la propuesta, fue importante visibilizar que los desarrollos tecnológicos que favorecen el acceso a herramientas digitales de creación y edición de contenidos, multiplican las posibilidades para que estos universos narrativos complejos se expandan a partir de la interacción y creación colectiva. Como fenómeno cultural, se cuestionan términos como “audiencia”, “público”, “consumidores” y aparecen palabras como “usuarios”, “prosumidores” que indican que, en los espacios digitales, las comunidades participan aportando nuevas capas a las historias (Irigaray, 2016) y vivenciando experiencias de co-creación.

Estas nociones y estrategias invitan a considerar las transformaciones implicadas en el lugar que se da a los y las estudiantes en las propuestas de enseñanza, y a valorizar las posibilidades que la era de redes ofrece a través de la conformación de una cultura participativa (Jenkins, Ito, Boyd, 2015), que a su vez permite tomar el poder creativo de las juventudes en la actualidad a través de lenguajes y medios que les resultan familiares, en el marco de la cultura, y que las implica en una construcción de conocimientos mediada cultural y tecnológicamente por lenguajes propios.

Capítulo 4: formas convergentes

El cuarto capítulo de *Vision* se llamó “Formas convergentes”. En este desembocaron todas las estrategias desarrolladas hasta este punto, con la finalidad de profundizar en el diseño de la propuesta de enseñanza transmedia en el marco de las asignaturas de los y las cursantes.

La creación de esta experiencia isomórfica, de diseño colectivo de mundos expansivos para la enseñanza, implicó para el diseño de *Vision*

serion, imaginar una historia que incluyera a la vez problemas y/o misterios a resolver por parte de los y las cursantes, quienes fueron invitados a hacerlo desde estrategias con diferentes niveles de interacción y co-creación de contenidos, que a su vez constituyeron nuevas piezas a partir de las cuales la historia siguió creciendo y provocando la resolución de problemas a través de soluciones que ayudan a crear conocimiento. En este sentido, así como la Operación Nubium constituyó el motor generador de la propuesta de enseñanza del taller, los incidentes construidos a través de la experiencia, conformaron los motores generadores de las propuestas de enseñanza que los y las cursantes diseñaron para el desarrollo de sus asignaturas.

La inspiración para la creación de la historia provino de diversos lugares. Por un lado, de fotografías en blanco y negro de zonas desérticas, sonidos binaurales, música de los años setenta y series de televisión en las que para las comunicaciones todavía existían procesos analógicos. Por otro, de mundos narrativos desarrollados en la actualidad por la industria cinematográfica que se componen de manera compleja a partir de múltiples piezas complementarias y participativas. Asimismo, de situaciones históricas del presente, combinadas con situaciones imaginarias entre personajes reales. Finalmente, de corrientes didácticas y dilemas actuales de la enseñanza.

La dimensión experiencial de la propuesta se puso en valor a partir de la reconstrucción que se realizó en diversas instancias meta-analíticas colectivas e individuales. La finalidad fue poner en escena las decisiones de diseño de la propuesta, construir claves pedagógicas y didácticas de manera conjunta, así como analizar, por parte de los y las cursantes, su propio recorrido y los hitos de su proceso de construcción de conocimiento. Estas instancias fueron relevantes para comprender los sentidos de las diferentes propuestas, generar sinergia entre las diversas formas de participación que los y las cursantes asumieron y orientar los recorridos en los casos en que fuera necesario ya que, como señala Carlos Scolari (2013), esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor —aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo— es una de las fuentes de complejidad más importantes de la cultura de masas contemporánea.

Conclusiones

El desafío de esta propuesta se situó en la creación de una narrativa transmedia que ofreciera marcos teóricos, claves analíticas, casos, materiales de exploración y andamiajes para el diseño de propuestas de enseñanza a partir de narrativas digitales en los distintos campos de conocimiento. Se propuso promover, por un lado, la reflexión personal acerca de la propia vinculación con las historias que se crean como prácticas culturales convergentes a partir de la inmersión relacional en un ecosistema mediático frondoso y diverso y, por otro, la creación de una experiencia de diseño colectivo de las prácticas de la enseñanza, que integrara múltiples perspectivas sobre el objeto de conocimiento, así como diversas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Como se planteó previamente, las narrativas transmedia se configuran a partir de una secuencia narrativa no lineal que implica saltos entre múltiples piezas que se encuentran distribuidas entre el mundo y el ultramundo (Baricco, 2019), y que constituyen un universo textual vasto e interconectado en el que la participación de los usuarios es un componente central y constitutivo para su desarrollo. Las características de este tipo de historias, entonces, proponen desafíos de nuevo tipo a quienes encaran el desarrollo de un proyecto transmedia para la enseñanza, que implican dislocar linealidades instaladas en las formas tradicionales de enseñar y aprender. Por otra parte, el componente participativo y de creación que estas experiencias promueven, propone reimaginar y reconfigurar la actividad que se solicita a estudiantes en las propuestas de enseñanza de nivel superior. En este sentido, y ampliando la mirada, Mariana Maggio (2018) plantea formular relatos y problemas que además de ser relevantes, tengan la capacidad de conmovernos, liberarnos del hastío de la pedagogía clásica y ponernos a trabajar como colectivo que construye conocimiento en red. Estas apreciaciones nos muestran la relevancia de esta temática para pensar los procesos educativos, analizando las tramas constitutivas de las narrativas transmedia a fin de identificar las claves que ofrecen para el diseño de propuestas de enseñanza que provoquen una inmersión profunda, propongan recorridos múltiples y cargados de sentidos, movilicen a los y las estudiantes a adentrarse en una construcción

auténtica en los distintos campos de conocimiento, y convoquen a la co-construcción de su trama para promover aprendizajes profundos y relevantes.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Irigaray, F. (2016). Documental transmedia: narrativas espaciales y relatos expandidos. En F. Irigaray y D. Renó (comps.). *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas* (pp. 37-48). Crujía Ediciones.
- Jackson, Ph. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan, (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Amorrortu.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Wiley-Blackwell.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. Norton y Company.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Editorial Deusto.

La emergencia de nuevas prácticas de enseñanza universitaria en modalidades híbridas

Bárbara Rodríguez

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
rodriguez.b@umet.edu.ar

Leticia Cerezo

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
cerezo.l@umet.edu.ar

Ludmila Acierno

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
acierno.l@umet.edu.ar

Introducción

La etapa inaugurada a raíz de la pandemia por Covid-19 configuró un escenario en el ámbito educativo marcado por la virtualización de emergencia de las propuestas de enseñanza (Álvarez et al., 2020; Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020), dio inicio a un proceso inédito el cual implicó obstáculos, revisiones, ventajas y aprendizajes (Hodges et al., 2020, Pérez y Venier, 2020). Los espacios y modos de trabajo de las universidades han sufrido mutaciones que han llevado a la resignificación de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. La transformación digital y la virtualización de emergencia, dejan planteado el desafío de trabajar en aras de promover experiencias de enseñanza y de aprendizaje que no repliquen las prácticas tradicionales de la presencialidad sino que se promuevan experiencias innovadoras, ricas y genuinamente entramadas en la cultura digital. Resulta preciso analizar cómo transitan esta situación

las instituciones de educación superior en pos de sistematizar los aportes y desafíos anclados en la experiencia reciente.

En la presente ponencia nos referimos específicamente a los resultados obtenidos del análisis del informe del relevamiento de las aulas virtuales del año 2021 y una primera mirada sobre las propuestas construidas en el primer cuatrimestre 2022, que será abordada con mayor sistematicidad y profundidad en el transcurso del año, focalizando en la articulación entre las propuestas virtuales y las instancias presenciales con el objetivo de identificar buenas prácticas de enseñanza en escenarios combinados. Esta reconstrucción se realizará a partir de la revisión bibliográfica, análisis de documentos institucionales, así como también la revisión de las propuestas de enseñanza virtuales sistematizadas a partir del relevamiento del año 2021 y los primeros avances del relevamiento que se realizará en 2022. Sobre el relevamiento de las aulas virtuales 2022 aún no contamos con sus resultados finales al momento de la presente entrega, pero estimamos serán presentados durante el Congreso. Teniendo en cuenta la base de datos y la naturaleza de los objetivos se realizará un análisis que combina aspectos de los abordajes tanto cuantitativo como cualitativo.

El desarrollo de este nuevo escenario dejó planteadas más preguntas que respuestas en los modos de hacer y habitar la universidad. Nos proponemos dar cuenta de la complejidad que conllevó el tránsito por la virtualización de la enseñanza sumando reflexiones acerca de lo construido de manera situada, focalizando en los rasgos centrales de las propuestas de enseñanza acordes al escenario actual regido por la bimodalidad. Atendiendo a las particularidades del contexto e identificándolo como una oportunidad de repensar las propuestas de enseñanza, este trabajo busca abonar al camino iniciado en pos de la planificación de la educación universitaria en escenarios combinados.

Contexto Institucional

La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) es una universidad cogestionada por más de cuarenta organizaciones de trabajadores/as, lo que la constituye como la primera universidad impulsada por una organización sindical. Estos inicios dotan de una identidad particular a la institución y le asignan características distintivas que transforman el derecho a la educación superior de los trabajadores/as y de sus hijos/as un eje central de la política institucional. Desde la UMET se despliegan distintas estrategias que buscan favorecer el ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes, en pos de garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje significativo como horizonte. En este sentido se crea el Departamento Pedagógico (DP). Desde la planificación e inicios de la universidad en 2013, siempre existió este departamento que pasaría a cumplir un rol fundamental en el proyecto institucional. En palabras de la propia institución: “El Departamento Pedagógico es un área central de la Universidad desde la cual se busca sostener y profundizar nuestros objetivos de democratización de acceso al conocimiento, generando condiciones para que nuestros/as estudiantes construyan trayectorias formativas enriquecedoras y exigentes.” (UMET, Informe Anual 2016).

El Departamento Pedagógico de la UMET, que depende de la Secretaría Académica de la Institución, se compone de un equipo de trabajo interdisciplinario integrado por un/a Director/a y Profesores/as Consejeros/as. Actualmente está dirigido por una Esp. en Ciencias de la Educación y entre los perfiles profesionales de sus integrantes se encuentran: Lic. en Sociología, Lic. en Psicología, Lic. en Ciencias de la Educación, Lic. en Letras, Lic. en Trabajo Social y Lic. en Antropología.

Durante la última etapa iniciada en 2020, se ha trabajado en las siguientes líneas de acción: acompañamiento en torno a emergentes de los equipos docentes y las autoridades de las respectivas carreras y facultades; elaboración de documentos con orientaciones pedagógicas para facilitar la virtualización de emergencia; el uso de medios de comunicación virtual; actividades de formación y seguimiento de

las tareas docentes; jornada de intercambio entre docentes y estudiantes así como laboratorios de prueba y experimentación en espacios de enseñanza virtuales.

Plataforma y soporte de análisis

El campus virtual de UMET es una plataforma desarrollada sobre *Moodle*, utilizada como apoyatura de las clases presenciales. Si bien cada curso tiene los mismos recursos disponibles, su utilización, organización y administración depende del docente a cargo. Por tal motivo, se espera encontrar tanto diferencias como regularidades respecto de las prácticas llevadas a cabo en dicha plataforma.

Nos interesa analizar los usos que los docentes de las carreras de grado hacen de las aulas virtuales del campus de la UMET, focalizando en la identificación de mejoras en sus prácticas entre el año 2021 y 2022. Es decir, qué estrategias se han implementado y cuáles se han sostenido debido a una valoración positiva en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Nuestro objetivo consiste en, por un lado, identificar y tipificar los usos habituales que los docentes hacen de las aulas virtuales y, por otro lado, detectar usos singulares que impliquen *buenas prácticas* docentes en el campus. Entendemos por *buenas prácticas* aquellas que respondan a un empleo avanzado en términos técnicos y/o pedagógicos.

En el aspecto técnico, nos referimos a una explotación de la plataforma que responda a un *aprovechamiento de los recursos disponibles*, es decir, a la utilización de diversos recursos que excedan los más habituales y que impliquen diferentes formatos y, por otro lado, un uso *adecuado de los recursos disponibles*, es decir, que el recurso elegido sea el más óptimo para el sentido con el que fue utilizado. En el aspecto pedagógico, hablamos de un abordaje que cumpla con alguno de los elementos que componen la caracterización elaborada por Edith Litwin (2003): multiplicidad de recursos pedagógicos que favorezcan la construcción de conocimiento, recursos que generen impacto, propuestas que rompan con las ritualidades y generen conflictos cognitivos, consignas que favorezcan el intercambio entre los estudiantes y la participación, acciones que produzcan una ruptura

con las convenciones, creativas y originales, fuentes no tradicionales y recursos de actualidad, de cultura universal, metáforas, analogías como manera de expandir el tratamiento de un tema.

Acciones de formación sobre el diseño y uso de las aulas virtuales

En el marco de la emergencia sanitaria y la suspensión temporaria de clases presenciales, se torna imprescindible la reconfiguración de las propuestas de formación para ser trabajadas en modalidad virtual. En este marco, en marzo de 2020 se realiza el Taller Inicial “Primeros pasos en *Moodle*” a partir del cual se busca introducir el uso de la plataforma a aquellos docentes que no cuentan con experiencia previa en este espacio y que debieron organizar sus propuestas de trabajo en aulas virtuales. En este taller, se abordaron cuestiones referidas al uso del entorno *Moodle*, entre ellas, la exploración de la plataforma, recursos y actividades básicas (Carpeta, Tarea, Archivo) y los recursos básicos para la comunicación asincrónica, haciendo énfasis en los foros.

Una segunda propuesta de formación, que brindó la universidad para todo su equipo docente, tuvo que ver con el taller “Propuestas y prácticas en educación virtual” como parte de una decisión institucional de acompañamiento al diseño, armado y montaje de las asignaturas de forma virtual dentro de la plataforma educativa *Moodle* de UMET. Este taller estuvo destinado a docentes de la universidad que desearan profundizar en algunos conocimientos sobre propuestas y prácticas pedagógicas en la educación virtual. La temática giró en torno a la problematización y reflexión del trabajo docente mediado por las nuevas tecnologías, haciendo hincapié en las aulas virtuales, en la búsqueda de herramientas que potencien las actividades de las asignaturas como puente para fomentar el aprendizaje y la construcción de conocimiento en la sociedad actual.

Relevamiento de las propuestas de enseñanza realizadas durante el 2021

El DP diseñó e impulsó un instrumento para que autoridades de carrera relevarán aulas virtuales. Se llevó a cabo a través de un Formulario *online* (*Google Forms*). Se sugirió que: 1. relevarán materias que se ubiquen en el primer año de las carreras, 2. que contemplen el amplio espectro de aulas virtuales intentando dar cuenta de propuestas distintas entre sí. A partir de esta iniciativa se relevaron un total de 26 aulas virtuales, distribuidas en las distintas carreras de la UMET.



FIGURA 1. Datos sobre las propuestas pedagógicas en aulas virtuales

Respecto de la propuesta pedagógica, uno de los puntos relevados corresponde a los materiales de lectura propuestos por los docentes y el modo en los que son compartidos. Se encontró que siete de cada diez los comparte dentro del aula, siendo esta opción una ca-

racterística deseable. Cabe destacar que en un 20% de las aulas relevadas no se encontró información acerca de dónde estaban alojadas las lecturas de la asignatura. En términos de práctica docente, encontramos que en la gran mayoría de las aulas relevadas se encuentran materiales generados por el equipo docente. En relación con los plazos de lectura de los materiales y/o entregas de las actividades, los mismos se aclaran en la gran mayoría de los casos.

En casi siete de cada diez aulas se incluye información acerca de encuentros virtuales sincrónicos, mediante qué plataforma, días, horarios, periodicidad, etc. Luego, en una de cada dos aulas se graban esos encuentros y se ponen a disposición de los y las estudiantes. Cabe reflexionar acerca del uso de estas instancias, es decir, si constituyen un espacio en el que se producen innovaciones en la práctica docentes, si representan, en términos de Pardo y Corbo (2020) un traslado, casi idéntico, de gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio, o bien si se encuentran en una gradiente dentro de ambas opciones.

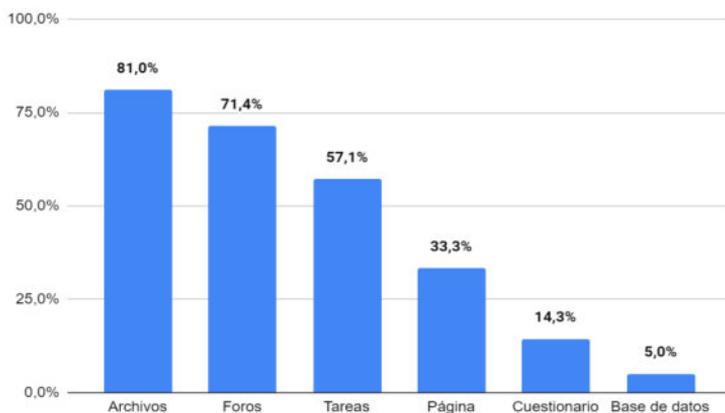


FIGURA 2. Uso de herramientas de *MOODLE* en las propuestas virtuales

Otro de los aspectos de interés para el presente análisis se refiere al uso de las herramientas dentro de las propuestas de enseñanza. Dentro de las herramientas de *Moodle*, las más utilizadas son los Archivos (81%), Foros (71,4%) y Tareas (57,1%). Luego, las herramientas

Wiki, Glosario y Taller no fueron utilizadas en ninguna propuesta. Un 4,8% señaló que se usó otra herramienta distinta a las mencionadas. Dentro de las herramientas externas, el 72% de las aulas hace uso de videos, un 50% de presentaciones y un 9% de murales.

Una mirada acerca de las trayectorias de los estudiantes en el contexto de la pandemia

La implementación de la virtualización de emergencia, en marzo del año 2020, impregnó las trayectorias del estudiantado, y con ello, tanto las dificultades como los desafíos por sostener la cursada y el estudio dentro de este contexto. Los encuentros virtuales sincrónicos comenzaron a realizarse por *Google Meet* y *Zoom*, y las actividades de las clases se volcaron al Campus Virtual para que el estudiantado accediera y realizara las tareas asignadas. El pasaje que implicó la virtualización de emergencia para los estudiantes fue acompañado por el Departamento Pedagógico a través de reuniones virtuales de asesoramiento acerca del uso del campus virtual, acceso al aula, a los materiales subidos por el/la docente y el uso de los espacios de comunicación con el docente, entre otros. También se trabajó en el fortalecimiento de un aula virtual dedicada al estudiante de UMET llamada “¿Nos tomamos un mate?”. Desde allí se brinda toda la información necesaria para la vida universitaria: planes de estudio, mapa de correlatividades, calendario académico, instructivos sobre cómo inscribirse a las materias, ingreso al campus virtual, organigrama de la universidad, etcétera.

También se impartieron los seminarios de “Prácticas de Estudio Universitarios” con temáticas acerca de cómo estudiar una carrera universitaria en escenarios de virtualidad, con el objetivo de brindar una apoyatura a la experiencia del pasaje a la virtualidad plena. Luego, se abordó el estudio en escenarios diversos de virtualidad y presencialidad, con el objetivo de generar un espacio donde compartir herramientas que pudieran ser de utilidad en el desempeño del estudiante en la coyuntura pandémica y post pandémica.

Otra de las iniciativas del DP para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes tiene que ver con el desarrollo del equipo de

Tutores Pares Tic.³ Este rol fue un aporte importante a las propuestas de acompañamiento a los estudiantes ingresantes ya que pudieron responder las diversas consultas y dudas en cuanto a cómo dar los primeros pasos dentro de la universidad.

La pandemia puso en evidencia y recrudeció desigualdades sociales, entre ellas la desigualdad educativa (Ordorika, 2020) y la persistencia de brechas digitales (Pierella y Borgobello, 2021). En este sentido, identificamos situaciones que excedieron los alcances de las propuestas realizadas desde el DP en cuanto a que el pasaje a la virtualidad fue excluyente en algunos casos por el escaso acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet, como así también de conocimientos tecnológicos. Sin embargo, la virtualización de emergencia permitió una mayor amplitud de cursada en quienes antes realizaban largos viajes hacia la universidad y pudieron ahorrarse ese tiempo para destinarlo al estudio.

Como se ha mencionado, desde la universidad se abordó esta problemática con el compromiso de garantizar el derecho al estudio universitario a través del acompañamiento del estudiantado con diferentes propuestas que garantizaran el ingreso, la permanencia y egreso.

Diseño y planificación de propuestas de enseñanza en escenarios combinados

El comienzo del ciclo lectivo 2022 trajo aparejado el desafío por el rediseño de las propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las experiencias y los aprendizajes construidos durante la virtualización de emergencia, en el marco de un nuevo contexto que combina los espacios virtuales y presenciales a través de diversas propuestas. Desde la universidad se propusieron distintos escenarios combinados, adaptados a las características y necesidades de cada carrera y

³ El programa de Tutores Pares Tic se implementa desde el Departamento Pedagógico con el fin de que los estudiantes avanzados de las carreras acompañen en la trayectoria universitaria a estudiantes ingresantes de las mismas, como también de generar vínculos que hagan de su trayectoria universitaria una experiencia colectiva.

materia. Esto es un componente central en el diseño de la propuesta de enseñanza.

Desde el DP se planteó este desafío a través de un documento de trabajo en el que propuso profundizar acerca del rediseño de las propuestas de enseñanza teniendo en cuenta la articulación entre las clases presenciales y las virtuales, donde los puntos de encuentro fueran significativos para fortalecer los vínculos entre estudiantes y docentes, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se planteó la continuidad del trabajo con las aulas virtuales que provee la plataforma educativa de la universidad, más allá de la combinación de espacios presenciales y virtuales que desarrolle cada materia. En este sentido, las aulas virtuales son espacios privilegiados para compartir las clases sincrónicas grabadas, las memorias de las presenciales, los materiales de estudio y bibliografía de las materias, los espacios de diálogo e intercambio asincrónicos, y las propuestas de actividades y de evaluación.

En el nuevo relevamiento de las prácticas de enseñanza que realizaremos durante el año 2022, nos preguntamos si es posible evidenciar qué aprendizajes tuvieron lugar luego de dos años de enseñanza remota, y qué usos se hacen de las aulas virtuales en escenarios combinados. Una primera aproximación sobre las propuestas de enseñanza es que en las aulas virtuales se evidencia la incorporación de algunos elementos técnicos y pedagógicos destacables en las buenas prácticas.

Analizando las asignaturas de la carrera de Informática encontramos una propuesta que incorpora un uso que puede ser considerado avanzado tanto a nivel técnico como pedagógico. Se trata de videos que se pueden ver directamente desde el aula virtual y tienen coherencia con los temas que se trabajan en la asignatura. En las clases donde se incorpora un video, se detalla una breve reseña sobre el contenido del mismo a modo de epígrafe. Destacamos esta herramienta en los dos aspectos ya que, por un lado, incorpora videos coherentes y aprovecha el recurso disponible. Por otro lado, aparece como una producción creativa, original y que es potencial constructor de conocimiento, además de una fuente que no aparece convencionalmente.

Por su parte, una materia de la carrera de Pedagogía presenta su aula virtual muy organizada, incorporando en detalle los contenidos a trabajar en cada módulo. Son claras las dimensiones que aparecen y están bien divididas lo que resulta en un fácil acceso a las distintas unidades, clases y trabajos, que si bien aparecen como buen uso a nivel técnico colabora, a nivel pedagógico, organizando y acompañando el material complementario. En relación con esto y ligado mayormente al nivel pedagógico, se puede destacar el buen uso que se le da a la suba de materiales, enlaces a videos y bibliografía sugerida por el docente.

Conclusiones

El análisis acerca de las experiencias vivenciadas durante el escenario de virtualización de la enseñanza permite reconocer los esfuerzos y la gran capacidad de adaptación que tanto profesores, estudiantes, como los equipos institucionales de UMET han desplegado. En este sentido, se observa el acompañamiento realizado por el DP a través de distintas estrategias y dispositivos que han tenido como propósito acompañar, acercar, fortalecer y formar a docentes y estudiantes en el uso de las herramientas virtuales. Cada materia ha tenido sus particularidades a atender, pero podemos afirmar que ningún docente evitó el trabajo en la virtualidad, sino que, en mayor o menor medida, han logrado buscar recursos, adaptar sus propuestas y contactar a sus estudiantes.

Durante este proceso veloz, piloto muchas veces, pudimos ver que durante una primera etapa las clases han tenido un alto componente de encuentros sincrónicos, cercano al dictado de clase expositiva. Las aulas virtuales han sido utilizadas como repositorio de recursos, con materiales de lectura digitalizada y difusión de novedades de la materia. Como resultado de los procesos de acompañamiento institucional, junto a una mayor experiencia por parte de los docentes, se pueden encontrar experiencias muy valiosas de enriquecimiento de las propuestas con recursos dentro y fuera del aula, con la capacidad de planificar encuentros variados y realizar seguimientos formativos a los y las estudiantes. Con respecto a los y las

estudiantes, hay dos grandes grupos de resultados: por un lado, a un gran número de estudiantes la virtualidad les ha permitido administrar sus tiempos personales de una manera más óptima, aprovechando mejor las semanas asincrónicas y los tiempos de no traslado, lo cual trajo como consecuencia la posibilidad de cursar más materias y “adelantar” sus carreras; por otro lado, hay un gran número de estudiantes que ha tenido dificultades de seguir vinculado/a a la universidad por diversos motivos relacionados con lo económico, la responsabilidad en las tareas de cuidado en sus hogares, etc. La universidad desplegó una serie de mecanismos para poder acompañar las más diversas trayectorias estudiantiles.

Al regreso de cierta presencialidad durante este 2022, bajo el diseño de escenarios combinados para la enseñanza, las clases presenciales volvieron a cobrar centralidad en las planificaciones de las propuestas de estudio. Sin duda, la vuelta a la presencialidad generó expectativa e interés por el encuentro cara a cara, pero en un escenario transformado. Afirmamos que los y las docentes no transitan las aulas de la misma manera que previo a esta situación de emergencia, sino que están pendientes de las formas en que pueden complementar su enseñanza presencial. Para poder acompañar esta nueva etapa, desde el DP se desarrollaron estrategias anticipando posibles escenarios futuros de emergencia, formas de superarlos, dando herramientas para la planificación y el diseño de sus programas. Se ha intentado que el componente virtual continúe cobrando relevancia y permita poner en evidencia formas recreadas de enseñanza. Hemos querido mostrar, a lo largo de este cuatrimestre, que la vuelta a la presencialidad también supone el reconocimiento de las oportunidades y ventajas que implica la virtualidad, y en este sentido, podemos pensar en una nueva presencialidad de escenarios combinados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. D., Grandoli, M. E. y Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y

- desafíos para el futuro en la experiencia de la UNTREF. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 171-187.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Frontiers in Education*, 7. DOI=10.3389/feduc.2022.921332
- Litwin E. (2003). Introducción. La buena enseñanza en la educación a distancia. En E. Litwin (comp.). *La educación a distancia* (pp. 10-13). Amorrortu editores.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pérez, C. y Venier, E. (2020). La universidad virtual: administrar la educación superior en tiempos de normalidad pandémica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 12-38.
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Ordorika, I., (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

Pensar la evaluación universitaria en escenarios educativos combinados

Marina Thiery

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
thiery.m@umet.edu.ar

María Cecilia Palacios

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
palacios.m@umet.edu.ar

Mariela Canessa

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
canessa.m@umet.edu.ar

Introducción

El escenario de emergencia producto de la pandemia por coronavirus (Covid-19) ha significado un profundo desafío para las instituciones educativas y sus docentes. En nuestra universidad, la virtualización de emergencia llevó a la mayor parte de nuestros docentes a conocer y explorar las aulas virtuales y, fundamentalmente, a recrear y resignificar las propuestas de enseñanza y de aprendizaje para esta nueva modalidad. En este marco, desde la institución se desarrollaron distintas acciones de acompañamiento y formación que buscaron dar cuenta de los nuevos interrogantes y problemáticas que trajo aparejado este escenario de cambio. Al mismo tiempo, se diseñaron dispositivos que buscaron fortalecer la reflexión sobre las prácticas tradicionales de la presencialidad y las nuevas aperturas que las tecnologías digitales ofrecen al diseño de experiencias de nuevo tipo entramadas en la cultura digital. Estos desafíos, reflexio-

nes y nuevas construcciones se sostienen en los escenarios combinados y de la vuelta a la presencialidad. Es por ello, que resulta necesario analizar cuáles han sido los aprendizajes que la experiencia reciente ha dejado en nuestros docentes. En este trabajo haremos especial mención al estudio de las propuestas de evaluación y de retroalimentación que nuestros docentes han llevado a cabo en este último período.

Marco institucional

La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) fue inaugurada en el año 2013. En nuestro país, es la primera universidad vinculada a una organización sindical y de cuyo proyecto participan más de setenta organizaciones de trabajadores y trabajadoras. Se erige como una propuesta académica que persigue el objetivo de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior. Este rasgo característico en su origen dota de identidad a la institución y le asigna aspectos distintivos, siendo la democratización del derecho a la educación superior de los trabajadores/as y de sus hijos/as, un eje central de la política institucional.

Este sentido es que la UMET siguiendo sus lineamientos institucionales, afronta el desafío constante de revisar, redefinir y explorar nuevos modos de relaciones entre calidad educativa e inclusión. Esto se traduce en la necesidad de evaluar y fortalecer los procesos de enseñanza, las estrategias y dispositivos de acompañamiento, las formas de construcción del sujeto pedagógico, y diseñar las diferentes modalidades posibles para realizar la trayectoria educativa, persiguiendo la configuración de aprendizajes significativos y exigentes.

Orientados hacia este horizonte de definición institucional, se despliegan una serie de lineamientos de trabajo a nivel de la gestión desde el Rectorado, que dan cuenta de un conjunto de políticas y actividades que se cristalizan en diferentes equipos colegiados que conforman áreas de trabajo, como ser: Ingresos; Administración; Gestión Académica; Departamento Pedagógico; Graduados, entre otros.

Estas áreas desarrollan sus tareas de manera articulada como sostén en la implementación de las políticas educativas que vayan en

consonancia con los lineamientos pedagógicos y estrictamente académicos que se diseñan al interior de los decanatos y departamentos de cada carrera en pos de brindar una educación innovadora y de calidad atendiendo a los perfiles profesionales que delimitan en sus planes de estudio.

Foco e insumos de análisis

En este trabajo presentamos algunos de los resultados que surgen de un relevamiento de las aulas virtuales de docentes de la UMET, todas ellas desplegadas en la plataforma *Moodle* de la institución. Se relevaron tanto aulas virtuales de 2021, como del primer cuatrimestre de 2022 (destacamos que de estas últimas se despliega aquí una primera mirada sobre esas propuestas). En este análisis, el foco estará puesto en las estrategias de evaluación implementadas.

Desde el proyecto institucional impulsado por la UMET se vienen desplegando una serie de estrategias que se orientan hacia un proceso de formación continua accesible para todo el equipo docente de la institución, especialmente abocados al tema de la evaluación y las posibilidades de retroalimentación. Las mismas se despliegan desde el Departamento Pedagógico a través del diseño de diversos dispositivos, tanto virtuales como combinados, con instancias de presencialidad para facilitar recursos, herramientas y trabajo sobre las diferentes perspectivas que se encuentran vigentes en torno a la evaluación. El proceso responde a una clara definición institucional que busca promover estos espacios de capacitación y consulta orientados a fortalecer la formación docente.

Acciones de formación y reflexión acerca de las propuestas de evaluación

En el marco de la emergencia sanitaria y la suspensión temporaria de clases presenciales, se torna imprescindible el acompañamiento a los docentes tanto en sus prácticas de enseñanza como así también en el diseño de las propuestas de evaluación. Para dar cuenta de ello, en el año 2020 se propone la realización del taller “Herramientas

para evaluar”. Este taller tuvo como principal finalidad reflexionar sobre diversas herramientas de evaluación para exámenes finales y parciales, entre ellas, Tarea, Foros, Cuestionarios, *Wikis*, y otras herramientas externas a la plataforma *Moodle*. En este sentido, se buscó que los docentes de la universidad pudieran acercarse a diferentes instrumentos de evaluación y pudieran trabajar de forma colaborativa y sincrónica algunos ejemplos y propuestas concretas. Para ello, se organizó el diseño del taller a partir de dos grandes “ejes” de trabajo. En el primero de ellos, se abordaron cuestiones referidas a la comunicación, algunas estrategias e instrumentos de evaluación, recursos para utilizar tanto dentro como por fuera del campus, como así también la elaboración de las consignas de evaluación. En cuanto al segundo, se trabajaron algunas categorías centrales para el armado de las rúbricas de evaluación, la importancia de la definición de criterios y aspectos a evaluar tanto en las propuestas de exámenes finales como parciales.

Relevamiento de las propuestas de enseñanza realizadas durante el 2021

Uno de los objetivos e intenciones del DP era realizar un relevamiento de las aulas virtuales diseñadas por los y las docentes de UMET, a los fines de generar un diagnóstico de las mismas y conocer qué y cómo se estaba haciendo uso de las mismas. Para ello se diseñó un cuestionario *online* (*Google Forms*) para que fuera completado por autoridades de carrera, decisión vinculada a la intención de sensibilizar entre ellas y ellos la mirada acerca de las propuestas de enseñanza virtuales. Se propuso que el relevamiento se realizara en aulas de materias del primer año de las carreras. Se examinaron veintiséis aulas virtuales en total, de las que se indagaron distintos aspectos de las propuestas de enseñanza, entre ellos los referidos a la evaluación, que son objeto de la presente ponencia.

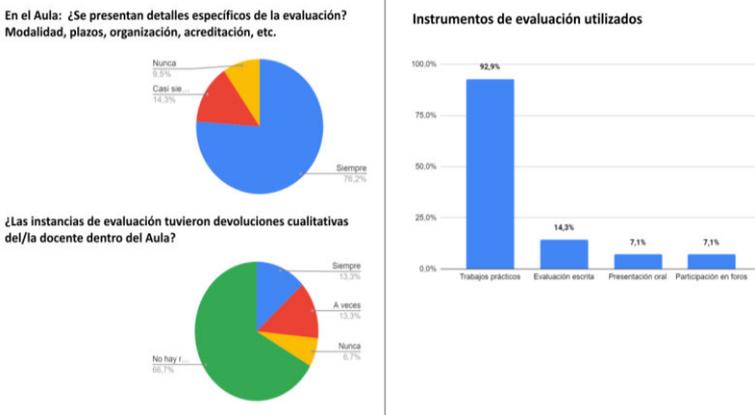


FIGURA 1. Aspectos referidos a la evaluación de la asignatura

Al respecto se pudo observar que en el 76% de los casos se presentan detalles acerca de la evaluación tales como su modalidad, sus plazos, organización y acreditación. Al analizar los distintos instrumentos de evaluación que usan las y los docentes, encontramos que el más utilizado es el de trabajo práctico escrito, presente en nueve de cada diez casos. Otros instrumentos refieren porcentajes muy inferiores.

Por otro lado, se buscó identificar si existían o no instancias de devoluciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por las y los docentes. Al respecto, en siete de cada diez aulas no hay registro de devoluciones cualitativas y en una de cada diez hay siempre este tipo de devoluciones.

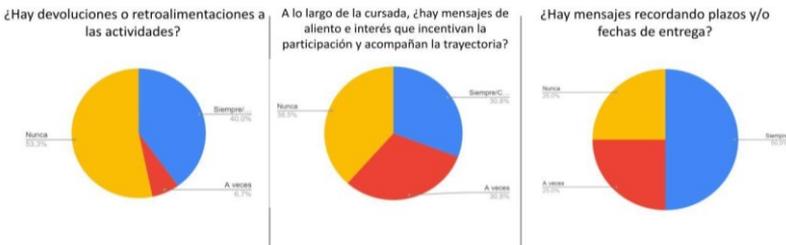


FIGURA 2. Aspectos referidos al seguimiento y monitoreo de estudiantes

Por su parte, resultaba de interés conocer las prácticas docentes vinculadas al seguimiento y monitoreo de los estudiantes. Al respecto, se encontró que se encuentran ausentes en uno de cada dos casos, siendo una alta proporción y por lo tanto, un aspecto a atender. Esta situación se invierte respecto de la presencia de recordatorios acerca de fechas y plazos de entrega, estando presente “siempre” en uno de cada dos casos.

Relevamiento de las propuestas de evaluación realizadas durante el 2022

El comienzo del ciclo lectivo 2022 trajo aparejado el desafío por el rediseño de las propuestas de enseñanza y con ellas de evaluación, teniendo en cuenta las experiencias y los aprendizajes construidos durante la virtualización de emergencia. Desde la universidad, se propuso la continuidad del trabajo sobre la evaluación formativa, poniendo el acento en el marco de un nuevo contexto que combina los espacios virtuales y presenciales a través de diversas propuestas.

Desde el DP se planteó este desafío a través de un documento de trabajo en el que propuso el rediseño de las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta la siguiente pregunta: *¿Cómo redefinir las propuestas de evaluación?* En este sentido, se planteó que el desafío de rediseño abre las puertas a pensar en propuestas amplias que otorguen a los estudiantes un rol central y les permitan tomar decisiones acerca de qué caminos recorrer en el proceso de aprendizaje. También, sobre el diseño de propuestas que circulan entre los espacios físicos y virtuales, para dar lugar a producciones originales construidas a partir de interpretaciones, reflexiones y análisis compartidos, e instancias de evaluación que se integren en las propuestas de enseñanza lo que les otorga relevancia y significatividad. Respecto de los estudiantes se planteó favorecer la responsabilidad sobre sus propios procesos, avances y dificultades desde una mirada crítica acerca de sus producciones lo que posibilita promover procesos metacognitivos de reflexión sobre los aprendizajes. En cuanto a las estrategias y herramientas, se expuso dar mayor espacio al uso de rúbricas y la retroalimentación que favorezca el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

Una primera aproximación sobre las evaluaciones que se observan en las aulas virtuales pone en evidencia que, en una materia de la carrera de Economía, se diferencian actividades en formato taller de resolución presencial y actividades de evaluación continua en formato virtual, apelando a los foros de intercambio. En ambas se realiza un uso original de los recursos didácticos tanto en soporte vídeo como imágenes y gráficos para ejemplificar el tipo de ejercicio que se debe resolver. Destacamos la originalidad al incorporar la entrega de un Portafolio que deberá contener la reelaboración de una selección de los problemas trabajados. En este mismo sentido, se establece una instancia de Autoevaluación en base a una rúbrica elaborada por el docente que debe completarse en el aula virtual. Consideramos necesario destacarlo por su originalidad respecto del resto de los cursos del campus, así como por su gran potencial técnico y pedagógico combinado.

Por su parte, en un curso de Idiomas se presenta un uso avanzado de los recursos técnicos y visuales del campus al incorporar imágenes con animación y tipografías originales que generan impacto y resultan coherentes con la propuesta. En cuanto a lo pedagógico, se observan multiplicidad de recursos y herramientas: incluye un uso original del recurso foro empleado como espacio de intercambio sobre los temas abordados en cada clase y como instancia de autoevaluación. Utiliza distintos formatos para el monitoreo y la evaluación continua de los contenidos, destacándose los enlaces a tareas que deben autocompletar o formatos en que deben elegir entre dos opciones para resolver el ejercicio siendo posible comprobar automáticamente la validez de sus respuestas.

Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes es uno de los ejes de trabajo sobre los que se pone especial atención en la institución. En este sentido, se han desarrollado cursos y propuestas que invitan a la reflexión y la exploración de estrategias que favorezcan procesos de evaluación formativa, que den cuenta de las oportunidades que brindan los espacios virtuales y su continuidad en los escenarios combinados.

El análisis acerca de las experiencias vivenciadas durante el escenario de virtualización de la enseñanza permite dar cuenta de diferentes posibilidades y maneras de llevar a cabo las tareas vinculadas a la evaluación. Esto implicó un fuerte compromiso y voluntad tanto por parte de los docentes como de los estudiantes al encontrarse ensayando nuevas maneras de realizar el seguimiento al interior del proceso educativo.

Identificar las fortalezas en la combinación de herramientas y estrategias de evaluación permite dotar de sentido el tránsito realizado. Poder implicar al estudiantado en la innovación pedagógica admite ubicarlos en un rol protagónico en torno a sus trayectos formativos. Articular instancias reflexivas en relación con los aprendizajes abona a una evaluación significativa y formativa con posibilidades de hacer mella en el futuro profesional de cada estudiante.

Entendemos que la evaluación resulta ser una de las dimensiones más difíciles de modificar en el ámbito educativo, es por ello que hemos hecho foco en la visibilización de un proceso que se impulsó en el contexto de la virtualización de emergencia, donde la voluntad institucional identificó una posibilidad para la problematización de las prácticas de enseñanza y, en particular, para atender a los aspectos referidos a la evaluación. En este marco, sacándole provecho a la implementación de estrategias innovadoras se puso en evidencia las potencialidades de la articulación de herramientas en pos de una evaluación formativa, dotada de sentido, en escenarios combinados. Al inicio de la pandemia en el año 2020, el Consejo Superior de UMET observó que, en ese tiempo de aislamiento, las posibilidades de seguir propuestas virtuales, por parte de los y las estudiantes, eran desiguales dado que se veían afectados por el acceso a dispositivos y conectividad que les permitiesen la participación y continuidad en las clases virtuales. Estas desigualdades se presentaban a la universidad como un desafío para el sostenimiento de la calidad de la propuesta formativa y el alcance de los logros propuestos. Asimismo, ya que las estrategias tendientes a promover y sostener la inclusión de todos y todas es un principio rector de UMET, se trabajó en la difusión de saberes sobre una evaluación que contemple varias funciones con la acreditación de los contenidos sólo como una de ellas. Por lo tanto, la

universidad asume que las funciones de la evaluación también implican brindar información tanto para que los y las docentes adecuen sus modos de enseñar, como para que las y los estudiantes puedan dar cuenta de los aprendizajes adquiridos y de las dificultades que se les presentan. En este contexto, se asume que la evaluación que solo se la conciba como resultado puede convertirse en una herramienta de profundización de las desigualdades y de exclusión. Por lo tanto, el Consejo Superior resuelve en mayo del 2020 la suspensión de la obligatoriedad de evaluar a través de dos parciales presenciales y la recomendación para que cada docente establezca una variedad de estrategias e instrumentos que busquen respetar los diferentes tiempos de aprendizaje de los estudiantes, atentos a la complejidad del contexto. Al mismo tiempo, se sugiere el reemplazo de las calificaciones numéricas de las evaluaciones parciales por devoluciones cualitativas que le brinden a los estudiantes la información necesaria sobre sus logros, sus avances y sus dificultades respecto de las metas para cada materia. Acerca de la aprobación final de cada materia se propuso elegir una de las dos modalidades previstas, por un lado, el *Sistema de Promoción Directa sin Examen Final* que incluyera la aprobación de una evaluación integradora final. Por otro, la *Evaluación Final* en mesa de examen final para el caso de las materias que no contemplen la Promoción Directa o para los estudiantes que no alcanzaran los requisitos previstos para ella.

Estas nuevas pautas implican que los y las docentes realicen en sus programas la adecuación de las propuestas de evaluación y acreditación. Desde la universidad se arbitraron los medios para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que queden en condición de “aún en construcción” durante el segundo cuatrimestre y se encomendó al Departamento Pedagógico la elaboración de documentos de apoyo para el acompañamiento a los docentes en la implementación de esta modificación.

Este trabajo de modificación de prácticas docentes tradicionales y rutinizadas todavía se continúa realizando. Además, para la universidad sigue siendo un desafío la difusión e instauración definitiva de nuevas pautas evaluativas. Desde el Departamento Pedagógico, se realizan formaciones, documentos y difusiones en torno a este

tema. Será parte de los procesos de transformación que realizan las universidades en este nuevo siglo.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2018). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. D., Grandoli, M. E. y Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la UNTREF. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 171-187.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Frontiers in Education*, 7. DOI=10.3389/educ.2022.921332
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pérez, C. y Venier, E. (2020). La universidad virtual: administrar la educación superior en tiempos de normalidad pandémica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 12-38.
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Ordorika, I., (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

PARTE II

Herramientas tecnológicas aplicadas a la evaluación en Química orgánica y biológica

Walter Raúl Rogelio Acosta
E.E.S.T. N° 1 “Crucero A.R.A Gral. Belgrano”.
Universidad Nacional del Sur.
walter.acosta.williche@gmail.com

Sandra Analía Hernández
Universidad Nacional del Sur, INQUISUR (UNS-CONICET).
sandra.hernandez@uns.edu.ar

Introducción

Debido a la pandemia de Covid-19, el 2020 se constituyó en un año atípico tanto para docentes como para estudiantes que debieron adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, que involucraron no solo el hecho de migrar de la presencialidad a la virtualidad, sino que además hubo que adecuarse a los lineamientos de evaluación, calificación, acreditación y promoción del estudiantado del Nivel Secundario en el Ciclo 2020, con continuidad en el 2021, volcando todos los resultados en un Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) (DGCyE, 2020). Mellado (2013), citado por Petit y Solbes (2015), menciona que el aprendizaje cognitivo del estudiantado se encuentra condicionado por las emociones que experimenta tanto como sus docentes en el aula.

En este contexto de desafíos y desánimo, puesto de manifiesto por la pandemia, se decide abordar la evaluación de un contenido específico de la asignatura Química Orgánica y Biológica a través de la utilización de una película como recurso didáctico y el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación.

Grilli (2016), plantea la influencia que tiene el cine en la conformación de ideas sobre los científicos y el quehacer científico, considerándolo como un excelente recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias, en general, y de las Ciencias naturales, en particular. Por su parte, Palacios, Pascual y Moreno (2017) lo describen un “recurso educativo con la capacidad de hacer pensar, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y fomentar la creatividad” (p. 1).

Asimismo, se considera importante la incorporación de recursos que contemplen la transversalidad en distintas disciplinas, tal como lo hace el enfoque STEAM (en castellano CTIAM: Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) que favorece la formación interdisciplinar del estudiantado prestando especial atención al proceso de experimentación colaborativa, integrando las artes en el estudio de las disciplinas científicas. Así, en los últimos años, la simulación de objetos con posibilidad de ser impresos en 3D, da fuerza al movimiento *maker* que incluye las artes en el sistema educativo dentro de la corriente “STEM to STEAM” (Cilleruelo y Zubiaga, 2014; Domènech-Casal, 2018). Las propuestas didácticas CTIAM, en forma de actividades o proyectos, centradas en el aprendizaje integrado de las disciplinas, llevan asociadas el trabajo colaborativo, la creatividad y la toma de decisiones, instando al estudiantado a desplegar destrezas que promuevan su autoconfianza e independencia.

Marco curricular e institucional

De acuerdo al Diseño Curricular vigente en Provincia de Buenos Aires, la asignatura Química Orgánica y Biológica se dicta para estudiantes de 6° año del ciclo de Formación Científico Tecnológica, de Educación Técnica Profesional para Técnicos Químicos, con una carga horaria semanal de tres horas y una anual de 108 horas reloj.

Además de la necesidad de adquirir saberes específicos relacionados con la Química y la Biología, el Diseño Curricular antes mencionado, establece la importancia de “la contextualización de los contenidos desarrollados en la formación científico-tecnológica y en

la formación general, necesaria para el desarrollo de su profesionalidad y actualización permanente” (Anexo 3 DGCyE, p. 9).

En el contexto de la pandemia vivida en 2020, la escuela técnica en la que se desarrolló esta actividad, adhirió a la educación remota de emergencia. Como es sabido, este concepto nació a raíz de la crisis mundial producto del Covid-19, en marzo de ese año, con el objetivo principal de trasladar los cursos presenciales a un aula remota, virtual, a distancia o en línea con encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Descripción de la propuesta

A partir del diseño curricular y del contexto vivido, se pensó y se diagramó una forma no tradicional para evaluar los contenidos aprendidos en el tema lípidos: estructura y funciones biológicas; relación con los ácidos grasos. Para el desarrollo de esta propuesta se recurrió a diversos recursos y estrategias metodológicas que se irían presentando y explicando de acuerdo con el requerimiento grupal o individual.

Actividades grupales

Los grupos, de no más de cinco integrantes, se armaron de forma tal que todos contaran con una computadora que les permitiera utilizar distintas plataformas y recursos tecnológicos requeridos para realizar las actividades propuestas.

Un milagro para Lorenzo

En primera instancia, cada grupo debía ver la película conocida en Hispanoamérica con el nombre de *Un milagro para Lorenzo*, también acreditada como *Lorenzo's oil* (EE. UU.), *El aceite de la vida* (España y Cuba) y *El aceite de Lorenzo* (México), la cual se basa en un hecho real.

Como puede leerse en la sinopsis de la película, relatada por García Menéndez (2013, p. 3), la misma trata la problemática derivada

de un padecimiento genético que involucra la relación entre los ácidos grasos y los lípidos y su función biológica.

Elaboración de un libro digital

Esta actividad tiene como objetivo introducir al estudiantado en las tareas a desarrollar, una vez vista la película. Pretende medir el nivel de compromiso de cada grupo al instarles a confeccionar una ficha técnica de la película, un resumen de cada personaje y una sinopsis, utilizando el formato de libro digital. Se les sugiere trabajar con Flipsnack (<https://www.flipsnack.com/es/>), un *software* gratuito en línea, de animación para *flipbooks*, que se puede usar para elaborar, de manera sencilla, animaciones realistas de cambio de página. Convierte los archivos PDF en libros digitales para hojear.

Cartelera digital y merchandising científico

Se le propone a cada grupo realizar un cartel digital, utilizando un editor de diseño (*PicsArt, Canva, Ilustrador*, etc.) y confeccionar una imagen prediseñada para promocionar un supuesto reestreno de la película, analizando qué pondrían en ella, cómo lo tendrían, la perspectiva química, los símbolos o imágenes que representan a la película.

Asimismo, se plantea diseñar en 3D un producto publicitario para promocionar la película (*merchandising*) el cual se vendería en el estreno y debería aludir al tema central de la película (lípidos, mielina, etc.). En esta última actividad, se sugiere el uso del programa de modelado 3D en línea *gratuito Tinkercad*.

Socialización de lo trabajado

En esta actividad, se propone a cada grupo realizar una presentación de *PowerPoint* que muestre lo trabajado, para su posterior socialización con el resto de los grupos, organizando el contenido de manera que contenga: un título adecuado para el trabajo a presentar, la ex-

plicación de la relación existente entre el tema abordado en la película y los temas vistos en la asignatura Química Orgánica y Biológica, la explicación del porqué del poster diagramado, cómo pensaron su diseño y el *software* utilizado, incluyendo una fotografía del mismo, la explicación del *merchandising* elegido, indicando la idea que desearon transmitir, cómo pensaron su diseño y el *software* utilizado, incluyendo varias fotografías con distintas vistas del objeto. Por último, se pide exponer el mensaje que desearían transmitir con el hipotético reestreno.

Actividades individuales

Se pide a cada estudiante que, en forma individual, elija una palabra que creyera que representaba a la película explicando el porqué de su elección. Sus respuestas debían incluirse en un *Padlet* cuyo acceso fue proporcionado a través de un código QR. Siendo el *Padlet* un recurso *on line* que permite crear un muro interactivo en el que pueden incorporarse textos, videos e imágenes, se indicó al estudiante que cada aporte debía incluir nombre y apellido de quien lo escribiera y podría ir acompañado de alguna escena o imagen que representara lo consignado.

Por último, se le pidió a cada estudiante que, de manera individual, respondiera a un formulario de *Google* que contenía preguntas acerca de la apreciación personal respecto de la tarea realizada, del trabajo en grupo, de las dificultades en relacionar la película con los temas químicos y biológicos requeridos, de la elección de las ideas desarrolladas y de las fuentes de inspiración de las mismas. Asimismo, se les consultó acerca de algún aspecto que consideraran mejorar en esta actividad de evaluación.

Resultados

Se desglosan a continuación los resultados obtenidos en cada actividad propuesta tanto grupal como individual.

Actividades grupales

Se muestran a continuación los resultados de las cuatro actividades grupales realizadas.

Un milagro para Lorenzo

Luego de mirar la película, que no conocía, el grupo clase mostró gran empatía con la problemática planteada y compromiso hacia las propuestas presentadas, lo cual quedó evidenciado en el resultado de todas las actividades, tanto grupales como individuales que siguieron.

Elaboración de un libro digital

Cada grupo realizó un documento en donde se desglosó la película, problemáticas primarias-secundarias, así como la caracterización de cada uno de los personajes que aparecían en ellas. Tal cual lo propuesto, estos trabajos *fueron subidos como libro digital a flipsnack.com*.

Cartelera digital y merchandising científico

Se muestran a continuación las producciones realizadas por cuatro de los grupos

La figura 1 muestra la cartelera digital propuesta por cada uno de los cuatro grupos, quienes presentaron el diseño del *poster* de la película inspirados en los pasajes que más llamaron su atención. De izquierda a derecha el grupo 1 utilizó el editor de diseño *PicsArt*; el grupo 2, *Canva*; el grupo 3, *Photoshop* y el grupo 4, también *Canva*.

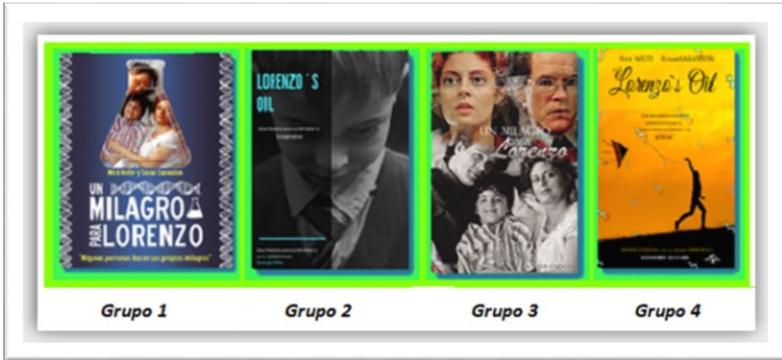


FIGURA 1. Cartelera digital diseñada por cada grupo
La figura 2 muestran la modelización realizada por cada grupo con el programa *Tinkecard* al diseñar el *merchandising* propuesto. Por requerimientos de espacio de este documento, se muestra solo el aspecto frontal de cada diseño.

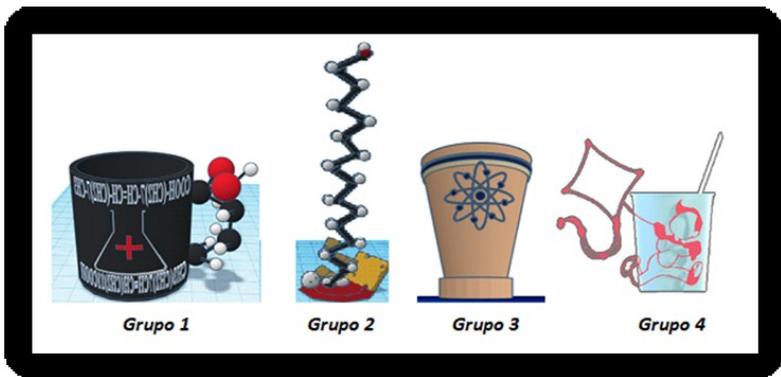


FIGURA 2. Diseño en 3D, visto de frente, del *merchandising* presentado por cada grupo

El objeto presentado por el Grupo 1 consta de una taza cuya manija está formada por un ácido graso saturado y como estampa la

fórmula de los ácidos grasos insaturados combinados que formarían el aceite de Lorenzo, simbolizados en un signo más (+) dentro de un Erlenmeyer.

El Grupo 2 eligió como *merchandising* un objeto decorativo que muestra un ácido graso erguido verticalmente sobre una base que representa algunos alimentos que lo contienen

El Grupo 3 realizó un vaso de gaseosa modelizado en 3D, con el nombre de la película en la cara posterior y el símbolo de un modelo atómico, en la cara frontal que alude a la ciencia.

Por su parte, el grupo 4 eligió también como objeto representativo de la película un vaso de gaseosa, pero en este caso, con una imagen en 3D similar al poster que idearon en la cual se ve a un niño remontando un barrilete que simboliza el deseo de los padres de Lorenzo.

Socialización de lo trabajado

Se muestran en este apartado distintas capturas del *PowerPoint* ideado por uno de los grupos (Grupo 3) cuya portada titularon “Reestreno de *Lorenzo’s Oil*. Una nueva mirada desde la Química”. La figura 3 muestra el poster elaborado en Canva y la explicación de su diseño.

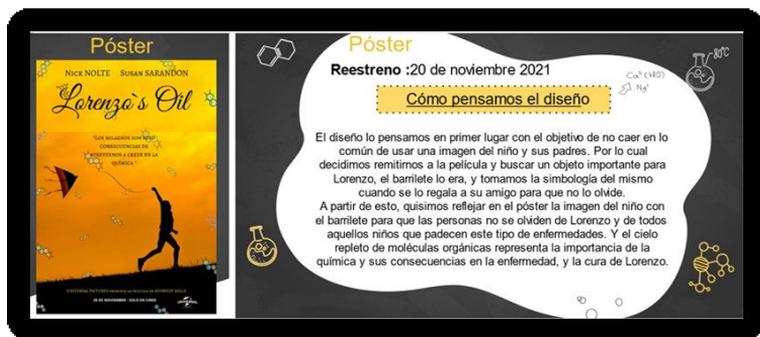


FIGURA 3. Capturas del *PowerPoint* realizado por el Grupo 3 en las que puede verse, a la izquierda, el Póster realizado y a la derecha la explicación del diseño

Las capturas de *PowerPoint* que muestra la figura 4, corresponden al producto comercial diseñado (*merchandising*) y la promoción del mismo, incluyendo el para qué lo realizaron y su significado.

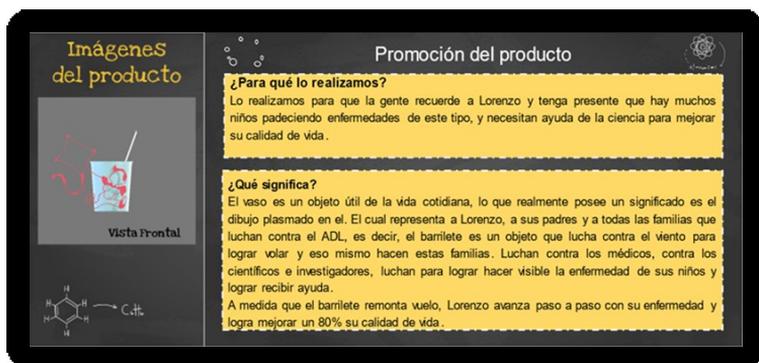


FIGURA 4. Capturas de las diapositivas del *PowerPoint* realizadas por el Grupo 3 que muestran la imagen del *merchandising* diseñado (a la izquierda) y la promoción del producto (a la derecha)

La figura 5 muestra la captura de la última diapositiva del *PowerPoint* del Grupo 3 que expresa el mensaje que desearía transmitir con el reestreno.

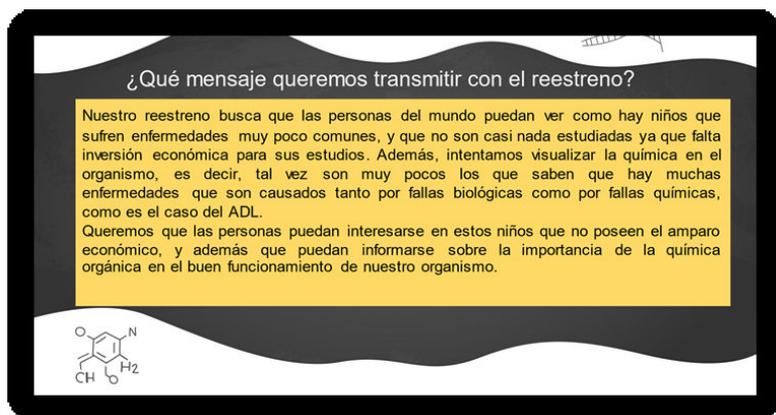


FIGURA 5. Captura de la última diapositiva del *PowerPoint* del Grupo 3 en la cual expresan el mensaje que desean transmitir con el reestreno

Actividades individuales

El Padlet

Las palabras surgidas de la reflexión de cada estudiante, en forma individual, acerca de lo que les dejó la película fueron: arriesgar, valentía, escepticismo, tenacidad, necesidad, amor, luchar, persistencia, desconocimiento, voluntad, esperanza, perseverancia, realista. La explicación referida al porqué cada uno eligió dichas palabras está volcada en el Padlet socializado con el curso y disponible en <https://padlet.com/walteracostawilliche/xui0k8usb8t6rx17>.

Las voces del estudiantado

En general, todas las opiniones vertidas en el formulario de *Google*, respondido en forma individual por cada estudiante, fueron muy positivas

En cuanto al trabajo grupal, el 40% expresó que le resultó excelente, el 53% muy bueno y el 7% bueno, lo cual puede considerarse un éxito teniendo en cuenta que trabajaron durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio de la pandemia. Ellos mismos buscaron formas alternativas para socializar sus ideas, tal como explica Joaquín R. *“Estábamos hablando mediante una plataforma (Discord) mientras íbamos debatiendo las actividades del trabajo”*.

Si bien el 73% del estudiantado manifestó haber tenido dificultades con la modelización en 3D, el docente intervino como guía, ayudándolos a superar los obstáculos que se iban presentando y todos los grupos pudieron lograr excelentes producciones.

Ninguno manifestó haber tenido dificultades para comprender la problemática planteada en la película y consideraron como muy buena (67%), buena (27%) y excelente (6%) la idea de relacionar una película con los temas químicos y biológicos aprendidos.

Al consultarles acerca de algún aspecto que consideraran mejorar en esta actividad de evaluación, el 100% consideró que no era necesario incorporar ninguna mejora y varios encuestados manifestaron haber disfrutado la realización de la misma.

Conclusiones

La película permitió abordar diversos temas éticos, de Química, de Biología, científicos y tecnológicos, entre otros, poniendo en valor la transversalidad del enfoque STEAM (CTIAM). Además de revalorizar lo aprendido acerca de la relevancia biológica de los lípidos, el estudiantado pudo ahondar en temas que fueron más allá de la temática a evaluar, tales como las mutaciones genéticas, la transmisión hereditaria, la herencia de enfermedades ligada al sexo, las mutaciones cromosómicas, enfermedades relacionadas con el sistema nervioso: adrenoleucodistrofia (A.L.D.), Alzheimer, Parkinson o distrofia muscular.

Daniela F. y Carla C. expusieron la siguiente reflexión final: “Después de haber hecho este trabajo nos dimos cuenta la cantidad de cosas nuevas que aprendimos”.

Podemos decir que darle sentido a los contenidos químico-biológicos mediante herramientas tecnológicas y considerando el cine como un recurso didáctico en las clases de ciencia, permitió analizar, problematizar y poner en acción (a través de los diseños logrados), aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

- Filleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. En J. Cruz y M. Díaz (coords). *Jornadas de Psicodidáctica*, (pp. 22-38). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Couso, D. (2017). ¿Por qué estamos en STEM? Un intento de definir la alfabetización STEM para todo el mundo y con valores. *Revista Ciències*, 34, 22-30.
- Dirección General de Cultura y Educación (octubre 2020). Documento de evaluación, calificación, acreditación y promoción. Educación Secundaria 2020-2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009) Diseño Curricular de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Resolución 3828 - Anexo 3.

- Domènech-Casal J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524>
- García Menéndez, A. (2013). El aceite de Lorenzo (*Lorenzo's Oil*) (1992). Enfermedad: realidad mirada desde distintos puntos de vista. *Revista de medicina y cine*, 9(1), 310.
- Grilli Silva, J. (2016). Cine de ciencia ficción y enseñanza de las ciencias. Dos escuelas paralelas que deben encontrarse en las aulas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 137-148.
- Miller G. (Director). (1992). *Lorenzo's Oil* [Un milagro para Lorenzo] [Película]. Mitchell D.
- Palacios, A., Pascual V. y Moreno, D. (2017). Educación CTSA y cine: propuesta para la formación de profesorado de ciencias. *EDUSER: revista de educação*, 9(2), 1-14.
- Petit, M. F. y Solbes, J. (2015). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I). Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(2), 311-327.

Cómo fue evaluar en contexto de pandemia: 2020 y 2021

María José Aisama

Universidad Nacional de Jujuy.
mjaisama@gmail.com

Patricia Gisela Gutiérrez

Universidad Nacional de Jujuy.
profepatogutierrez@gmail.com

Olga Silvana Soruco

Universidad Nacional de Jujuy.
ssoruco_97@hotmail.com

Introducción

La pandemia del Covid-19 ha generado una situación de crisis que trascendió el sector de la salud y puso a todos los ámbitos de la sociedad frente a un sinfín de problemáticas. El escenario educativo ya se encontraba ante una fase de cambio derivado de la adaptación al vertiginoso avance de la tecnología y la práctica docente regida por un paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante, también atravesaba una etapa de reflexión e innovación pedagógica. La incorporación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se propició no solo para evitar caer en un rezago tecnológico, sino también para buscar la continua mejora de la calidad del proceso educativo.

En este contexto y por la emergencia sanitaria, las instituciones de educación de nivel superior se vieron en la obligación de cerrar sus puertas a toda actividad presencial como así también en la necesidad de reinventar sus entornos de aprendizaje para garantizar la

continuidad de la educación, lo que hizo aún más imperiosa la utilización de las TIC, ahora direccionadas a una modalidad de trabajo en línea. Pero, la insuficiente experiencia de los actores educativos, el escaso tiempo para diagramar estrategias metodológicas y la falta de recursos que requiere la educación virtual, les generaron dificultades para cumplir su propósito. La evaluación, como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje también se vio afectada.

Por ello, en el presente trabajo se analiza el método de evaluación llevado a cabo en Álgebra y Geometría Analítica, asignatura del 1^{er} año de las carreras de Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía Política de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, en contexto de pandemia, durante su dictado en los ciclos lectivos 2020 y 2021. En este análisis, primero se caracterizan los mecanismos e instrumentos evaluativos empleados y luego, se comentan e interpretan los resultados obtenidos en base a su uso, de forma comparativa.

Marco teórico

La evaluación integra la disciplina que estudia las prácticas de la enseñanza: la Didáctica y, si bien inicialmente no se constituyó como una parte delimitante para la estructuración de esas prácticas, fue convirtiéndose en el estímulo que hoy más direcciona el aprendizaje debido a que, los temas abordados en clases son los que serían evaluados y, por lo tanto, el alumnado se sentía con la necesidad de aprender.

Para Díaz Barriga (1993), la evaluación es un instrumento de inversión debido a que, por ejemplo, transforma los problemas sociales en pedagógicos. Pero esa facultad a veces puede ir en detrimento de su finalidad y en este punto Camilloni y otros (1998) señalan que el interés por aprobar es el que ahora prevalece sobre el interés por aprender, y para ello estudian los alumnos. La evaluación se había instituido como una herramienta de retroalimentación, que permitía la reflexión y orientación de la práctica de enseñanza, pero su efecto inversor la facultó para asignar mayor o menor importancia a los contenidos, según sean o no evaluados, y le otorgó un carácter informativo de la medida del aprendizaje logrado por los alumnos.

En muchas situaciones, hablar de evaluación es referirse a la inmediatez de la medición del aprendizaje alcanzado por el estudiante y en menor medida, a la reflexión que posibilita realizar sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado. Sin embargo, si las actividades de enseñanza persiguen lograr un aprendizaje significativo en el alumno, una evaluación asociada a una medición no es concebible por el tiempo que demanda la aprehensión de contenidos.

Diversas perspectivas acompañan e influyen a la evaluación: desde la representación previa que puedan efectuar los docentes sobre sus alumnos y que termina con su buen o mal rendimiento (Rosenthal y Jacobson, 1980), o influye en la percepción que estos tienen de sí mismos orientando sus esfuerzos en forma favorable o desfavorable (Camilloni y otros, 1998), hasta la necesidad de conservar en cada cohorte idénticos porcentajes de alumnos aprobados y desaprobados en las diferentes instancias evaluativas.

Howard Gardner (1995) considera que se debe centrar la atención en la evaluación entendida como un instrumento que permite acceder a información diversa y enriquecedora para la mejora de la enseñanza y no únicamente en un examen, instrumento calificador por excelencia que solo, se correlaciona con un ambiente neutro o poco reflexivo. Esto implica la determinación de criterios que garanticen el propósito de la evaluación. En adelante se hablará de la evaluación mediada por entornos virtuales.

Sugerencias y normas dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas ante la emergencia sanitaria por Covid-19

En el mes de abril de 2020, la FCE emitió un comunicado a todo su plantel docente a través del cual se describía el escenario por el cual se atravesaba como comunidad, y se instaba a sostener, el servicio de educación superior. El objetivo inicial se focalizaba en “contener y mantener un vínculo académico” con el alumnado hasta estructurar el inicio del ciclo académico 2020 bajo contexto de pandemia. Cabe aclarar que este comunicado no revestía carácter obligatorio para los docentes y alumnos. Es decir, que aquellas cátedras que lo

dispusieran estaban facultadas para elegir los medios que les permitirían la comunicación y el acercamiento de contenidos, iniciando un apoyo académico al que los estudiantes podían recurrir o no.

Bajo las sugerencias y espacios de interrelación que la facultad facilitó en ese contexto, la cátedra de Álgebra y Geometría Analítica optó por habilitar un aula virtual desde la plataforma *Moodle*. A través de la misma, los contenidos que conforman el programa de estudios de la asignatura se presentaron y desarrollaron mediante videos referidos a aspectos teóricos y de resolución de ejercicios, apuntes teóricos, guías de ejercicios prácticos, resolución de los mismos, en formato PDF, cuestionarios elaborados con los recursos que proporciona la plataforma, todos de autoría del cuerpo docente del espacio curricular.

Luego de un plazo prudencial referido al funcionamiento del aula virtual, se propuso a los estudiantes matriculados en la misma, la participación en una “autoevaluación”, de carácter no obligatorio, para permitir a cada alumno tomar conciencia de cuál era su progreso individual relacionado con el proceso de aprendizaje de cada unidad. Por otra parte, esta herramienta posibilitaba que los docentes determinaran el nivel alcanzado por los estudiantes respecto de los aprendizajes de los contenidos que se trabajaban en el aula virtual, y también el redireccionamiento de actividades. Esta autoevaluación consistía en la aplicación de un cuestionario con preguntas teóricas y prácticas cerradas, en diferentes formatos, facilitados por la plataforma *Moodle*.

En el mes de julio, la FCE emitió una Resolución –FCE N° 126/2020– donde informó a docentes y alumnos el nuevo “Sistema de Cursado Excepcional con Complementariedad Remota”. El mismo se iniciaría el 3 de agosto y, bajo el concepto de aula ampliada, incluía el desarrollo de clases con diferentes modalidades: sincrónicas, asincrónicas, pero no presenciales. La instancia evaluativa presencial se contemplaba para cuando las condiciones sanitarias fuesen favorables. Este sistema se estructuró temporalmente en nueve semanas de cursado e involucró una evaluación de proceso que cada cátedra debía proponer para poder otorgar, a cada alumno, una condición final que se denominó en el sistema con la letra “E” de excepcionalidad, solo en el caso de cumplir con los requisitos de

la mencionada evaluación. A los estudiantes que alcanzaron esta condición en este ciclo lectivo se les propuso acreditar la asignatura con un examen de suficiencia teórico-práctico.

En función de esta Resolución, la cátedra de Algebra y Geometría Analítica reestructuró el aula virtual empleada y decidió emplear nuevos materiales didácticos digitales. Se prepararon e incorporaron otros videos de clases teórico-prácticas, se realizaron clases virtuales sincrónicas de práctica, las cuales fueron grabadas y subidas al aula virtual.

Con respecto a las autoevaluaciones, enunciadas anteriormente, su desarrollo y calificación obtenida por parte del alumno, se consideraron constituyentes del criterio adoptado por la cátedra para alcanzar la condición de excepcional y, además, sirvieron de base para formular los exámenes correspondientes al Cursado Excepcional con Complementariedad Remota, etapa en la cual se incrementó considerablemente el número de matriculados.

Del mecanismo de evaluación

Tanto en el año 2020 como en el 2021, una vez concluido el desarrollo de los contenidos correspondientes a cada unidad, los estudiantes podían acceder a un examen *online* para analizar el grado de aprendizaje de estos. El examen se configuró de forma tal de incluir una devolución al alumno que indicara no solo los ítems respondidos de manera correcta e incorrecta, sino también, la justificación que validaba uno u otro tipo de respuesta. Cuando las condiciones sanitarias lo permitieron, se realizaron exámenes escritos presenciales que daban por culminada la etapa de calificación y acreditación de saberes.

En el ciclo lectivo 2020, los estudiantes debían rendir y aprobar como mínimo tres de los seis exámenes diagnósticos previstos, uno por cada unidad de las cinco que conforman el programa de estudios, a excepción de la unidad N° 5, que se divide en dos partes. Estos exámenes se aprobaban con el 50% o más del puntaje total asignando. Cumplidos estos requisitos, a los alumnos se les reconocía la validez del trayecto recorrido otorgándoles la condición de

excepcional “E”. Esto habilitaba a un posterior examen presencial de carácter teórico y práctico, con el cual el estudiante podía aprobar la materia y acreditar sus saberes.

En el año 2021, las condiciones sanitarias permitieron que los estudiantes pudieran rendir exámenes de tipo presencial por lo que, bajo el entorno virtual, no fueron empleados, pero sí se pusieron a disposición del alumno autoevaluaciones, al culminar el desarrollo de cada unidad.

No solo los exámenes descriptos, sino también el seguimiento permanente del alumnado sobre sus actividades vinculadas a la visualización de los videos y el acceso a los documentos que conforman el material de estudio de la asignatura, la participación en los foros y las respuestas a las encuestas de opinión que se habilitaron en el aula, facilitaron la modificación de algunos de los instrumentos enunciados y favorecieron el desarrollo de nuevos materiales y didácticas de enseñanza que buscaban responder las exigencias del alumnado.

Del proceso de evaluación

Al momento de su implementación se deben considerar dos aspectos fundamentales:

- 1) Respecto de los estudiantes, insertos en contextos diversos y heterogéneos, con falta de dispositivos tecnológicos apropiados, con dificultades o falta de conectividad y el desconocimiento del uso de determinadas herramientas tecnológicas.
- 2) Respecto de los profesores: además de las mismas dificultades que pueden presentar los estudiantes, se agrega el cambio del ámbito de desarrollo de su rol, pasando de la presencialidad a la virtualidad, en su gran mayoría con poca o ninguna preparación.

Algunos elementos y actividades que posibilitaron la evaluación formativa en Álgebra y Geometría Analítica durante su dictado en los ciclos lectivos 2020 y 2021 fueron:

- La plataforma educativa *Moodle*, donde se plasmó el aula virtual de la asignatura.
- Los recursos disponibles en la plataforma: foros de noticias, foros de consulta, encuestas, cuestionarios.
- Se pusieron a disposición de los alumnos, a través del aula: un video de presentación de la asignatura, presentación del cuerpo docente, videos introductorios correspondientes a cada unidad temática, videos explicativos de conceptos teóricos incluidos en el programa de la materia, videos sobre la resolución de determinados ejercicios, videos explicativos referentes al uso de algunos de los instrumentos del aula, documentos en formato PDF de: apuntes teóricos, mapas conceptuales, guías de ejercicios, escritos explicativos sobre la resolución de ciertos ejercicios. Todo el material enunciado fue elaborado por los docentes que conforman la cátedra.
- Dictado de clases sincrónicas.
- Dictado de clases de consulta sincrónicas.
- Exámenes: bajo la denominación de “autoevaluaciones” que se proponían realizar a los estudiantes matriculados luego de un plazo prudencial relacionado con el desarrollo de una unidad temática. Para la elaboración de estos exámenes en línea se trabajó con la herramienta Cuestionario de la plataforma *Moodle*. Las preguntas y ejercicios que conformaron cada cuestionario se realizaron empleando los más diversos formatos que este instrumento brinda: arrastrar y soltar sobre texto, arrastrar y soltar sobre una imagen, elige la palabra perdida, emparejamiento, numérica, opción múltiple, pregunta de rellenar espacio en blanco, respuestas cortas y verdadero/ falso.
- Exámenes: denominados “evaluaciones” elaborados a partir de Cuestionario de *Moodle*.

Aspectos que caracterizaron las evaluaciones y autoevaluaciones, de forma comparativa:

	2020		2021
	<i>Autoevaluación</i>	<i>Evaluación (1ª inst.)</i>	<i>Autoevaluación</i>
Matriculados	394 alumnos	394 alumnos	207 alumnos
Carácter	Optativo	Obligatorio	Optativo
Cantidad de oportunidades de resolución	Dos	Dos	Una
Tiempo disponible para su resolución	2 horas	2 horas	Sin límite
Condición académica que alcanzaba	Excepcional	Excepcional	Ninguna
Cierre del ciclo	<i>121 alumnos excepcionales</i>		<i>35 regulares</i>

TABLA I. Características de los exámenes elaborados en 2020 y 2021

<i>Unidad</i>	<i>Aspectos</i>	2020		2021
		<i>Autoev.</i>	<i>Evaluac.</i>	<i>Autoev.</i>
<i>I</i>	<i>Fecha realización</i>	09/05	15/08	24/04
	<i>Nivel de participación</i>	6,85%	58,37%	58,02%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	74,00%	84,78%	45,76%
<i>II</i>	<i>Fecha realización</i>	30/05	22/08	04/05
	<i>Nivel de participación</i>	11,93%	48,98%	25,12%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	95,74%	97,92%	96,15%
<i>III</i>	<i>Fecha realización</i>	13/06	05/09	15/05
	<i>Nivel de participación</i>	8,12%	48,22%	18,36%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	100%	91,05%	81,58%
<i>IV</i>	<i>Fecha realización</i>	27/06	12/09	14/06
	<i>Nivel de participación</i>	7,10%	44,16%	9,67%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	75%	70,11%	75%
<i>V</i>	<i>Fecha realización</i>	01/08	26/09	29/05
	<i>Nivel de participación</i>	7,36%	40,86%	12,56%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	93,10%	84,47%	88,46%
<i>VI parte 1</i>	<i>Fecha realización</i>	08/08	03/10	22/06
	<i>Nivel de participación</i>	4,06%	44,41%	13,53%

	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	56,25%	60%	50%
<i>VI parte 2</i>	<i>Fecha realización</i>	11/09	03/10	22/06
	<i>Nivel de participación</i>	3,08%	39,84%	9,67%
	<i>Estudiantes con nivel satisfactorio</i>	66,67%	48,41%	90%

TABLA II. Resultados de los exámenes por unidad temática en 2020 y 2021

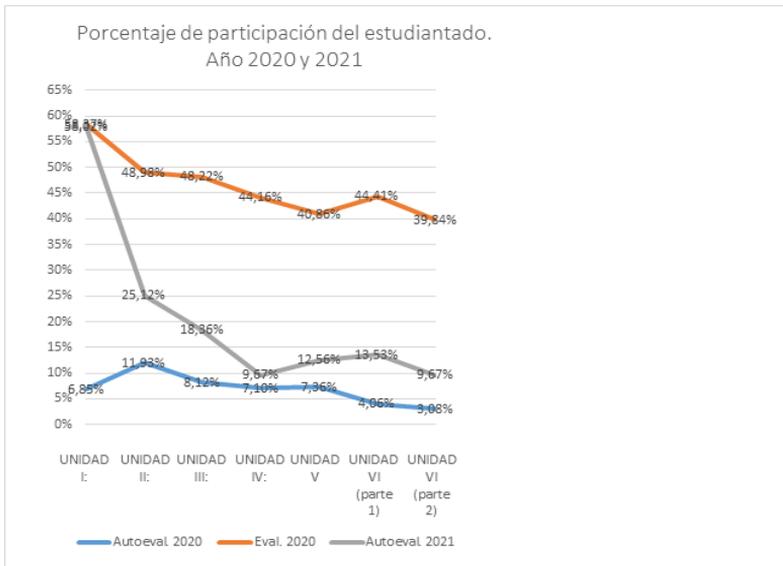


FIGURA 1. Nivel de participación del estudiantado. Año 2020 y 2021

A través del gráfico y las tablas presentadas se evidencia el reducido porcentaje de participación en los exámenes que no revisten carácter de obligatorio, en los diferentes ciclos lectivos analizados, no obstante, los resultados que reflejan la obtención de la calificación de aprobación son ampliamente satisfactorios. También se puede observar cómo disminuye la participación a medida que se avanza en el abordaje de los diferentes contenidos que conforman el programa de la asignatura.

Conclusiones

La plataforma *Moodle* tiene una importancia relevante para medir el alcance del objetivo que se persigue a través de la evaluación, porque permite realizar el seguimiento de cada actividad relacionada con el acceso, por parte de los estudiantes, a los diversos recursos que se presentan en el aula virtual, por lo tanto, es recomendable analizar periódicamente los datos que brinda.

Alternar actividades obligatorias como ser: presentación de prácticos, participación en foros, generando, por ejemplo, temas de análisis y discusión que tengan relación con las diferentes posibilidades de tratamiento de una situación problemática, basadas en los contenidos estudiados, con actividades optativas, permitirá a los próximos matriculados asimilar por sí mismos las ventajas y desventajas de su realización. Se debe fomentar el trabajo grupal y la evaluación para que el estudiante se sienta acompañado por sus pares.

Las herramientas que brinda la plataforma *Moodle* para ser utilizadas en la enseñanza y en la generación de ambientes de aprendizaje favorecen la ruptura de las barreras espacio-temporales de la educación presencial, por lo tanto, su empleo debe ser optimizado.

La evaluación es una instancia más del acto formativo y complementa el proceso de aprendizaje. La evaluación es constante y debe ser suficiente, pertinente y estar muy bien diseñada para apoyar realmente el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou del Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. UNAM.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Rosenthal, R. y Jacobson L. (1980). *Pigmalión en la escuela*. Marova.

Estrategias para potenciar la comunicación y la interacción en entornos virtuales de aprendizajes

Ricardo Raúl Bohl

Universidad Nacional de Entre Ríos.
ricardo.bohl@uner.edu.ar

Emma Céparo

Universidad Nacional de Entre Ríos.
emma.ceparo@uner.edu.ar

María Cecilia Francisconi

Universidad Nacional de Entre Ríos.
cecilia.francisconi@uner.edu.ar

Introducción

El contexto de pandemia y el proceso de virtualización produjo cambios en el mundo y nuestras instituciones educativas no fueron ajenas a esta nueva realidad. En este marco, desde 2020 se resignifican y crean diferentes políticas de acompañamiento y sostenimiento de los y las estudiantes que habitan las aulas universitarias que debieron mudarse y constituirse en ambientes digitales nutridos de nuevos modos de estar y ser desde la virtualidad. Esto dio lugar a prácticas y sentidos que resignificaron la enseñanza y el aprendizaje, los vínculos y sujetos que las conforman.

Con este panorama, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos se promovieron diferentes líneas de acción. Se potenciaron programas, proyectos para que, desde áreas y cátedras, se presentaran ideas innovadoras que mejoras en la experiencia de enseñanza-aprendizaje en un contexto atravesado por cambios inesperados e inciertos.

Fue así que las facultades, según su especificidad, realizaron distintas actividades, que incluyeron desde la puesta a disposición de espacios y materiales, pasando por brindar información a la comunidad y contener a los sectores más vulnerables, hasta la presentación con éxito en convocatorias nacionales para proyectos de investigación y extensión enfocadas en distintos temas relacionados con la pandemia (Gentiletti et al., 2022, p. 269).

Por su parte, EDECO, dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas, participa activamente de convocatorias a presentación de Proyectos de Innovación e Incentivo a la Docencia. De este modo, busca generar espacios de aprendizaje y reflexión atendiendo a una de sus funciones: “formar en la modalidad y en la innovación educativa mediada por TIC a los docentes, tutores, estudiantes y equipos de gestión, en la modalidad virtual, bimodalidad y en procesos de innovación pedagógica” (Resolución C.S. N° 15/2018).

Además, según la Resolución C.S. N° 15/2018 y su Anexo Único, se crea el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en el ámbito de nuestra Universidad:

atendiendo a las actuales transformaciones de la realidad social, económica, política, cultural y tecnológica, el SIED UNER acompaña como prospectiva de los principios fundacionales el objetivo de democratizar el conocimiento, la calidad de los procesos formativos, la presencia de la Universidad en territorios respondiendo a demandas sociales, y el impulso de proyectos educativos virtuales, bimodales y de apoyo a la presencialidad.

Los PIID se diseñan y proponen a partir de problemáticas situadas en las unidades académicas. En EDECO, se analizó la posibilidad de acompañar la práctica comunicativa mediada por el uso de tecnologías. ¿Cómo potenciar el conocimiento que traen los estudiantes desde ámbitos informales e irrumpen en las aulas? ¿Qué sentidos deben tener esas herramientas para las prácticas académicas? ¿Qué consideraciones se deberían reconocer para realizar actividades en el cursado virtual de una materia? ¿Cómo interactuar y construir vínculos

mediados por tecnologías? Son interrogantes que PIID intentó responder en las dos ediciones del Curso “Estrategias para potenciar la comunicación y la interacción en entornos virtuales de aprendizaje”⁴.

Modelo para armar

El subtítulo ‘Modelo para armar’ podría llevar a creer que las diferentes partes del relato, separadas por blancos, se proponen como piezas permutables. Si algunas lo son, el armado a que se alude es de otra naturaleza, sensible ya en el nivel de la escritura donde recurrencias y desplazamientos buscan liberar de toda fijeza causal, pero sobre todo en el nivel del sentido donde la apertura a una combinatoria es más insistente e imperiosa. La opción del lector, su montaje personal de los elementos del relato, serán en cada caso el libro que ha elegido leer (Cortázar, 1968, p. 4).

La puesta en marcha de un PIID en 2021, cuyo destinatario principal es el estudiante que asiste a la FCEco-UNER, requirió de la articulación, en primera instancia, del equipo de EDECO y una cátedra: la de Comunicación Integral del 4º año de la carrera de Licenciatura en Gestión de las Organizaciones. En la segunda edición, en 2022, se sumaron al diseño, estudiantes becarios que realizan actividades dentro del Área de Educación a Distancia. En esa mixtura de experiencias y recorridos, se posibilitaron intercambios co-formativos y análisis reflexivos sobre el rol de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias utilizadas para favorecer y potenciar la comunicación en el ámbito universitario, específicamente en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Se recuperaron aportes de autores para dar forma a una propuesta que, partiendo de un contexto de uso de componentes tecnológicos con un enfoque formativo, fortalece estrategias en términos de innovación educativa.

Un modelo para armar, recuperando la cita de inicio de este apartado, en el que la propuesta adquiere diversos recorridos y

⁴ El curso se presentó en su segunda edición en 2022 y, a partir de un proceso de evaluación, se optó por un cambio en el nombre, no así en el contenido: pasó a llamarse “Estrategias de comunicación e interacción digitales aplicadas a entornos virtuales de aprendizaje”.

se plasma en un proyecto destinado a trabajar junto a otros, a resignificar su propia práctica y su saber. Como expresa Daniel Prieto Castillo (2015):

Cuando una educación se vuelca sobre el contexto, se abren posibilidades para enriquecer el aprendizaje a través de la observación, de entrevistas, de interacciones, de experimentaciones, de búsqueda de fuentes de información, de participación en situaciones tanto sociales en general como profesionales (p. 26).

Las dos ediciones del curso se centraron en potenciar la comunicación y la interacción partiendo de reconocer que la educación virtual de un estudiante universitario, además genera habilidades y competencias a partir de un aprendizaje autónomo. Sin embargo, como afirma César Coll (2009) en “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”:

... la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, etc.). Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC (Weiser, 1991), junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la SI, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales (ver, por ejemplo, Feito, 2001; Luisoni, Instance y Hutmacher, 2004; Tedesco, 2001) (p. 114).

La innovación educativa en este sentido a partir de un PIID destinado a potenciar estrategias comunicativas implicó el diálogo permanente sobre el sentido formativo de las elecciones a la hora de comunicar en ambientes digitales. El uso del campus virtual y las herramientas que brinda, la posibilidad de expresar ideas en foros de discusión, *wikis* colaborativas y herramientas digitales externas (murales interactivos, nubes de palabras, curadores de contenidos) dieron forma a un encuentro de voces y experiencias multimediales.

Esto, de alguna manera, les permite nutrir sus sln (Entorno de Aprendizaje Social), pln (Red Personal de Aprendizaje) y ple (Entorno Personal de Aprendizaje).

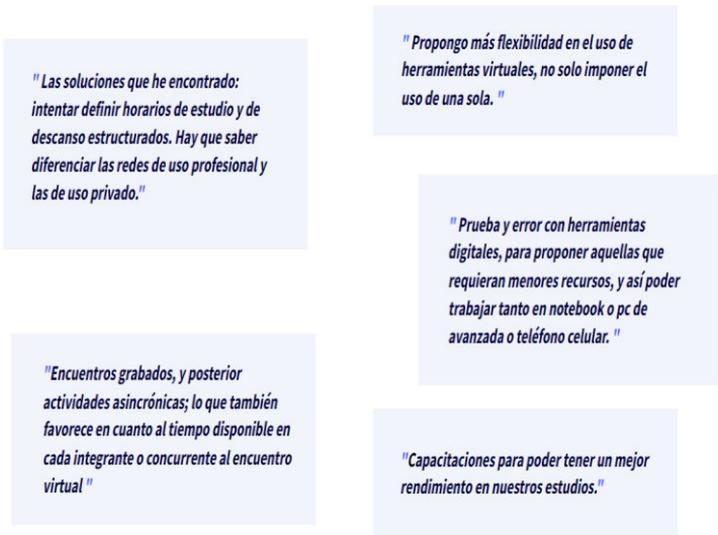


FIGURA 1. Voces de estudiantes sobre cómo sortearon obstáculos.
Elaboración propia

En esta línea, Rama (2021) señala que, en el contexto de la tecnología post-analógica, se van:

incorporando componentes de una nueva pedagogía digital que impactan en todos los componentes, en las formas de comunicación y acceso a la enseñanza; en los repositorios de contenidos, en las formas de gestión institucional, en las formas de evaluación y en el seguimiento y creación de ambientes de representación de la realizada, así como en la investigación y la difusión del conocimiento. Así la innovación se digitaliza (p. 44).

Asimismo, fue posible en 2022, incorporar la modalidad híbrida de enseñanza como una forma de impulsar nuevas experiencias para el

equipo docente y los y las estudiantes. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación asociadas a las prácticas educativas interpela a los sujetos pedagógicos hacia una nueva mirada de su uso. Como expresa la profesora Dolores Reig su inclusión en ámbitos educativos requiere de pensarlas desde el conocimiento, el aprendizaje, empoderamiento y la participación (Ibertic, 2012). El modelo híbrido de enseñanza recupera componentes de la presencialidad y otros del mundo digital para ofrecer una experiencia educativa sin fragmentaciones.

Apropiación y nuevos sentidos

El Curso “Estrategias para potenciar la comunicación y la interacción en entornos virtuales de aprendizaje”, tanto en su edición 2021 como 2022, se estructuró en dos encuentros sincrónicos donde se habilitó el cupo hasta cincuenta estudiantes. En la primera instancia, se llegó a la totalidad de inscripciones y en la segunda a treinta y cuatro. A cada espacio se le sumó una actividad asincrónica. La plataforma virtual que se usó está implementada en la herramienta de gestión de aprendizaje *Moodle*, Campus UNER Virtual.



FIGURA 2. Estructura del Curso. Elaboración propia

Para quienes cursaron, las actividades permitieron revisar sus propios usos de las tecnologías desde una dimensión no solo instrumental sino también comunicacional y cultural. Expresaron al respecto que:

Los espacios virtuales son utilizados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover el desarrollo de habilidades mediante la incorporación de nuevas herramientas para desarrollar nuevas temáticas. El uso de aulas virtuales de aprendizaje favorece la inclusión digital de alumnos y profesores, además de estimular la enseñanza semi presencial, haciendo las clases más dinámicas. (Estudiante, edición 2022, encuesta de evaluación final).

Internet nos ofrece diversidad de herramientas y aplicaciones que se pueden utilizar para comunicarnos de manera fácil y rápida. Pero es necesario conocerlas, investigarlas y perder el miedo para sacarles provecho. Aunque es necesario considerar las herramientas que incluyan y estén al alcance de todos, que su complejidad no sea de gran dimensión para no dejar excluido a nadie. Hoy en día la mayoría de personas tienen acceso a un celular por lo que utilizar herramientas que sean de fácil acceso a través de las mismas sería de mayor practicidad. Es importante para que se dé una buena comunicación generar espacios de confianza por lo cual una videoconferencia es una gran herramienta ya sea en cualquiera de las plataformas utilizadas, estas permiten la percepción del otro y abre espacio a un intercambio lo más parecido a la presencialidad posible. (Estudiante, edición 2021, encuesta de evaluación final).

Aportar sentidos educativos a las tecnologías de la información y la comunicación para, recuperando a Juana Sancho Gil (2008), que se transformen en tecnologías de aprendizaje, conocimiento y participación implicó una revisión desde la propia práctica, desde la propia experiencia.

Por ello, se optó por presentar un banco de recursos mediante *Pearltrees*, una herramienta de curaduría de contenidos, que identifica la gran variedad de posibilidades para trabajar y reconoce aquellas que son más funcionales a la propia trayectoria en la carrera que se está cursando. Luego, se trabajó en cómo comunicar, cómo expresarse desde la escritura y la oralidad en foros, *chats*, *Zoom*, *GMeet*, entre otras. De este modo se compartieron situaciones en las que la

producción escrita genera dificultades si no piensa en un público destinatario. En un encuentro, se coordinaron actividades colaborativas poniendo en juego diferentes recursos para aprender sus usos, incluso gamificando la experiencia de usuario (mediante *Mentimeter*, *Quizizz*, *Wikis*, *Drive*).



FIGURA 3. *Twitter*: elección de una frase que sintetice un eje trabajado.
Captura

Uno de los grandes desafíos fue mantener la participación de los y las estudiantes durante el desarrollo de las actividades. En la primera edición, se estableció el acompañamiento mediante un grupo de *Whatsapp*, ampliando, además la experiencia en redes sociales (*Twitter*). En 2022, esto se modificó y se optó por incorporar un encuentro sincrónico totalmente virtual y otro híbrido. Lo que pudo evidenciarse fue un recorrido por los espacios, pero no un registro, una huella en las actividades para acreditar la experiencia institucional.

Conclusiones

El curso “Estrategias para potenciar la comunicación y la interacción en entornos virtuales de aprendizaje” tuvo dos ediciones y permitió, al interior del equipo de EDECO, de la cátedra Comunicación Integral (participante en 2021) y de los estudiantes becarios (incorporados en 2022), reflexionar sobre cómo la enseñanza, interpellada por el contexto de pandemia, impulsó prácticas de emergencia y emergentes tanto en docentes como en estudiantes. Estos últimos, protagonistas de estas experiencias formativas, pudieron explorar herramientas desde una dimensión instrumental y comunicacional en diferentes entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Además, se fortaleció el intercambio mediado y articulado por diferentes herramientas tecnológicas potenciadoras de prácticas comunicativas.

De las preguntas iniciales se pudo reconocer que hay saberes previos que desde la formación académica se pueden recuperar para nutrir las experiencias educativas. Es importante inspeccionar esos entornos personales para aprender de ellos y potenciar la comunicación en ambientes virtuales. De este modo, es posible dar cuenta de una trayectoria acorde con los tiempos que nos tocan vivir. Sin embargo, prevalece la preocupación por indagar en las prácticas participativas y en cómo pueden dar cuenta de ella a nivel de la acreditación o, tal vez, no es lo que convoca al recorrido por este tipo de curso centrados en el reconocimiento y reflexión sobre la propia experiencia educativa en la virtualidad.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). OEI/Fundación Santillana.
- Cortázar, J. (1968). *Modelo para armar*. Alfaguara.
- Da Porta, E. (comp.) (2011). *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur.
- Gentiletti, G., Andretich, G., Shaufler, M. L., Maldonado, M. Schmuck, M. E., Saucedo, G., Michea, N., Barroso, S., Rigotti, M. S.,

- Andrés, G., Rodríguez, M^a de los A. y Ruggier, D. (2022). Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia de Covid-19. Experiencia de la UNER en los ejes de enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y relación con la sociedad. En M. R. Brumat (coord). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia Covid-19* (pp. 267-301). Universitaria de la Patagonia - EDUPA. <http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007772.pdf>
- Ibértic (2012, 10 de julio). *Dolors Reig: TIC, TAC, TEP*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=414yv=6-F9L9avcwo
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Edición digital Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. UDUAL. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Sancho Gil, J. (2008). De TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7165/6309>

Sostener la evaluación en contexto de aislamiento social: mesa de apoyo técnico

Víctor Cacciagüí

Universidad Nacional de Córdoba.
vcacciagiu@unc.edu.ar

Gabriela Lladós

Universidad Nacional de Córdoba.
gllados@unc.edu.ar

Introducción

El escenario de cursado virtual implementado en el año 2020 nos convocó, desde Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNC, a revisar las maneras de abordar los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje. Entre ellos, el tema de la evaluación fue, y es, uno de los más debatidos, no solo por las condiciones de virtualidad que inevitablemente debimos asumir, sino también por la complejidad de la práctica evaluativa en entornos masivos. En este marco, la creación de la Mesa de Apoyo Técnico (MAT) para la toma de exámenes virtuales en mayo del 2020 fue una respuesta de la Secretaría Académica de la Facultad a la necesidad de asegurar instancias de exámenes finales en contexto de aislamiento social.

Inicialmente, el equipo de trabajo interdisciplinario estuvo conformado por personal técnico de las áreas de Sistemas y Formación Docente y Producción Educativa (FyPE). Con el equipo conformado, la MAT comenzó a operar para la preparación de los exámenes del turno especial del mes de mayo del 2020 en las Aulas Virtuales para Exámenes (AVE), en una instalación de *Moodle* exclusiva para la toma de exámenes finales, gestionada por la Pro Secretaría

de Informática de la UNC y a disposición de las unidades académicas que quisieran utilizarla. Además de la FCE, que creó doscientas sesenta y tres aulas, solo usaron el AVE: Lenguas (dos aulas), Derecho (veintinueve aulas) y Medicina (tres aulas). Con el correr de los meses y a pesar de la vuelta a la presencialidad, la MAT también comenzó a acompañar la toma de parciales virtuales.

Objetivos de la MAT

La Secretaría de Asuntos Académicos elaboró el **Protocolo para la Recepción de Exámenes Finales Virtuales** aprobado por el Honorable Consejo Directivo (HCD) de la FCE, en cuyas disposiciones se establece la creación de la Mesa de Apoyo Técnico con motivo de dar acompañamiento técnico y pedagógico a docentes y estudiantes sobre la implementación de los exámenes finales virtuales, en cualquiera de las modalidades, y siguiendo los criterios establecidos en ese momento. Las modalidades de recepción recrearon situaciones de evaluación focalizadas en los siguientes **criterios** para la seguridad:

- a. La autenticación de la identidad del estudiante en línea a través de dispositivos de reconocimiento facial, mediados por inteligencia artificial o por videoconferencia (VC);
- b. la supervisión del entorno de trabajo de la evaluación por audio y video, y
- c. el tráfico seguro de información, supervisando el entorno digital de la evaluación o navegadores seguros dispuestos en las plataformas de aprendizaje *Moodle*.

Modalidades de exámenes

Las opciones que se propusieron inicialmente contemplaban las modalidades tradicionales utilizadas en la presencialidad (oral y escrito) y fueron adaptadas a las situaciones de exámenes virtuales o mediados por tecnología:

A. EXAMEN ORAL. De tipo sincrónico, la recepción se realiza mediante videoconferencias de *Google Meet* que utilizan cuentas de correo electrónico oficiales de la UNC, con extensión @unc.edu.ar para docentes o @mi.unc.edu.ar para estudiantes.

B. EXAMEN ESCRITO HÍBRIDO (virtual + papel). De tipo sincrónico, abierto, la recepción se realiza mediante plataforma *Moodle*. El alumno responde las consignas en papel y luego sube una versión digital a la plataforma. Se utiliza también videoconferencia en simultáneo para monitorear el entorno de trabajo del estudiante e interactuar con él en caso de ser necesario.

C. EXAMEN ESCRITO VIRTUAL SEB, con navegador seguro *Safe Exam Browser* (SEB) y monitoreado en línea por docentes. De tipo sincrónico, abierto o estructurado, la recepción se realiza mediante plataforma *Moodle*, con complemento de navegador seguro SEB. Se utiliza también videoconferencia en simultáneo para monitorear el entorno de trabajo del estudiante e interactuar con él, en caso de ser necesario.

D. EXAMEN ESCRITO VIRTUAL RESPONDUS, con navegador seguro *Respondus-LockDown Browser*, monitoreado a través de inteligencia artificial, con reporte diferido. De tipo sincrónico, abierto o estructurado, la recepción se realiza mediante plataforma *Moodle*, con complemento de navegador seguro y análisis posterior de la instancia de evaluación por video donde se destacan alertas de actividad sospechosa, a través de inteligencia artificial *Respondus Monitor*.

En la actualidad, luego de evaluar la utilización de los navegadores seguros, quedó en funcionamiento SEB y no *Respondus*.

Identidad y Acuerdo de Honestidad

Es requisito para los estudiantes que realicen exámenes virtuales adjuntar una copia de su DNI y suscribir el Acuerdo de Honestidad Académica. Este acuerdo se refiere a las condiciones de la evaluación propuesta por la FCE, que incluye, entre otros aspectos, la dis-

ponibilidad tecnológica, la autorización para la filmación y grabación del entorno virtual en el que se realiza la evaluación, el compromiso de respetar las pautas y actuar responsablemente en todo el proceso de evaluación y el consiguiente conocimiento de las eventuales sanciones disciplinarias que le pudieran corresponder en el marco del Régimen de Investigaciones Administrativas de la UNC.

Equipo de trabajo

Roles

Los **roles** del equipo fueron distribuidos de la siguiente manera:

- Un integrante del área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) estuvo a cargo de las tareas de **coordinación** de las áreas de Sistemas y Comunicación de la facultad para organizar piezas de comunicación, tutoriales y comunicaciones con los docentes.
- Los integrantes del área de Sistemas se ocuparon, inicialmente, de llevar adelante **pruebas** en relación con los navegadores seguros, nuevas funcionalidades y **corrección de errores** reportados. Luego, su tarea principal fue la **atención y solución técnica de las consultas de los estudiantes**, recibidas al mail de la MAT, antes y durante el momento de los exámenes.
- Los integrantes del equipo de FyPE trabajaron con los **docentes** antes, durante y después de cada mesa en el **asesoramiento, capacitación, acompañamiento y revisión** de los cuestionarios, navegadores seguros y modalidades de examen. También asesoraron y brindaron reportes técnicos, a pedido de las cátedras, ante dudas de comportamiento de los estudiantes durante el examen. Como el concepto de Mesa de Apoyo Técnico implicó una dedicación casi permanente durante el tiempo que duraban los turnos de exámenes, a partir del segundo turno de Julio 2020, se sumaron tres docentes de nuestra Facultad como integrantes plenos

de la MAT, es decir, realizaron las mismas tareas que el equipo de FyPE, lo que permitió descomprimir y optimizar el trabajo.

Recursos

Además del capital humano, fueron necesarios algunos recursos tecnológicos y permisos. Si bien cada miembro contaba con los recursos personales necesarios para realizar las tareas en sus hogares, la FCE puso a disposición equipamiento a préstamo, como *notebooks* y/o PCs de escritorio, *webcam*, auriculares con micrófono.

Dadas las condiciones de aislamiento, la facultad también gestionó los permisos de circulación necesarios para quienes decidieran ir a trabajar presencialmente durante la semana de exámenes, ya fuera en el área de Sistemas o FyPE.

Tiempo dedicado

En los primeros turnos, la MAT estuvo disponible de lunes a viernes, de 7 a 23 hs, a través de la dirección de mail creada a tal fin y los mails personales @unc. Además, los referentes de docentes pusimos a disposición un número de contacto telefónico, mediante el cual atendimos consultas, inclusive días sábados y domingos.

En esos primeros momentos, el concepto de Mesa de Apoyo Técnico implicó una dedicación casi permanente, pero no todos podíamos estar todo el día, todos los días. Si bien tratamos de establecer horarios, no fue posible sostenerlos dado que muchas veces las dudas y consultas no podían ser respondidas por el personal “de turno”, lo que exigía una mayor carga horaria.

Con el paso de los turnos, mejoraron los mecanismos de organización y comunicación, la incertidumbre descendió, la confianza en las modalidades aumentó, se pusieron en marcha los simulacros y los docentes aprendieron en una curva acelerada sobre las herramientas tecnológicas implicadas. Por ello, la demanda de apoyo de los docentes y estudiantes descendió y los tiempos de atención, en consecuencia, también.

Actividades

Inicialmente, unas doscientas cuarenta AVE (entre materias y divisiones de la facultad) fueron distribuidas a cada uno de los tres miembros con los que contaba el equipo de la MAT para atención de los docentes en ese momento (para el turno regular de julio, ascendió a doscientas sesenta y tres el número de AVE). A partir de allí, el contacto fue personalizado con cada profesor titular y/o el profesor designado por la cátedra, a través de diversas vías de comunicación como mails, *Whatsapp*, videollamadas por *Meet/Zoom* con la posibilidad de realizar muestra de pantalla y llamadas telefónicas. Las actividades podrían clasificarse como:

- **Contacto.** Presentarse como miembro de la MAT, ponerse a disposición, informar vías y horarios de contacto, anticipar fechas de exámenes, confirmar modalidad elegida, informar el estado activo de todas las Aulas Virtuales de Exámenes (AVE), adjuntar tutoriales que anticiparan demandas (por ejemplo, cómo matricular al equipo docente y cómo configurar exámenes), información adicional sobre la entrega del DNI y el AHA. Además, sugerir la realización de simulacros de examen y el trabajo sobre los cuestionarios de manera oculta.
- **Aclarar dudas sobre modalidades.** Si bien el protocolo desarrolla las características de cada modalidad, a la hora de evaluar y decidir una de ellas, los docentes pedían consejos, confirmaciones y aclaraciones a la MAT.
- **Revisar la configuración de los cuestionarios, tareas (buzones de entrega) y navegadores seguros.** El día anterior, o cuando el docente lo solicite o informe la finalización de la configuración, revisar todos los campos en los ajustes del cuestionario o de la tarea. No se revisaban las preguntas, pero sí la configuración general del cuestionario.
- Durante los primeros turnos, la tarea implicó, además, **refuerzo de habilidades básicas de informática y herramientas Moodle.**

- **Realizar simulacros, previos al examen.** Ante inseguridades y cierta incertidumbre sobre cómo se desarrollarían los exámenes finales virtuales, surgió la necesidad de realizar pruebas en los cuestionarios que utilizaron navegadores seguros para detectar posibles errores, revisar configuraciones y calmar ansiedades. Los docentes configuraban estos cuestionarios en el aula virtual (días previos a la fecha de evaluación) de la misma manera que lo harían en el examen final, con preguntas que no necesariamente tenían que ver con el contenido. Por un lado, los estudiantes disponían de estos instrumentos para probar los navegadores seguros, con la posibilidad de reportar anticipadamente errores al mail de la MAT, desde donde se los asistía para la resolución. Por otro, los docentes podían revisar algún error en la configuración y corregirlos para el examen final. Las revisiones finales de estos simulacros también estuvieron a cargo del equipo de la MAT. Si bien la realización de simulacros no fue obligatoria, tanto por parte de la cátedra como la resolución por parte de los estudiantes, se observó que, en aquellas materias que los implementaron, los reportes de errores de los estudiantes se reducían en relación con otras cátedras que no los utilizaban.
- **Contención emocional a los docentes.** Si bien esta no fue una tarea prevista para la MAT, en los primeros turnos, debido a la situación de incertidumbre y preocupación generalizada derivada de la pandemia y el cambio que implicaba el uso de tecnologías para evaluar, nos encontramos disipando ansiedades, contribuyendo a la ruptura de miedos o bloqueos frente a la tecnología, escuchando situaciones personales relacionadas al aislamiento, etc.
- **Producir materiales.** A medida que avanzaron los diferentes turnos de examen, la MAT buscó producir materiales tutoriales, instructivos y guías que orientaran a los docentes en la configuración e implementación de estas instancias. Con este objetivo, la Guía del Docente de la FCE cuenta

con una sección especial destinada a la toma y recepción de exámenes virtuales.

- **Sistematizar la tarea.** Generar planillas y registrar las características y el estado de cada examen. Generar informes.

Contingencias durante la evaluación

Las situaciones de contingencias previstas fueron:

- Interrupción de conectividad del/la docente responsable (ICD) producida ya sea por falta de energía eléctrica o por falla en la señal de internet.
- Interrupción de conectividad del/la estudiante (ICE) producida ya sea por falta de energía eléctrica o por falla en la señal de internet.
- Interrupción de conectividad de la plataforma o interrupción de conectividad general (ICG).

Ante la ICD o la ICE, es decisión del equipo docente afectado a la recepción del examen quien resolverá la continuidad o suspensión del examen en coordinación con la Mesa de Apoyo. Ante la ICG, el examen es suspendido hasta nuevo aviso de fecha y hora, la que deberá ser posterior a la última fecha de examen del turno correspondiente, y que será acordada con el equipo docente de la(s) materia(s) que hubieran sido afectadas y la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), y comunicada con un plazo no inferior a 72 horas a los/as estudiantes que hubieran registrado previamente su asistencia en la primera instancia.

El/la docente a cargo de la evaluación puede requerir a la Mesa de Apoyo un informe técnico de las imposibilidades manifestadas por los/as estudiantes y que le hubieran impedido realizar la evaluación en un entorno regular, la que es suministrada dentro de los plazos en coordinación con el/la docente y las áreas que deban proveer dicha información. En todos los casos, se debe propender a considerar y proponer alternativas de finalización de las instancias

de evaluación que hubieran sufrido alguna contingencia, las que deberán ser acordadas con el equipo docente y la Mesa de Apoyo, informadas al/la estudiante en la mayor brevedad posible, e implicar no sobrecargar la tarea docente. Todo ello, en el marco de las condiciones materiales y la dotación de recursos de las materias y divisiones afectadas al proceso de evaluación virtual.

Comunicación

La MAT estuvo disponible de lunes a viernes, de 7 a 23 hs, a través de la dirección de mail creada a tal fin y los mails personales @unc. Además, los docentes tenían el número telefónico de su referente. Solo para mencionar un ejemplo del trabajo de acompañamiento realizado, para el primer turno de julio, el mail de la MAT registró unos doscientos mails de docentes distribuidos entre los tres miembros de FyPE, sin contar los correos al interior de la cuenta de cada referente. Las comunicaciones también se desarrollaron de manera telefónica y mensajería instantánea.

Los estudiantes también contaron con el apoyo y asesoramiento técnico de la MAT. Para la comunidad estudiantil, los canales de comunicación principales fueron el mail y el *WhatsApp*. Los picos o *cuello de botella* de consultas se dieron al comienzo y durante exámenes masivos que utilizan algún navegador seguro, sea SEB o *Respondus*.

El contenido de esas comunicaciones era, principalmente, el pedido de asesoramiento o ayuda en las configuraciones, el acercamiento de tutoriales, la confirmación de fechas o modalidades y las urgencias durante el examen ante situaciones imprevistas. En este último caso, se atendían las llamadas desde las 8 hasta las 21hs, cuando daban inicio los exámenes.

Conclusiones

Las acciones llevadas adelante por la Facultad para sostener y acompañar la evaluación fueron múltiples y variadas. Entre ellas, la MAT se configuró como el espacio de referencia docente al que recurren

ante cualquier consulta, dificultad técnica o inconveniente sobre las instancias de evaluación virtual. En este sentido, recuperamos la función docente que cumple la MAT para acompañar el desarrollo de capacidades sobre uso de las tecnologías, en vistas a una progresiva autonomía de las cátedras en relación a la implementación de los exámenes. Es por este motivo que la MAT logra sostener su labor durante todo el ciclo lectivo, independientemente de los turnos de exámenes.

Cada uno de los integrantes de la MAT sostuvo el acompañamiento a las mismas cátedras en cada turno. Esto permitió conocer qué intenciones y objetivos persiguen, qué modalidad de evaluación consideran que es pertinente implementar de acuerdo a las particularidades disciplinares, al número de estudiantes inscriptos y a la necesidad de seguimiento de los procesos individuales. De esta manera, comprendiendo la dinámica de cada cátedra, el equipo pudo direccionar y particularizar las sugerencias y ayudas.

Entre los principales logros que acompañamos, se destaca la curva de aprendizaje ascendente por parte de los docentes en la configuración y uso de los cuestionarios de exámenes y los navegadores seguros. Todos los docentes involucrados en las tareas de diseño e implementación de exámenes lograron utilizar las diferentes herramientas ofrecidas por la MAT, como así también aportar nuevos conocimientos derivados de su práctica con los cuestionarios y navegadores seguros.

La realización de simulacros previos a la instancia de examen fue muy bien recibida por los estudiantes y aprovechada por los docentes para afianzar los conocimientos sobre la configuración de los cuestionarios. Además, disminuye notablemente los errores que pudieran ocurrir al momento del final. Los errores que reportaron los estudiantes en los simulacros se respondieron con antelación y se brindaron soluciones en tiempo y forma. Las cátedras que no los implementaron recibieron reclamos de los estudiantes para que los empezaran a utilizar.

En la actualidad, en contexto de presencialidad, la MAT sigue acompañando a las cátedras que utilizan cuestionarios de *Moodle* para parciales y finales. Algunos de ellos se realizan de forma remota, usando SEB (ya no se usa *Respondus LockDown Browser*), y

otros en los gabinetes de informática de la FCE. En este último caso, se aplican restricciones por IP para que nadie por fuera de ese espacio pueda acceder a los exámenes.

Esta iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos no concluyó con la vuelta a la presencialidad, sino que fue una decisión institucional mantener al equipo interdisciplinario de apoyo técnico que logró afianzar un nuevo modo de hacer exámenes virtuales gracias a la confianza y los conocimientos que aportó en relación con esos instrumentos.

Referencias bibliográficas

- Área de Formación docente y Producción educativa - FCE-UNC (2020). *Guía para docentes*.
- Facultad de Ciencias Económicas (2020). *Protocolo para la recepción de los exámenes finales virtuales*. Recuperado el 27 de junio de 2022. <https://www.eco.unc.edu.ar/files/comunicacion/PDFs/proyecto-protocolo-HCDaprobado.pdf>
- Facultad de Ciencias Económicas (s.f.) *Exámenes virtuales*. Recuperado el 27 de junio de 2022. <https://www.eco.unc.edu.ar/ser-estudiante/cursado-y-examenes/modalidades>

El programa de acompañamiento a la educación virtual en la FCEDU-UNER

Maria Florencia Gareis
Universidad Nacional de Entre Ríos.
florencia.gareis@uner.edu.ar

Introducción

La experiencia que se presenta, se inscribe institucionalmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La misma tiene sede en la ciudad de Paraná y cuenta con carreras de pregrado, grado y posgrado, en su mayoría en formato presencial, aunque ya hace algunos años se vienen desarrollando dos tecnicaturas y un ciclo de complementación curricular en forma bimodal.

Como es de público conocimiento, la pandemia por Covid-19 trajo aparejados fuertes cambios en un lapso de tiempo muy corto en materia educativa. La planificación de contingencia permitió, en muchos casos y dependiendo de los contextos y recursos, dar respuesta a las demandas que emergieron y así posibilitar la continuidad pedagógica. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, podemos decir que la inmediatez a partir de la cual se resolvieron las nuevas exigencias del contexto estuvo vinculada a un desarrollo previo tanto en aspectos tecnológicos, comunicacionales y pedagógicos a partir de una estrategia de inclusión de tecnologías de la información y la comunicación como apuesta político académica desde el año 2016, que se denominó Programa Eduvirtual. Este programa buscó fortalecer el uso de nuevos medios en apoyo a la presencialidad, como así también impulsar nuevas propuestas que representarían alternativas de acceso a la universidad para sectores históricamente excluidos. En este sentido, algunos equipos de

cátedra ya contaban con un aula en el entorno Eduvirtual para el desarrollo de sus asignaturas como así también mantenían contacto con el Programa para instancias de formación y/o asesoramiento, lo que facilitó el proceso de virtualización al interior de la FCEDU.

Asimismo, la fortaleza de contar con un ambiente virtual de la Facultad, permitió agilizar ciertos procesos en la virtualización, como son la apertura de aulas y matriculación de usuarios, puesto que se generaron alianzas entre actores claves para que este desarrollo se hiciera en los tiempos que el nuevo escenario exigía. De este modo, se trabajó articuladamente entre Secretaría Académica, Departamento de Alumnos, Departamento Personal, Informática y Programa Eduvirtual en un engranaje que dio lugar al sostenimiento de las propuestas académicas por el binomio 2020-2021.

Si bien desde el Programa Eduvirtual ya se venían desarrollando distintas actividades de formación y acompañamiento a los y las docentes, desde el mismo también se gestionaron otros programas y acciones dispuestos por la Universidad en tiempos de pandemia, como fue el Programa de Acompañamiento a la Educación Virtual (PAEV), que fue una estrategia institucional durante el 2020-2021, aprobada por Resolución de Consejo Superior N° 340/20, y que tuvo lugar a partir del segundo cuatrimestre del año 2020 a partir de tres líneas de trabajo: el asesoramiento a docentes, bancos de recursos didácticos y técnicos disponibles para la virtualidad y un ciclo de charlas abiertas con temáticas afines. Dicha estrategia se replicó en el año 2021 con el otorgamiento de becas en cada unidad académica para desarrollar tareas en el marco de la virtualización de las propuestas académicas.

El PAEV en la Facultad de Ciencias de la Educación

El programa de acompañamiento a la educación virtual en la Facultad de Ciencias de la Educación se desplegó en un escenario en el cual casi el total de las cátedras contaban con un espacio en el entorno de Eduvirtual con mayor o menor nivel de aprovechamiento de los recursos de la plataforma para el desarrollo de las propuestas de enseñanza. A partir de la conformación de un equipo con tres

perfiles, se diseñó una estrategia al interior de la FCEDU que tuvo como primera definición la participación voluntaria de equipos de cátedra para recibir acompañamiento y asesoramiento personalizado por las demandas que se fueran presentando durante el cuatrimestre. Fue así que se generó una inscripción destinada a los equipos de cátedra de las carreras: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social, Tecnicatura en Gestión Cultural y Tecnicatura en Producción Editorial. La misma fue difundida por correo electrónico, a través del Área de Comunicación Institucional y por el Sitio Web oficial de la Facultad.

Se inscribieron para participar veintiún docentes de veinticuatro cátedras, aunque también se fueron incorporando en el desarrollo del dispositivo Docentes auxiliares de primera categoría y Docentes auxiliares alumnos que no registraron la inscripción, pero que se encuentran dentro de los equipos de cátedra participantes. Cabe aclarar que algunos de los docentes inscriptos dictan más de una cátedra. Del total de inscriptos, participaron efectivamente docentes de diecisiete cátedras.

Posterior a la inscripción y como una acción previa al trabajo con los equipos, se realizó un informe de cada una de las aulas virtuales involucradas, el cual se confeccionó conforme el trabajo con una grilla de observación que ponía la mirada sobre distintas dimensiones tales como: estudiantes, actividades, organización del aula, materiales, comunicación y tutoría en el espacio virtual, Esto permitió no solo contar con información de cada una de la propuestas sino también pensar en algunas pistas para el acompañamiento.

Concretamente, con las cátedras participantes, se implementaron dos estrategias de acompañamiento, a saber: tutorías grupales y/o individuales y encuentros temáticos, los cuales se desarrollaron de manera alternada cada quince días.

En el caso de las tutorías grupales o individuales, luego de la inscripción, se ofrecieron once horarios de trabajo semanal con una duración de una hora y media cada una, distribuidos de lunes a viernes, en los que podían trabajar hasta dos cátedras. Se considera que esto enriqueció en muchos casos el proceso, puesto que pudieron trabajar equipos con diferentes niveles de apropiación del entorno

e intercambiar experiencias. Además de trabajar sobre una devolución de lo observado previamente, los equipos de cátedra plantearon sus demandas que pudieron ser abordadas de una semana a otra o en el mismo encuentro, dependiendo del tipo.

En relación con los encuentros temáticos, tuvieron una dinámica de taller y fueron desarrollados por *Google Meet* de manera sincrónica. En los mismos, podían participar todos los equipos de cátedra inscriptos de forma simultánea. Se desarrollaron en total tres encuentros en los cuales se trabajó: producción de materiales, plataformas de videollamada (*Big Blue Button* y Sala de *Meet Premium*) y herramientas para el desarrollo de actividades en *Moodle*.

La participación en las primeras semanas de trabajo fue más activa y se dio de manera sostenida, reduciéndose luego de las mesas de mayo. Se considera que esto puede haber sucedido dado a que algunos/as docentes encontraron respuesta a muchas de las inquietudes por las cuales se habían inscripto a participar del programa, como así también muchos/as manifestaron tener una gran demanda de trabajo vinculada a la corrección de actividades, trabajos prácticos, parciales y otras que hacen al ejercicio de la docencia. Con respecto a los talleres temáticos, en algunos casos la participación de todo el grupo no fue posible, dado que resultó complejo encontrar horarios en que pudieran participar todos/as sin superposición de otras actividades y/o clases.

¿Qué surge del PEAV?

La experiencia que se suscita como parte de la implementación abre algunos ejes de análisis e interrogantes referidos al desarrollo de las propuestas académicas en entornos virtuales, que resultan de interés para diseñar otras estrategias de acompañamiento institucional, y reflexionar sobre la formación docente para la enseñanza en entornos virtuales. Si bien fue durante el contexto de pandemia que los equipos de cátedra se vieron obligados a hacer uso de los nuevos medios para la enseñanza, hay aspectos que resultan desafiantes en un escenario post-pandemia con nuevas exigencias en el nivel superior.

Teniendo en cuenta la forma en la que se implementó el PEAV, se recuperan a continuación los tres momentos que tuvo la estrategia para repensar *algunas* cuestiones referidas a los nuevos roles docentes en la virtualidad.

Instancias previas: ¿qué se observa en las aulas?

Con la intención de mostrar solo algunos aspectos, y sin pretender generalizar, se puede decir que las veinticuatro aulas de las materias que expresaron su voluntad de participar en el programa presentan diferencias en sus modos de organización y despliegue de la propuesta en la virtualidad. Puesto que el entorno de Eduvirtual cuenta con el formato “Pestaña”, muchos equipos de cátedra optaron por trabajar una pestaña por cada clase y/o encuentro, organizado mayormente por fechas. Otros recurrieron a las pestañas para organizar sus contenidos en ejes y/o unidades. Sobre los materiales, en su mayoría corresponden a materiales digitalizados que se utilizan en la presencialidad, generalmente en formato texto, tales como capítulos de libros o libros completos y artículos y, en menor medida, recursos audiovisuales y/o sonoros. En referencia a la producción de materiales, aún se observa un gran desafío puesto que son pocas las aulas en las que los materiales fueran producidos por los equipos de cátedra, y en los casos en que esto ocurre, se vinculan a consignas de producción y/u hojas de ruta o calendarios con la organización de la materia. En relación con los recursos de la plataforma, la mayoría utiliza el foro o el recurso tarea y en menor medida el glosario. Asimismo, se observa y, sobre todo en el Departamento de Idioma, el uso del Cuestionario para la resolución de actividades. Teniendo en cuenta los espacios de comunicación que dispone el entorno, son muy pocas cátedras las que utilizan foros de consulta y algunas cuentan con foros de avisos, por lo que se deduce que la comunicación se da por otros espacios (correo interno de la plataforma y/o correo electrónico). Algunos equipos usan, además, algunos recursos externos a la plataforma como, por ejemplo, *Padlet* para la realización de actividades o *Genially* para la presentación de contenidos. Quizá el recurso mayormente utilizado fue *Big Blue Button* (instalado

en la plataforma Eduvirtual) o Google Meet. En este sentido, se infiere que la explicación sigue siendo uno de los pilares de las propuestas de los y las docentes y que el tiempo de la explicación domina lo que sucede en las aulas, tal como lo señala Maggio (2018), ahora en la virtualidad. Sin embargo, también pudo observarse el uso de BBB a partir del trabajo en pequeños grupos, puesto que la herramienta así lo permite, lo que los equipos de cátedra valoraron positivamente por la posibilidad de los intercambios grupales y posterior puesta en común.

Encuentros sincrónicos individuales o grupales

Los encuentros con equipos de cátedra (o docente interesado/a en el programa de acompañamiento) se plantearon fundamentalmente a partir de demandas asociadas al proceso de virtualización. De aquí se desprenden algunas cuestiones para repensar:

- *Demanda en relación con los aspectos técnicos:* si bien se intenta superar la visión instrumental de las tecnologías en la enseñanza en pos de su inclusión genuina en las propuestas didácticas, persiste una demanda que tiene que ver con los aspectos técnicos sobre el uso del entorno, sus recursos y otras herramientas digitales. Asimismo, existe aún una creencia de que determinados recursos colaboran, por ejemplo, a sostener el interés de los y las estudiantes, que como sostiene Litwin (2016), sitúa a los y las docentes en la escena de “la ayuda”, refiriéndose a los usos de las tecnologías por parte de los mismos.
- *Demandas en relación con los materiales de estudio:* una de las mayores preocupaciones que surgió por parte de los equipos docentes fue la digitalización de los materiales de cátedra con una fuerte demanda sobre quiénes deberían ocuparse de esta tarea como así también a la disponibilidad de los mismos en tiempos de Aislamiento Social y Obligatorio. Se puede pensar, entonces, en dos aspectos: los textos escritos como una

fueron fuente legítima de conocimiento, que tal como lo señala Soletic (2003) “han sido considerados históricamente como el principal instrumento con el que cuenta el docente para construir su propuesta de enseñanza” (p. 107), lo que muchas veces genera que sólo circulen materiales de este tipo. Otra cuestión que surge de la demanda de los materiales es la autoría y licencias, sobre todo de los libros con los cuales se trabaja habitualmente. En este sentido, en muchas ocasiones se observa que algunos docentes, aunque no todos, comenzaron a producir materiales para los y las estudiantes como fichas de cátedra, hojas de ruta y materiales para la apropiación de los contenidos en herramientas digitales.

- *Dificultades para organizar la propuesta en el entorno virtual:* se entiende que, en carreras estrictamente presenciales, el trabajo en un nuevo entorno genera incertidumbres y desafíos. Algunos/as docentes que participaron en el programa, lo hicieron por una necesidad de profundizar su conocimiento sobre cómo aprovechar más los nuevos medios y generar otro tipo de propuestas y/o dinámicas con sus grupos de estudiantes. Sin embargo, se observa que quienes participaron como equipos (dos, tres y hasta cuatro integrantes) plantean algunas dificultades en cómo organizar su propuesta de enseñanza en el entorno virtual, en relación con el espacio en sí del aula, los materiales, las actividades y, sobre todo, quién realiza cada tarea. Se considera que una mejor organización de los equipos en distintas tareas puede contribuir a una mejora en el despliegue de las propuestas académicas en las aulas.

En estos encuentros personalizados también se plantearon algunos desafíos a trabajar con cada uno de los equipos docentes, que podemos enunciar de la siguiente manera:

- *Desafíos en relación con las consignas de trabajo:* aunque en muchas ocasiones las preguntas, que fueron compartidas por los equipos de cátedra en los encuentros sincrónicos, se vin-

culan con las herramientas con las cuales desarrollar una actividad, de los intercambios surgió también la necesidad de revisar las consignas propuestas que, como señala Litwin (2016) implica “prever los procesos cognitivos que los estudiantes desplegarán” (p. 91). Es decir, se trataba de acompañar a los y las docentes revisando las consignas propuestas, sus enunciados y la claridad para que los y las estudiantes pudieran resolverlas de forma autónoma.

- *Desafíos en relación con la construcción de la clase en un entorno virtual:* no obstante la mayoría de los y las docentes utilizaba herramientas de videoconferencia para desarrollar “la clase”, desde el PEAV se intentaba promover el espacio del entorno virtual para el desarrollo de una propuesta en la que se pudieran articular distintos recursos y propuestas que se vinculen con lo que Maggio (2018) denomina una “didáctica en vivo” que “surge a partir del reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad contemporánea, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 20). Esto implica pensar también en recorridos diversos y alternativos que los y las estudiantes o grupos de estudiantes puedan elegir.

Encuentros sincrónicos temáticos

Hasta aquí se han mencionado demandas y desafíos que surgen a partir del trabajo con los equipos docentes de la FCEDU en la implementación del PEAV. Sin embargo, cabe destacar que una de las mayores potencialidades de los encuentros temáticos fue la posibilidad de generar un intercambio de experiencias entre docentes con relación a cómo resolvieron distintos tipos de cuestiones que surgieron de la virtualización. Docentes con mayor y menor nivel de apropiación de la tecnología pudieron expresar sus inquietudes, pero también las formas de trabajo que se dieron al interior de cada espacio, lo que permitió un intercambio genuino de colaboración entre pares que compartían intereses y problemas comunes.

Conclusiones

Como se señaló inicialmente, el PEAV finalizó en el primer semestre del 2021 y de la experiencia de su implementación surgen algunos interrogantes: ¿se puede institucionalizar la estrategia implementada al interior de las Áreas y/o programas de educación a distancia de las distintas unidades académicas? ¿cómo dar visibilidad a estos espacios para que los y las docentes acudan a ellos en un contexto post-pandemia? ¿Qué se necesita para fortalecer a los equipos de cátedra que busquen continuar virtualizando sus propuestas académicas? ¿Cómo se piensa la formación docente en entornos virtuales? Sobre este último aspecto, surgen algunas reflexiones.

Si bien numerosos trabajos tienen que ver con las nuevas competencias docentes y/o nuevos roles de la docencia en la virtualidad, resulta pertinente destacar que la educación a distancia es una modalidad de enseñanza que, como señala Litwin (2003), tiene características específicas, sobre todo en lo referido a la mediatización de las relaciones entre docentes y estudiantes, en espacios y tiempos que no comparten. Esto implica la necesidad de que haya un cuerpo docente formado que, reconociendo esas características, pueda pensar en propuestas que atiendan a sus destinatarios.

La pandemia puso en evidencia que muchos/as docentes se han formado para una enseñanza presencial. Ahora bien, ¿es parte de la formación docente inicial o alcanza con la formación docente continua? Si bien el programa de acompañamiento a la educación virtual intentó promover otro tipo de prácticas en entornos virtuales, el mismo constituye solo de una estrategia circunstancial que no tiene continuidad en el tiempo. En este sentido, como señala Coicaud (2003) además de la formación de equipos multiprofesionales comprometidos con la tarea y la formación especializada para desarrollar actividades específicas, se requiere de “la responsabilidad del desarrollo de un proyecto educativo” la cual le compete “a todos los miembros del equipo” (p. 93), esto implica, según señala la autora, una formación teórico-práctica en las temáticas de la modalidad, como así también espacios de asesoramiento y consulta permanentes.

Si bien las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias de la Educación son en su mayoría estrictamente presenciales, se considera que la experiencia de trabajo de los años 2020-2021 podría habilitar nuevas oportunidades de cursado para una matrícula que se vio afectada durante el contexto de pandemia, aunque esto implica trabajar en un proyecto institucional que pueda poner en diálogo la educación presencial con algunas posibilidades que brinda la educación a distancia.

Referencias bibliográficas

- Coicaud, S. (2003) La colaboración institucional en la educación a distancia. En E. Litwin (comp.). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 73-103). Amorrortu editores.
- Litwin, E. (comp.) (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós. Voces de la Educación.
- Soletic, A. (2003). La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos. En E. Litwin (comp.). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 105-133). Amorrortu editores.
- Universidad Nacional de Entre Ríos Resolución de Consejo Superior N° 340/20.

Transformaciones y desafíos de las prácticas de enseñanza universitaria en la post-pandemia⁵

Charis M. Guiller

Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Quilmes.
chguiller@gmail.com

Débora M. Arce

Universidad Nacional de La Plata.
debearce2@gmail.com

Introducción

En este trabajo presentamos algunas reflexiones producto de nuestra experiencia como docentes de las instituciones en las que trabajamos. Se vinculan con las prácticas de enseñanza universitaria y la formación docente permanente para la inclusión crítica de tecnologías digitales, entendidas en el marco de la cultura digital en el cual estamos inmersos. Intentaremos mirar críticamente el presente, a partir de lo aprendido, para poder proyectarnos en un mediano plazo, asentados en las transformaciones que se gestaron en la emergencia, con el objetivo de revisar las prácticas de enseñanza universitarias que valen la pena seguir sosteniendo, las que se hacen necesario transformar, y cómo hacerlo.

⁵ Esta noción de contextualización socio histórica es utilizada en este trabajo para diferenciar la situación actual (2022) de aquella acontecida durante el año 2020, donde dio inicio la pandemia mundial provocada por el virus Covid-19. Si bien sabemos que aún existe un riesgo sanitario por ese virus, no podemos dejar de reconocer que este momento presenta otras características, sin aislamiento social y con el regreso a la educación presencial que dan lugar a una transición respecto de prácticas socioculturales y educativas en pandemia hacia otras conocidas, otras no tanto y otras por construir. De aquí el uso del término “post-pandemia”.

En ese marco, es ineludible mencionar el contexto en y desde el cual se vieron interpeladas y transfiguradas dichas prácticas de enseñanza. Nos referimos a la potente presencia de tecnologías digitales en el mundo actual y la que viene teniendo desde hace décadas, en tanto y en cuanto no se erigen como meras herramientas informáticas-digitales, sino que hacen a la constitución de nuevas prácticas culturales reconfigurando las categorías espacio-temporales modernas. Lo que, en palabras de Jesús Martín Barbero, hace a pensar que esas tecnologías no son “tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de bienes y servicios” (2002, p. 2).

Esas prácticas se caracterizan centralmente por el modo en que los sujetos en los distintos ámbitos sociales construyen distintos vínculos con su entorno y las comunidades, posibilitando prácticas de intercambio cultural y comunicacional colectivas. Esto implica traer una noción que atraviesa todo tipo de prácticas sociales contemporáneas: la “cultura digital”, a la que entendemos como la materialidad de la que está hecho el mundo actual, en diálogo y disputa con otros mundos pasados y posibles, no solamente pensando al ciberespacio como anclaje de esa cultura, sino a otras dimensiones que lo trascienden (Lago Martínez, 2012). La digitalización, la interconexión y la ubicuidad de los nuevos medios han generado nuevos modos de conocer, de ser y estar en el mundo y de producir, circular y consumir cultura. Por lo que se vuelve imprescindible que como docentes universitarios dialoguemos con esa cultura digital no solo como espectadores y usuarios, sino como protagonistas, desde miradas problematizadoras y críticas.

Transformaciones tras la pandemia

Para pensar algunas transformaciones que observamos que se han registrado en nuestras instituciones educativas universitarias podemos enumerar las que nos resultan más significativas, no porque se hayan consolidado como tales, sino porque potencialmente pueden

movilizar, dinamizar, acelerar cambios que se venían percibiendo como necesarios desde hacía tiempo:

- Reconocimiento de la cultura digital por parte de las instituciones educativas en general y de la Universidad en particular para que deje de ser un discurso sobre la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza.
- Visibilización de las formas en que se ha reconfigurado la producción y circulación del conocimiento, así como la construcción de los vínculos pedagógicos en el marco de la cultura digital. Ha quedado en evidencia que las tecnologías digitales no son meras herramientas y recursos, sino productos culturales que la educación debe incorporar en la formación de los estudiantes universitarios.
- Evidenciación de las desigualdades socioeconómicas, culturales, educativas y tecnológicas de los estudiantes.
- Mayor grado de informatización y comunicación entre las áreas administrativas y de gestión educativa de nuestras instituciones universitarias, así como mayor comunicación con docentes, con estudiantes y docentes y estudiantes entre sí, mediada por diversas vías y canales. Si bien el proceso de informatización creciente estaba en movimiento, se vinculaba más con los sistemas de información en general.
- Reconsideración de la educación a distancia como una modalidad valiosa especialmente para la educación superior universitaria.
- Posibilidad de pensar la flexibilidad de los formatos de enseñanza, no solo la hibridación entre lo presencial y lo virtual, sino la posibilidad de sopesar recorridos formativos varios y experiencias educativas variadas.
- Generación de colectivos docentes que enseñen, aprendan y creen de manera colaborativa y en red lo que permite considerar nuevos modelos de formación docente.
- Reflexión autocrítica sobre los procesos de enseñar y aprender en la comunidad educativa universitaria. La situación de

tener que priorizar los contenidos imprescindibles, irrenunciables que no se podían dejar de enseñar, las propuestas de actividades, así como las formas que adquirió la enseñanza, acercó a los docentes, generó mayores aperturas a trabajar con otros de manera solidaria y cooperativa, compartiendo ideas, experiencias, recursos, problemáticas comunes y modos de resolverlas.

- Establecimiento de nuevos criterios sobre qué y cómo enseñar, qué y cómo evaluar a partir de la consideración de la “relevancia” y “pertinencia” de los contenidos, de las propuestas de las actividades, las tareas, los trabajos de producción de los estudiantes, las prácticas, etc.
- Constatación de la necesidad de construir “vínculos” de múltiples maneras para sostener trayectorias estudiantiles diversas y desiguales para lo cual hubo que recurrir a estrategias que fueran heterogéneas, claras, comprensibles.
- La evaluación, entendida como “comprobación” y “acreditación” debió ser repensada para habilitar otras vías de trabajo, producto de indicadores que pudieran patentizar los aprendizajes de los estudiantes.
- Nuevas formas institucionales de acompañamiento a los docentes. Esto lo vemos como una oportunidad estratégica para pensar la formación docente permanente como acompañamiento “situado” y basado en las problemáticas que se afrontan a diario.
- Exploración de diferentes modalidades de enseñanza en la Universidad que nos ha llevado a repasar profundamente los sentidos de la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, esto ha dado lugar a los modelos híbridos entre “lo presencial” y “lo virtual”, no solo en la mediación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino en los procesos administrativos y de gestión de nuestras instituciones educativas universitarias.

Desafíos actuales

Con la pandemia, se han agudizado numerosos desafíos universitarios previos. Entre ellos, el acceso a la educación superior, es decir, la participación de estudiantes en el mundo educativo se ha complejizado.

El proceso de cambio tecnológico ha abierto un mundo inabarcable a miles de personas y origina un contexto macroestructural que conlleva necesidades y oportunidades cada vez más homogéneas. Sin embargo, esas oportunidades y necesidades educativas en las que parecen coincidir diferentes espacios geográficos y culturales demandan cada vez más la atención de las particularidades de los contextos locales y situacionales en los que se originan y desarrollan. La globalización de la educación no puede ser pretexto para eludir la cultura local (Mena, 2007). Uno de los desafíos que se ha visto actualizado es cómo seguimos pensando la Universidad en su vínculo con lo local, con su territorio, con el compromiso social con su comunidad.

También comprobamos que “lo presencial” se reveló como el lugar de la experiencia, y por lo tanto será necesario revalorizar el lugar de la experiencia que se da allí. Hay aprendizajes que solo son posibles con la presencia física y el acompañamiento docente. Consideremos las carreras que tienen un fuerte componente de prácticas y prácticas preprofesionales, que nos obligarán a analizar la necesidad de revisar la relación teoría y práctica en las prácticas de enseñanza en la Universidad. También se hace imperativo examinar qué enseñamos, es decir, el currículo, y cómo enseñamos, es decir, las prácticas de enseñanza, en estos modelos emergentes híbridos, bimodales, multimodales.

Repensar la relevancia de la “presencialidad” es solidaria en la relación con esos modelos emergentes que nos desafían hoy y nos exige preguntarnos para qué queremos “lo virtual”. El desafío, claro está, no se resuelve con el acceso a las tecnologías digitales y a los dispositivos, pero es una condición necesaria, a partir del desarrollo y sostenimiento de políticas públicas de inclusión digital. También lo es evaluar críticamente la sincronía y la asincronía en las modalidades educativas mediadas por tecnologías digitales en clave de las coordinadas

de tiempo y espacio resignificados. Y, por último, hace falta flexibilidad para cambiar todas las veces que sea necesario, ser tolerantes para aprender de los propios errores y no perder el deseo, para avanzar en un mundo cada vez más complejo (Mazza, Diana, 2020).

Conclusiones: ¿cómo seguimos?

El paisaje actual nos exige como comunidad educativa universitaria tomar decisiones y hacer elecciones que son relevantes en tanto darán forma a nuevos contextos y realidades que van configurando escenarios posibles y alternativos para resolver diversas problemáticas y desafíos que tenemos en la post-pandemia. Por ejemplo: cómo volver a las aulas con sentidos renovados, cómo hacer lugar a las modalidades educativas emergentes (híbridas, bimodales, multimodales), cómo fortalecer el ingreso, sostener las trayectorias y promover el egreso de nuestros estudiantes de la cultura digital, desde las experiencias y aprendizajes transitados.

Nos impulsa a sostener una mirada que visibilice nuevos horizontes para la Universidad, a partir de un diálogo expandido, que contemple las transformaciones socioculturales y tecnológicas de nuestro tiempo. En ese sentido, es central una visión diversa y plural acerca del uso y desarrollo de las tecnologías digitales desde un enfoque divergente y amplio que integre múltiples actores, y que tenga en consideración la soberanía digital, la protección de datos, la privacidad, desde una perspectiva de derechos.

Por lo tanto, urge generar propuestas de formación y acompañamiento docente permanente que atiendan a las complejidades que afrontan en el cotidiano, fortaleciendo los programas de apoyo a la innovación en la enseñanza; lo que obliga a contar con sistemas integrados de información y bases de datos que contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza. Esto implica instalar estos temas en la agenda de nuestras instituciones universitarias y promover la institucionalización de áreas específicas (ya sean secretarías, direcciones, comisiones u otra modalidad según cada Unidad Académica lo establezca) que acompañen las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en modalidades mediadas

por tecnologías digitales. Todo esto supeditado a una mayor inversión general en políticas educativas.

Otro punto crucial es asegurar la conectividad y el acceso a dispositivos seguido de un rediseño institucional que produzca modelos formativos más flexibles, a fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de participar en proyectos desafiantes, que reconozcan las transformaciones socioculturales actuales y en los que las tecnologías digitales puedan expresar todo su potencial.

Diseñar proyectos que generen aprendizajes centrados en las propias comunidades, y en los problemas contemporáneos, que den protagonismo a los estudiantes, transformando las aulas en una escuela de ciudadanía es un objetivo crucial (Soletic, 2020).

Resignificar los contenidos de la enseñanza y las estrategias metodológicas para desarrollar habilidades como la colaboración, la comunicación, la empatía permitirá que los estudiantes reconozcan la complejidad del mundo en el que viven y les ofrecerán herramientas para la transformación.

No creemos que sirvan las propuestas generales, unificadas, sino a medida, situadas en cada comunidad, en cada territorio. Consideramos que hace falta pensar la educación universitaria de manera flexible, promoviendo y desarrollando puentes entre lo presencial y lo virtual. Y al hacerlo colectivamente, con toda la comunidad educativa, para decidir hacia dónde queremos ir, imaginamos juntos nuevas formas de enseñar, ya sean bimodales, multimodales, híbridas, mixtas, en el marco de los contextos político- institucionales y académicos de nuestras Universidades. Por lo tanto, garantizaremos el derecho a la educación superior tanto en el ingreso, la permanencia y el egreso de nuestros estudiantes, al brindarles una formación de calidad que los prepare para el mundo contemporáneo que les toca vivir.

Consideramos que es un momento propicio para plantear nuevas formas de enseñar en Universidad, en el marco de la cultura digital, que necesariamente deberán estar en articulación con la programación institucional, así como ser validadas y asumidas por toda la comunidad educativa. Ello es imprescindible para lograr una reconfiguración profunda. La pandemia ha dado impulso y ha acelerado ciertos procesos de transformación que ya estaban en curso.

Tenemos la oportunidad de capitalizar todo lo experimentado y aprendido para ir hacia esa transformación.

Referencias bibliográficas

- Lago Martínez, S. (comp.) (2012). *Ciberspacio y resistencias. Exploración en la cultura digital*. Hekht Libro.
- Martín-Barbero, J. (2002). III. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. *EDUTEKA. Tecnologías de Información y Comunicación para Enseñanza Básica y Media*, 1-17. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Mena, Marta (2007). Cap. 1. La agenda actual de la educación a distancia. En M. Mena (comp.). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Ediciones La Crujía. Ediciones Stella.
- Maza, D. (2020). En UBATIC+ II Encuentro Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior. PRÁCTICAS CREATIVAS EN ESCENARIOS EXTRAORDINARIOS (2020). Entrevistas a especialistas. De la oportunidad a la transformación. Disponible en: <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/entrevistas-a-especialistas/>
- Soletic (2020). En UBATIC+ II Encuentro Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior. PRÁCTICAS CREATIVAS EN ESCENARIOS EXTRAORDINARIOS (2020). Entrevistas a especialistas. De la oportunidad a la transformación. Disponible en: <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/entrevistas-a-especialistas/>

La articulación de la docencia, la investigación y extensión universitaria en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades de la Educación a Distancia

Alberto Iardelensky

Universidad de Buenos Aires.
iardeal@hotmail.com

Marisa Álvarez

Universidad de Buenos Aires.
marisaa304@gmail.com

Natalia Gardyn

Universidad de Buenos Aires.
nataliagardyn@filo.uba.ar

Introducción

Como integrantes del equipo docente de la cátedra B de Administración de la Educación y de la cátedra de Planeamiento y Evaluación de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, previo a la pandemia, ya contábamos con el aula virtual como complemento de la modalidad presencial. Por ello, existían ciertas rutinas consolidadas de comunicación con los estudiantes como parte del dispositivo pedagógico. Asimismo, contábamos con un proyecto de investigación en proceso de desarrollo, y participábamos en actividades de extensión en el Observatorio de Políticas Públicas Participativas (OPPPED).

A continuación, presentamos el relato de la experiencia de enseñanza en el contexto de la virtualidad como analizador de los desa-

fíos y oportunidades de la educación a distancia en carreras presenciales. Se trata de reconocer los hallazgos para incorporarlos como prácticas consuetudinarias al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

La experiencia de una docencia en tránsito: el pasaje de la presencialidad a la virtualidad y el modelo híbrido

En marzo del 2020, nos encontrábamos dictando el curso de verano de la cátedra B de Administración de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuando se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Faltaba una semana de clases y el curso se interrumpió. Se dio por finalizada la cursada orientando la lectura de la bibliografía y tutorías por el campus virtual. Recurso disponible desde hace varios años en la Facultad.

Se produjo un hiato entre el abrupto cierre de las instalaciones y la apertura del primer cuatrimestre en la modalidad virtual. Esta situación impuso al equipo docente de cátedra la tarea de planificar la “virtualización” de la materia: planeamiento y evaluación de la educación.

Un elemento estructurante acordado fue el sostenimiento de encuentros sincrónicos semanales en el horario tradicional de cursado para sostener la interacción y la continuidad de la actividad académica. Para ello, se realizó un relevamiento de los recursos disponibles de los estudiantes para el cumplimiento de la propuesta de enseñanza.

El segundo elemento fue el de establecer la duración máxima de dos horas de encuentro sincrónico como criterio pedagógico de sostenibilidad de la atención y de la producción didáctica en un espacio de trabajo teórico-práctico.

El tercer elemento fue garantizar la interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí, generando espacios de trabajo grupal a través de la estrategia de agrupamiento por salas de la plataforma *Zoom*.

El cuarto elemento estuvo relacionado con la actividad asincrónica que permitió cumplir con el abordaje en profundidad de los

contenidos y dar cuenta de la carga horaria establecida para la materia. Para ello se produjeron videos a cargo de los docentes de la cátedra y se seleccionaron videos disponibles de autores referentes del campo disciplinar específico (Lion, 2020). Asimismo, se utilizaron recursos tecnológicos para la producción, por parte de los estudiantes, de trabajos prácticos individuales y grupales tales como: *podcast*, videos, presentaciones, *padlet*, añadidos a los que proporcionaba la plataforma como foros, *wikis*, entre otros. A su vez, incorporamos la producción de portfolios, póster, informes como estrategias de registro y visibilización como parte de la evaluación de desempeño profesional futuro.

Es importante reconocer que el pasaje de una modalidad a otra implicó, desde el rol docente, reorganizar las estrategias de enseñanza con un doble fin: el sostenimiento de la continuidad académica y la apertura a nuevos recursos didácticos para alcanzar los logros de aprendizaje esperados.

Desde el rol de los estudiantes se estimuló el sostenimiento de una interacción regular entre pares a través de grupos de *WhatsApp*, encuentros sincrónicos y una participación más activa en los espacios sincrónicos y asincrónicos apoyando su autonomía y fomentando la sinergia entre pares.

De manera complementaria, reconociendo la importancia de las complejidades que imponía la pandemia para la administración del sistema educativo, elaboramos como cátedra un primer artículo denominado “Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina” publicado por la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Este artículo permitió identificar la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de condiciones reales de la población y las decisiones heterogéneas y vertiginosas de los niveles de gobierno centrales y sus efectos en términos de segregación educativa.

Para la planificación del ciclo lectivo 2022, la Facultad propuso la implementación de una modalidad híbrida predominantemente presencial (70%). Por lo que, como cátedra, se programó que el 30% del tiempo de la carga horaria fuera bajo la modalidad a distancia,

tanto sincrónica como asincrónica. La planificación de la carga horaria asincrónica se destinó a la elaboración de trabajos prácticos de integración de las unidades del programa, complementado con encuentros sincrónicos donde los estudiantes eran los protagonistas del espacio, para poder realizar el intercambio acerca del proceso de elaboración y como espacio de consultas al equipo docente.

La investigación a distancia

Desde el año 2019, la cátedra B de Administración de la Educación de la Universidad de Buenos Aires desarrolla una investigación sobre el financiamiento educativo radicada en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y financiado por la Secretaría de Investigación de la Facultad a través del Programa FILOCyT, para el período 2019-2020. El proyecto diseñado previó la participación de estudiantes, lo que implica una práctica de enseñanza sistemática a través de su inclusión en las actividades de producción de investigación.

La investigación se propuso analizar las tendencias en los últimos diez años del financiamiento educativo estatal, su estructura a partir de la evolución de los programas presupuestarios en relación con las prioridades de política educativa desde la perspectiva del derecho a la educación, y los mecanismos que regulan y estructuran las dinámicas de los distintos actores en el sistema. En tal sentido, el objetivo general del proyecto consistió en analizar las tendencias actuales del financiamiento estatal y sus efectos desde la perspectiva del derecho a la educación.

Como puede observarse la relevancia del tema en el contexto temporal de producción de la investigación daba cuenta del paradigma multidimensional definido por Benno Sander como una de las definiciones fundamentales para la administración de la educación. En este sentido, el problema del financiamiento educativo mantenía la centralidad de su abordaje a partir de los desafíos que imponía la pandemia, tanto desde la perspectiva de la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la relevancia cultural y el derecho a la educación.

El primer desafío fue sostener la continuidad y el desarrollo de la investigación en marcha en el contexto de aislamiento. Más allá de la extensión de los plazos previstos para el cumplimiento del cronograma establecido, se mantuvieron tanto la regularidad de los encuentros del equipo de investigación como el desarrollo de las tareas previstas. La continuidad fue una decisión estratégica como puede observarse en el párrafo precedente.

En contexto de pandemia, bajo las circunstancias impuestas por el aislamiento, y con un proceso de desarrollo de la investigación en marcha, la formación de los estudiantes incorporados requirió desplegar estrategias de comunicación, relevamiento y sistematización de la información a través de sistemas de formación a distancia. El desafío consistió en establecer un tipo de práctica que, mediada por tecnología, no alterara el sentido y objeto de la investigación.

Las universidades, para garantizar la continuidad de las actividades propias de sus funciones, en nuestro caso, docencia e investigación —frente al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio—, establecieron espacios de análisis, discusión y acuerdos respecto de los modos de llevar adelante dichas funciones con calidad equivalente a las desplegadas en la presencialidad. Los debates permeaban los espacios de producción y continuidad de las prácticas de enseñanza como así también de investigación. Contrario a la representación inicial que se tenía de las posibilidades de producción académica en este contexto, en nuestro caso, esta situación permitió no solo una mayor frecuencia de encuentros (sincrónicos), sino mayor producción y ampliación del trabajo de campo planificado originalmente.

Esto fue posible también, debido al diseño metodológico propuesto para el desarrollo de la investigación. Lo particular del caso fue que el modo de abordar el trabajo en equipo de manera virtual permitió una mayor participación de los estudiantes en casi todas las actividades previstas; de haberlas realizado de manera presencial no hubiese sido posible lograr la asistencia de todo el equipo. A su vez, la recolección de información a través de fuentes primarias y secundarias contó con herramientas informáticas para un trabajo colaborativo y simultáneo, lo que aportó un mayor nivel de eficiencia en los debates y análisis de la información recogida. Además, la posibilidad de consulta de bases de datos en línea de las veinticuatro

jurisdicciones generó mayor eficiencia para la recolección y análisis de la información.

Sin embargo, no pueden dejar de considerarse algunas limitaciones que generan las herramientas de comunicación remota al restringir las interacciones de los participantes y que requieren de la experticia del moderador o coordinador de la sesión para recoger el conjunto de informaciones que se suscitan en entrevistas grupales o en las reuniones de equipo.

En este sentido, resulta interesante el aporte de conceptos como el de e-research propuesto por Paul Wouters y Anne Beaulieu (Wouters y Beaulieu, 2006; Beaulieu y Wouters, 2008) acerca del proceso de incorporación de las tecnologías en la producción de conocimiento de las ciencias sociales.

La pandemia intensificó la asociación de tecnologías digitales en las prácticas de investigación social. Como señalan Estalella y Ardévol (2011) existen tres aspectos relevantes que explican el valor de este fenómeno:

en primer lugar, la dimensión transversal de un fenómeno que no afecta a una disciplina particular, sino que implica a todas las ciencias sociales y se refiere a todo tipo de tecnologías (no únicamente las digitales); en segundo lugar, el reconocimiento de que esta incorporación implica una intervención en las prácticas epistémicas de los científicos, que las modifica, reformula o sustituye por otras; y finalmente, la idea de que a través de las tecnologías –no sólo las digitales– es posible intensificar las prácticas epistémicas de los científicos sociales; de ahí la “e”, que no se refiere a “electronic” sino a “enhanced”: intensificado o mejorado en inglés (p. 94).

La intensificación en las prácticas de uso de las tecnologías remite no solo al aumento en el acceso a la información, sino también a la producción de datos empíricos, el análisis de la información a través de las tecnologías y a una mayor capacidad de trabajo colaborativo y ampliación de instancias de intercambio y discusión de ideas y hallazgos. A su vez, la proliferación de producciones académicas, disponibles en internet y las políticas de unidades académicas de producción de revistas científicas electrónicas de acceso abierto, han

robustecido y generado mayor densidad conceptual a las investigaciones en curso.

Por tanto, es interesante destacar los desafíos que impuso la pandemia para el objeto de la investigación, ya que el fenómeno del financiamiento constituyó una de las cuestiones principales que se pusieron en juego para garantizar la continuidad pedagógica. Como parte del proceso de formación de los estudiantes, este análisis permitió ampliar la reflexión metodológica respecto de la propuesta original del proyecto de investigación pues se pudo observar y analizar la problemática del financiamiento mientras ocurría el fenómeno específico. En este sentido, la reflexión situada sobre el objeto de la investigación, independientemente de su inclusión en los resultados por el período analizado, operó como un elemento de formación orientado a desarrollar las capacidades profesionales de los estudiantes.

Los procesos de búsqueda y procesamiento de información constituyeron parte de la experiencia formativa de los estudiantes tanto al contrastar resultados como por el análisis realizado respecto de los procedimientos.

Por otra parte, las posibilidades en la difusión también permitieron una mayor participación de los estudiantes en el proceso de elaboración de los artículos y en la asistencia a las jornadas y congresos. También, como política del IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), se impulsó la elaboración de videos por parte de los equipos de investigación, parte de difusión de la continuidad de la actividad investigativa. Los estudiantes protagonizaron todo el proceso desde el diseño hasta la grabación. <https://youtu.be/K4nr7pGngfA>.

La organización de congresos internacionales en formato virtual posibilitó la participación de todo el equipo de investigación. Actividad que permitió difundir los avances y resultados provisorios de una investigación en marcha y, al mismo tiempo, potenció la tarea formativa destinada a los estudiantes como investigadores nóveles.

La articulación de la docencia, la investigación y la extensión universitaria en la educación a distancia

Cumpliendo con las funciones propias de la actividad universitaria, como equipo docente desarrollamos acciones tendientes a la articulación no solo entre la función docencia y la investigación, sino también vinculada a la transferencia y extensión universitaria.

El siguiente esquema representa el proceso de articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión propiciada por este equipo docente. Puede observarse cómo, a partir de un objeto de estudio relevante, cobra centralidad el desarrollo de producción de conocimiento de una cátedra universitaria e incorpora a estudiantes y actualmente jóvenes graduados, de manera articulada.



FIGURA 1. El financiamiento educativo como objeto de articulación de la docencia, la investigación y la extensión

En cuanto a la función docencia, el objeto de estudio “financiamiento educativo” forma parte de los contenidos de la materia Administración de la Educación como una Unidad específica del programa y es de abordaje transversal en el programa de la materia de Planeamiento y Evaluación Educativa. A su vez, la participación de estudiantes y graduados forman parte del proceso de formación de recursos humanos.

En cuanto a la función investigación, se materializa en un proyecto de investigación diseñado por el equipo docente de la cátedra y elevado a la Facultad para su evaluación y reconocimiento formal. El proyecto fue radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad una vez aprobado.

En cuanto a la función extensión universitaria, el equipo, previo a la pandemia, representaba a la Facultad en instancias de discusión y debate relativas a dicho objeto de estudio. A través de la propuesta del Observatorio de Políticas Públicas Participativas –OPPPED– del IICE, el equipo docente conformó la Red de Observatorios de Universidades que formaron un equipo para debatir y analizar las problemáticas vinculadas con el financiamiento educativo nacional del periodo 2016-2019, generando actividades de divulgación que tenían como fin acercar el objeto de estudio a la comunidad (organización de conversatorios, elaboración de piezas de comunicación e informes, entrevistas radiales, etc.).

La relevancia que cobra el objeto de estudio en contexto de pandemia permitió materializar la articulación de la docencia, la investigación y la transferencia con un alcance mayor, ampliando las audiencias. A modo de ejemplo, se participó en reuniones específicas con el Ministerio de Educación de la Nación presentando los resultados de la investigación sobre el financiamiento educativo.

Conclusiones

El “apagón” de la presencialidad (Mena, 2021) nos impuso desafíos, pero también oportunidades. Se encendieron otras fuentes y recursos para la continuidad del conjunto de actividades propias de la vida universitaria. Ante la incertidumbre y el asombro producto de

la situación sanitaria mundial, la respuesta fue sostener y avanzar como equipo de cátedra y como miembros de la comunidad universitaria. Los cambios y las transformaciones fueron evidentes en el aprovechamiento e intensificación de los usos de las tecnologías de la información y la comunicación, pero no de la esencia de nuestra labor que fue valiosamente potenciada.

Si bien implicó una importante recarga de trabajo del equipo docente, la virtualización de la propuesta de enseñanza de ambas cátedras no constituyó un obstáculo para avanzar en la línea de investigación prevista y amplió las posibilidades de la transferencia y extensión universitaria. Los avances de la investigación también operaron como un elemento retroalimentador a la propuesta pedagógica de la cátedra en un ritmo de mayor vertiginosidad del que estábamos habituados tradicionalmente. Esto redundó en una experiencia positiva para las cátedras, para los estudiantes y graduados.

Este relato de experiencia de la articulación de la docencia, la investigación y extensión universitaria en contexto de pandemia, a partir del objeto del financiamiento educativo, permite analizar la transformación de las prácticas de enseñanza que incorporó la modalidad a distancia en la educación universitaria, históricamente presencial.

La modalidad a distancia enriqueció los procesos de trabajo, facilitó las interacciones y encuentros a través de la virtualidad y propició, en consecuencia, una mayor integración de equipo de cátedra. Asimismo, y las evidencias dan cuenta de ello, nos permitió incrementar el nivel de producción académica al mismo tiempo que se renovaban las estrategias y recursos en la propuesta de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, Ferreyra, A., Leguizamón, M. y Sukolowsky, L. (2020) Perspectiva comparada de las tendencias del financiamiento educativo en las provincias argentinas. Ponencia presentada en el *VII Congreso nacional e internacional de estudios comparados en educación*.
- Álvarez, M; Gardyn, N. y Iardelevsky, A. (2022). Financiamiento educativo y derecho a la educación. En *I Jornadas de Investigación en Política Educativa organizadas por la Sociedad Argentina de Investigación*

- Educativa. Carácter: nacional. Fecha del evento: 1-3 de junio de 2022.* Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez, M; Gardyn, N; Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid 19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Álvarez, M., Gardyn, N. Iardelevsky, A., Ferreyra, M. Leguizamón y Sukolowsky, L. Filo UBA. (2020, diciembre 17). Desafíos del financiamiento educativo frente a la postpandemia [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/K4nr7pGngfA>.
- Beaulieu, A. y Wouters, P. (2008). E-research as Intervention. En N. Jankowski (ed.). *E-Research: Transformations in Scholarly Practice*. Routledge.
- CEPAL (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del Covid-19. Informe Especial. N° 7.
- CLACSO (2021). Desafíos para la investigación en pandemia, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eFtAOL596ss>
- Estalella, A., Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87-111
- Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2021). Pandemia, transición y planeamiento educativo: la recuperación de la escolaridad presencial en Argentina. *Revista de Educación*, 24(1), 59-76.
- Iardelevsky, A., Rebello, G., Álvarez, M. y Gardyn, N. (2021). La escolaridad ya no es ir a la escuela. *RELAPAE*, 14, 103-114.
- Lion, C. (comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías: habilidades del presente proyecciones de futuro*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.
- Mena, M. UTN General Pacheco (2021 noviembre 4) V Jornadas El desafío de enseñar en la Universidad hoy. Maestría en docencia universitaria. UTN FRGP [Video] recuperado de https://youtu.be/ZGSfxN_yTA
- Sander, B. (1984). Administración de la educación: el concepto de relevancia cultural. *La Educación*, 96.
- Wouters, P. y Beaulieu A. (2006). Imagining E-science beyond Computation. En Ch. Hine (ed.). *New Infrastructures for Knowledge Production: Understanding E-Science*, Hershey (pp. 48-70). Information Science Publishing

La educación media: un transcurrir pandémico en el borde de un futuro distópico

Germán Ariel Lozano
Universidad de Buenos Aires.
glozano@fvet.uba.ar

Introducción

La educación secundaria en 2020 y 2021 se ha visto obligada a realizar ciertas modificaciones debido a la crisis sanitaria mundial provocada por el virus Covid-19. A lo largo de esos años, muchas decisiones educativas han ido cambiando, afectando los procesos de enseñanza aprendizaje. Tanto es así que los estudios de este efecto sobre los niveles educativos continúan hasta el día de hoy. Sin embargo, la propuesta de este trabajo no es analizar estas cuestiones, sino reflexionar sobre ciertos aspectos que permitan una mejora en las prácticas educativas al impactar directamente en la enseñanza.

Para ello, imaginemos que, durante la pandemia, ciertas energías provocan la apertura de portales etéreos hacia el futuro que nos permiten viajar por momentos, fuera de nuestros cuerpos. Sin embargo, los cuerpos no están en movimiento, sino todo lo contrario, nos mantienen estáticos como si estuviéramos en la orilla de un lago y el reflejo en el agua nos revelara una verdad. Conmocionados por tener que resolver nuevos problemas con dispositivos obsoletos, los nuevos desafíos se enfrentan a un alto grado de incertidumbre y son francamente hostiles. La realidad cambió, aconteció un mundo nuevo, pero transitado por antiguo. En ese devenir diario, la escuela secundaria intenta adaptarse, reciclarse e investigar alternativas en un contexto que se presenta de manera muy errática cada día.

Actualmente, el portal se cerró. Se pueden explicar tantos mundos reales como sean posibles, pero si se supone que la educación

secundaria y su comunidad educativa habitan estos mundos, el análisis a partir de experiencias como esta, sin duda, nos permitirá tomar mejores decisiones entre tantos multiversos posibles.

La educación digital a distancia en escuelas medias, en pandemia

La educación media se vio afectada, sin embargo, en muchas decisiones, el sistema educativo se consideró inmune, resistente a la crisis sanitaria. En algunos casos, se reversionaron las mismas matrices que habían configurado la educación media del siglo pasado y que afloraron intactas. Simplemente se trató de adaptar, en forma masiva, el mismo formato educativo a un contexto digital y a distancia, sin reparar en las peculiaridades de este nuevo entorno de enseñanza. En este contexto, las políticas educativas se mantuvieron en constante tensión ante semejante episodio. Mientras la escuela mantenía su función normativa, las/os docentes buscaban alternativas y las/os estudiantes padecían una etapa virulenta recargada de tareas.

Este tipo de ilusión didáctica que se tenía sobre la educación a distancia y sus beneficios, parece corresponderse con una educación capitalista centrada en los resultados, muy alejada de los beneficios y reformas en medio de una crisis sanitaria. Por este motivo, el devenir del aula continuaba casi inmóvil, estático, sin darse la oportunidad de reinención y desanudar viejas ataduras, cambiando la apariencia de una escuela ficticia que es demandada por el pasado. Por ello, Díaz Barriga (2020) hablará de “la escuela ausente” de aquello que se anhela, de los nuevos cambios, la profesión docente reducida a lo técnico, y el uso de la tecnología al servicio de la educación. Una escuela que, sin duda, está más preocupada por calificar y cumplir con el diseño curricular, de forma eficiente, que de analizar otras oportunidades para generar una mejora en los procesos de aprendizajes.

Algunas de estas cuestiones también corresponden a una visión inocente, pero optimista de la educación en el universo digital. Se piensa que se puede transitar de forma accesible, agradable, fácil y lúdica, aunque se cae en la ingenuidad que oculta la verdadera complejidad tecnológica, por ser percibida como simple y sencilla. Sin

embargo, conserva sus estructuras con rutinas y procesos burocráticos en este medio totalmente virtual.

La entrada al portal

Para mitigar los acontecimientos, en ciertas ocasiones hay fuerzas que nos invitan a reflexionar sobre las circunstancias frecuentadas. Se dan en forma de energías que nos persuaden y nos incitan a cruzar un portal. Al hacerlo, se nos presentan dos mundos en simultáneo: el que manifiesta las añoranzas del pasado y el otro, que pronostica escenas futuras, ambos en tiempos y espacios relativos. Solo se lo puede abandonar de manera brusca e inesperada. Se sale del portal con cierto estupor, con ganas de librarse de ese cotidiano que nos sorprende con todas sus fuerzas.

En beneficio de ello, los grupos de docentes que parecen haber cruzado el portal, se enriquecen con distintas estrategias en forma colaborativa, compartiendo experiencias, dispositivos para evaluar, usos de herramientas digitales y, con esa táctica, afloran nuevas maneras de vivenciar lo escolar, generando un movimiento digital revolucionario (Baricco, 2019), pensando alternativas didácticas no instrumentales, que contemplen los saberes cotidianos de las/os estudiantes y el trabajo colaborativo, rompiendo con ciertos privilegios y estructuras donde el saber no se encuentra en un mismo lugar y de forma vertical. En cambio, puede ser compartido de forma dinámica, en movimiento permanente, posibilitando nuevos espacios de reflexión y análisis de las prácticas educativas. Al respecto, Baricco (2019) dirá que:

Estamos viviendo un futuro que hemos enajenado al pasado, que nos pertenece, y que hemos deseado con fuerza. Este mundo nuevo es el nuestro: es nuestra revolución. Somos sujetos y no objetos del cambio. Creemos que la revolución mental es un efecto de la revolución tecnológica y en cambio deberíamos entender que lo contrario es la verdad (p. 22).

En consecuencia, resulta imprescindible una mirada introspectiva de la situación escolar que genere interrogantes sobre su propio ser,

importancia y sentido. Al respecto, Litwin (2009), nos invitará a pensar que:

No se trata de transformar la escuela en un espectáculo de entretenimiento sino de lograr que niños, niñas y jóvenes encuentren en ella un lugar de desafíos cognitivos, de experiencias formativas y de construcción de la ciudadanía en el marco de una enseñanza moral. Con este propósito se ha señalado en muchos tratados de pedagogía el valor de introducir innovaciones en la enseñanza (p. 71).

Por esta razón, la construcción de materiales didácticos digitales resulta claves debido a que hace más efectivas la oportunidad de alcanzar aprendizajes. Estos no son reales y concretos, como ocurría un tiempo atrás, ahora deben ofrecer una experiencia totalmente virtual. En este caso, Area Moreira (2017) explica que el material didáctico digital:

no está vinculado a un determinado tipo de representación del contenido, sino que es polivalente. De este modo un mismo artículo (sea una tableta, un ordenador o un *smartphone*) tiene la potencialidad de encerrar múltiples y variadas formas expresivas o de representación: textos, audiovisuales, sonidos, gráficos tridimensionales, iconos, etc. Todo depende del programa, *software* o aplicación instalada (p. 19).

Otro punto a destacar, parafraseando al mismo autor, es sobre un nuevo tipo de relación entre el sujeto y el objeto, por la ausencia de un dispositivo real que reaccione ante alguna acción del usuario. Para eso la interfaz, que media entre el humano y el dispositivo, es muy importante porque posibilita que el estudiante despliegue las competencias que les son asignadas y la tecnología ofrezca la mejor capacidad de aprendizaje. Esto también puede contemplar la selección y utilización de otros recursos digitales ya disponibles en la *web*. Por consiguiente, para la producción de materiales didácticos digitales se sugiere: identificar una problemática sobre la que se pretenda intervenir, reconocer las características del contexto

que se presenta, distinguir las particularidades de las/os destinatarias/os, registrar los propósitos del material y sus potencialidades, establecer equipos interdisciplinarios, para guiar secuencias que favorezcan las intervenciones de distintos espacios curriculares, testear primero el dispositivo para mejorar difusión y edición y registrar los aprendizajes alcanzados.

Conclusiones

Sin duda, un cambio hacia el futuro necesitará de creatividad, empatía y acuerdos. Es fundamental el trabajo en forma horizontal y transversal, donde sus destinatarios sean los que obtengan el mayor beneficio, produciendo un tipo de aprendizaje situado en una realidad dada. Esto significa que en los momentos de mayor incertidumbre se pueden producir nuevos ambientes de aprendizaje que nos permitan pensar sobre la propia práctica, construyendo y recreando nuevos espacios de intercambio.

El transcurrir por esa escuela digital a distancia nos permite movernos estando quietos, viajar, recorrer y visitar distintos lugares, que en forma presencialidad sería imposible, y mejor aún, desafiar-nos a descubrir nuevos entornos, autores, artistas, culturas, formas de expresión, en nuevos ambientes de aprendizajes, adecuando un currículum recíproco con la actualidad y en concordancia con los intereses del estudiantado. Al respecto Morin (1999) dirá: "...Habrà que enseñar principios de estrategia que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella" (p. 32).

Potenciar las oportunidades que el medio nos brinda es la clave. En primer término, una de las realidades más importantes que hay que admitir es que la educación digital a distancia no puede pensarse como una adaptación de la educación formal. Hay otros mundos posibles por recorrer y otras tierras fértiles para sembrar. Los dispositivos tecnológicos y las distintas herramientas pedagógicas, pueden ser inagotables, pero al mismo tiempo fugaces. El relato sobre la asociación de las tecnologías con la innovación resulta determinista, bajo

una visión ingenua de que las sociedades progresan gracias a los avances tecnológicos (Álvarez Revilla, 1993). Y, por otro lado, también la visión sobre el uso de las tecnologías como disciplinamiento y control social (Deleuze, 1992). Estas perspectivas nos invitan a comprender la compleja trama de significaciones que debemos contemplar para realizar un análisis de la enseñanza digital a distancia en estos tiempos, ya que la misma dejó de ser un saber exclusivamente de los profesores y cimienta nuevos modelos vinculares participativos donde el conocimiento circula a través de distintas redes de trabajo, junto con los nuevos modelos de familias, formas de producción y distribución, asociados a las nuevas maneras de ser y sentir de los jóvenes que van nutriendo los espacios de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Revilla, A., Martínez Márquez, A. y Méndez, R. (1993). *Tecnología en acción. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Editorial Altamira.
- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13> Barcelona: Rap.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House. Disponible en: <https://innovacionpendiente.com/> fecha de consulta 20/02/2022.
- Deleuze, G. (1992). Posdata de las sociedades de control. En C. Ferrer (comp. y prólogo). *El lenguaje libertario*.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario. https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F466016%2Fmod_resource%2Fcontent%2F5%2FCASANOVA%20%282020%29.%20Educacion%20y%20pandemia.%20una%20vision%20academica-1-17.pdf

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. UNESCO

Salvar límites organizativos, espaciales y temporales: relato de la experiencia de cátedra en espejo UNICEN-UNQ

Marisa Zelaya

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
mzela@fch.unicen.edu.ar

Silvina Santín

Universidad Nacional de Quilmes.
ssantin@unq.edu.ar

María Laura Bianchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
mlbian@fch.unicen.edu.ar

Introducción

Este trabajo presenta la experiencia “*cátedra en espejo*” que se desarrolló en el marco de los espacios curriculares de dos universidades públicas de la Provincia de Buenos Aires: uno de ellos Administración de la Educación –carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Dpto. Política y Gestión) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)– y el otro es el de Administración de la Educación y Gestión de las Instituciones Educativas –carrera de la Licenciatura y Profesorado de Educación (Dpto. Ciencias Sociales) Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

En este sentido, es prioritario reflexionar sobre diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en la actividad docente en diferentes contextos, valorando la práctica y el contexto institucional en el que se desarrolla. Durante estos años, surgieron necesidades y

desafíos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje que conllevan a realizar estrategias vinculadas a resolverlas, como la cátedra espejo.

La experiencia que relatamos se llevó a cabo durante los meses de agosto-diciembre 2020 en el contexto de ASPO y DISPO, continuando en 2021 en contexto de DISPO, presencialidad cuidada y progresiva en las Universidades Nacionales producto del Covid-19. Para los equipos de las cátedras mencionadas, constituyó un desafío dado que supuso la posibilidad de generar un espacio donde la docencia, la investigación y la extensión se plasmaron de modo interrelacionado, para constituir una propuesta pedagógica mediada por una tecnología diferente para nuestros estudiantes.

En tal sentido, se presenta en primer lugar una serie de definiciones teóricas que enmarcan el caso. En segundo lugar, se recuperan los fundamentos que como equipo nos permiten sostener esta experiencia. Y, en tercer lugar, compartimos un breve relato de la misma, lo que nos dará la posibilidad de plasmar las estrategias desplegadas, tanto desde los equipos docentes como desde los estudiantes, para desarrollar la experiencia. Por último, algunas reflexiones y expectativas de trabajo conjunto.

Conceptualizaciones sobre la cátedra en espejo

La cátedra en espejo rompe con lo que habitualmente hemos considerado para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que incorpora en su diseño diversas cuestiones que se desprenden del contexto específico en el que se desarrolla: el entorno digital. Especialmente, esto sucede porque se realiza entre distintas instituciones de educación superior, por lo cual el lugar del profesor, alumno y contenido a ser enseñado adquiere otro sentido. En efecto, el desarrollo del entorno digital supone considerar: la tecnología disponible, la tipología de actividades que queremos incluir, las características del acceso al aula, los diferentes agentes que acceden, los motivos y las necesidades del uso de la tecnología, el enfoque, la naturaleza y el tipo de adquisición del conocimiento, el modo cómo puede organizarse el aprendizaje en función del tipo de interacción

deseado y la manera como se mantendrá ese nivel de interacción educativa (Barberá Gregori y Badia Garganté, 2005).

En tal sentido, una clase o cátedra espejo es una propuesta académica que, a través del uso de una plataforma digital, busca compartir una experiencia pedagógica entre profesores y estudiantes de dos o más universidades distantes entre sí (con culturas, académicas, profesionales y locales diversas, estilos de enseñanza y aprendizaje distintos), para participar en el desarrollo sincrónico y asincrónico de un curso completo o de una sesión de un curso. Es un recurso que promueve el acceso a enfoques, perspectivas y miradas diferentes sobre un mismo objeto de estudio y facilita otros tipos de conocimiento (conceptuales, procedimentales y valorativos) contribuyendo así al desarrollo de mayores y mejores competencias académicas.⁶

En general, la cátedra espejo se inscribe en la denominada “educación a distancia” y se encuadra en la educación mediada por tecnologías. Cada vez con mayor frecuencia, existe una combinación en el uso del aula presencial y del aula virtual, entre los tiempos de sincronidad y asincronía, en el llamado “aprendizaje combinado” o aprendizaje híbrido (*blended learning*). Por ello se sitúa en un proceso que puede entenderse en un espacio híbrido de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios diversifican y amplían las posibilidades de aprendizaje mediante diversos y específicos usos de tecnología educativa en la multiplicidad de propuestas formativas, la exposición a variado tipo de información, la interacción entre actores culturalmente distantes, el autoaprendizaje, el desarrollo de trabajos de tipo colaborativo, la consulta experta y la autoevaluación, entre otros muchos dispositivos, que vehiculizan la aparición de procesos cognitivos diversos. Es en este escenario formativo combinado que surge un conjunto de cuestiones por resolver: el manejo tecnológico del aula o las competencias tecnológicas, la gestión del espacio y el

⁶ Kirkpatrick considera cuatro niveles posibles de evaluación: afectivo, cognitivo, comportamental y organizativo. El primero alude a la valoración de la experiencia de aprendizaje por parte del estudiante. El segundo nombra la valoración sobre la transferencia de conocimiento en relación con los contenidos conceptuales y procedimentales. El tercer criterio significa la transferencia referida a los cambios en los objetivos, en la manera de actuar. Por último, el organizativo alude al impacto en la propia docencia.

tiempo, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas a desarrollar (Barberà Gregori y Badia Garganté, 2105).

Esta experiencia desafía también el rol docente, no solo por la posibilidad de comenzar a pensar con otros colegas la propuesta de cátedra, sino porque el acompañamiento, en términos de tutoría de los estudiantes, cobrar mayor valor en este tipo de experiencias. Aquí predomina “el tutor como una forma especial de ser docente” (Lazaro 1997 en Capelari, 2009), es decir, la función de enseñanza bajo un formato pedagógico innovador que lo diferencia del rol tradicional. Dando cuenta de la combinación

se observa que el tutor y el docente coinciden en la(s) misma(s) persona(s) y en la misma función. El tutor es el profesor con un rol redefinido, ocupando un lugar clave en los aprendizajes y en el marco de nuevos planteamientos curriculares y de concepciones sobre el currículo, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza (Capelari, 2009, p. 6).

En particular, en esta experiencia la administración de la educación como objeto de formación presenta algunos desafíos propios de la construcción problemática no solo de su campo, sino también de su objeto de indagación. En el campo de la Administración, las categorías consideradas no tienen un único sentido, son definiciones que resultan particularmente complejas y requieren de acuerdos o convenciones relativamente compartidas. En relación con su complejidad, no solo concurren los diferentes sesgos institucionales, académicos, disciplinarios y profesionales, sino también diferentes concepciones y posiciones teórico-ideológicas. Actualmente, los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior universitarias requieren el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas que integren elementos de la función docente, la investigación, la extensión y asimismo, como actividad transversal a ellas, la internacionalización.

El primer y más importante motivo por el cual diseñar esta dinámica de trabajo fue la necesidad del equipo docente de contribuir al campo de conocimiento de la disciplina y de actualización permanente. Inherente a esto, también se evidencia la carencia de espacios

de diálogo entre cátedras, que permitan construir una forma colaborativa y compartida de saberes, herramientas y nuevos conocimientos que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes mediados por las tecnologías.

En el escenario actual, como ya anticipamos, la educación a distancia, mediada por las nuevas tecnologías de información, del conocimiento y los entornos virtuales de aprendizaje introducen nuevos componentes al modelo pedagógico-didáctico-comunicacional lo que demanda a todos los actores educativos renovados esfuerzos por comprender el alcance de estos instrumentos. Es importante señalar que no nos cuestionamos el uso de herramientas digitales como un objetivo de la experiencia, dado que la discusión no pasa por el uso de estas herramientas *per se*, sino por su apropiación en la medida en que puedan facilitar o mejorar procesos de innovación educativa. Compartimos la idea acerca de que la utilización de las tecnologías no garantiza por sí sola la optimización de la construcción de significados y sentidos (García, Manzione y Zelaya 2015, p. 12). De allí que la participación del equipo docente adquiere relevancia como facilitador de una construcción adecuada de conocimiento.

La experiencia cátedra en espejo UNQ-UNICEN

Los espacios curriculares de Administración de la Educación de ambas universidades nacionales durante los meses de octubre-noviembre del 2020 comenzamos con una serie de actividades académicas mediadas por la tecnología, que consistían en compartir experiencias, conocimientos y trabajos en forma conjunta, tanto de los profesores como de los estudiantes en el campo de la administración educativa. Partimos de considerar a las clases espejo como una nueva manera de enseñar, una herramienta de comunicación activa que permite la interacción de estudiantes y docentes. La experiencia requería del manejo de destrezas comunicativas y el uso de prácticas que permitieran al estudiante el desarrollo de nuevas habilidades.

El año 2020 evaluamos el contexto (Covid-19) como una oportunidad para el avance de la práctica y comenzamos a desarrollar accio-

nes conjuntas que tienen continuidad hasta la actualidad. En tal sentido, iniciamos con un espacio de diálogo e intercambio sobre programas, estrategias didácticas, trabajos prácticos, experiencias y lineamientos en el marco de las cátedras con la finalidad de evaluar su factibilidad y los procesos administrativos institucionales a desarrollar para hacerla posible mediante un convenio de articulación recíproca.

En términos pedagógicos, nos movilizaba la idea de brindar una experiencia de aprendizaje diferente y, para ello, iniciamos un debate, intercambio y análisis sobre los contenidos que cada una de las cátedras abordábamos desde diferentes perspectivas o desde diversas dimensiones de análisis y escalas, macro, meso o micro institucional en ambos espacios curriculares. Este trabajo previo permitió brindar el espacio para diseñar las estrategias que, si bien nos encontró con contenidos y propuestas pedagógicas sutilmente diferentes, logró una complementación brindando la posibilidad a los estudiantes de acercarse a la complejidad del campo de la administración de la educación.

En ambas Universidades, teníamos como recurso Aulas *Moodle* que los estudiantes ya utilizaba y continuaron haciéndolo como recurso mediador fundamental donde desarrollamos actividades en forma asincrónica y constituimos un espacio de encuentro, pero el desafío era superar esos límites y trascender la barrera del trabajo al interior de cada cátedra y Universidad.

En este sentido, en el 2020 definimos trabajar sobre la temática de los actores de diversos niveles del gobierno y gestión del sistema educativo: funcionario público –nivel central– y supervisores –nivel local o distrital–, temáticas que, si bien no las trabajaban los programas de las dos cátedras, constituyeron puntos de encuentro que permitieron retroalimentar y complementar los contenidos planificados. La experiencia tuvo una jornada de intercambio y reflexión docente sobre los contenidos y temáticas, un proceso de trabajo asincrónico que se ocupó con una actividad grupal que, posteriormente tuvo su puesta en común y debate en otro encuentro sincrónico de cierre entre los estudiantes de ambas Universidades. De este modo, los estudiantes estuvieron en contacto durante el proceso mediante video llamadas y *WhatsApp* para organizar la instancia de intercam-

bio. Allí coordinaron las herramientas virtuales que utilizaron, socializaron el modo de presentación de los trabajos, recursos, etc. Este proceso fue acompañado por los auxiliares docentes y estudiantes avanzados que fueron asesorando y retroalimentando los espacios institucionales del Aula *Moodle*, a través de Foros, documentos compartidos y encuentros sincrónicos.

Con el propósito de realizar una evaluación les acercamos una encuesta semi estructurada a los estudiantes y docentes. La misma ha relevado que los distintos contenidos que comprendieron el análisis de la temática durante la experiencia en “cátedras en espejo” han sido desarrollados con la profundidad que esperaban.⁷ Por su parte, refieren que las reflexiones suscitadas les han permitido adquirir nuevos conocimientos y/o han abierto nuevas perspectivas. Una cuestión que revalorizaron fue el poder conversar e intercambiar con otros compañeros de otras universidades al momento previo y durante la exposición, la visión y presentación y devolución de los/as docentes.

Por su parte, en el año 2021 continuamos la experiencia de cátedra en espejo intentando desafiar un poco más la propuesta pedagógica del año anterior. Para ello, nos propusimos que los estudiantes conocieran y analizaran la temática sobre el rol de los actores en diversos niveles de gobierno y gestión del sistema educativo: espacios o instancias, funciones, intervenciones y alcances del funcionario público a nivel central y del supervisor jurisdiccional. Con este fin, desarrollamos una clase donde presentamos el tema desde el equipo docente en forma conjunta y allí les propusimos trabajar por grupos combinados entre las dos universidades, con el objetivo de que el intercambio entre los estudiantes pudiera trascender una clase compartida, además de la conformación de equipos para la realización de una producción final. Los estudiantes realizaron el trabajo a partir de un interrogante y de un conjunto de criterios y orientaciones que tenían la intención de guiar la exploración, análisis y reflexión.

⁷ Un 43,8% señala que lo ha hecho en la mayor medida. En relación con los temas que se abordaron, un 68,8% cree que han sido útiles para su formación o actividad profesional. El tiempo dedicado al desarrollo de las distintas temáticas /ideas el 72% cree que ha sido adecuado y que la actividad ha cubierto sus expectativas iniciales en un 75%.

Al igual que en el 2020, el acompañamiento, guía y orientación del equipo docente fue indispensable para animarlos y ayudarlos a encontrarse con los estudiantes de la otra universidad. De aquí que la evaluación de la experiencia fue satisfactoria. El desafío de coordinar espacios de trabajo conjunto con estudiantes que tienen diferentes perfiles, recorridos, realidades, horarios y dinámicas, siendo estos últimos los principales obstaculizadores, en todos los casos revalorizó la posibilidad de construir en forma conjunta y encontrarse no solo desde la producción académica, sino desde su “función de ser estudiantes universitarios”.

Estas acciones llevaron de la mano la realización de otra serie de actividades de divulgación científico-tecnológica que acompañó los espacios de las cátedras espejo y, a mediano y largo plazo, se espera la creación de una red de trabajo colaborativa de espacios curriculares universitarios de Administración de la Educación nacionales e internacionales. Esto con la finalidad de propiciar espacios de encuentros para aportar al conocimiento conjunto en espacios curriculares de Administración de la educación nacionales e internacionales; generar espacios de colaboración y trabajo conjunto en experiencias de “Cátedras en Espejo” para realizar aportes sustantivos al área de conocimiento de la Administración de la Educación en universidades nacionales e internacionales.

Reflexiones finales y algunos resultados

La experiencia de cátedras en espejo ha acercado a los equipos docentes y estudiantes de dos cátedras de universidades nacionales distantes geográficamente para trabajar sobre temáticas específicas en espacios curriculares de Administración de la Educación, como gobierno y gestión del sistema educativo. En tal sentido, recuperamos la riqueza del encuentro, la construcción conjunta de una propuesta pedagógica, con un proceso que ha constituido una experiencia docente que nos permite involucrarnos en relación con una tarea académica compartida, de la cual hemos obtenido un enriquecimiento desde el campo de conocimiento como de experiencia pedagógica

en sí misma. Así, el impacto de la tal experiencia podemos sintetizarlo en ciertos ejes de análisis, a saber:

- Con respecto al diseño: el diagrama de encuentros, el uso de la tecnología, la concepción del formato del aula adquiere un sentido diferente, flexible, dinámico, versátil y móvil.
- Con respecto al tipo de vínculos: la participación entre docentes, docente-estudiantes y estudiantes entre sí, no se aloja como tradicionalmente lo hace en el marco de un curso y de una universidad, sino que el espacio es totalmente nuevo.
- Con respecto al lugar del que se enseña: el profesor como guía y orientador del trabajo de los alumnos y acompañando el proceso de aprendizaje mediante un enfoque multidisciplinar.
- En relación con el lugar del que aprende: por el tipo actividad desarrollada, la educación en competencias que exige el entorno mediado por tecnologías.

Esta experiencia de intercambio de información y trabajo conjunto ha ayudado de manera significativa a los estudiantes, no solo porque han podido interactuar con sus pares de otra universidad en torno a una temática específica, intercambiando información, revisando de manera conjunta la legislación y analizando su aplicación en cada ciudad, sino porque les ha dado la oportunidad de interrelacionarse, ampliar las redes de contacto y aplicar sus conocimientos mediante la discusión de estos temas, mediados por la tecnología.

Uno de los retos a los que nos enfrentó la experiencia fue acordar la dinámica de trabajo más conveniente, a fin de proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje emancipadora, lo que implica sacarlos de su terreno, el de vincularse con pares de la misma carrera o afines en otros territorios con otras problemáticas, proceso que puede constituir una experiencia desconcertante al principio, pero el aprendizaje resultante es significativo. En este caso, la dimensión espacial/territorial es importante ya que sitúa la temática

o problemática abordada y su relación con el entorno, lo que constituye un elemento significativo para analizar e interpretar los espacios donde se localizan las instituciones universitarias.

Consideramos que esta experiencia anima a los estudiantes a explorar cómo el conocimiento se construye de manera diferente a partir de nuevas interrelaciones a la distancia. El foco se encuentra en la reformulación del proceso de aprendizaje para dar lugar a que sea el estudiante quien construya su red de conexiones. Para ellos es una experiencia pionera, que implica desarrollar otras herramientas de aprendizaje, comunicación, competencias, etc., para el crecimiento profesional individual y colectivo.

En esta línea, proyectamos en los próximos tres años consolidar un espacio de encuentro entre cátedras de Administración de la Educación, a nivel nacional e internacional, en una red en la cual actualmente están comenzando a participar diez Universidades. El objetivo final es realimentar esta experiencia de cátedras en espejo en entornos virtuales por considerarla un espacio factible de generar conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Barberá Gregori, E. y Badia Garganté, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2), 12pp. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/129227/1/barbera-rusc-2005-uso.pdf>
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>
- García, L., Manzione, M. A. y Zelaya, M. (2015). *Administración gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Universidad Nacional de Quilmes-Cuadernos Universitarios.

PARTE III

Estudiantes en educación remota de emergencia. Factores incidentes en las trayectorias académicas

Farid Diego Astorga

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanas.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Jujuy.
faridastorga@gmail.com

Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto.
achiecher@hotmail.com

Karina Gabriela Arch

Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
Unidad Académica Caleta Olivia.
karina.arch70@gmail.com

Introducción

Antes de la llegada de la pandemia, en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), diversas asignaturas usaban las aulas virtuales con distintas finalidades e intensidades y como complemento de la presencialidad. En algunas asignaturas, tal vez la mayoría, el aula podía ser solo un repositorio de materiales, en tanto que, para otras, era escenario de actividades, comunicación e incluso evaluaciones. Sin embargo, tras el inicio de la pandemia por Covid-19, en marzo de 2020, la educación remota a través de las aulas virtuales cobró mayor fuerza, tornándose en la alternativa más viable para sostener la enseñanza y el aprendizaje.

Se estima que la educación ya no será lo que era antes de la pandemia (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). De este modo, se anticipan

modelos híbridos, bimodalidad y mayor protagonismo de la virtualidad en la nueva normalidad. En ese marco, la investigación procurará focalizar en el estudio de las trayectorias de los estudiantes que cursan en 2021, en el contexto de pandemia, en aulas virtuales. Conforman un grupo particular, puesto que no eligieron estudiar a distancia o remota, pero tuvieron que hacerlo.

Interesan para la investigación aquellos estudiantes que, completando la cursada, no regularizaron la asignatura (grupo 1) y los que abandonaron en el transcurso del recorrido (grupo 2). ¿Qué motivos, factores, variables se entramaron para incidir en la configuración de sus recorridos? ¿Qué aportes es posible construir a partir del conocimiento de las trayectorias de bajo rendimiento y de abandono para la promoción del logro en contextos virtuales? ¿Qué conocimientos es posible retomar de este periodo de educación remota forzada de cara al diseño de los contextos educativos pos pandemia? ¿Qué contribuciones pueden tomarse para enriquecer los genuinos procesos de educación a distancia?

Presentación del problema

Aunque el abandono y el bajo rendimiento, ya sea de una carrera o de una asignatura en particular, son problemas complejos y multicausales, hay consenso en reconocer que son procesos y que muchas veces es posible observar indicadores, tanto personales como contextuales que, de algún modo, anticipan el desenlace en tales situaciones. Además, dado el actual contexto de educación remota de emergencia, y atendiendo a las altas cifras de estudiantes que no regularizan asignaturas en las aulas virtuales de la UNJu, entendemos relevante y promisorio estudiar los factores del estudiante y del contexto, que se entrelazan en la configuración de trayectorias de logro, de abandono y de bajo rendimiento en contextos virtuales de la UNJu. Para ello, se trabajó con estudiantes de distintas carreras de la UNJu, focalizando en el análisis de las trayectorias de los estudiantes en la virtualidad, procurando destejer la trama de factores que las afectan y, en función de ello, poder realizar aportes para las

prácticas de enseñanza y el diseño de los entornos virtuales en la etapa de pos pandemia o nueva normalidad.

Objetivos

Objetivos generales: 1) Aportar conocimiento para el diseño de contextos educativos virtuales orientados a la promoción del logro y prevención del abandono.

Objetivos específicos: 1) Identificar y describir el modo en que se presentan variables personales y contextuales en estudiantes con trayectorias de bajo rendimiento académico (grupo 1) y de estudiantes que abandonan el cursado de asignaturas (grupo 2) en contextos de educación remota de emergencia (ERE); 2) Identificar variables contextuales vinculadas con la propuesta pedagógica virtual con potencial incidencia en las trayectorias académicas en contextos de ERE; y, 3) Elaborar sugerencias u orientaciones que potencien el valor pedagógico de las aulas virtuales usadas como espacios de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos formulados, se apela a un diseño mixto que combina y triangula datos cuantitativos y cualitativos, a través de un proceso de recolección, análisis y vinculación de los mismos, permitiendo una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno en estudio. Se opta por el Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC) propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), el cual permite confirmar o corroborar resultados y efectuar validaciones cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos.

Población de estudio

Se trabajó con estudiantes de 1^{er} año de distintas carreras y unidades académicas de la UNJu. Para ello, se seleccionaron aquellas materias que son comunes a más de una carrera en cada facultad,

tendiendo a las que poseían mayor cantidad de estudiantes en el ciclo lectivo 2020 y 2021. Se analizaron las trayectorias y participación de los estudiantes en las aulas virtuales, así como las variables personales y contextuales con potencial incidencia sobre sus recorridos y resultados académicos.

UUA A	Carreras	Asignaturas	Inscrip- tos	Grup o 1	Grup o 2
FCA	Ing. Agronómica Lic. en Cs. Biológicas	Química General e Inorgánica	619	186	184
	Lic. en Bromatología	Química General			
FCE	Contador Público	Matemática I	360	122	134
	Lic. en Administración Lic. en Economía Política	Álgebra y Geometría Analítica			
FHy CS	Prof. en Educ. p/ la Salud Lic. en Educ. p/ la Salud	Psicología Social	704	145	321
FI	Ingeniería Química Ingeniería en Minas Ingeniería Industrial Ingeniería Informática Licenciatura en Sistemas	Introducción a la Informática	1.221	150	782
Totales			2.904	603	1.421

TABLA I. Asignaturas seleccionadas por carreras y facultades

Como se puede observar, del total de los inscriptos en las asignaturas seleccionadas, el 69,70% (N=2.024) corresponde a los grupos 1

y 2. Sobre estos, se administró el instrumento de recolección de datos (*Google Form*) en diversas etapas, al menos tres, con la finalidad de lograr la mayor cantidad de respuestas posibles. Para estas instancias, se ha utilizado como apoyo tecnológico el *software FormMule*⁸ que ha automatizado el envío y el seguimiento. Se obtuvieron respuestas del 15,46% (313) de los estudiantes.

Instrumentos de recolección de datos

Las fuentes e instrumentos de recolección de datos utilizados para reunir la información son principalmente tres: 1) la administración de un cuestionario, el cual fue elaborado y adaptado sobre la base del propuesto por Bossolasco et al. (2019), sobre trayectorias académicas en la universidad. Incluye una serie de ítems, algunos de respuesta libre y abierta, y otros con alternativas de respuesta entre las que el sujeto debe escoger. Su objetivo es relevar información acerca de diferentes variables –personales y contextuales– a fin de analizar el modo en que se entrelazan en sujetos con trayectorias académicas de bajo rendimiento o de abandono; 2) los informes de actividad de las aulas virtuales provistas por la plataforma UNJu Virtual; 3) la observación y consecuente descripción de la propuesta pedagógica virtual conforme a las cuatro dimensiones (espacio de enseñanza, espacio de mediación comunicativa y educativa, espacio de producción y evaluación, y espacio de gestión académica) y su situación dentro del proceso de ERE.

Procedimientos y análisis previstos

El proceso de investigación se realizó siguiendo los lineamientos éticos para el trabajo científico en las ciencias sociales. Los datos fueron tratados de manera confidencial y se preservó el anonimato de los participantes. La recolección y el manejo de la información se realizó en el marco del consentimiento informado de los partici-

⁸ Extensión que permite el envío de correos electrónicos personalizados desde una hoja de Google (*Google Sheets*).

pantes. Los datos recogidos a partir de la administración del cuestionario habilitaron análisis cuantitativos en algunos casos (ítems de respuesta cerrada) y cualitativos en otros (ítems de respuesta abierta). Los procedimientos de análisis se ajustaron en cada caso a la naturaleza de la información disponible. Así, en el caso de datos cuantitativos, se trabajaron mediante el programa IBM SPSS v26, apelando al uso de pruebas estadísticas que arrojaron información de interés en relación con los objetivos del estudio. En cambio, los datos cualitativos, se analizaron inductivamente, procediendo a la construcción y definición de categorías emergentes de los discursos y voces de los estudiantes, utilizando el *software IRAMuTeQ* para la interpretación de los análisis cualitativos. Para los análisis se han utilizado las siguientes funciones: Estadísticas de los textos (lexicografía básica), Clasificación Jerárquica Descendente (CDH), Método de Reinert, Análisis de similitud (ADS), Nube de palabras, y Análisis prototípico y categorial.

Resultados

Se presentan y discuten los principales resultados obtenidos en relación con los aspectos bajo estudio de los grupos de estudiantes comparando los resultados de los grupos 1 y 2, a la luz de los del grupo 0 (estudiantes con trayectorias satisfactorias). Para el análisis y comparación de algunos datos, se ha tenido en cuenta la información obtenida del grupo general de estudiantes encuestados.

Variables y factores personales

- **Orientación del secundario.** Se puede aproximar una cierta incidencia de la variable “Orientación del secundario” sobre las trayectorias de bajo rendimiento y de abandono en los estudiantes.
- **Nivel educativo de los padres.** Se puede observar que los datos de los grupos 1 y 2 están en línea con los obtenidos para el grupo de estudiantes cuyas trayectorias resultaron

satisfactorias. Por lo tanto, no se estaría frente a una variable con alto impacto sobre las trayectorias de los estudiantes de bajo rendimiento y de abandono. Investigaciones previas (Garbanzo Vargas, 2007; Perez y Castejón, 1998; Vélez van-Meerbeke y Roa, 2005), han mostrado que el nivel educativo de los padres suele tener relación con el rendimiento; y, por lo tanto, con las trayectorias académicas. A pesar de ello, al menos para este grupo de sujetos (ingresantes en ERE), esta afirmación no se ha corroborado, explicándose quizás por el mayor tiempo de convivencia en el hogar por parte de padres e hijos, dadas la situación de aislamiento reinante; y, en consecuencia, el grado de exigencia y control de los primeros ante la imposibilidad de realizar otras actividades o diversificar con otras tareas en el hogar.

- **Trabajo durante la cursada.** Se puede inferir que la situación laboral de los estudiantes impactaría en sus trayectorias; así, el porcentaje de quienes trabajan además de estudiar crece a medida que las trayectorias académicas se distancian del recorrido ideal o teórico. La tendencia marca que trabajar implicaría no poder destinar el tiempo necesario para llevar adelante una trayectoria satisfactoria. Esto se visibiliza al corresponder que, ante un mayor porcentaje de estudiantes con trabajo, existe una mayor probabilidad de concluir en trayectorias de bajo rendimiento o de abandono. En este sentido, investigaciones previas (Fazio, 2004) han mostrado que los estudiantes que trabajan suelen demorar sus trayectorias o incluso abandonarlas; con lo cual, el presente estudio estaría confirmando dicha aseveración.
- **El recurso de Internet.** Ante la consulta de si, a su consideración, la conexión a Internet les permitía desarrollar las actividades en el aula virtual, existe una clara tendencia relacionada a que, ante una conexión apta o suficiente, se estaría en mejores condiciones de obtener mejores resultados académicos. Por lo tanto, el tipo de conexión a Internet ha sido, al menos en la ERE, una variable con potencial im-

pacto sobre las trayectorias de los estudiantes; esto es, además de tener conexión a Internet, esta debería ser de calidad, de tal manera de posibilitar el desarrollo de actividades dentro del aula virtual.

- **Ingresos al AV.** Al comparar las distribuciones con la del grupo de trayectorias satisfactorias, se ha podido observar que un bajo ingreso al aula virtual podría atrasar el conocimiento de anuncios importantes, cumplir con los plazos en la entrega de las tareas y actividades, entre otras dificultades que promoverían trayectorias de bajo rendimiento y de abandono en los estudiantes. Con lo cual se estaría ante una variable vinculada a trayectorias no satisfactorias.
- **Motivación: metas.** Se encuentra que entre los estudiantes de los grupos 1 y 2 hay entre un 70-75% que se orientan por metas no vinculadas con rendimientos exitosos (no complicarse, evitar el fracaso y salvar la autoestima). En tanto que, el porcentaje restante de los estudiantes de ambos grupos (20-25%), si se orientan a metas, vinculan con mejores rendimientos como las de aprender y lucirse. Investigaciones previas, como la de Moreno et al. (2019), han mostrado que las metas de aprendizaje son las que se relacionan con mejores rendimientos. En concreto, nuestros datos corroboran dicha aseveración. Es decir, no se han alcanzado buenos resultados (grupo 1 y 2) por no poseer metas orientadas al aprendizaje como el motor de la motivación de los estudiantes.
- **Motivación: atribuciones causales.** Las causas que destacan son las dificultades por la falta de tiempo, la pobre interacción con los compañeros y el profesor, lo cual no les permitió entender y tampoco saber cómo resolver los problemas. También destacan que se vieron afectados por diversos problemas propios y de familiares (relacionados con la pandemia). Investigaciones previas como las de Pérez-Luño et al. (2000) y Valle Arias et al. (1998), han mostrado que las atribuciones causales internas y modificables están

vinculadas con los mejores rendimientos. Por lo tanto, al evaluar los datos obtenidos del análisis del grupo 1 y 2, se puede corroborar esta afirmación. Es decir, no se han alcanzado buenos resultados y en ello puede haber incidido el hecho de no identificar causas internas y controlables a las que atribuirlos.

Variables y factores contextuales

- **Profesores en la virtualidad: buen profesor.** Se ha consultado a los estudiantes acerca de cómo describirían a un buen profesor en la virtualidad. A partir de un primer análisis cualitativo, se pueden deducir algunas aproximaciones de las categorías emergentes: dar ejemplos en las clases, lo cual está relacionado con explicar y ayudar a resolver los temas de forma sencilla. Por otro lado, enseñar estando atento en todo momento al alumno; relacionado también con enseñar, de tal manera, que el estudiante pueda aprender (lo que se requiere es que motive, que genere interés y gusto por la asignatura); y, responder las dudas siendo amable, paciente y accesible.
- **Tareas y/o actividades en el aula virtual.** Se puede observar una tendencia hacia las actividades que los ponen en contacto con su futuro profesional. Estas resultan motivadoras e interesantes para propiciar aprendizajes. Esto está en línea con lo investigado en Chiecher (2021) sobre tareas para el recuerdo.
- **Ayudas y apoyos necesarios para el logro.** Entre las necesidades de los estudiantes se pueden enunciar las siguientes: vuelta a clases presenciales, organización de las materias y apoyo de tutorías, tener buena conexión a Internet y computadora, más tiempo para el desarrollo de las actividades, más contacto del profesor y comunicación con los compañeros, y ayuda económica.

Percepción de los estudiantes acerca de la virtualidad forzada

- **Herramientas o propuestas para aprender a distancia.** Del análisis surge la categoría emergente “grabar videos de las clases”, destacándose el valor pedagógico de esta propuesta que permite a los estudiantes presenciar la clase (en caso de no poder asistir debido a otros compromisos) o de repasarla (si quedaron algunos conceptos sin entender). Estos resultados se aproximan a los obtenidos en investigaciones previas como la de Chiecher (2022) donde, en condiciones de virtualidad forzada por la pandemia, los estudiantes destacaban el valor que asumen las clases presenciales y, en su ausencia, las clases grabadas como parte de los recursos para aprender a distancia.
- **Aspectos positivos acerca de la modalidad.** Del análisis, la forma “clase” es la más frecuentemente mencionada junto con “grabar”, “tiempo”, “positivo”, “casa” y “comodidad”. Esto se debe a que los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de ver las clases grabadas desde la comodidad de sus casas y poder acomodarlas a los tiempos disponibles. Respecto de la forma “tiempo”, se hacen reiteradas menciones a la ventaja de poder ahorrarlo debido a que ya no se requiere viajar, o a manejarlo de manera más flexible para destinar más espacio a otras responsabilidades como el trabajo y la familia. Esto está en sintonía con los resultados de investigaciones previas (Chiecher, 2020; Romero y Barberá, 2013), en donde los estudiantes que mejor regularon y gestionaron el tiempo que destinaban al AV, fueron los que tuvieron mejores resultados.
- **Sentimientos y emociones frente a la modalidad virtual.** Se pueden observar ciertas similitudes en la evocación de sentimientos negativos que experimentaron los estudiantes de ambos grupos durante la pandemia. El estrés y la frustración han sido comunes en los núcleos de sus representaciones. En particular, el sentimiento de estrés se ha visto mucho más acentuado en el grupo de abandono, quizás por

el mismo hecho de tener que transitar esa experiencia en medio de otras situaciones propias del contexto sanitario. Estos resultados están en línea con los hallazgos realizados por otras investigaciones (Chiecher, 2022), que describen el ingreso en pandemia como una etapa marcada por emociones y sentimientos negativos. Finalmente, si bien los sentimientos positivos fueron escasos, estos emergieron en virtud de la posibilidad ofrecida por la virtualidad de mantenerse aislado y cuidados en casa. De aquí se explican sentimientos tales como seguridad y tranquilidad.

Conclusiones

Orientaciones para la educación pos pandemia

A partir de los resultados del estudio, se pueden enunciar algunas sugerencias u orientaciones con el fin de potenciar el valor pedagógico de las aulas virtuales utilizadas como espacios de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se busca realizar aportes para la promoción del logro y prevención del abandono:

- Durante la pandemia se han conocido herramientas tecnológicas de forma masiva, algunas de estas con muy alta valoración por los estudiantes. Tal es el caso de los videos de las clases grabadas que ha emergido como un estandarte entre las opciones destacadas y de mucha utilidad. Tener la posibilidad de poder ver el video fuera de los horarios de clase y repasarlo reiteradamente para aclarar los conceptos que no quedan del todo claros, son algunos de los motivos esbozados por los estudiantes. A la vuelta de la presencialidad, una de las recomendaciones sería la de garantizar a los docentes los medios necesarios para grabar sus clases presenciales y que estas queden disponibles en el aula virtual.
- Del mismo modo, otros recursos que quizás antes de la pandemia eran complementarios de la formación presencial, hoy pasan a ser parte fundamental de la propuesta didáctica. Así,

es recomendable disponer, como parte de los recursos de los entornos virtuales de: PDF con síntesis bibliográficas, documentos digitales con contenidos curados, videos de referencia en *YouTube* e insumos digitales como e-libros o e-tutoriales. Estos también han sido muy valorados y son asuntos a tener en cuenta cuando la presencialidad esté de vuelta. Del mismo modo, es importante destacar que estas herramientas tecnológicas deben ser parte de una modalidad híbrida que combine sus potencialidades junto con nuevas formas de enseñar y aprender a través de los entornos virtuales.

- Es necesario profundizar sobre la formación pedagógica para el diseño de propuestas didácticas potentes que permitan llevar adelante un uso más eficiente de los recursos tecnológicos en las aulas de la presencialidad. Un aspecto a considerar, y que ha destacado en este estudio, es la importancia del rol docente como actor institucional y potenciador de propuestas educativas que se orienten a promover las metas de aprendizaje en los estudiantes, generando motivación, interés y ganas de aprender. También, este debe ser considerado como el principal motor de un ambiente amigable para el aprendizaje. De esta manera, se dotaría de capacidades específicas para su desempeño dentro de las aulas virtuales, orientando su labor hacia la promoción de trayectorias académicas satisfactorias en la presencialidad.
- Formar y capacitar a los docentes sobre cómo diseñar contextos poderosos, con potencialidad, para favorecer en los estudiantes metas de aprendizajes que son las que mejor se vinculan con el buen rendimiento. Dinamizar la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante creando foros de consulta, foros de debate de algún tema o noticia de interés, generar el hábito de ingresar al aula frecuentemente, cargar las tareas de entrega obligatoria para aprobar la materia, crear diseños basados en problemas que deberán enfrentar en su vida profesional, promover el desarrollo de habilidades blandas (trabajo en equipo, liderazgo, gestión de

conflicto, toma de decisiones, etc.), entre otras acciones que podrían promover metas de aprendizaje en los estudiantes.

Se espera que los resultados de este estudio sirvan de insumo para el diseño de prácticas potentes y de calidad, en el marco de la educación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y que sean una guía para optimizar el uso de las aulas virtuales como un recurso esencial en la vuelta a la presencialidad.

Referencias bibliográficas

- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. y Dos Santos, D. (2019). Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectoria académicas en el primer año universitario. *Educación Superior*, 18(27), 11-38. <https://bit.ly/3blhFko>
- Chiecher, A. (2020). *Taller extracurricular: ¿Te resulta difícil organizarte en la virtualidad?* UNRC. <https://www.youtube.com/watch?v=4cioXaymGDU>
- Chiecher, A. (2021). *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*.
- Chiecher, A. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes nóveles en pandemia. *Magis*, 15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.pace>
- Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. *CEDLAS. Departamento de Economía (UNLP)*, 31. <http://bit.ly/1ZAwcau>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Moreno, J. E., Chiecher, A. y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 148-173. <https://doi.org/10.33255/3059/693>

- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J. M. y Vázquez Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez, A. M., y Castejón, J. L. (1998). Un modelo casual-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 50(2), 171-15.
- Romero, M. y Barberá, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-17. <http://www.um.es/ead/red/38>
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. y González Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vélez van-Meerbeke, A. y Roa, C. N. (2005). Factores asociados con el rendimiento académico en estudiantes de medicina. *PSIC. Educación Médica*, 2(8), 1-10.

Educación mediada y competencias digitales en docentes usuarios de la plataforma UNJu virtual

Farid Diego Astorga

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanas.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Jujuy.
faridastorga@gmail.com

Andrea Noelia López

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanas.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Jujuy.
alopez@fhycs.unju.edu.ar

Vanesa Anabí Aramayo

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanas.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Jujuy.
varamayo@unju.edu.ar

Presentación del problema y objetivos

La plataforma UNJu Virtual es el dispositivo de educación a distancia de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) que entró en funcionamiento desde mayo de 2016, como parte de su política de crecimiento y fortalecimiento institucional. La puesta en marcha de este dispositivo pedagógico virtual buscó responder a las exigencias de una educación globalizada y formó parte de una estrategia de reajuste a los cambios y avances en el campo de las tecnologías informáticas. Desde sus inicios, la plataforma se propuso, entre sus

objetivos, desarrollar un espacio integral de formación y capacitación para lograr que las y los estudiantes adquirieran las competencias y habilidades virtuales necesarias para su desempeño tanto estudiantil como profesional y fomentar estrategias de aprendizaje autónomo a través de un modelo de enseñanza flexible e innovador.

Sin duda, la aparición y propagación del Covid-19 en nuestro país cambió las necesidades de la educación universitaria y la relación de los docentes de nuestra Universidad con las tecnologías de la información. En este contexto, el objetivo de este trabajo es reflexionar en torno a las competencias digitales y algunas de las actitudes de las y los docentes de las Facultades de Humanidades y Ciencias sociales, Ciencias Económicas y Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy, vinculadas con las tecnologías en “dos tiempos”: antes de la pandemia y durante la irrupción de la misma, a fin de mostrar algunas reflexiones acerca del impacto de la pandemia en sus trayectorias educativas.

Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos, hemos realizado encuestas virtuales a los docentes mediante un instrumento diseñado utilizando la tecnología de formularios *online* (basados en *Google Forms*), al cual se puede acceder mediante una URL lo que permite su autoadministración. El cuestionario diseñado cuenta con cinco secciones (datos generales, primeras cuestiones, actitudes hacia las tecnologías, competencias digitales y cierre del cuestionario), con preguntas de tipos abiertas y cerradas. Las de tipo abiertas, por ejemplo, consultan acerca de las percepciones de la enseñanza en pandemia, y las cerradas presentan gradaciones en las alternativas de respuesta mediante las escalas de Likert. Respecto de estas últimas, enfocándonos en los objetivos de la investigación, se presentan cinco afirmaciones relacionadas con sus competencias digitales: “antes de” y “a partir de” la pandemia. La escala de respuestas va de 0 (nada de acuerdo con la afirmación) a 4 (totalmente de acuerdo con la afirmación); los valores 1, 2 y 3 marcan posiciones intermedias. Esta

sección de preguntas está basada en el cuestionario propuesto por Cabero y Palacios (2020).

El instrumento inicia informando a los participantes los objetivos del estudio y destaca la importancia de la investigación y los beneficios que otorga a la comunidad educativa el tomar parte de la misma. Se presentan las instrucciones y el tiempo aproximado para completarlo. Para cubrir cuestiones éticas, se informó a los encuestados de que los datos recogidos serán utilizados guardando la confidencialidad y el anonimato en el marco de investigaciones científicas.

Resultados

Antes de mostrar los resultados obtenidos de las encuestas, nos parece necesario contar una pequeña historia de nuestra plataforma y exponer algunos de los trabajos realizados desde el inicio de la pandemia, a fin de exponer la situación en la que nos encontrábamos antes de marzo de 2020 para enriquecer los objetivos de este trabajo.

Nuestro punto de partida

En el año 2011, la UNJu emprendió una política dirigida a incorporar las TIC e implementar una plataforma oficial para la educación a distancia. Como primera acción, en abril del mismo año, lanzó el Programa de Capacitación Institucional “Uso de Nuevas Tecnologías de la Información en la Enseñanza Universitaria”. Este programa posibilitó el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC mediante la habilitación de aulas virtuales en una plataforma denominada UNJu Digital.

En vistas de promover el desarrollo sostenido de la Universidad en este camino, en el año 2016 la UNJu impulsó, según Res. N° 765/16, una nueva plataforma denominada “UNJu Virtual”, bajo la dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos. Las acciones implementadas desde esta plataforma, alojada en servidores locales, son gestionadas por profesionales de la UNJu. Dos años después, a raíz de la consolidación de esta tarea, UNJu Virtual se instituciona-

lizó como la Plataforma Oficial de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Jujuy. Se constituyó, de esta manera, en el espacio que integra actividades académicas a través de aulas virtuales y ofertas de extensión dirigidas a los diferentes claustros y a la comunidad en su conjunto.

Actualmente, las implicancias del Covid-19 generó nuevos desafíos para la modalidad de educación a distancia. La organización de las actividades académicas de dictado y acompañamiento pedagógico en este contexto representaron algunos de ellos. Y a pesar de nuestra situación de partida, se observaron importantes avances que buscaron dar respuesta a los requerimientos. Las aulas virtuales crecieron en este periodo un 45% y el 127% en usuarios. A la fecha, aproximadamente, un 62% de docentes de la planta realiza actividades en la opción pedagógica a distancia de la UNJu. Esta situación generó, por su parte, la necesidad de capacitación y asesoramiento a los usuarios en forma permanente.

En el marco de la emergencia sanitaria y epidemiológica por coronavirus dictada el 12 de marzo por el gobierno provincial, el rectorado de la Universidad Nacional de Jujuy, tras la resolución N° 0348/2020, decidió suspender el inicio del ciclo lectivo y las actividades administrativas presenciales en todas sus instalaciones. Dos días después, el Ministerio de Educación de la Nación emitió la resolución N° 104/2020 orientada a la suspensión del inicio lectivo y a la readecuación de las clases y otras actividades académicas en las instituciones universitarias y de educación superior de las veinticuatro jurisdicciones del país. La resolución contempló la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno virtual de que se dispusiera; y la reprogramación del calendario académico. En este contexto, el rectorado de la UNJu, a partir a la Secretaría de Asuntos Académicos sugirió la aplicación de las recomendaciones adecuando su implementación a lo que resultase apropiado.

Para cumplimentar las exigencias que implicó la puesta en marcha de los diversos planes virtuales, el equipo de trabajo de UNJu Virtual intensificó las capacitaciones y charlas para docentes de la Universidad. Como primera medida se creó el Centro de Ayuda para Docen-

tes y su Trabajo en Línea que tuvo por objetivo centralizar los recursos y la ayuda necesaria para que pudieran diseñar sus aulas virtuales. En paralelo, se planearon y dictaron una serie de charlas, seminarios, talleres y capacitaciones en línea. Dada la gran demanda por parte de toda la comunidad educativa, los distintos talleres en línea se replicaron durante los meses que duró el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Actualmente, se continúa con el dictado de cursos y capacitaciones con docentes especialistas en la educación mediada por entornos virtuales y con la difusión de los materiales multimodales – videotutoriales y manuales de usuarios y usuarias– creados para la adquisición de competencias en distintas herramientas.

Competencias digitales de los docentes antes y durante la pandemia

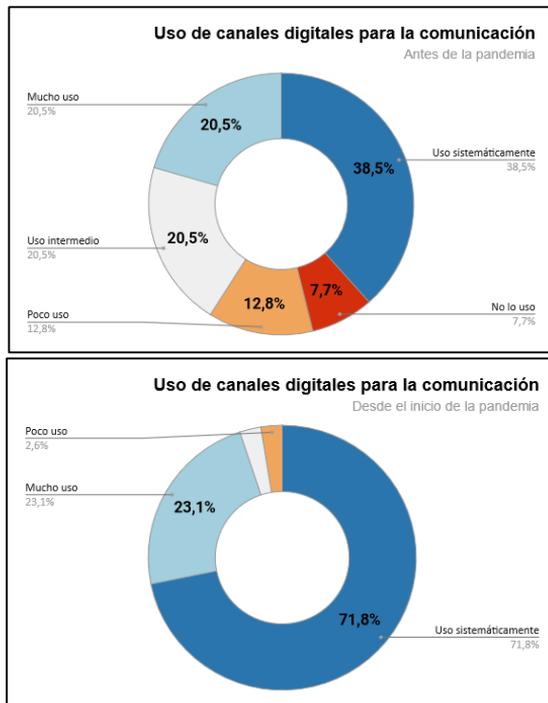


FIGURA 1. Uso de canales digitales para la comunicación

Uso sistemáticamente diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con el alumnado, las familias y mis compañeros/as. Por ejemplo: correos electrónicos, aplicaciones de mensajería tipo *WhatsApp*, blogs, el sitio *web* de la escuela.

Participó en cursos de formación *online*. Por ejemplo: cursos de administración, MOOC, *webinars*.

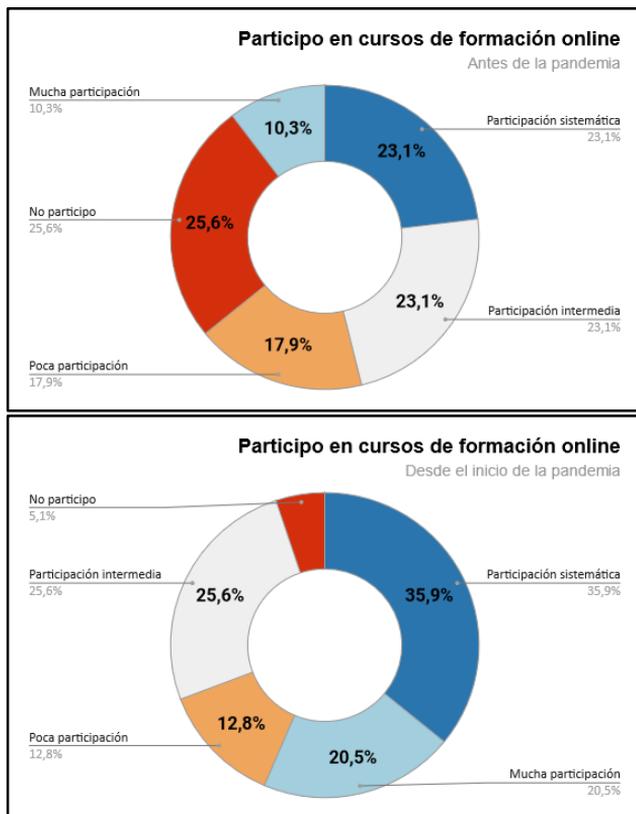


FIGURA 2. Participación en cursos de formación *online*

Utilizo diferentes sitios de internet (páginas *web*) y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar una amplia gama de recursos digitales.

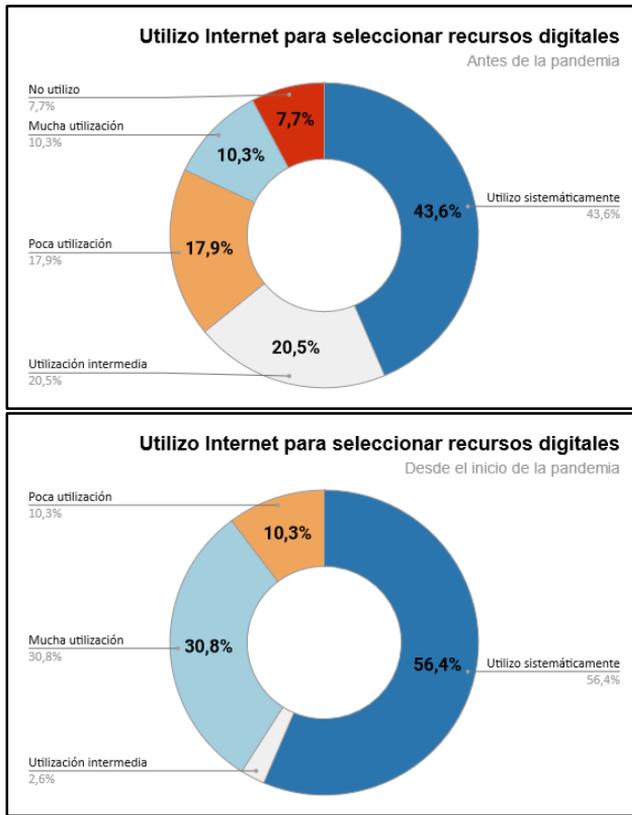


FIGURA 3. Utilización de canales digitales para la comunicación

Creo mis propios recursos digitales y modifico los existentes para adaptarlos a mis necesidades como docente.

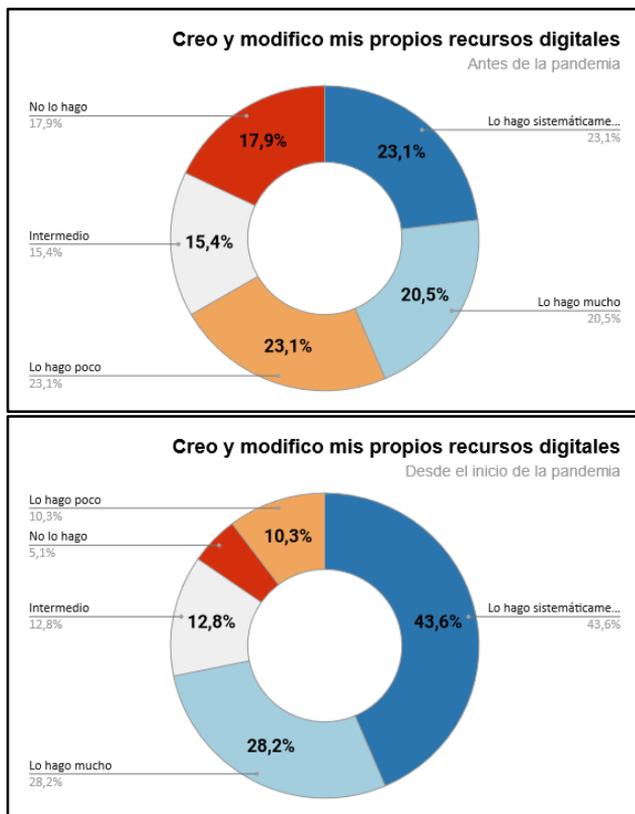


FIGURA 4. Creación y modificación de recursos digitales

Considero cuidadosamente cómo, cuándo y por qué usar las tecnologías digitales en clase, para garantizar que se aproveche su valor añadido.

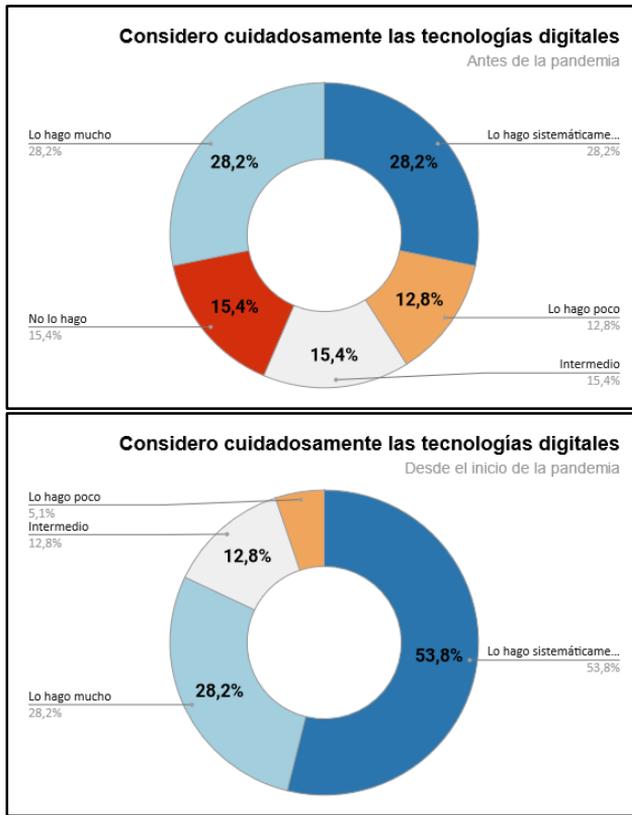


FIGURA 5. Consideración de tecnologías digitales cuidadosamente

A continuación, presentamos una tabla que resume la respuesta de los docentes.

Pregunta o consulta	Competencia acumulada (sistemática + mucha)	
	Antes	Durante
1. Uso de canales digitales para la comunicación	59,00%	94,90%
2. Participó en cursos de formación <i>online</i>	33,40%	56,40%
3. Utilizo Internet para seleccionar recursos digitales	53,90%	87,20%
4. Creo y modifico mis propios recursos digitales	43,60%	71,80%
5. Considero cuidadosamente las tecnologías digitales	56,40%	82,00%

TABLA I. Competencias sistemáticas e intensiva antes y durante la pandemia

Como puede observarse, la necesidad de pasar a modalidad virtual tuvo implicancias en las relaciones de los docentes encuestados con las tecnologías, principalmente las vinculadas a la educación. Antes de la pandemia, el 59% de los docentes encuestados usaban de manera sistemática e intensiva diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con el alumnado, las familias y mis compañeros/a; durante la pandemia, y acá es importante remarcar los períodos de aislamientos, el 94,9% pasó a usarlos.

El incremento de la participación de estos docentes en cursos de formación *online* también resulta significativo, ya que el 56,4% participó en cursos de formación *online* sistemática e intensivamente. Muchos de esos cursos fueron los proporcionados por la plataforma UNJu virtual. El 71,8% creó y modificó sus propios recursos digitales y el 82% consideró cuidadosamente las tecnologías, es decir cuidó cómo, cuándo y porqué usarlas en clase para garantizar que se aproveche su valor añadido.

Reflexiones finales y líneas futuras de trabajo

Como una de las consecuencias de la pandemia, la Universidad Pública en general y la UNJu, en particular, debió consolidar su espacio educativo virtual para sostener y reconstruir los lazos que brindaran

Referencias bibliográficas

- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco europeo de competencia digital docente “DigCompEdu”. Traducción y adaptación del cuestionario “DigCompEduChek-In”. *EDMETIC*, 1, 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

Curso de formación docente: “la clase expandida: una aproximación a la Didáctica transmedia”

Constanza Daniela Bosch Alessio
Universidad Nacional de Córdoba.
cobosch@gmail.com

Ana Laura Ludueña
Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar”,
Córdoba, Argentina.
analudue@gmail.com

María Eugenia Maldonado
Universidad Nacional de Córdoba.
maeugema1@gmail.com

Introducción

Las narrativas transmedia refieren a un tipo de relato que se construye y expande a través de múltiples plataformas (Scolari, 2013; Odetti, 2018). Cada nueva pieza es una contribución específica y relativamente independiente de las anteriores que enriquece la totalidad de la narración y que permite explorar diferentes recorridos como un todo.

Desde esta perspectiva, consideramos que es posible pensar las prácticas de enseñanza como parte de un universo narrativo expandible a través de nuevos lenguajes, atravesado por rutas navegables en diversos sentidos e intensidades. La posibilidad de recrear escenarios didácticos enriquecidos por las potencialidades y desafíos que plantean las tecnologías digitales abre la puerta hacia el abordaje de múltiples alfabetizaciones en el aula (Molas Castells, 2018). La alfa-

betización transmedia, por caso, apunta a reconocer cómo el ecosistema de medios ha resultado profundamente transformado por la incidencia de las tecnologías digitales y, particularmente, por las redes sociales (Scolari, 2013). Construir o co-diseñar una propuesta de enseñanza que abrace esta complejidad mediática y sus desafíos constituye incluso un paso hacia la construcción de ciudadanías digitales críticas. En palabras de Miriam Kap, las prácticas de enseñanza innovadoras rompen con las expectativas y están orientadas a transformar la realidad (Kap, 2020).

La didáctica transmedia resulta, por tanto, un abordaje que se propone romper con recorridos didácticos lineales y alejados de los consumos culturales reales de las/os estudiantes, apostando, en cambio, por propuestas de enseñanza que los/as reconozcan como productoras/es de conocimiento y como sujetos cognitiva y expresivamente diversos (Kap, 2020).

El presente relato de experiencia describe y analiza la propuesta y primera implementación de un curso de formación docente sobre narrativas transmedia en el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), dependiente de la Unión de Educadores de la provincia (UEPC). La capacitación fue diseñada entre los meses de marzo y abril e implementada en el mes de mayo de 2022. A lo largo de cuatro encuentros sincrónicos de dos horas y media cada uno, se propuso realizar, por un lado, algunas aproximaciones y definiciones teóricas y, por el otro, promover actividades in situ que les permitieran a las/os cursantes pensar en su abordaje en sus aulas de formación superior. La propuesta de trabajo sincrónico se complementó con otras de actividades a distancia cuyas consignas y recursos didácticos estuvieron alojados y a disposición en el aula virtual de la plataforma *Moodle*.

La inscripción se completó con sesenta y tres docentes de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, de los/as cuales participaron efectivamente, con diferente nivel de involucramiento, unos/as veinticinco. Consideramos que la experiencia aquí reseñada resulta relevante en tanto aborda una temática relativamente inexplorada en la formación docente para el Nivel Superior de la Provincia de Córdoba.

La propuesta

En el marco de las diferentes capacitaciones brindadas por el ICIEC para el Nivel Superior, la propuesta que desarrollamos a continuación, tomó como base la necesidad de acercar perspectivas y saberes potentes en torno a la cultura digital y las prácticas de enseñanza. Así, el curso “La clase expandida: una aproximación a la Didáctica transmedia”, se presentó como una clave para enriquecer las prácticas de enseñanza y generar espacios de reflexión y debate en torno a los diferentes atravesamientos propios de la cultura digital. La selección del tema respondió, por un lado, a un diagnóstico que construimos como punto de partida y, en segunda instancia, a la intención de dar continuidad a capacitaciones dictadas durante 2021 en la misma institución. La hipótesis de trabajo indicaba que el análisis y la construcción de narrativas transmedia en un curso de formación docente de Nivel Superior podría constituir un espacio de reflexión en torno a la relevancia de la alfabetización transmedia y a su potencialidad didáctica.

Por otro lado, la selección de la temática se vinculó también con la intención de dar continuidad a capacitaciones del ICIEC diseñadas e implementadas en 2021 por una de las docentes involucradas en esta propuesta. Estos dispositivos habían tenido por objetivo emprender un breve recorrido por una selección de herramientas digitales, con el propósito de potenciar las propuestas de enseñanza de Nivel Superior en entornos digitales. La apuesta, en esta oportunidad, giraba en torno a inscribir los contenidos de los cursos anteriores en un conjunto de estrategias didácticas más amplias que desplazaran el acento del uso de las herramientas digitales, en favor de la construcción de prácticas docentes que las integraran de manera más compleja.

Por tanto, para la propuesta de capacitación 2022 nos propusimos como objetivos generales: a) identificar las nociones fundamentales del concepto de narrativa transmedia; b) reconocer y analizar sus características; c) explorar experiencias educativas en Educación Superior; d) identificar el aporte de la didáctica transmedia y, finalmente, e) avanzar en el diseño de la propuesta de enseñanza transmedia.

Para ello, siguiendo las pautas generales que marcó el ICIEC para todos los formadores del ciclo, diseñamos un dispositivo cuya modalidad de cursada fue virtual, organizado en cuatro semanas consecutivas. La propuesta combinó instancias de trabajo sincrónico (encuentros por videollamada a través de *Google Meet*) con actividades a distancia o asincrónicas (a través de consignas y recursos didácticos que fueron publicados en el aula virtual de la plataforma *Moodle* del ICIEC). El hecho de que el dictado fuese virtual permitió que docentes de toda la provincia de Córdoba pudiesen inscribirse para cursar.

La secuenciación de los contenidos abordados en cada semana pretendió seguir un esquema de complejidad creciente y espiralada. El primer encuentro tuvo por objetivo construir el concepto de Narrativas transmedia, asumiendo el riesgo de que parte de los/as cursantes tuvieran conocimientos previos al respecto. La estrategia elegida en este primer encuentro fue abordar la noción clave a través de análisis de casos provenientes del mundo del entretenimiento que nos permitieran una primera aproximación. Para la segunda semana, optamos por abordar documentales transmedia como una vía para comprender la relevancia de estas producciones como recursos didácticos. Entendíamos que recuperar ejemplos no ficcionales podría sentar las bases para comenzar a reflexionar en torno a la potencialidad didáctica de las narrativas transmedia. La tercera semana, por lo tanto, tuvo como objetivos centrales valorar el aporte didáctico de la narrativa transmedia en el ámbito educativo y reconocer la potencialidad del abordaje de diferentes lenguajes en las prácticas de enseñanza, en general, y en la producción de materiales, en particular. En este camino, recuperamos propuestas de enseñanza de Nivel Superior (en su mayoría) que hubiesen integrado narrativas transmedia para intentar capturar sus rasgos claves y brindar, a continuación, una introducción al concepto de Didáctica transmedia acuñado por Miriam Kap. Para la cuarta semana, ofrecimos un recorrido metodológico –tentativo– para abordar la producción de contenidos transmedia no ficcionales. Para ello, nos propusimos trabajar con el guion didáctico, identificando fases del proyecto educativo transmedia y algunas herramientas digitales accesibles para el diseño y construcción de universos transmedia educativos. El universo transmedia que se desarrolla en

un proyecto tiene una serie de complejidades que necesita de un guión (o pautas) que puedan organizar la producción y el entramado tecnológico. Hacia el final de esa última clase, dedicamos tiempo para socializar las consignas para la elaboración del trabajo final de acreditación y los criterios para su abordaje. Finalmente, para esta instancia les propusimos a los/as cursantes diseñar una consigna de trabajo para sus estudiantes que integrara el diseño, la expansión o el análisis de una narrativa transmedia. Para acompañar el proceso compartimos en el último encuentro una selección de herramientas digitales que entendíamos podía resultar útil para (co)diseñar una narrativa transmedia educativa.

Las sucesivas aproximaciones que realizamos en cada uno de los encuentros tuvieron como base no solo esta secuenciación de contenidos, sino también la realización de actividades diversas y la participación de los/as cursantes en diferentes dinámicas de trabajo, que permitieron poner en tensión, construir conceptualizaciones y desplegar competencias propias de la toma de decisiones en la enseñanza.

Así, se combinaron instancias que permitieron a los/as cursantes aproximarse a los contenidos del curso desde diferentes dinámicas y perspectivas. Se realizaron actividades exploratorias, libres y guiadas, que permitieron reconocer el potencial comunicativo y participativo de narrativas transmedia de ficción y no ficción. Esto, se recuperó al momento de aproximarnos a propuestas didácticas transmedia, de modo que fue posible comenzar a reconocer sus elementos clave, así como las decisiones que pueden resultar relevantes en su diseño y co-construcción.

En la primera instancia, vinculada al recorrido de narrativas transmedia ficcionales, se propuso la distribución en grupos organizados de manera aleatoria, y la selección de uno entre tres casos posibles, *Harry Potter*, *Game of Thrones* y *Los Simpson*. Este recorrido, se realizó de manera semiguída, tomando como base un banco de recursos para cada ficción que hacen a la narrativa del caso y proponiendo una serie de preguntas a modo de guía que invitaron a reflexionar y reconocer características fundamentales: inmersión, expansión, participación y convergencia.

Siguiendo, se avanzó en el reconocimiento de los fundamentos de las narrativas transmedia y se invitó a comenzar a valorar su potencial en torno a la comunicación, transmisión, expansión y participación de y en narrativas de casos de no ficción, con una mirada tendiente a pensarlas en clave educativa. Con base en un primer recorrido guiado por un documental transmedia, se propuso, a partir de un Reservorio Cartográfico Colaborativo, el acercamiento a diferentes propuestas transmedia latinoamericanas no ficcionales, buscando recuperar cómo se presenta la temática, qué piezas incluye y cuál es el soporte, de qué manera es posible la expansión y cómo convoca a la participación. El reservorio colaborativo funcionó con base en un mapa con diferentes documentales “pineados”. Así, en esa instancia, se introdujo no solo una mirada reflexiva sobre cómo nos interpela esta forma de relato (Ardini y Caminos, 2018; Obando Arroyave, 2021), sino también un primer análisis del tecno-diseño y su centralidad para dar sustento a las características y la dinámica que hacen que una narrativa se constituya en transmedia.

Ya avanzada la propuesta, recuperamos los fundamentos reconocidos, las caracterizaciones y reflexiones realizadas, buscando integrarlas en una aproximación a la Didáctica transmedia, basada en su potencial para comenzar a pensar la Didáctica y sus atravesamientos desde una mirada que atienda a las tecnologías digitales en tanto nuevas mediaciones culturales. En esta oportunidad, nos acercamos a propuestas didácticas y las analizamos no solo en términos de sus fundamentos y sus potencialidades, sino también en cuanto a los desafíos que implica su implementación en los escenarios educativos propios del Nivel Superior y la formación docente. Finalmente, propusimos la co-construcción de orientaciones didácticas, apoyada en los saberes construidos a lo largo de la propuesta y atendiendo a la experiencia que implicó recorrer diferentes ejes como aproximación a la Didáctica transmedia. Así, generamos, de manera colaborativa, un guion de acciones y decisiones a realizar en torno al diseño de una propuesta didáctica transmedia. Esto se enriqueció con la exploración de herramientas digitales, analizadas en clave de su potencial para constituirse en soportes y piezas en diferentes lenguajes.

Para la acreditación del curso y como actividad final, propusimos la elaboración de un trabajo enunciativo que les permitiera centrar la

mirada en alguno de los espacios de dictado. De modo que, posicionados en su grupo estudiantes y especificidades de saberes que cada cursante imparte, invitamos a trabajar con las potencialidades didácticas de las narrativas transmedia. La propuesta puso el énfasis en la construcción de una consigna que les permitiera pensar la narrativa transmedia de manera conjunta con sus estudiantes, como parte de una actividad colaborativa. Para ello, solicitamos que identificaran y fundamentaran, desde la teoría, ideas centrales para, luego, avanzar sobre las decisiones didácticas tomadas para el diseño de actividades asignadas a los/as estudiantes, los recursos a utilizar, la administración del tiempo, etc. No se solicitó la elaboración de recursos digitales, sino la enunciación de una consigna para evidenciar un primer acercamiento al conjunto de decisiones tecno-didácticas que deben ser consideradas para trabajar con narrativas transmedia. Entendemos que la propuesta de acreditación promovió un ejercicio de relación entre los saberes teóricos trabajados, al tiempo que habilitó a experimentar la potencialidad y complejidad que implica el diseño de propuestas didácticas cognitivamente desafiantes.

En cuanto a las especificidades de la consigna, se organizó en cinco momentos centrales que orientaron el diseño de actividad y ayudaron en la estrategia de construcción. Primeramente, se propuso trabajar sobre la definición del tema o contenido, considerando la relevancia del mismo, los recortes necesarios y su potencialidad para ser abordados desde una perspectiva transmedia. Esta primera decisión ponía en evidencia el alcance de la propuesta, en tanto posibilidad de una nueva creación o expansión. En un segundo momento, se les solicitó definir el tipo de soporte donde estaría alojada la propuesta, las diferentes piezas que formarían parte y los lenguajes presentes. En un tercer momento, se solicitó abordar la dimensión colaborativa de la propuesta, estableciendo la división de tareas conforme a grupos de trabajo según afinidades con los diferentes roles a asumir: diseño, editores, gestores de redes, montajes, también se sugirió buscar ejemplos inspiradores de otras narrativas afines a la propuesta. En un cuarto momento, se invitó a reflexionar y explicitar el tipo de acompañamiento que ofrecerían como docentes, tanto en el proceso de diseño como de implementación. Este punto pone en valor la importancia del trabajo colaborativo y el rol docente como co-creador/a en

todo momento y estimula el desarrollo de una cultura participativa. Finalmente, en un quinto momento, se invitó a establecer criterios de evaluación para sus estudiantes. Este apartado permite poner en valor, jerarquizar y establecer ponderaciones relativas al proceso de diseño de una narrativa transmedia. Entendemos que esta propuesta de trabajo final brindó una serie de pasos concretos para orientar y animar el trabajo de las/os cursantes en sus espacios de dictado con sus estudiantes. Los trabajos finales entregados evidenciaron procesos reflexivos valiosos sobre las potencialidades de las narrativas transmedia. En los escritos presentados, hay evidencias de revisiones sobre aspectos propios del campo disciplinar de cada cursante (qué, por qué y para qué enseñar), el uso de las tecnologías digitales, los consumos culturales de los/as estudiantes y la riqueza del trabajo colaborativo, todos ellos elementos capaces de promover aprendizajes perdurables.

Conclusiones

Esta experiencia de formación docente ofreció algunas pistas para trabajar con Narrativas transmedia en las aulas de Nivel Superior de la provincia de Córdoba. Diseñamos un recorrido formativo para encontrarnos entre colegas preocupados/as por el aprendizaje, la integración de las tecnologías, la comunicación y la búsqueda de innovaciones didácticas capaces de inspirar nuevas prácticas de enseñanza. Propusimos un ejercicio combinando teoría y práctica para acercar a los/as cursantes algunos conceptos centrales, reconociendo autores/as que son, según entendemos, referentes importantes de este campo emergente. Esta experiencia constituyó una primera invitación para entender las transformaciones tecnológicas y culturales en la que nos encontramos inmersos, ofreciendo espacios de exploración y análisis de recursos inspiradores para trabajar entre colegas.

Con el recorrido y la evaluación de la capacitación realizada por los/as cursantes, evidenciamos que la propuesta generó oportunidades para descubrir y repensar estrategias y prácticas que despliegan los/as docentes en el Nivel Superior en Córdoba. A su vez, resultaron clave las sucesivas aproximaciones a las Narrativas transmedia que se propusieron, de modo de abarcar sus dimensiones y su potencia y

reconocer las decisiones necesarias para su implementación, asumiendo los desafíos que esto conlleva. Reconocer los entrecruzamientos entre comunicación, creación, participación y las nuevas mediaciones que implican estas propuestas resulta clave para llevar adelante nuevas construcciones didácticas, acordes a las tramas culturales que nos atraviesan (Kap, 2020; Obando Arroyave, 2021).

Referencias bibliográficas

- Ardini, C. y Caminos, A. (dir.). (2018). *Contar (las) historias: manual de experiencias transmedia sociales*. Editorial Conexión. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/12811>
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista argentina de Comunicación*, 8(11), 82-109. <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34/43>
- Molas Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Editorial UOC.
- Obando Arroyave, C. (2021). El documental interactivo y transmedia: narrar en clave local, ver en clave global. *Hipertext.net Revista Académica sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva*, 23, 31-44. <https://orcid.org/0000-0003-4838-3808>
- Odetti, V. (2018). *Narrativas Transmedia*. El Abrojo. <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasmedia.pdf>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto Editorial.

Análisis del proceso de adquisición de habilidades digitales en entornos virtuales

Andrea Gabriela Cándido

Universidad Nacional de Jujuy.
acandido@fhyics.unju.edu.ar

Héctor Pedro Liberatori

Universidad Nacional de Jujuy.
hliberatori@fhyics.unju.edu.ar

Silvia Alejandra Nolasco

Universidad Nacional de Jujuy.
snolasco@fhyics.unju.edu.ar

Introducción

Cuando hablamos de TIC estamos pensando en redes, dispositivos, programas y aplicaciones que nos permiten acceder, transmitir y manipular información, pero también conectarnos e interactuar. No creemos que sea posible separar lo tecnológico de lo político, lo social y lo cultural. Asumimos, en este sentido, que las tecnologías digitales han modificado las representaciones y prácticas de los seres humanos, dando lugar en el ámbito educativo a nuevas modalidades y formas de enseñar y aprender (Taboada, 2021, p. 8).

La presente propuesta pertenece al grupo de investigación “¿Es la alfabetización digital una oportunidad en el siglo XXI? Caso de Estudio: docentes de 1^{er} año de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Sede Central) - Universidad Nacional de Jujuy”, cuyo recorrido inició en el año 2019, y permitió conocer las necesidades, demandas y dificultades de incorporación de las tecnologías en las prácticas educativas, así como las limitaciones y resistencias en la

incorporación de las TIC y los espacios virtuales. (Cándido, Liberatori y Nolasco, 2019)

De esos primeros resultados, se pudo observar que, aproximadamente, un 60% de las materias de 1^{er} año no tenían un aula virtual y, un 57% usaban *Facebook* como entorno virtual. Además, las aulas virtuales habilitadas en la plataforma institucional Unju Virtual, solo eran utilizadas como repositorios o espacios de comunicación con los estudiantes. No se usaban otros recursos y actividades de la plataforma *Moodle*. Dentro de estos primeros análisis también surgió la necesidad de contar con un área que promoviera la formación continua en TIC y que fuera un espacio vinculador y articulador con los aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos de las propuestas mediadas por tecnologías. Es por ello que se crea el Área de Gestión y Apoyo en el Uso de las TIC (AGAUTIC), dependiente de la Secretaría Académica, mediante Resolución F.H.C.A. N° 803/19 del Consejo Académico en diciembre del 2019. Esta área permitió que durante 2020 se realizarán capacitaciones de distintas temáticas y de acuerdo a las demandas y necesidades que fueran surgiendo. De estas demandas la más necesaria y urgente fue que los equipos docentes contaran con las habilidades y los conocimientos para crear sus espacios virtuales. De los talleres de capacitación participaron aproximadamente ciento ochenta docentes (40% del total de la planta), de los cuales el 60% corresponde a cátedras de 1^{er} año, entre profesores titulares, adjuntos, auxiliares y adscriptos. (Liberatori, Nolasco y Cándido, 2021)

A continuación, presentamos la metodología de investigación utilizada para analizar el impacto de estas capacitaciones.

Metodología

Se plantea, como una de las últimas actividades del proyecto, la realización de un dispositivo que nos permita conocer e indagar sobre el nivel de habilidades digitales adquiridas en el último tiempo, luego de las capacitaciones llevadas a cabo y de los aprendizajes autónomos conseguidos por los docentes. Participaron de la encuesta un

44%, entre docentes adjuntos y titulares, y un 50% de docentes auxiliares, de los cuales un 32,3% corresponde a ayudantes de primera y un 17,7% a jefe de trabajos prácticos. La encuesta fue realizada entre diciembre 2021 y marzo 2022 y consta de trece (13) secciones, las cuales se detallan a continuación.

La primera sección recoge información respecto del docente en particular, como ser: rango de edad, cargo docente en la Facultad, carrera donde dicta su materia, antigüedad del cargo, nivel de estudios alcanzados, periodo del dictado de su materia, cantidad de alumnos cursantes en el ciclo lectivo 2020 y 2021.

La segunda, tercera y cuarta sección se refiere a los entornos virtuales, conocimientos y habilidades instrumentales. La quinta y sexta sección sobre la experiencia y manejo con herramientas TIC. La séptima, octava y novena sección en cuanto al tema de capacitación interna y externa a la institución.

La décima y décima primera sección sobre las valoraciones de las capacitaciones realizadas por el AGAUTIC, en cuanto a su participación y valoración sobre las temáticas alcanzadas. La décima segunda referida al acompañamiento institucional en tiempos de pandemia, a las políticas y estrategias de los modelos pedagógicos adoptados en el contexto.

En la última sección, los aspectos referidos al rol como docentes en pandemia, tales como: aprendizaje, adaptación, manejo de herramientas digitales, entre otros. Sin dejar de lado las dificultades que se enfrentaron al momento de plantear sus prácticas educativas.

En lo que se refiere al uso y manejo de la plataforma Unju Virtual, objeto de análisis de este trabajo, es importante tener en cuenta el relevamiento realizado en el 2019. En su momento, once materias de 1^{er} año tenían habilitada un aula virtual, que representaba un porcentaje del 20% respecto del total de asignaturas de 1^{er} año. Además, en su mayoría, estas aulas solo eran utilizadas como repositorios o como espacios para colocar avisos y novedades. Es decir, que se usaban los recursos tipo archivos y enlaces y ningún elemento que permitiera una interacción entre estudiantes y docentes, como las actividades de *Moodle* (Cándido, Liberatori y Nolasco, 2019)

Esta nueva encuesta nos muestra que, en cuanto al uso de la plataforma virtual para el dictado de la materia, el 85,5% de los encuestados, incorporó *Moodle* a sus prácticas. Maggio (2021) señala que no le parece razonable que un docente de esta época no tenga un aula virtual o un espacio similar para organizar su práctica, ya que estos espacios permiten a los estudiantes acceder a textos, audios, videos, actividades, objetos culturales, entre otras muchísimas posibilidades.

Además, la virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual, el acceso a la educación virtual se constituye como un derecho fundamental. Esto, en el marco de los derechos de la cuarta generación, que se conforman como los derechos en el ámbito digital para reducir las brechas sociales, cognitivas y digitales que se están produciendo en la nueva sociedad digital y de la información en redes (Rama Vitale, 2019).

Para el diseño pedagógico, la plataforma Unju Virtual se encuentra preparada para soportar una variedad de herramientas de comunicación y colaboración a fin de que los docentes y alumnos puedan interactuar en un entorno virtual de aprendizaje. Los elementos con los que se puede trabajar en *Moodle* son los recursos y las actividades. Los recursos son objetos que usa el docente para que los estudiantes accedan a los contenidos, como ser archivos, carpetas, enlaces, páginas, entre otros. Por otro lado, las actividades son elementos que permiten que interactúen estudiantes y docentes, como foros, tareas, consultas, glosarios, etcétera.⁹

Con respecto al manejo de la plataforma, se preguntó sobre el grado de conocimiento de algunos recursos, actividades y configuraciones del aula virtual. Sobre la configuración general del aula, los conocimientos están entre superficial y bastante. Puede verse en la Figura 1, sobre las configuraciones básicas consultadas:

⁹ <https://docs.moodle.org/all/es/>

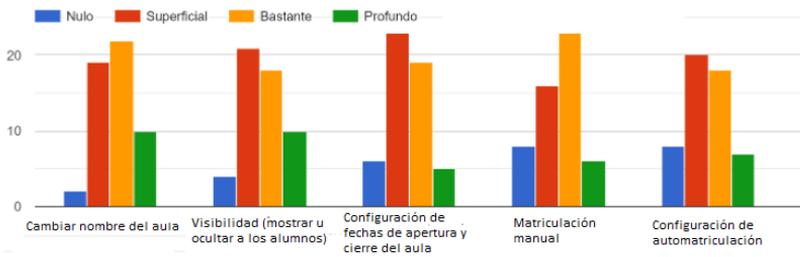


FIGURA. 1. Grado de conocimiento sobre Configuración del aula virtual

Al momento de analizar el uso y manejo de los recursos, consideran conocer bastante sobre el manejo del recurso archivo y URL, superficialmente los recursos etiquetas y carpeta.

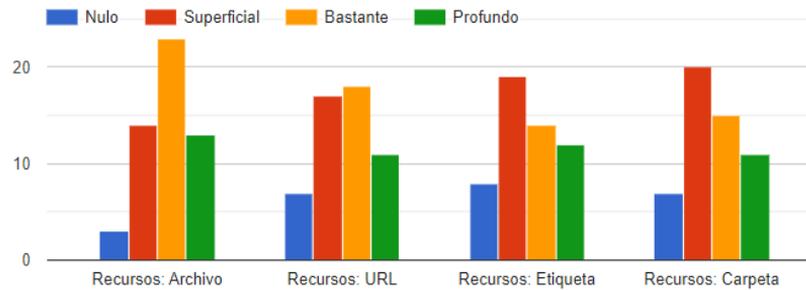


FIGURA 2. Grado de conocimiento sobre Recursos

En lo que respecta al manejo de actividades, es superficial en cuanto al grado de conocimiento de foros y cuestionarios. Se destaca la utilización de tarea en un grado “bastante” de conocimiento, debido a que es el espacio donde los alumnos envían sus trabajos para ser calificados. (Figura 3)

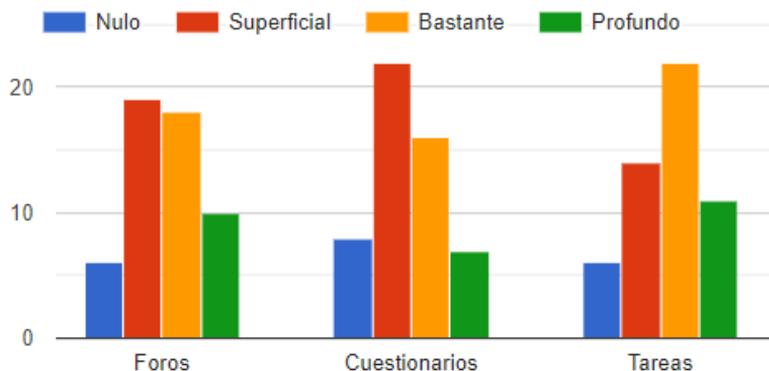


FIGURA 3. Grado de conocimiento sobre Actividades

En lo que respecta a la comunicación y grupos dentro de la plataforma, el grado de conocimiento es “bastante” en comunicación con los alumnos, y en su mayoría nulo en lo que respecta a actividades que requieran la creación y configuración de actividades con grupos:

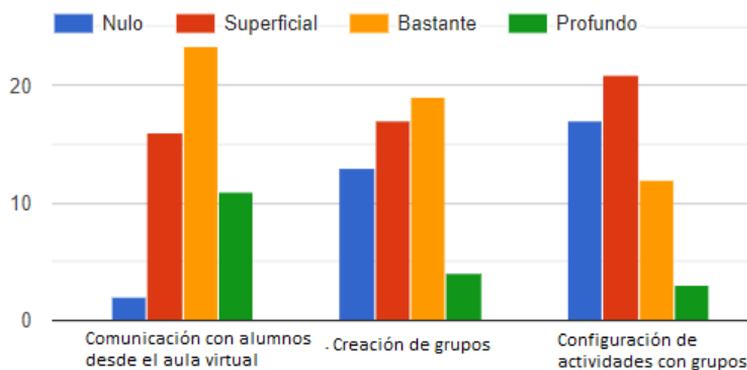


FIGURA 4. Grado de conocimiento sobre comunicación y grupos

También se consultó sobre alguna otra plataforma, red social o espacio que se utiliza para interactuar con los alumnos. Se obtuvo que

el 15% utiliza paralelamente otro entorno, en su mayoría la red social *Facebook* y la aplicación de mensajería *Whats.App*.

Este cambio y/o transformación en saberes digitales corresponde a una capacitación activa de los docentes en diversas herramientas. De acuerdo con las capacitaciones propias de la institución y externas, los encuestados se perfeccionaron en diversas temáticas para poder enfrentarse al nuevo escenario remoto de emergencia. El 56,5% realizó una capacitación que no fue dictada por la Unju, y un 84% participó en las capacitaciones dictadas por el AGAUTIC.

La valoración respecto de las capacitaciones institucionales es muy buena, se preguntó sobre las temáticas incluidas, la pertinencia de los temas dictados, resolución de inconvenientes y dudas, claridad en la información de los talleres, facilidad de inscripción, y acceso al material (clases grabadas).

Durante 2020 las temáticas fueron: *Moodle*: configuración general de un aula virtual. Servicios de las cuentas institucionales: *Google Meet*. Cuestionarios de *Moodle*: configuración. Formularios de *Google*: características. Configuración. *Streamyard*: crear transmisión. Transmitir a través de *Facebook* y de *YouTube*.

Durante 2021 se avanzó sobre herramientas y recursos interactivos y multimediales para integrar a las clases virtuales, como pizarras colaborativas, *Canva*, *Genially*, y herramientas que permitieran crear audios, como *SoundCloud* o *Vocaroo*. También se sumaron capacitaciones en el uso de *Zoom*, ya que la Unju adquirió licencias, y se mantuvieron los espacios de capacitación sobre Unju Virtual, en horarios y días específicos, y coordinando con distintos equipos de cátedra que lo requirieron.

Algo interesante de destacar es que, en general, sobre el grado de conocimiento adquirido en herramientas tecnológicas, responden tener un conocimiento “bastante” y profundo para herramientas incluidas en las capacitaciones institucionales.

Al consultar sobre herramientas interactivas (*Mentimeter*, pizarras colaborativas) la mayoría señala tener un conocimiento nulo y superficial. Sobre herramientas de presentación en línea, el conocimiento es nulo, para *Genially* un 73% y un 47% para *Canva*. Sobre editores de videos, imagen y audio el conocimiento nulo ronda entre el 31% y 37%. De estos últimos datos, podemos inferir que, en caso

de las capacitaciones de 2021, sobre recursos interactivos y multimediales, hubo una participación de un 59% de alumnos avanzados, tutores y adscriptos docentes, muchos de los cuales no respondieron esta encuesta. En esta categoría participaron respondiendo la encuesta solo un 6%.

Conclusión

La virtualización de las propuestas pedagógicas generó un gran desafío debido a las condiciones de la situación epidemiológica del Coronavirus (Covid-19). Mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las tecnologías, ya no como complemento, sino como medio exclusivo para la comunicación, obligó a pensar, diseñar, crear e implementar estrategias nuevas. En Argentina, la mayoría de las instituciones hicieron el esfuerzo de mantener la continuidad pedagógica. Muchas de ellas ya tenían el SIED validado, lo que facilitó, en alguna medida, la puesta en marcha de distintas modalidades de enseñanza remota de emergencia. En otros casos, se avanzó expandiendo e institucionalizando estrategias pedagógicas que jamás hubiesen alcanzado esa jerarquía bajo el paradigma universitario anterior a la pandemia (Igarza, 2021, pp. 50-53)

Luego de este análisis del proceso de adquisición de habilidades digitales de los docentes, en cuanto al desarrollo de capacidades para trabajar en los entornos virtuales, se puede concluir que se logró un avance significativo y positivo: un 60% más de esta población conoce la plataforma institucional y tiene conocimientos sobre sus funcionalidades y recursos. Cuando se consultó sobre el interés en capacitación en alguna otra temática, se mencionó profundizar conocimientos sobre *Moodle* y sobre herramientas de evaluación. Sobre otras herramientas tecnológicas quedan conocimientos para avanzar y profundizar.

En estos primeros meses de 2022, la Unju ya comenzó la implementación del SIED, lo cual permitirá contar con una estructura para mejorar y encaminar los conocimientos y experiencias adquiridos. Como plantea Paulo Falcón, en el libro digital *La Universidad*

entre la crisis y la oportunidad: “Los aprendizajes institucionales desarrollados en este tiempo sirven de ejemplo para emprender cambios y transformaciones que permitan aprovechar esta crisis como una oportunidad para mejorar al sistema universitario argentino”. (Barbieri, Juri, Falcón y Pedró, 2020, p. 28)

Referencias bibliográficas

- Cándido, A. G., Liberatori, H. P., Nolasco, S. A. (octubre, 2019). Alfabetización digital para una inclusión efectiva de las TICs: Caso de estudio docentes 1º año de FHyCS-Unju. [Comunicación]. 8ª *Seminario Internacional Rueda 2019: La Educación en Prospectiva, Prácticas Disruptivas mediadas con tecnología*. Jujuy, Argentina. https://seminariorueda.unju.edu.ar/images/2020/pdf/Libro_8v_o_Seminario_Internacional_Rueda_2019_La_Educacion_en_Prospectiva.pdf
- Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F. (2020). *La Universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba. <https://editorial.unc.edu.ar/la-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad/>
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. La marca editora.
- Liberatori, H. P., Nolasco, S. A. y Cándido, A. G. (septiembre, 2019). Formación docente para la inclusión efectiva de las TIC. En S. Zazzarini, M. Montenegro y G. Bejarano (comps.). *Experiencias y Perspectivas de Investigación y Transferencia en Marcos Locales* (pp. 468-482). Ediciones UCSE-Departamento Académico San Salvador. Universidad Católica de Santiago del Estero. <http://www.ucse.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/libro-Experiencias-y-perspectivas-de-Investigacion-DASS-2021.pdf>
- Liberatori, H., Nolasco, S. A. y Cándido, A. (noviembre, 2021). El acompañamiento institucional como factor en la inclusión de las TIC: caso Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En E. Aveleyra, M. Proyetti Martino, F. Bonelli, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. Veiga (comps.). *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma* (pp. 792-796). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba. <https://r->

libre.telug.ca/2437/1/Libro%20de%20resúmenes%20EDUT%202021.pdf

- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Eucasa. Ediciones Universidad Católica de Salta.
- Taboada, M. B. (2021). *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas*. Editorial Ateneo.

Experiencia interdisciplinar e interinstitucional mediada por tecnologías entre alumnos universitarios y preuniversitarios de la UNL

Ana Claudia Cerrudo

Universidad Nacional del Litoral.
anitacerrudo@gmail.com

Introducción

A pesar del tiempo transcurrido desde la sanción en el año 2006 de la Ley N° 26150, a partir de la cual se crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ESI), y de todas las acciones que se han venido ejecutando para poder dar pleno cumplimiento a la misma, la realidad muestra que en muchos casos no se han logrado alcanzar los objetivos planteados. Por lo que resulta fundamental poder generar espacios de reflexión y sensibilización desde donde analizar y pensar la importancia del desarrollo de los lineamientos curriculares sugeridos desde el programa mencionado, como de poder generar las más adecuadas estrategias para abordar los contenidos, entendiendo al educando como un sujeto de derecho inseparable de su contexto de pertenencia.

Hoy en día, la escuela transita una crisis de legitimidad, desde donde se ven cuestionadas sus normas, valores y metodologías, particularmente cuando los jóvenes identifican en ella una falta de adaptación y adecuación a los nuevos intereses y necesidades que caracterizan las subculturas juveniles. Tal es el caso de la importancia que los jóvenes le otorgan a las imágenes, las nuevas tecnologías, al lenguaje digital, sus espacios de sociabilidad, entre otros temas, a partir de los cuales se podría captar el interés para desarrollar contenidos específicos. Teniendo en cuenta esta coyuntura resulta necesario que surjan nuevas formas de vinculación desde una relación

dialógica y consensuada, que permita lograr construir acuerdos entre los distintos actores de la comunidad educativa, para que las prácticas resulten significativas para todos.

En esta experiencia, se puso en juego el abordaje de la temática Métodos Anticonceptivos a través del uso de las tecnologías, utilizando piezas comunicacionales digitales que fueron creadas enfatizando al destinatario desde una visión que respetara los principios fundamentales de la promoción de la salud, contribuyendo a que los alumnos lograran contar con conocimientos específicos, fortalecer sus capacidades autogestivas para tomar decisiones frente a la salud (empoderamiento) y trabajar solidariamente para mejorarla (trabajo comunitario). Diseñando y ejecutando acciones que garantizaron la construcción conjunta del conocimiento, con una apertura hacia el otro, comprendiendo su realidad inmediata (empatía) y en el marco del respeto.

Contexto de implementación

La concepción de educación, que guía los principios pedagógicos de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL), asegura la horizontalidad y transversalidad del conocimiento para favorecer la construcción de diferentes modos de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje que contribuyan a la apropiación creativa y transformadora de la cultura. Desde estas miradas, la escuela es el espacio institucional en el que se relacionan diferentes tipos de conocimientos intuitivos, experienciales y científicos que posibilitan comprender lo cotidiano y desarrollar habilidades que les permitan a los actores institucionales “saber, hacer y sentir” la realidad compleja e indivisible y poder interpretarla e insertarse adaptativamente en ella. La escuela se constituye así en un espacio adecuado que procura garantizar la igualdad del acceso a los bienes culturales, de apertura hacia las diferencias, con capacidad de diálogo con otros para dar respuestas diversificadas a los intereses y necesidades singulares y colectivas que promuevan una mayor inclusión educativa.

Por otro lado, la asignatura Taller de Educación para la Salud: Educación Sexual Integral y Prevención de Adicciones

(TESESIPA) es obligatoria del profesorado en Biología, electiva para todos los profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias y electiva para todas las unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Debido a las características heterogéneas del alumnado, se constituye en un espacio de integración de contenidos propios con los de diferentes disciplinas, con el fin de que los estudiantes logren desarrollar una actitud crítica y analítica de la realidad. Tiene la premisa de que la educación para la salud debe adoptar un criterio de concepción de salud comunitaria y brindar aportes teóricos y prácticos del proceso de comunicación, como así también la metodología para hacerlo eficaz a nivel grupal y comunitario mediante diferentes estrategias.

En la asignatura, se abordan temáticas que, como futuros docentes y profesionales, interpelan a la sociedad, en general y a los adolescentes, principalmente. En esta oportunidad, tomaremos como eje temático de trabajo: “Métodos anticonceptivos”.

Metodología

Se trabajó bajo la perspectiva de taller, entendiendo al mismo como una instancia dialógica desde donde poder compartir miradas, experiencias y conocimientos que permitan enriquecer el intercambio de ideas, al mismo tiempo que generar un análisis de las prácticas docentes relacionadas con los temas a tratar. Esta experiencia fue realizada en el segundo cuatrimestre del año 2020, período atravesado por la pandemia, en donde nos encontrábamos bajo las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Se trató de una experiencia interdisciplinar e interinstitucional en donde el equipo Docente estuvo conformado por:

- Taller de Construcción de Ciudadanía e Identidad - Espacio Histórico y Social - Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL) - Mariana Lapissonde – 3° A y B.
- TIC - Espacio de Lenguaje y Comunicación - ESUNL - Ana Cerrudo – 3° A y B.

- Taller de Educación para la Salud: Educación Sexual Integral y Prevención de Adicciones (TESESIPA-UNL) - Ana Cerrudo - Yelena Kuttel - María Laura Birri.

Los alumnos universitarios investigaron sobre Métodos Anticonceptivos y generaron presentaciones que luego expusieron a los alumnos preuniversitarios, además produjeron materiales digitales de comunicación didáctica con información sobre la temática.

En tanto, los alumnos preuniversitarios ESUNL reforzaron conocimientos de la temática abordados en el Taller de Construcción de Ciudadanía e Identidad, a través de una relación dialógica con los alumnos de TESESIPA-FHUC-UNL. Además, ellos debieron realizar una intervención, en un foro, plasmando los registros que tomaron al evaluar las producciones de los alumnos de TESESIPA-FHUC-UNL de acuerdo con las herramientas adquiridas en TIC.

En este sentido, los alumnos de grado tuvieron como desafío el hecho de tener que preparar una exposición y materiales pensados para los espectadores que, a su vez, fueron sus evaluadores. Los alumnos de TESESIPA realizaron las siguientes actividades puntuales: el tema Métodos Anticonceptivos fue abordado a través de grupos interdisciplinarios (al ser una materia electiva, hay alumnos de diferentes carreras).

La consigna de trabajo fue la siguiente: a cada grupo se le asignó un foro, en un apartado especial dentro del aula virtual (Plataforma *Moodle*) bajo el título “Proyecto con ESUNL”. Allí las docentes indicamos los participantes y el tipo de métodos anticonceptivos que debían trabajar. En ese foro se pusieron en contacto, intercambiaron sus teléfonos y coordinaron videoconferencias de encuentros entre los participantes. A fin de:

1. A partir de la temática asignada, buscaron material, armaron una presentación con una diapositiva por método anticonceptivo que incluyó información relevante e imágenes ilustrativas.
2. Hicieron un pequeño resumen sobre cada método que no excedía media carilla por método, indicando la fuente bibliográfica y/o *web* consultada.

3. Teniendo en cuenta el primer tema abordado en la asignatura TESSA, “Comunicación en salud”, con la información recopilada y sugerencias de recursos en línea para el armado de presentaciones y material digital, montaron un material de comunicación didáctico con información sobre métodos anticonceptivos, pensado para la escuela secundaria.

Acceso a los MATERIALES producidos:

- <https://youtu.be/aY6xF3uXX8Y>
- [Infografía sobre anticonceptivos \(grupo 3\).jpg](#)
- https://www.canva.com/design/DAEL1VxByp4/eEnCM_qT2VZTJ59h8gJ74Q/edit
- [Infografía.pdf](#)
- [Métodos anticonceptivos \(barrera y defín\) parte 1](#)
- [Anticonceptivos de barrera. Parte 2](#)
- [Métodos Anticonceptivos de Barrera](#)
- <https://www.youtube.com/watch?v=wR2efVpRsSYyfeature=youtu.be>

Todo esto fue presentado a través de videoconferencia *Zoom* en un tiempo de treinta minutos aproximados por grupo. Todo el material producido (diapositivas para la presentación, resumen y material de difusión) fue subido a los foros correspondientes por grupo en el aula virtual.

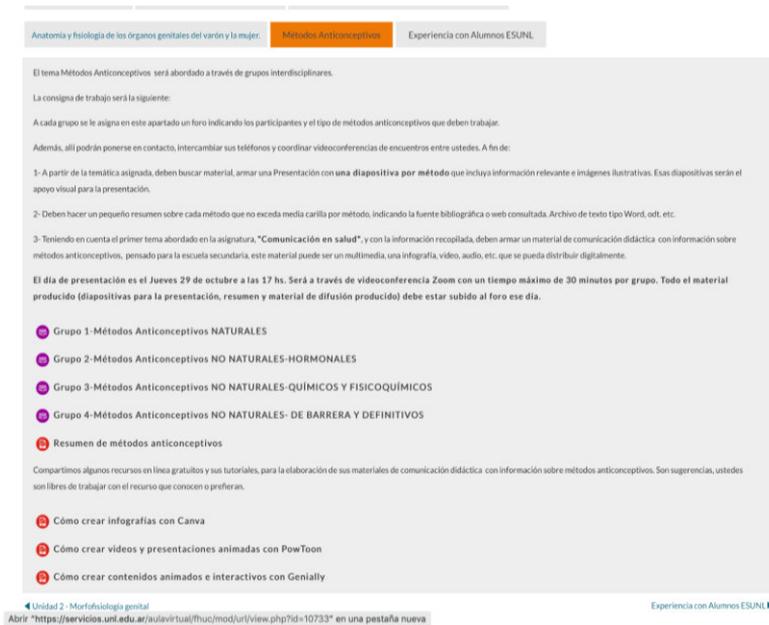


FIGURA 1. Captura de pantalla de una de las secciones del aula mencionada

Los alumnos de 3^{er} año ESUNL tuvieron los siguientes desempeños:

1. Presenciaron las presentaciones a través de videoconferencia *Zoom* el día pautado.
2. Formularon un listado previo de dudas y/o preguntas que les hicieron a los alumnos FHUC luego de las exposiciones.
3. Evaluaron los materiales generados por los alumnos FHUC que fueron pensados para ellos. Tuvieron en cuenta la originalidad de la propuesta, calidad de imagen, tipo de letras, contrastes, tamaños, cantidad y calidad del contenido escrito, el recurso utilizado, las posibilidades de viralización, obstáculos, etc.

Acceso a los comentarios de los foros de las aulas virtuales de los terceros años ESUNL:

- [3ro A.pdf](#)
- [3roB.pdf](#)
- Contenidos que se abordaron:
- Métodos Anticonceptivos
- Presentaciones digitales y su aplicación como recurso válido en el aprendizaje y como material de apoyo en la difusión de la información.

Evaluación

A los alumnos universitarios se les evaluó el trabajo previo de curación de contenidos, en tanto a la calidad de contenidos expuestos y sus fuentes, la transposición didáctica en la presentación oral y la forma de implementarlos en los materiales digitales producidos, las estrategias de comunicación y difusión utilizadas, la claridad expositiva, los logros de intercambios con los receptores y el nivel de respuestas a los mismos.

En los alumnos preuniversitarios, se contemplaron las intervenciones con preguntas a los expositores, las valoraciones y críticas que dejaron en el foro de su aula virtual sobre los materiales producidos por los alumnos de grado.

Lugar donde está alojado el proyecto virtual

Se usaron las aulas virtuales en *Moodle* (LMS), de la Red de Ambientes Virtuales de la UNL, tanto para el cursado virtual de los alumnos de grado como para los preuniversitarios. Es allí donde acontecieron los trabajos previos y posteriores.

- <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fhuc/>
- <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/preuniversitarios/?redirect=0>

Todos los encuentros sincrónicos de trabajo y el taller fueron realizados vía videoconferencia a través de *Zoom*, utilizando las cuentas con licencias de la facultad.

Grabación del video del taller: <https://youtu.be/81DSU25az3k>

Conclusiones

El entramado de este proyecto tuvo múltiples direcciones de proceso enseñanza y aprendizaje, en donde ningún actor tuvo un rol pasivo, fue una experiencia de aprendizaje co-creado. Por un lado, tuvimos a alumnos universitarios que respondieron muy bien al trabajo en grupo logrando buenas producciones, asombrados por el nivel de respuesta, participación y evaluación de los alumnos preuniversitarios, que participaron activamente como espectadores, recibieron información a la cual dieron cuenta de sus conocimientos previos, pero se vieron movilizados por los nuevos aportes de información que recibieron; a su vez, se sintieron empoderados en cuanto a su experiencia y manejo de tecnologías y lo demostraron con sus evaluaciones y posteriores comentarios en el foro de sus aulas virtuales. (El plan de estudios de la ESUNL incluye la materia TIC de 1° a 5° año, por eso los consideramos capacitados para ocupar el rol de evaluadores). Los alumnos universitarios aprendieron mucho de esta instancia de devolución e intercambio y también, se llevaron recomendaciones para sus futuras presentaciones y producciones digitales. Cabe recordar que los alumnos del Taller de Educación para la Salud¹⁰ son de diferentes carreras de distintas unidades académicas UNL.

Por otro lado, los docentes participantes, y entre ellos me incluyo, vivimos una instancia de aprendizaje, de actualización, conexión entre pares, compartiendo experiencias, adquiriendo nuevas herramientas y conocimientos. En este sentido las TIC se utilizaron

¹⁰ El Taller de Educación para la Salud es una asignatura obligatoria del Profesorado en Biología, y se ofrece como materia electiva para todos los alumnos que cursan en la UNL. En el cuatrimestre del proyecto narrado contamos con alumnos del Prof. en Biología, Medicina, Terapia Ocupacional, Bioquímica, Nutrición y Obstetricia.

en todo el desarrollo del proyecto, en primer lugar, para la comunicación, la organización, la producción de contenidos, la presentación, los intercambios y alcances posteriores. Siendo el aula virtual el medio protagónico de ambos grupos de estudiantes.

Esta experiencia, si bien no se destaca por el uso de tecnologías sofisticadas, es potente en el sentido de su práctica y su contexto de realización, citando a Carina Lión, “La innovación no es sólo crear algo nuevo sino combinar objetos existentes” (2017, p. 37). En el caso analizado, hubo mucha combinación de objetos existentes, muchos saberes individuales que se potenciaron para crear juntos, aprender juntos, y dar cuenta que saben muy bien qué hacer con todas esas prácticas que implican el manejo de tecnologías para comunicarse, crear y compartir.

Esta experiencia invita a seguir apostando a una enseñanza universitaria diferente, interdisciplinar, interinstitucional, interpelada por las tecnologías, con propuestas movilizantes, apostando a la enseñanza y el aprendizaje co-creados por los estudiantes, la práctica permanente y la búsqueda de un mayor empoderamiento por parte de los mismos. De igual modo, este tipo de experiencias mejora las relaciones entre docentes, y entre docentes y estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barbato, W. (2001). *Manual de planificación familiar y métodos anticonceptivos*. Facultad de Ciencias Médicas UNR.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. <https://doi.org/10.35362/rie320917>
- Caldeiro, G. P. (2013). El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología. *PENTFLACSO*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz, (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (23 pp.).

- OEI. <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología educativa. *Digital Education Review*, 37. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Entramados: educación y sociedad*, 4, 33-42. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/2072/2498>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Editorial Paidós.
- Suárez Guerrero, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 4(1). Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm>
- Wainerman, C., Di Viglio, M. y Chami, N. (comps.) (2008). *La escuela y la educación sexual*. Ediciones Manantial SRL.

Travesía ondulante en pandemia en el año 2020. Caso de la cátedra universitaria Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

Lorena Patricia Colignón

Universidad Nacional de Entre Ríos.

lorecolignon@gmail.com

Gloria María Isabel Galarraga

Universidad Nacional de Entre Ríos.

gloriagal02@gmail.com

Escenarios inéditos

En el tiempo de pandemia, nuestra universidad y nuestra facultad, en particular, como el resto de las unidades académicas, fue tomando sucesivas y dinámicas decisiones institucionales en relación con el tiempo extraordinario en que nos sumió esta experiencia.

La situación crítica que trajo la pandemia vino de la mano del cambio vertiginoso y de desarrollos tecnológicos, atravesados por la incertidumbre y la complejidad (Morín, 2015), con oportunidades “valiosas para revisar nuestra enseñanza y construir propuestas valiosas y relevantes” (Lion, 2020, p. 12).

Como decimos, la suspensión obligatoria de las clases y el confinamiento de estudiantes y profesores propiciaron diversidad de planes de trabajo, estrategias y acciones de formación, en el grado y en el posgrado, en la investigación y la extensión, lo que nos obligó a transitar una etapa totalmente atípica con efectos múltiples en quienes participamos del proceso educativo. Fue necesario que imagináramos modos de intervenciones con la ausencia física del aula,

desarrollar vínculos educativos que contribuyeran a sostener la continuidad pedagógica. La alteración de las coordenadas del espacio convencional y del tiempo presencial cronológico institucionalizado nos colocó en un lugar de replanteo reflexivo severo acerca de las mediaciones en que se sostiene la construcción del conocimiento en condiciones de virtualidad.

El contexto particular de encierro y burbujas, las prácticas didácticas situadas, los itinerarios de trabajos propuestos constituyeron, en un principio, un campo inédito que se fue transformando y afianzando permanentemente en el intercambio con los grupos de estudiantes como también el equipo docente se pudo ir reconociendo, paulatina y profundamente, en una nueva lógica de trabajo, con saberes que íbamos experimentando de modo acelerado y desafiante.

Desde nuestra facultad, se dispuso la creación de aulas virtuales para cada una de las cátedras de las carreras de pregrado, grado y posgrado, alojadas en el campus EduVirtual, como escenario pedagógico que habilita llevar adelante procesos de construcción de conocimientos, a través de la interacción entre pares, diversas fuentes de información y el accionar del docente. El equipo mencionado dispuso para cada cátedra su aula, con una identificación y configuración básica donde cada asignatura desplegó su propuesta de trabajo que incluyó diferentes recursos, contenidos y actividades que se plasmaron en una variedad pedagógica muy rica e intercambiable a través de jornadas institucionales, sobre todo durante el año 2020.

La enseñanza en estos entornos implica repensar las dimensiones didácticas, metodológicas, comunicacionales, en tanto se van tejiendo otro tipo de interacciones entre docentes y estudiantes de modo muy dinámico. La mediación pedagógica otorga un sentido muy particular a la interacción, la circulación de la palabra, la apropiación de aprendizajes desde una diversidad de procesos cognitivos y culturales. Nos interesa también plantear que, mediante Resolución de C.D N° 063/2020, se dio continuidad a los calendarios académicos advirtiendo adecuaciones que se requerían en cada caso para sostener la trayectoria de los estudiantes.

Presentación de la cátedra

La cátedra Evaluación Educativa se dicta en la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, forma parte del Plan de Estudio 2012 de las respectivas carreras, según Resoluciones C.D. N° 382/12 y C.D. N° 383/12. El cursado está previsto para el cuarto año del Tronco Común de ambas carreras y el tiempo es cuatrimestral. El cuadro horario abarca dos días a la semana de dos horas reloj cada uno con una dinámica de teóricos y prácticos.

Desde hace siete años aproximadamente, la cátedra, previo acuerdo con la Secretaría Académica, ha incorporado en uno de los días del cursado a estudiantes que transitan el Profesorado en Comunicación Social. Son egresados de la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social que en el plan de estudios de ese profesorado esta cátedra es una de las materias que lo conforman. Este trazo, que ha construido la asignatura, le proporciona una dinámica particular dado que el encuentro entre estudiantes de diferentes campos disciplinares aporta miradas e interrogantes que generan debates e interpelaciones al propio campo de la evaluación didáctica. Este intercambio y producción singular proviene en parte, porque los estudiantes de educación ya están realizando sus prácticas formales en instituciones concretas y los egresados de la Comunicación, algunos ejercen la docencia en escuelas secundarias en orientaciones específicas tales como Ciencias Sociales y Humanidades, Arte y Comunicación y Turismo¹¹. También, aunque en menores proporciones, como auxiliares docentes en cátedras universitarias.

En lo que se refiere a la organización de los contenidos, esta cátedra los formula en dos módulos: “La Evaluación: campo de polémicas y conflictos” y “La Evaluación de los sujetos”. Ambos presentan un Eje Problemático, el del primero es “La construcción

¹¹ Las orientaciones de la Educación Secundaria Común son, tal como establecen las Resoluciones 3.322/10 CGE y 3.490/10 CGE, Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Economía y Administración; Arte; Comunicación y Turismo. Por Resolución 401/13 se incorpora una nueva orientación en Educación Física y por Resolución 4222/13 CGE, la modalidad de Técnico Profesional y la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

compleja del campo de la evaluación, contextos históricos y sociopolíticos de surgimiento. Sentidos y significados en disputa. Caminos metodológicos”. El del segundo, “Reflexiones sobre las prácticas evaluativas integradas a las propuestas didácticas y construcciones de situaciones innovadoras”. Completan al programa, “Estructura de Contenidos, Bibliografía y Evaluación”.

Otra cuestión que nos interesa señalar aquí es que cada año acompañan a dichos módulos, distintos tipos de actividades que tienen como propósito interactuar con docentes y estudiantes de los niveles secundario y superior del sistema y de la universidad. Estas actividades se han traducido en foros de intercambio acerca de problemáticas evaluativas de/en el sistema educativo entrerriano que nos han acercado a otras cátedras, a proyectos educativos y a proyectos de investigación. En el marco de estas actividades que genera la materia, hemos participado en un proyecto de Innovación a la Docencia denominado: “Las prácticas de la Evaluación Educativa, con sus desafíos e inquietudes”, en el marco de la convocatoria anual y cuatrimestral que realiza nuestra unidad académica. Surge a partir de la inquietud e interés en un espacio de abordaje y habilitación de debates teóricos centrandose en las prácticas concretas de evaluación educativa, que sostienen nuestros graduados y graduadas, en sus experiencias laborales en distintos espacios que conforman el sistema educativo. Por último, otros dispositivos concretados han sido los intercambios y talleres con institutos, escuelas secundarias, organizaciones de sectores populares de la educación no formal. Nos proponemos brindar coherencia en el desarrollo de una postura indagadora y cuestionadora en un campo disciplinar en el que es necesario recuperar la actitud de preguntar y preguntarse, antes que ejercitar la elaboración de las respuestas.

La invitación ha sido trabajar colectivamente con el conocimiento en un proceso de indagación, comprensión, interpelación al campo disciplinar de la evaluación, en el que existen disputas y polémicas y al que atraviesan dos enfoques con sentidos diferentes: el instrumental y el comprensivo (Álvarez Méndez, 2001).

La propuesta se ha caracterizado por incorporar claves de lecturas histórica, metodológica y epistemológica desde materiales y pro-

ducciones teóricas del campo disciplinar de la evaluación y, en particular, de la evaluación educativa y de otros que le otorgan marcos contextuales. La comprensión de las innovaciones y cambios, en las prácticas desde la especificidad del campo de evaluación educativa, en diálogo con otras disciplinas de la formación profesional que llevan adelante los y las estudiantes, se constituyó en interpelante del modo en que se fue pensando el plan de trabajo y el propio objeto de estudio de la cátedra.

Estas propuestas mencionadas atienden a nuestros referentes que sostienen el trabajo didáctico pedagógico en la cátedra y que son: conocimiento, prácticas de enseñanza, virtualidad y evaluación educativa. El conocimiento como una construcción histórica y social, dinámica, compleja, que necesita de contexto situado para poder ser entendida e interpretada (Elichiry, 2018). A las prácticas de enseñanza, como una intervención social, intencionada en el campo de las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, acordando con Steiman (2008) y Migueles (2012).

La virtualidad tiene un lenguaje y un terreno que le es propio, no es solo una herramienta. Establece una nueva forma de relación entre el uso de las coordenadas de espacio y de tiempo y configura un entorno en el que la información y la comunicación se nos muestran asequibles desde perspectivas no tan conocidas, al menos en cuanto a su volumen y posibilidades. Duart (2008) observa que lo que cambia en la virtualidad es, sobre todo, el potencial comunicativo, la interacción.

La evaluación educativa como práctica que cree oportunidades de aprendizajes, promueva la comprensión del propio proceso de conocimiento, posibilite la articulación de saberes, se realizaron con la intención de integrar y no excluir. Permite la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promueve la participación de los involucrados, produce informaciones que estén al servicio de los protagonistas, se incluye en los itinerarios curriculares, es compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y permite la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia (Celman et al., 2013).

Algunas notas de esta cátedra en pandemia

- En un escenario disruptivo, complejo e inédito, tomamos la **sincronía y asincronía** como pares en la organización, a fin de priorizar los modos de comunicación que sostendríamos. La virtualización nos conformó con una impronta novedosa dada la posibilidad de producir en la asincronía distintos formatos, como textos, audios o videos. Nos enfrentaba a un proceso de producción que llevó un tiempo muy considerable. La manera sincrónica, utilizando aplicaciones para videoconferencias, tiene la particularidad del encuentro, el intercambio de dudas, las reflexiones en el momento. Se fueron buscando, a su vez, modos alternativos que atendieran a las exigencias de conocimiento de los entornos virtuales y la apropiación de la modalidad y/o desigualdades, puntualmente para este cursado, en las condiciones de acceso a internet, la calidad de las conexiones, los tiempos laborales. Con la tensión de no trasladar lo presencial a lo virtual, linealmente, y sosteniendo los dos encuentros semanales, no desechamos la negociación con la creatividad, el diálogo permanente y la construcción colaborativa, en el sentido de *ensamble* que recupera Dillon (2021).
- Los recorridos que el grupo de estudiantes realizó en el primer cuatrimestre en pandemia, recuperando la participación sobre todo en foros, nos permitió el intercambio de observaciones, aclaraciones de interrogantes, relaciones con la práctica lo que generó otras dinámicas en comparación con la presencialidad. En ese año, aún con dudas y también con escasa apropiación de las tecnologías para el trabajo con algunos dispositivos, recuperamos modos de intercambios generados a partir de numerosos trabajos prácticos grupales con dinámicas y experiencias diversas según las trayectorias de los grupos. El trabajo grupal es una valiosa estrategia de enseñanza para la construcción y apropiación de conocimientos; tiene el propósito explícito de desarrollar formas de interacción social entre sujetos realizando elecciones y

tomando decisiones (Camillioni, 2013). A través de la discusión entre pares, pueden establecerse mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. Les es posible seguir la argumentación de diferentes razonamientos y colocarse en puntos de observación que responden a distintas perspectivas, evaluar, aceptar e intercambiar nociones y refutar otras, justificar sus propias posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo. Estas son operaciones cognitivas que requieren interacción con otros y que difícil y excepcionalmente pudieran desarrollarse en actividades realizadas solo individualmente. Integrando al trabajo grupal, fueron muy promisorias las tutorías, como otro dispositivo de trabajo pedagógico, fueron espacios de negociaciones, de conversaciones “entre casa” y sobretodo tejido de intereses genuinos para la comprensión de temáticas específicas. Las tutorías se organizan sobre una actividad de acompañamiento y orientación donde se promueve el abordaje de situaciones de tareas específicas vinculantes con las propuestas de trabajo de los ejes de la materia, además de generar vínculos que promueven la confianza, cercanía, la cooperación y el trabajo colaborativo. En estas conversaciones, el *WhatsApp* fue un dispositivo más que se constituyó en democratizante de la circulación e intercambios de la palabra y de información de la cátedra y temas vinculantes.

- Cada una de las producciones, individuales y/o grupales contó con devoluciones y un volver sobre las actividades solicitadas, resignificando las consignas y los criterios ofrecidos. Allí, al volverlos a transparentar, los errores fueron incorporados desde un tratamiento formativo, la retroalimentación promovió procesos cognitivos y metacognitivos complejos con la participación e involucramiento de los estudiantes en su propia evaluación, lo que implica la mirada reflexiva y criteriosa.

- Las devoluciones, como plantea Castillo (2017), abarcaron modos diversos, desde los intercambios grupales, individuales, por escrito o de manera oral, con comentarios y observaciones, que conllevó tiempos distintos y procesos heterogéneos, pero que fueron, entendemos, muy productivas en tanto comprometió los procesos y dificultades. Las modalidades de participación que integraron la autoevaluación y la coevaluación se plantearon, desde un principio, con el compromiso de retomar información relevante para reorientar el proceso de aprendizaje y así fundamentar los juicios de valor.

Conclusiones

Queremos cerrar compartiendo una reflexión acerca de la devolución formativa que ese año nos brindó la posibilidad de contribuir a que otras y otros pudieran volver a mirar lo realizado, pero apostando a lo que aún queda por transitar, reconociéndola como una práctica colaborativa. Pensamos que la devolución es una práctica poco ejercitada, pero muy valiosa por lo que invita a mejorar y también por la manera en que las y los docentes miramos lo que se ha plasmado.

Recuperamos a Anijovich (2013) para reflexionar sobre la idea de “retroalimentación”, pues es un término que alude a sistemas de ingeniería y creemos que es potente en tanto y en cuanto nos permite pensar en “alimentar un proceso”, pero nos parece más adecuado pensarlo desde una perspectiva sociocultural. Seguimos sosteniendo que tomar conciencia sobre nuestros referentes en la evaluación nos permite posicionarnos mejor ante la construcción de nuestras prácticas evaluativas y poder reflexionarlas

Desde esta perspectiva, la devolución, si es formativa, potencia la autoevaluación, la autorregulación y la metacognición, que son los propósitos centrales de la evaluación educativa.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2013). Capítulo 5. La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp.129-146). Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Capítulo VII. De técnicas y recursos de evaluación. La importancia (relativa) de los métodos. En J. M. Álvarez Méndez (ed.). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 84-105). Ediciones Morata.
- Brumat, M. R. (coord.) (2022). *Coordinación general. Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia Covid-19*. Primera edición. EDUPA. Disponible en: <http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007772.pdf>
- Camillioni, A. (2013). Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupos. En R Anijovich (comp.). *La evaluación significativa* (pp. 151-175). Paidós.
- Castillo, L. (2017). Capítulo 16. ¿Es la corrección una instancia de enseñanza? La corrección entre la evaluación y la comunicación. En *Enseñar en las universidades y en los Institutos de Formación Docente*. (pp. 157-162) Noveduc.
- Celman, S., Galarraga, G., Gerard, A., Grinóvero, N., Martínez, M., Olmedo, V., Rafaghelli, M. (2013). *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. Edit. Eduner.
- Sangrá, A. y Duart J. M. (comps.) (2008). *Aprender en la virtualidad*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Gedisa.
- Dillon, A. (2021). En Foco. Debemos construir cercanía para sostener vínculos. *Agenda Educativa*. <https://agendaeducativa.org/mariana-maggio/>
- Elichiry, N. (2018). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Noveduc.
- Lion, C. (2020) (comp.). *Aprendizajes y tecnologías: habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Migueles, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Editorial Fundación la Hendija.

Experiencias y reflexiones...

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.

Relato de experiencias de evaluación en línea para estudiantes de exterior e intercambio

Linda Angélica López
Universidad Nacional de Quilmes.
llopez12@uvq.edu.ar

Soledad Raquel Medina
Universidad Nacional de Quilmes.
smedina@uvq.edu.ar

Introducción

El SIED, Resolución CS 452-17, exige que los exámenes de las carreras virtuales sean sincrónicos y presenciales. A partir del año 2013, la UNQ, en su modalidad virtual, brinda una instancia de evaluación sincrónica y presencial mediada por tecnología para los estudiantes virtuales que residen en el exterior. Si bien, al comienzo, este cambio generó cuestionamientos que oponían “la existencia y autorización de un espacio público (virtual) vs. instituciones educativas (físicas), como lugares autorizados para enseñar, aprender y por ende, evaluar y acreditar saberes” (Leguizamón y Seoane, 2018, 1), con el paso del tiempo, a partir de los resultados positivos de la experiencia, el dispositivo se consolidó y favoreció el enfoque bimodal propiciado por la entonces Secretaría de Educación Virtual de la UNQ.

Rediseño del dispositivo de evaluación en línea para estudiantes de exterior e intercambio

Breve descripción del dispositivo de evaluación para los estudiantes que residen en el exterior en la etapa de pre-pandemia

El Régimen de Estudios en la Resolución (CS) 201/18 para los estudiantes de las carreras de grado de la UNQ, en su artículo 10, establece que “en el caso de las asignaturas correspondientes a carreras de modalidad virtual, los/las estudiantes deberán cursar en el Campus y acreditar un examen final presencial o la instancia de evaluación final que se establezca en su reemplazo” (p. 4). A los que residen en el país, se les ofrecía la posibilidad de rendir los exámenes presenciales en sedes distribuidas en distintas provincias argentinas. Asimismo, disponían de cuatro turnos, cada uno de los cuales incluía dos llamados. Los estudiantes del exterior no podían asistir de manera presencial a las distintas sedes ofrecidas, por residir en otros países. Tal como se mencionó anteriormente, desde 2013, a este grupo específico se le brindó la posibilidad de rendir de manera sincrónica y presencial mediada por tecnología.

El estudiante, en el dispositivo implementado previo a la pandemia,¹² debía:

- Declarar el domicilio con antelación. Mínimo, tres meses.
- Firmar en consentimiento el Protocolo General de Procedimiento.
- Inscribirse en el examen según el Calendario Académico vigente y seleccionar la opción Sede Exterior.
- Acordar con la Coordinación de Evaluación día y horario para rendir, después de la inscripción.
- Estar presente en su domicilio, sin presencia de otras personas.

¹² Para más detalle leer Leguizamón y Seoane (12-13 de abril de 2013). La Evaluación en la UNQ Bimodal. Exámenes finales en línea. [Ponencial]. 2º Encuentro del Observatorio Argentino de Buenas Prácticas en Gestión Estratégica Universitaria. TELESCOPI Nodo Argentino – Red de Dirección Estratégica y Gobierno Universitario. Universidad Católica de Salta, Salta - Argentina.

- Mostrar el espacio físico y no contar con los materiales bibliográficos, carpetas de trabajo y clases.
- Participar de una prueba técnica previa al examen para anticipar que tanto dispositivos como *softwares* funcionaran correctamente. El sistema de conferencias utilizado fue *BigBlueBotton* (BBB) y la herramienta de acceso remoto elegida fue *TeamViewer*.
- Acceder a una sala especial cuyo examen estaba disponible en el recurso *Wiki*.

Los docentes examinadores, en este dispositivo, debían:

- Postularse para tomar el examen y ser seleccionados (habitualmente eran tutores de las carreras virtuales).
- Ser dos, por estudiante evaluado.
- Contar con el equipamiento necesario para tomar el examen: computadora, auriculares y cámara *web* (eran brindados por la universidad).
- Observar y guiar a los estudiantes durante el examen.
- Solicitar a los estudiantes que compartieran pantalla (durante el tiempo que durara el examen), a fin de acceder a la vista del escritorio del dispositivo tecnológico usado, con la intención de controlar que quien estuviera rindiendo no abriera las clases y/o programas, buscara en internet, entre otros.
- Gestionar el tiempo. Dos horas reloj por examen.
- Hacer visible u ocultar las consignas del examen.
- Hacer visible u ocultar el recurso *Wiki*.
- Contactar a los estudiantes antes de iniciar el examen.
- Contactar a los estudiantes que se desconectaban.
- Contactar a los estudiantes al finalizar el examen, dando cierre por medio de la respuesta de un *mail* en el que se

daba consentimiento de que el examen entregado era el examen realizado.

- Suspender el examen si los estudiantes no se reconectaban según los tiempos estipulados.
- Reprogramar casos excepcionales, en caso de desconexión y de acuerdo con la duración del inconveniente.

Estos exámenes se tomaban después del segundo llamado de finales sincrónicos presenciales.

Breve descripción del dispositivo de evaluación para exterior en la etapa de pandemia

A partir del 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró “pandemia” al brote de Covid-19. Como consecuencia de esto y a partir del incremento de casos, en Argentina se decretó una cuarentena a nivel nacional. En la UNQ, la Resolución de Rectorado (R) 337/20 establecía una serie de medidas. Entre ellas, la suspensión del operativo de evaluación a partir del segundo llamado del turno de marzo. Este hecho trajo aparejadas múltiples complicaciones. Entre otras, estudiantes que habían viajado y abonado el hospedaje para poder rendir en las distintas sedes, docentes examinadores que se habían trasladado a las sedes de las distintas provincias y que habían tenido que volver a Buenos Aires. En ambos casos, a riesgo de quedar varados por el ASPO.

Significó un gran malestar y descontento para todas las partes. El no saber agudizaba la angustia. El dispositivo de evaluación para los estudiantes que residían en el exterior y que requería la presencia, en las instalaciones de la UNQ, de los docentes examinadores, también había sido suspendido.

La suspensión del dispositivo de exámenes finales continuó rigiendo en el turno de julio. Como resultado de la prolongación en el tiempo del ASPO, el dispositivo de evaluación se modificó. La Resolución CS 098/20 dispuso modificar el calendario académico de 2020 y convocar un llamado extraordinario para agosto del mismo año. Estaba destinado a quienes terminarían la carrera y debían hasta dos finales para recibirse, residieran o no en el país. Es

decir, no todos los estudiantes de la modalidad virtual podían rendir. Los exámenes fueron sincrónicos y presenciales mediados por tecnología. La plataforma utilizada fue BBB. La misma que se utilizaba para tomar los exámenes finales de los estudiantes virtuales que residían en el exterior. Se crearon protocolos y videotutoriales tanto para estudiantes como para docentes.

El estudiante debía:

- Inscribirse para rendir hasta dos exámenes finales, sin distinción de residencia.
- Ver y/o leer el protocolo para exámenes finales.
- Preparar y disponer del dispositivo que iba a utilizar para rendir el/los examen/es.
- Acceder a la sala especial de examen final.
- Ingresar a la videoconferencia por medio del recurso BBB.
- Mostrar el DNI.
- Mostrar el entorno (solo si los docentes examinadores se lo solicitaban).
- Rendir el examen modalidad oral, escrita o combinada.
- Realizar el examen en un tiempo máximo de dos horas reloj.

Los docentes examinadores debían:

- Postularse para tomar el examen y ser seleccionados (no solo eran tutores, sino que la convocatoria se ampliaba a docentes de las distintas asignaturas de la modalidad virtual y presencial).
- Ser dos por cada sala en la que se tomaba el examen.
- Contar con el equipamiento necesario para tomar el examen: computadora, auriculares y cámara *web* (provistos por sí mismos).
- Solicitar a los estudiantes que compartieran pantalla, solo en caso de considerarlo necesario.

- Observar y guiar a los estudiantes durante el examen.
- Gestionar el tiempo. Dos horas reloj por examen.
- Contactar a los estudiantes que se desconectaran.
- Suspender el examen para los estudiantes que no se reconectaran según los tiempos estipulados.

La Resolución CS 199/20 dispuso dejar sin efecto tanto el llamado de septiembre como el de diciembre y organizar un llamado para octubre. En esta oportunidad, se implementó el dispositivo de evaluación con las mismas características que en agosto. Se diferenció en cuanto a que no solo podían inscribirse a rendir los estudiantes que adeudaran hasta dos asignaturas para recibirse, sino que todos los y las estudiantes podían inscribirse a rendir los exámenes. El límite seguía siendo hasta dos finales.

Durante 2021, el dispositivo de exámenes finales se continuó implementando en línea, con varias modificaciones en relación con el llevado a cabo en 2020. Entre las que más se destacan, está el hecho de que se reemplazó el recurso BBB por *Zoom*; que los estudiantes podían inscribirse para rendir hasta cuatro finales en lugar de dos; que los exámenes fueron solo escritos y con videoconferencia simultáneas; que estaban organizados en cinco turnos diarios, durante tres semanas; que ya no era necesario que mostraran el DNI para acreditar la identidad y que siguió siendo indistinta la condición de residencia.

El estudiante debía:

- Ver y/o leer el protocolo para exámenes finales.
- Inscribirse para rendir hasta cuatro exámenes finales, sin distinción de residencia.
- Preparar y disponer del dispositivo que iba a utilizar para rendir el/los examen/es.
- Acceder a la sala especial de exámenes finales.
- Ingresar a la videoconferencia por medio del recurso *Zoom*.
- Rendir el examen (modalidad escrita).

- Realizar el examen en un tiempo máximo de dos horas reloj.

En cuanto a los docentes examinadores el circuito era similar al descrito para el llamado de octubre 2020.

Breve descripción del dispositivo de evaluación para exterior en la etapa de post pandemia

En 2022, por medio de la Resolución R 104/22, se especificaron los lineamientos para el retorno a la presencialidad plena y cuidada a la UNQ. Los exámenes finales para los estudiantes de carreras virtuales residentes en Argentina se comenzaron a rendir en las distintas sedes ofrecidas. Los residentes en el exterior continuaron rindiendo en línea, pero no exactamente igual a como lo hacían previo a la pandemia. Se dejó de usar el BBB, el cual fue reemplazado por *Zoom*. Dejó de realizarse la prueba técnica previa al examen. Los exámenes estuvieron disponibles en el recurso Tarea o Cuestionario, discontinuándose el uso de *Wikis*.

El estudiante debía:

- Declarar el domicilio con antelación. Mínimo, tres meses.
- Ver, leer y firmar en consentimiento el Protocolo General de Procedimiento.
- Inscribirse en el examen según el Calendario Académico vigente y seleccionar la opción *Sede Exterior*.
- Acordar con la Coordinación de Evaluación día y horario para rendir, después de la inscripción.
- Estar presente en su domicilio sin presencia de otras personas.
- Ingresar a la Sala especial, acceder a la videoconferencia por *Zoom* y acceder al examen disponible en un recurso Tarea o Cuestionario.
- Realizar el examen en un tiempo máximo de dos horas reloj.

Los docentes examinadores seguían el circuito descrito para el llamado de octubre de 2020.

En síntesis, con el retorno a la presencialidad plena, regresamos con un aprendizaje sobre las evaluaciones en contexto de aislamiento que nos permitió una mejor organización en los tiempos y en las observaciones de cada caso.

El caso particular de los estudiantes de intercambio

Las universidades siempre contemplaron una idea de vinculación internacional. Ya en su origen, fueron centros de generación y difusión del conocimiento al cual acudían estudiantes y profesores desde regiones más o menos remotas. Luego, más acá en el tiempo, el peso que históricamente han tenido las relaciones de cooperación y de asociación entre los distintos centros académicos en el campo específico de la investigación, sumado al efecto de las políticas de becas de los países centrales, implicó un sesgo internacional que ha tenido y tiene impacto en los demás países (UNQ, 2020).

La Universidad Nacional de Quilmes, en función de sus lineamientos y políticas institucionales, participó activamente de los intercambios estudiantiles.

Previo al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), los intercambios estudiantiles pertenecían a la esfera de lo presencial, lo que significa que no poseían ninguna instancia mediada por las tecnologías para ser evaluados. Con la llegada de la pandemia, esto se modificó y los estudiantes de intercambio pasaron a ser examinados bajo la órbita de la coordinación de evaluación.

Los estudiantes debían cumplir con las mismas normas que las propuestas para estudiantes UVQ y exterior. con lo cual el estudiante debía:

- Ver y/o leer el protocolo para exámenes finales.
- Inscribirse para rendir hasta cuatro exámenes finales, sin distinción de residencia.
- Preparar y disponer del dispositivo que iba a utilizar para rendir el/los examen/es.
- Acceder a la sala especial de exámenes finales.

- Ingresar a la videoconferencia por medio del recurso *Zoom*.
- Rendir el examen (modalidad escrita).
- Realizar el examen en un tiempo máximo de dos horas reloj.

En cuanto a los docentes examinadores el circuito era el mismo al que se realizaba desde el llamado de octubre de 2020.

Al retorno de la presencialidad, estos estudiantes volvieron a estar bajo la órbita de la sección de estudiantes de intercambio pertenecientes a la sección de relaciones institucionales. El circuito para rendir finales, en la actualidad, posee las mismas características del operativo de evaluación estipulado para los estudiantes que residen en el exterior.

Conclusiones

Las Normas Administrativas para el Programa de Educación No Presencial de la Universidad Nacional de Quilmes, Resolución (CS) 432/18, establecen en su artículo 1, inciso d), que la UNQ se compromete a brindar “exámenes *online*, a alumnos residentes en el exterior, y en situaciones particulares autorizadas por la Secretaría de Educación Virtual” (p. 2). Con la intención de dar respuesta a este compromiso asumido y de mejorar el dispositivo, el rediseño de la instancia de evaluación final para las carreras virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es flexible y no estático. Es importante destacar, puesto que no se desarrolló en este relato de experiencia, que entre las *situaciones particulares autorizadas* se encuadran los estudiantes virtuales que por cuestiones físicas o de salud no pudieron asistir a las sedes ofrecidas por la universidad. En estos casos, se optó por utilizar el mismo operativo que para exámenes virtuales y sincrónicos para estudiantes del exterior.

El recorrido transitado durante las tres etapas abordadas permitió apropiarse de conocimientos referidos a las nuevas conformaciones de evaluación, dejando un mecanismo mucho más apropiado para la toma de exámenes *online*.

La elaboración de diferentes protocolos frente a la propia práctica conformó un equipo de trabajo con un perfil dúctil frente a los

cambios abruptos que se generaban por las tomas de exámenes lo que permitió arrastrar estos conocimientos a la conformación de nuevos saberes.

Consideramos como desafío a futuro que el rediseño del dispositivo permanezca, a fin de una constante mejora.

Referencias bibliográficas

- Leguizamón, G y Seoane, C (12-13 de abril de 2013). La Evaluación en la UNQ Bimodal. Exámenes finales en línea. [Ponencial]. *2º Encuentro del Observatorio Argentino de Buenas Prácticas en Gestión Estratégica Universitaria*. TELESCOPI Nodo Argentino – Red de Dirección Estratégica y Gobierno Universitario. Universidad Católica de Salta.
- Resolución del Consejo Superior 452 de 2017 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Sistema Institucional de Educación a Distancia. 1 de noviembre de 2017.
- Resolución del Consejo Superior 201 de 2018 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Régimen de Estudios. 30 de mayo de 2018.
- Resolución del Consejo Superior 432 de 2018 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se aprueban las Normas Administrativas para el Programa de Educación No Presencial de la Universidad de Quilmes. 26 de septiembre de 2018.
- Resolución del Rector 337 de 2020 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establecen medidas adoptadas en relación con la situación epidemiológica del Corona Virus Covid-19. 17 de marzo de 2020.
- Resolución del Consejo Superior 098 de 2020 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Calendario Académico. 2020.
- Resolución del Rector 104 de 2022 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establecen los lineamientos necesarios para el retorno a la presencialidad. 10 de febrero de 2022.
- UNQ (2020) *Políticas de internacionalización en la UNQ*. <http://www.unq.edu.ar/secciones/130-pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-en-la-unq/>

Tecnologías educativas durante la pandemia de Covid-19 en la Facultad de Agronomía, UBA

Mariela Szwarcberg Bracchitta
Universidad de Buenos Aires.
szwarcberg@agro.uba.ar

María Agustina Ibáñez
Universidad de Buenos Aires.
mibanez@agro.uba.ar

María Verónica Fernández Bargiela
Universidad de Buenos Aires.
mfbargiela@agro.uba.ar

Introducción

En este trabajo relataremos, desde la perspectiva del Centro de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Facultad de Agronomía de la UBA, el uso e incorporación de herramientas tecnológicas para la enseñanza universitaria en el período previo, durante y posterior al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en la pandemia por Covid-19 iniciado en marzo del 2020.

Finalmente, haremos algunas reflexiones y proyecciones acerca de la implicancia que tuvo la completa mediatización tecnológica en la enseñanza y la comunicación entre docentes y estudiantes en nuestra facultad y de la oportunidad que implicó para repensar las propias prácticas

La Facultad de Agronomía de la UBA y el inicio de la pandemia

A finales del año 2019, comenzó lo que hoy conocemos como la pandemia del Covid-19 que duró en la Argentina los años 2020 y 2021, e inició con un Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) desde marzo de 2020, lo que significó el cese de actividades presenciales de todo tipo. Había que continuar de manera remota.

Desde el Rectorado y el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) convocaron a representantes de cada Facultad al Plan de Contingencia Digital, donde recibimos algunas orientaciones y generamos vínculos de colaboración entre facultades. La Facultad de Agronomía de la UBA (FAUBA) cuenta con el Centro de Educación a Distancia (CED) desde el año 2002. Es el espacio virtual y material que ofrece cursos, contenidos multimedia, videoconferencias, materiales de estudio y la plataforma educativa, con el objetivo de enriquecer el nivel educativo a través de nuevas tecnologías. La plataforma instalada en el CED funciona con *Moodle*. En el año 2011, por resolución del consejo directivo (res. CD 1814/11) se dispuso que todo el material de estudio de las asignaturas estuviera disponible para los estudiantes en formato virtual. Todas las materias tienen su espacio en la plataforma. Desde el año 2013, contamos, además, con una nueva versión de la carrera docente universitaria, que es el ámbito de capacitación pedagógica y didáctica de nuestros docentes en su propia disciplina.

A nivel institucional, en FAUBA se tomaron medidas necesarias para afrontar la emergencia, como fortalecer al equipo del CED con nuevos integrantes, revisar y reforzar la infraestructura tecnológica disponible para soportar el tráfico aumentado de estudiantes y docentes que interactuaban en la plataforma educativa, administrar una encuesta anónima para conocer el estado de las condiciones de nuestros estudiantes en ese contexto, sabiendo que la pandemia estaba teniendo consecuencias en lo social y económico muy significativas. A nivel normativo, la Decana y el Consejo Directivo tomaron diversas decisiones con respecto al plan de estudios y el calendario académico, en consonancia con las resoluciones del Rector y los acuerdos del Consejo Superior. Tanto la gestión académica y administrativa, como la enseñanza, fueron impactadas significativamente por esa realidad.

Las clases en pandemia, herramientas y comunidad educativa

Cuando se cerraron las puertas físicas de la UBA, la Facultad de Agronomía ya tenía una semana de iniciada la cursada, por lo que los docentes y estudiantes ya habían tenido una o dos clases presenciales antes de pasar a la modalidad remota absoluta. Esto fue una ventaja porque pudieron tener un comienzo de clases presencial “normal”, donde estudiantes y docentes se conocieron, pero también significó que el margen para encontrar alternativas remotas a la presencialidad fue muy complejo y abrupto. Debíamos continuar con la menor disrupción posible.

Todas las materias ya contaban con su espacio dentro de la plataforma educativa y, sin embargo, no todos los equipos docentes estaban familiarizados con su uso y con el de otras herramientas tecnológicas de comunicación e interacción con sus estudiantes. No todos contaban con los saberes, los equipos, la infraestructura, la conectividad y las herramientas tecnológicas necesarias para garantizar la continuidad de las clases, ni para enseñar ni para aprender. El estudiantado estaba en una situación similar. Las primeras semanas fueron difíciles e intensas.

La modalidad y herramientas tecnológicas que incorporaron los equipos de docentes en la FAUBA dependió muy directamente de la naturaleza de lo que se enseña. La diversidad de carreras que ofrecemos en nuestra facultad, enseñan conocimientos, habilidades y competencias disciplinares de distintos tipos, con un gran espectro de abordaje teórico o práctico. Hay una amplia cantidad de materias que tienen prácticos presenciales con el uso de instrumental, de productos químicos, material biológico, trabajos en parcelas e invernáculos, trabajos a campo, viajes, muy difíciles o imposibles de reemplazar por las actividades virtuales.

La diversidad etaria, de docentes y estudiantes, también generó desafíos, diferencias y oportunidades de colaboración mutua en la apropiación y uso de los canales de comunicación e intercambio disponibles para continuar con la enseñanza y el aprendizaje de las materias. Uno de los primeros desafíos en esa transformación a lo

remoto, que sortearon los docentes, fue generar y dejar a disposición del estudiantado, en el campus virtual, la bibliografía y todo el material didáctico necesario para la cursada.

Acompañamiento del Centro de Educación a Distancia de FAUBA

Nuestro objetivo principal durante la pandemia fue garantizar la continuidad de la enseñanza en la Facultad en las mejores condiciones posibles y, para ello, hizo falta facilitar a los/as docentes el aprendizaje, uso y apropiación de nuevas tecnologías educativas y un acompañamiento a docentes y estudiantes.

El tener una infraestructura y recursos humanos capacitados en estos temas dentro del CED nos ayudó enormemente a sobrellevar la emergencia generada por la virtualización total de la enseñanza en la FAUBA. Contar con una plataforma educativa, con espacios ya creados para todas las materias, con algo de experiencia docente y estudiantil en su uso, nos permitió poder avanzar en nutrir esos espacios con el material necesario, ayudar en las interacciones docente-estudiante y en la incorporación y aprendizaje de otras herramientas tecnológicas necesarias para la enseñanza.

Nuestra experiencia en el CED en generar cursos, recursos multimedia, capacitaciones docentes y nodocentes y actividades (UBATICS de 2012, 2015 y 2018), nos daba la posibilidad de acompañar a la comunidad de docentes y estudiantes en las necesidades y requerimientos de esta modalidad, que lejos de ser elegida y planificada, como la Educación a Distancia, era en realidad una enseñanza remota de emergencia (ERE).

Nuestra labor histórica estaba asociada con instalar, administrar y dar soporte técnico de la plataforma *Moodle* del campus de Agronomía; generar cursos para todo público en temáticas relacionadas con las carreras, crear un espacio para la educación a distancia, formar material audiovisual educativo y cortos, acompañar en el uso de la plataforma, incentivar la inclusión y uso de nuevas tecnologías educativas como apoyo a la formación presencial.

Durante la pandemia, nuestra comunidad nos fue guiando en lo que necesitaba. La capacitamos en el uso tecnológico de las diferentes herramientas de comunicación y gestión de la información, campus virtual, etc. Establecimos, dos veces por semana, reuniones virtuales de capacitación para los docentes en distintos aspectos de la enseñanza no presencial. Gestionamos charlas semanales en las que se compartieron saberes entre pares (docentes) sobre el uso pedagógico de esas herramientas tecnológicas, abordando temas como el armado de un cuestionario desde su uso en clase, más que técnico; el uso de material audiovisual para la realización de trabajos prácticos; la implementación de pizarras digitales en los encuentros sincrónicos, entre otras. Así, se facilitó el diálogo y la sinergia de la comunidad docente lo que fortaleció las propuestas pedagógicas y canalizó las dudas de profesores/as para que se sintieran apoyados en esta experiencia tan estresante. También participamos de la organización de un ciclo de charlas de especialistas en educación para hablar del uso de tecnologías en el diseño de las propuestas educativas.

Se abrió un espacio en el campus para docentes que se actualizó y creció permanentemente con tutoriales, información, recomendaciones, novedades, instructivos, para facilitar el uso de la plataforma y otras herramientas tecnológicas para las clases no presenciales. Brindamos asistencia y respuesta permanente a las consultas de docentes y estudiantes vía *mail*.

También se armaron encuentros para acompañamiento y asistencia a estudiantes, teniendo en cuenta a los ingresantes, que se encontraban por primera vez con nuestra plataforma y las herramientas virtuales.

Inclusión y uso de herramientas tecnológicas de enseñanza

Herramientas utilizadas antes de la pandemia

- **Plataforma Moodle.** Antes de la pandemia solo una minoría de los/as docentes aprovechaban las múltiples herramientas para la enseñanza que ofrece la plataforma. Utilizaban cuestionarios y tareas, muy poco los foros y repositorio

de bibliografía y algún *link* a videos externos. Muchas materias lo usaban solamente como repositorio del material de estudio de la cursada ya que, según la Resolución (CD) N° 1814/11, se había vuelto obligatorio digitalizar y dejar a disposición la bibliografía de las materias.

- **Correo electrónico.** Utilizado por docentes, en menor proporción por estudiantes.
- **Documentos compartidos.** Utilizado con baja frecuencia.
- **Procesadores de texto, planillas de cálculo y editores de presentaciones.** Utilizado frecuentemente.
- **Aplicaciones específicas de las temáticas de las materias. GIS, Infostat, etc.** Los/as docentes las explicaban en clase para que los/as estudiantes las usaran luego en sus computadoras personales o aprendieran a usarlas en el aula de informática.

Herramientas utilizadas e incorporadas durante la pandemia

- **Plataforma Moodle.** Los/as docentes utilizaron intensamente la plataforma, que brindó herramientas de recursos y actividades que posibilitaron la interacción de sus participantes docente-docente, docente alumno, alumno-alumno. Se trabajó con tareas, cuestionarios, subida de bibliografía, enlaces externos a recursos de fuera del campus, foros de debate y consulta, actividades grupales, trabajos colaborativos y la distribución de mensajes personales. Otro gran aporte fueron las herramientas de evaluación como los cuestionarios, tareas, etc. Fue el centro de la actividad y la interacción educativa. El conocimiento (aunque dispar y a veces incipiente) del uso del *Moodle* nos dio la posibilidad de enfocar las capacitaciones iniciales, además de en el uso de la plataforma, en el uso de otras herramientas necesarias y urgentes.
- **Videoconferencias.** Se constituyeron en la herramienta que necesitaron docentes y estudiantes para poder generar

y continuar con los encuentros sincrónicos. Fueron transformándose cada vez más en espacios de discusión.

- **Correo electrónico.** Muy utilizado para la comunicación. Algunos/as docentes lo manejaron para enviar y recibir trabajos, material de estudio, consignas de tareas y trabajos, etc. Esto trajo algunas complicaciones por la no centralización de la actividad educativa, que era recomendable que se realizara a través del campus. Hasta donde nosotras relevamos desde el CED, el correo electrónico sirvió como primera fuente de comunicación. Por este medio, los docentes enviaron los instructivos para el ingreso a la plataforma y las claves de matriculación; el Centro de Educación a Distancia utilizó las listas de *mail* de la Facultad para avisar sobre las charlas informativas sobre el uso de la plataforma y diferentes herramientas; lo mismo hicieron las autoridades con las diferentes resoluciones y reglamentaciones que surgieron durante la pandemia. Pero era necesario centralizar las vías de comunicación dentro de cada materia y comisión.
- **Mensajería instantánea.** Muy usada por los/as estudiantes y algunos/as docentes. Tuvo ventajas y desventajas. Generó cierta confusión en los caminos de la comunicación (no centralizados en la plataforma). Tiene problemas de privacidad.
- **Presentaciones con audio.** En cuanto al material teórico que forma parte de las clases teórico-prácticas, se resolvió mediante el uso de presentaciones con audio que se dejaban a disposición en el campus y que los estudiantes podían ver asincrónicamente desde la plataforma, reemplazando al docente hablando mientras presentaba diapositivas.
- **Videoconferencias.** Encuentros sincrónicos donde se abordaban los contenidos teórico-prácticos, o se discutían problemáticas y contenidos. Inicialmente se dispuso de sistemas de videoconferencias de participantes ilimitados donde existía la posibilidad de grabar y descargar las clases, para luego dejarlas subidas a la plataforma, donde los alumnos pudieran verlas cuantas veces quisieran.

- **Murales interactivos.** La información se puede volcar de manera dinámica e interactiva, tanto por estudiantes como docentes, por medio de textos, figuras, hipervínculos, videos enlazados, textos y preguntas *pop up*. Generó en algunos casos una activa participación.
- **Pizarras digitales.** El querido pizarrón fue suplantado por su versión digital y también logró una alta participación de los estudiantes. Aquellos docentes que tenían una tableta gráfica digital a disposición, sacaron más provecho de la pizarra y los murales.
- **Aplicaciones específicas.** Las materias que requerían del uso de algún *software*, como Estadística, resolvieron este conflicto por medio de videoconferencias donde compartían pantalla y realizaban los ejercicios al mismo tiempo que sus alumnos, con el programa abierto. Esta es una modalidad de trabajo que resultó muy provechosa para esta materia la que, durante la presencialidad, requería que hubiera suficientes equipos en la Facultad.
- **Audiovisuales.** Las materias con mucha carga práctica, con experimentos en laboratorio o ensayos a campo, utilizaron videos como herramienta. Algunas materias ya contaban con ciertos prácticos filmados en forma más profesional, desde el CED, los que compartieron con los alumnos y acompañaron con un cuestionario, a modo de ejercicio. Otras materias, ante la urgencia, generaron su material audiovisual con las herramientas que tenían a disposición: filmando con un celular, armando estudios de video improvisados en sus casas, con los materiales que habían podido procurarse antes de la pandemia y tenían a mano. También se dispuso de material ya generado por otras universidades y que se encontraba subido a internet.

Las materias que mayores obstáculos encontraron con las actividades prácticas fueron las que requerían de trabajo en laboratorio o a campo y el aprendizaje de alguna capacidad específica, habilidad o algún aprendizaje muy contextualizado. Durante la presencialidad,

son habituales los viajes a destinos cercanos a la Facultad, donde los estudiantes pueden ver materializado lo que leyeron o escucharon durante la clase. También hay visitas a los campos experimentales dentro del predio de la Facultad en los que se realizan ensayos y actividades prácticas y clases dentro de los laboratorios, se observan y usan equipos y se ejecutan diversas experiencias. Estas actividades debieron ser pospuestas hasta la finalización del aislamiento, pero algunas se pudieron reemplazar o complementar con la utilización de material audiovisual.

Evaluaciones

Otro de los grandes desafíos que se nos presentaron fue el de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Fue necesario resolver tanto las instancias de evaluación formativas como las sumativas. Se utilizaron varias de las herramientas de evaluación de *Moodle*, como los cuestionarios de preguntas abiertas o cerradas, las tareas, la posibilidad de que los estudiantes adjuntaran el desarrollo que acompañaba su respuesta, etc. Se dieron recomendaciones de evaluación continua para poder generar un seguimiento de los aprendizajes, para no tener dudas sobre la acreditación del conocimiento e identidad, que tanta complejidad trajo en esta y otras facultades con materias masivas.

Se sugirió también plantear en las evaluaciones, tareas complejas, de producción personal, dado que el estudiante fuera del ámbito del aula, se asume que puede consultar bibliografía y material de estudio (Basabe, 2020). Por eso, se recomendó a los docentes proponer tareas que pusieran en juego habilidades cognitivas de orden superior que involucren la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas, el juicio crítico para tomar decisiones y la creatividad para elaborar respuestas nuevas. En cambio, las habilidades cognitivas de orden inferior implican la recuperación del conocimiento almacenado y su aplicación directa a situaciones conocidas (Basabe, 2020).

Una cátedra implementó un sistema de toma de exámenes orales por videoconferencias, que incluye la información del estudiante, las preguntas a tomar y otros datos integrados en el sistema. Cuenta con

una sala de espera donde se encuentra un ayudante y los estudiantes van siendo distribuidos en las distintas salas de examen, cuando los profesores los pueden recibir. El ayudante cuenta con una sala de control donde se registra qué docentes están libres, qué alumnos están en la sala de espera y qué pregunta es asignada a cada docente. Además, los distintos docentes luego de evaluar, vuelcan su nota en el mismo sistema donde se va completando la información.

Reflexiones y proyecciones

La experiencia de la pandemia tuvo innumerables dimensiones. Es imposible aislar unas dimensiones de otras y no tener en cuenta que la comunidad educativa con la que trabajamos y somos, está compuesta por personas, y esa realidad nos atravesó a todos/as. Lo sanitario, lo económico, la incertidumbre, el dolor por las pérdidas, el miedo, el ahorro de tiempo por no viajar, la falta de contacto social, los espacios, los límites y los tiempos trastocados. Parte de la tarea fue abrazar esa complejidad y ayudar a que cada individuo pudiera asumir su rol, repensar su objetivo y recrear cómo llevarlo a cabo, utilizando los saberes y las herramientas que pudiese usar.

Muchos/as estudiantes tuvieron que abandonar las materias, otros pudieron sostener su proyecto de estudio. Otros/as no tenían computadora o conectividad, otros/as no tuvieron inconvenientes. Los/as docentes trabajaron creando nuevos recursos, pensando nuevos modos, respondiendo a cualquier hora, armando innumerables actividades y moviéndose de la zona de confort. Esta comunidad demostró tener un alto grado de resiliencia y potencia para salir adelante.

La comunidad de práctica y las interacciones entre pares fueron fundamentales. Escuchar y abreviar de especialistas o gente que ya había transitado ciertas experiencias y compartía sus saberes también. Hubo mucho repensar las propias prácticas, donde se cuestionó cómo hacemos lo que hacemos.

Fue importante tenerse paciencia, probar y al equivocarse, pensar y probar de nuevo. Se notó flexibilidad del cuerpo docente en el cambio de roles dentro de los equipos de cátedra donde los conocimientos de herramientas informáticas se revalorizaron como parte

necesaria de la gestión del conocimiento y la información y se pusieron a disposición de los conocimientos disciplinares.

El CED amplió sus funciones, agregando ahora un rol importante en el diseño de clases y materiales con tecnologías desde lo pedagógico y didáctico.

En la apropiación de las herramientas, primero hay que salvar el desafío del aprendizaje técnico para luego entender sus potenciales usos en clase. Esto genera un proceso paulatino de incorporación que debe ser acompañado y requiere su tiempo.

La ERE generó una revalorización del material audiovisual para su uso en clases, entendiéndolo como una instancia más de observación para el alumno, donde puede revisar procesos con más detenimiento y acceder visualmente a instrumentos o procesos que, en un aula llena de estudiantes, se perderían, como la pequeña parte de una máquina o una reacción química, o la vista de un microscopio. Además, cada uno/a puede verlo cuantas veces lo necesite y a su velocidad.

Muchos/as de nuestros docentes ya están expresando su voluntad y decisión de continuar ofreciendo parte de su propuesta pedagógica mediatizada por tecnologías a través del campus, en distintos grados de virtualidad, inclusive hasta la opción a distancia en el caso de los posgrados; por lo que, repensar la propuesta virtualizada se extendería más allá de la no presencialidad por contexto epidemiológico, en grado y posgrado, hacia una enseñanza híbrida que integre la modalidad presencial y lo remoto.

Para que esto sea posible, la tecnología que media, facilita y potencia la propuesta ha de ser usable y accesible para todos y todas, sin generar barreras en la diversidad de docentes y estudiantes.

Respecto de la enseñanza en pandemia, si bien al principio hubo temor y resistencia, mediante mucho esfuerzo y compromiso los/as docentes han adquirido las destrezas necesarias para resolver la enseñanza remota. Hay una gran satisfacción con los resultados obtenidos, tanto por parte de los/as docentes como por los/as estudiantes, que se comprometieron muy profundamente en ese proceso.

La pandemia fue una situación de crisis y una oportunidad. Acompañaremos como CED para transitar un camino reflexivo hacia la inclusión de nuevas herramientas que contribuyan a diseñar propuestas de enseñanza que promuevan un aprendizaje profundo.

Referencias bibliográficas

- Basabe, L. (2020). Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales. [PDF]. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas. Citep <http://citep.rec.uba.ar/alternativas-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-formatos-no-presenciales/>
- Decanato informa (2021). Docencia en el ciclo lectivo 2022 https://www.agro.uba.ar/decanato_informa/?m=202112
- Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada [PDF]. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas. Citep. <http://citep.rec.uba.ar/ensenanza-sin-presencialidad-algunas-notas-para-una-situacion-no-esperada/>
- Nosiglia, M. C., Andreoli, S.: Basabe, L., Florio, M. P., Fuksman, B., Gladkoff, L., Mulle, V., Quiroga, S. y Tornese, D. (2021). Alternativas para la reanudación de las actividades presenciales en la universidad [PDF] Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia Covid-19. Citep. https://cccb.exactas.uba.ar/wp-content/uploads/2021/07/CITEP_Alternativas-para-el-regreso-gradual-a-la-presencialidad.pdf

PARTE IV

Escenarios virtuales para el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo¹³

Elena Barroso

Universidad Nacional de Cuyo.
edistancia@ffyl.uncu.edu.ar

Teresa Cabezas

Universidad Nacional de Cuyo.
tcabezas@ffyl.uncu.edu.ar

Mariela Meljin Lombardi

Universidad Nacional de Cuyo.
marielameljin@gmail.com

Introducción

La preocupación por los modos de aprender con tecnologías de la información, de la comunicación y del conocimiento, que demarcan un contexto cultural distinto, obliga a pensar en las formas de enseñanza más apropiadas a tales contextos. En este sentido, existen líneas de investigación que se preguntan por cómo innovar, cómo recoger las nuevas formas de comunicación, principalmente las de las nuevas generaciones, cómo pasar de una pedagogía de la enunciación individual a una pedagogía de la enunciación colectiva, al decir de Scolari (2017), o cómo considerar habilidades cognitivas novedosas y formas de aprendizaje diversas, flexibles y abiertas (propias del aprendizaje en red) en entornos virtuales de aprendizaje.

¹³ Especialización en docencia universitaria. Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Proyecto de investigación 06-G783-Bienal 2019/2021. SIIP-UNCuyo.

A la vez, tanto la noción, como la práctica, de *entorno virtual* quedaron asociadas a las plataformas institucionales de tipo LMS (*Learning Management System*), con usos caracterizados por lo cerrado o circunscrito a determinados participantes y limitados a los materiales ahí exclusivamente distribuidos. Aprender de ese modo, en un entorno cerrado, cuando por la red pasan miles de interacciones significativas para el intercambio y producción de conocimientos, es quedar fuera, como simples espectadores, de las relaciones que se entablan en las lógicas de la inteligencia colectiva (Lèvy, 2004) y del aprendizaje distribuido. Es por esto que, con los mismos intereses innovadores, se desarrolló el trabajo de investigación “*Escenarios virtuales de aprendizaje en la universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas*”.

Un *escenario virtual de aprendizaje* se define como la combinación e integración de las posibilidades pedagógicas de los entornos personales (PLE), sociales (Redes sociales) e institucionales (LMS) de aprendizaje, y como alternativa a las prácticas de *e-learning* generalmente concentradas en los entornos virtuales (EV) editados en plataformas institucionales. La noción de *escenario virtual de aprendizaje* (EsVA) que se sostiene en dicho proyecto, se basa teóricamente en la concepción de aprendizaje reticular, abierto, interactivo, diverso y autónomo que postula la teoría conectivista del aprendizaje.

Tales concepciones son los fundamentos teóricos/metodológicos para innovar, crear y poner en práctica propuestas de enseñanza, mediadas por tecnologías, alternativas a los clásicos modelos transmisivos imperantes aun en estos nuevos entornos de aprendizaje. Aún es una especulación afirmar que el contexto socio-sanitario de la pandemia por Covid-19 ha contribuido a mejorar las propuestas de enseñanza y los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías. Consideramos que todavía se requiere insistir en la visibilización y cambio de los mismos problemas pre-pandémicos respecto a este campo.

Estas preocupaciones pedagógicas y bases teóricas-metodológicas son las que sostienen un proyecto de investigación cuyos resultados tienen que ver con la comunicación que aquí se presenta, en

la cual se expone **la experiencia del diseño de un escenario virtual de aprendizaje** bajo las lógicas del aprendizaje abierto, interactivo, flexible, diverso y autónomo.

Encuadre teórico

Las conjeturas de aprendizaje desde las cuales se construyó el diseño provienen del conectivismo, como teoría del aprendizaje, de la nueva agenda de la Didáctica y de la mediación pedagógica. A partir de los aportes de George Siemens (2004) y Stephen Downes (2013), consideramos los conceptos de aprendizaje abierto, flexible, diverso, autónomo y reticular en la virtualidad. Esta perspectiva del aprendizaje reticular es coherente con la concepción de escenario de aprendizaje como el espacio expandido y ampliado en el que transcurren las interacciones entre las personas, sus conocimientos y experiencias. En el escenario, las conexiones entre nodos se amplían creando una red cada vez más amplia en la que se distribuye el conocimiento. Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje abiertos tienen más posibilidades de enriquecer la red, no solo en cantidad de nodos sino también en la calidad de las señales.

Desde este punto de vista se considera a la tecnología no como un medio sino como un “espacio” convergente-divergente, por ende, como “el territorio” donde circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurre la propuesta educativa (Schwartzman, 2014).

Otra categoría que sumamos con respecto al aprendizaje es el concepto de “narrativa transmedia” a partir de los aportes de Scolari (2017). Este tipo de narrativa tiene su origen en el movimiento denominado *fanfiction*, y se caracteriza por agrupar a una comunidad de fanáticos que, a partir de una obra dada, construyen versiones alternativas, precuelas, secuelas y transposiciones en diversos formatos. En el marco del desafío de construir un transmedia educativo, nos parecía central rescatar el rol de los estudiantes. Surgen así algunos interrogantes: ¿cómo se construye una argumentación en una estructura transmedia que, por definición, cede parte de la producción del relato a los translectores? ¿Cómo se diseña, con estas

estructuras, una narrativa argumentativa? ¿Cuál es el equilibrio entre darle libertad al estudiante para diseñar su propio recorrido narrativo y, al mismo tiempo, asegurarnos que sea accesible para él?

Desde el punto de vista de la Didáctica, retomamos los aportes que permiten reinventar la clase universitaria y repensar críticamente la didáctica clásica con categorías como “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012), “progresión de sentido” para la planificación de la enseñanza (Steiman, 2018), “experiencia inmersiva” (Maggio, 2018), entre otras. En la misma línea, Maggio (2018) convoca a reinventar la clase universitaria en el contexto de la sociedad red; esto implica acercarse a los consumos culturales, por ejemplo, las series de producción audiovisual, que no solo consumen los jóvenes sino también muchos adultos, y analizarlas en términos didácticos, desde la forma en que generan una trama y los modos de abordar el contenido. Para ello, se vale de otra categoría: la de formas alteradas. Así, Maggio (2018) propone tomar los rasgos propios de los consumos culturales actuales para llevarlos a nuestra clase universitaria. Y en este sentido, sugiere a los docentes universitarios permitirse hibridar o conjugar géneros y tramas narrativas en la clase. Esta forma se constituye en una especie de socavamiento de la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal.

En cuanto a lo propiamente pedagógico, nuestro proyecto y experiencia se basa en la mediación pedagógica de la educación a distancia (EaD), y también de la educación virtual, la cual se aborda desde tres líneas de trabajo: (1) la mediación pedagógica de los contenidos, (2) la mediación pedagógica de las prácticas de aprendizaje y (3) la mediación pedagógica de la forma (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1991).

Dicha mediación se produce en un delicado juego pedagógico de cercanía, sin invadir, y de distancia, sin abandonar, partiendo desde el umbral del otro. La mediación para promover y acompañar aprendizajes se encuentra basada en el apoyo a la construcción de otros seres a través de puentes que les permitan avanzar en lo vivido y lo por vivir, puentes entre conceptos, individuos y grupos, en un juego para siempre en el campo educativo del yo y el nosotros (Prieto Castillo, 2019). Desde esta perspectiva, la invitación es a ampliar las interacciones mediante la puesta en juego de instancias de aprendizaje como

el aprender con los materiales, medios y tecnologías, aprender con el grupo, aprender con uno mismo, aprender del contexto.

Encuadre metodológico

Apelamos a la **Investigación Basada en Diseño (IBD)** pues es una metodología propicia para abordar los problemas concretos de la práctica en los cuales sus actores deciden intervenir y está íntimamente ligada al estudio de la integración de innovaciones en los procesos de aprendizaje. Como tal, explora las posibilidades de crear entornos e innovaciones como los escenarios virtuales de aprendizaje (EsVA).

Señalan Rinaudo y Donolo (2010) que el camino de los estudios de diseño incluye travesías que se alejan de los enfoques analíticos más preocupados por la posibilidad de diferenciar, controlar y predecir los efectos de variables claramente delimitadas. Los investigadores de diseño no aceptan modelos simples de causa y efecto en el estudio de ambientes sociales complejos; su propósito es comprender y mejorar los procesos de aprendizaje que se entienden como procesos situados en configuraciones socio-históricas.

La IBD es un proceso estructurado en las siguientes fases: exploración informada (indagación previa del contexto), construcción de un diseño desde conjeturas de un modelo de aprendizaje; implementación; observación, documentación y análisis de la implementación del diseño; y reconstrucción conceptual.

El referente empírico del diseño es una carrera de posgrado con trayectoria en la Educación a distancia y en el aprendizaje en entornos virtuales, cuyos estudiantes son profesores con efectivo desempeño en la docencia universitaria. Se escogió una unidad curricular de dicha carrera (el Módulo 2 - El aprendizaje en la universidad), para diseñar y desarrollar la propuesta tecnopedagógica. El desarrollo de dicho Módulo, de cuatro meses de duración, implicó a cinco comisiones de estudiantes de nivel de posgrado, con veinte estudiantes cada una y un docente tutor.

Tal como lo indica la IBD, el proceso de diseño se constituyó como co-diseño, es decir, con la participación de los equipos de

producción y de docentes de la carrera junto con los integrantes del equipo de investigación.

El proceso de diseño se inició dos meses antes de la implementación y continuó su desarrollo con una **secuencia iterativa de micro-ciclos de diseño, de implementación y de análisis** (proceso circular) con el propósito no solo de ensayar una propuesta de enseñanza y demostrar que funciona, sino también de probar y mejorar la teoría que fue planteada en la primera fase.

La experiencia: el diseño pedagógico como mapa

Las propuestas de enseñanza en la educación virtual pueden reproducir lógicas de la enseñanza transmisiva o bien ser promotoras de procesos de aprendizaje autónomos, flexibles, diversos y abiertos, para lo cual se requiere de un riguroso proceso de diseño que no solo consiste en elaborar una propuesta de enseñanza sino, además, en estudiar las condiciones contextuales en las que tiene lugar el aprendizaje, explicitar marcos teóricos que sirvan de lineamientos al diseño, definir expectativas y conjeturas de aprendizaje.

El diseño pedagógico constituye un mapa, un organizador de sentido de la propuesta, a modo de guion; en tanto construcción metodológica, delimita el itinerario a seguir. Como toda propuesta de enseñanza tiene en cuenta las referencias curriculares (la disciplina, el programa del espacio curricular, el plan de estudio), las características de los sujetos, el contexto institucional, dimensiones que se articulan con los recursos, entornos y escenarios como territorios en los que se desplegará la propuesta.

El diseño se concreta en el planteo de sentidos o intencionalidades, la selección de contenidos, la definición de tiempos, las prácticas de aprendizaje, la definición de las producciones esperadas, la explicitación de criterios de evaluación. También, involucra las decisiones respecto del entorno, su configuración, la comunicación visual, los recursos o materiales a disposición de estudiantes, los recursos que deberán utilizar para resolver las actividades propuestas y las ayudas necesarias, por ello, su producción es un dispositivo tecno-pedagógico (Souto, 2019).

El diseño y el desarrollo del escenario virtual preparado para un Módulo de la Especialización se resuelve en cuatro secuencias didácticas y se configura con las siguientes características:

- Es una propuesta centrada en **prácticas de aprendizaje** (actividades dispuestas y organizadas en secuencias didácticas) a resolver a través de instancias individuales y grupales, con producciones genuinas. Las prácticas de aprendizaje son organizadores que reúnen los contenidos, los recursos y la delimitación clara de la producción esperada. Se escriben como orientaciones desde la interlocución, con explicitación de sentidos, ubicación temática, indicaciones y todo aquello que pueda resultar de utilidad a el/la estudiante.
- Se despliega en un **entorno virtual** (plataforma *Moodle*) concebido como espacio abierto o poroso, en el que se reúne lo medular del programa y, a la vez, convoca a salir para continuar el diálogo y las producciones en entornos personales y redes sociales, se expande en espacios colaborativos de trabajo, almacenamientos compartidos, herramientas de edición en línea, etc.; todos son entornos con los cuales se conforma un **escenario virtual de aprendizaje**.
- El cursado de la Especialización se realiza generalmente por comisiones, cada una de las cuales tiene un tutor y un aula separada del resto. En el diseño tecnopedagógico se pensó en distintas **formas de organización e interacción grupal** que permitieran en algunos momentos la interacción con el grupo, y en otros, la interacción colectiva (entre todos los participantes de todas las comisiones, tanto estudiantes como docentes tutores). Las funcionalidades de *Moodle* posibilitan reunir a las distintas comisiones en un solo espacio y de ese modo, aliviar el trabajo de edición de aulas. Estas interacciones se ejemplifican en la realización de foros intercomisiones, la construcción de bases de datos con las producciones de todas las comisiones, el trabajo en murales co-

laborativos, con audios y videos, con el propósito de favorecer los encuentros y la socialización más allá del grupo pequeño o de la comisión.

- **Entradas diversas al contenido** a partir de audios, videos y materiales de desarrollo propio o disponibles en línea (bajo la lógica de recursos abiertos con licencias como *creative commons*); de este modo, el diseño modifica la “clásica” organización didáctica de la Especialización, centrada en el Texto Base como principal fuente de acceso al contenido. Estas diversas entradas inspiradas en las lógicas de los contenidos abiertos, disponibles y reutilizables, también se concreta en la **variedad de fuentes de consulta** puestas a disposición de las/los estudiantes, fuentes que provienen de la academia, de los medios y de las redes sociales a propósito de considerar la diversidad de miradas hacia un mismo tema. Esta diversidad, en algunos tramos, permite explorar, seleccionar, ampliar e integrar conocimientos de manera autónoma y, a la vez, procura romper con la jerarquización cristalizada en formatos académicos predominantemente deductivos y conceptuales.
- **Se busca intencionalmente la ruptura de la clásica secuencia lineal progresiva** que prevalece en la mayor parte de las propuestas de enseñanza, aun en la virtualidad, mediante una narrativa que parte de los problemas intrínsecos de las temáticas disciplinares que se desarrollan en el módulo. En el caso de la Especialización, se siguen las lógicas de la formación docente: revisión de la propia práctica, experiencia o trayectoria, diálogo de saberes, proyecciones para esa misma práctica.
- Se articula con espacios de **encuentro sincrónicos** (con una carga horaria acotada) en los que se despliega una nueva instancia de interaprendizaje planificadas en hojas de ruta que, a su vez, “alteran” las formas más comunes de las clases (un profesor exponiendo con el apoyo de una presentación), se trata de espacios que requieren un trabajo previo a

la reunión sincrónica, que incluyen actividades en simultáneo entre distintos grupos, encuentros intercomisiones, momentos lúdicos, reflexivos, de nuevas integraciones y plenarios de cierre.

En cuanto a las **formas** de los entornos y escenarios virtuales y a los modos de operar en los mismos, se destacan las siguientes características:

- **Ubicuidad**, posibilidad de acceder a la propuesta en cualquier momento y lugar desde dispositivos móviles.
- **Organización en el tiempo**: se trata de propuestas organizadas en torno a unidades temáticas distribuidas en períodos definidos (quincenales o cada tres semanas) también, acotadas en el contenido, ya que el énfasis está puesto en el aprender a aprender según las lógicas y modos de construcción de la disciplina, teniendo en cuenta que la información se encuentra ampliamente disponible en la red; presenta regularidad en el tiempo y se establecen plazos de entrega para favorecer la organización autónoma de quien aprende y lleva adelante el seguimiento de los procesos. La comunicación se planifica y despliega en el tiempo acompañando cada uno de los momentos de desarrollo de la propuesta: desde el acceso al curso (en cuanto a lo estrictamente operativo), aborda cuestiones inherentes a la socialización y a la promoción y acompañamiento constante de los aprendizajes.
- Se apuesta a la **comunicación visual** que se concreta en una interfaz que, en lo comunicacional y en la interactividad, acompaña y refuerza las decisiones pedagógicas. El entorno virtual se navega según ciertas constantes, por ejemplo, un bloque con pestañas fijas con el programa, el cronograma, las condiciones de cursado, la metodología, materiales y un espacio especialmente diseñado que se denomina *¿Cómo se hace?* (que contiene tutoriales y recomendaciones sobre herramientas TIC). También se dispone de espacios claramente identificables para la Comunicación como son el Foro de Dudas y Consultas y el Tablón de Anuncios.

- Se aprovechan los **recursos hipermediales** para facilitar el acceso al contenido de infografías, videos, audios, videos intervenidos, textos breves y distintas herramientas disponibles, de uso intuitivo (con el correspondiente soporte tutorial) mediante las cuales se resuelven las tareas.
- **Gamificación**, toma aspectos lúdicos y de retroalimentación inmediata, con la posibilidad de la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Siguiendo el enlace de la unidad 1 se podrán apreciar alguna de las secuencias didácticas.

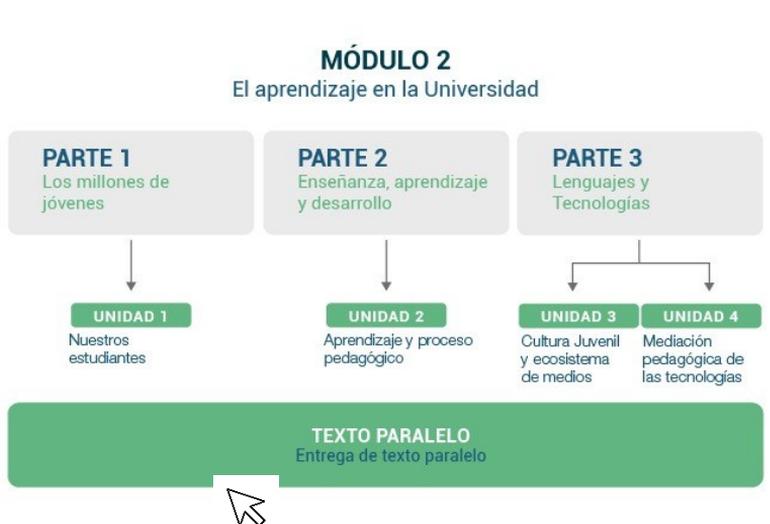


FIGURA 1. Mapa curricular del módulo 2

Una de las claves de nuestros resultados tiene que ver con las nociones de aprendizaje abierto, flexible, interactivo y diverso como principales parámetros para el diseño de las propuestas educativas con TIC y otra de las claves tiene que ver con la **polifonía de voces y de perfiles profesionales** que interactúan en micro ciclos de diseño-acción, evaluación y ajustes, es decir, con el equipo productor del dispositivo tecno-pedagógico.

Consideramos importante destacar la constitución del equipo de **co-diseño**. En principio, se trata de profesionales con trayectoria sostenida en la Educación a distancia, con intervención efectiva como docentes, gestores, productores de contenidos en diversos espacios virtuales. Un equipo interdisciplinario conformado por roles diferenciados: especialistas en contenido, pedagogos, diseñadores y administradores de plataformas digitales. Se destacan los perfiles tecno-pedagógico y de diseño, responsables de concretar en la interfaz, en lo comunicacional y en la interactividad, las decisiones pedagógicas de la propuesta. Pensarnos como un equipo polifónico nos permite diseñar propuestas con diversos lenguajes, con flexibilidad de narrativas, en clave de ensamble, donde se promueven micro ciclos de producción, ajustes y nuevas producciones que configuren procesos de co-diseño.

Conclusiones

El análisis del diseño permite concluir que la propuesta de enseñanza preparada como dispositivo tecnopedagógico resulta promotora de procesos de aprendizaje diversos, interactivos, flexibles y autónomos.

La diversidad se observa en la variedad de trayectos de aprendizaje, de fuentes de conocimiento, de puntos de partida y de metas, de perspectivas, de voces y ambientes de aprendizaje, de tipos de actividades, con el consecuente desafío de mantener la unidad y la identidad, aun en la diversidad.

La **interactividad** estuvo jugada en las propuestas de intercambio, o de comunicación, de contenidos, grupales y colectivas, internas al entorno del curso, o externas y en conexión con el entorno institucional y social. Los intercambios entre personas y con el ambiente generan nuevas conexiones y dan lugar a la creación de algo nuevo: un conocimiento que no existía.

La diversidad e interactividad, suponen que cada participante tome decisiones, elija y conforme su propia trayectoria de aprendizaje, además de que reconstruya, reflexione y comparta con otros tales decisiones. Por tanto, se trata de un diseño que permite recorridos **flexibles, autónomos**.

Respecto del diseño construido, podemos señalar que se constituyó en una construcción metodológica respetuosa de las lógicas del estudiante (en este caso docentes que se desempeñan en el Nivel de Educación Superior), de la institución (carrera de posgrado en Docencia Universitaria) y las lógicas del contenido (el aprendizaje en la universidad).

En síntesis, el escenario virtual de aprendizaje construido se emparenta con el concepto de ecología o ecosistema digital, entendido como aquel espacio en el que las comunicaciones, la colaboración y la interacción se cristalizan en el espacio digital diluyendo barreras físicas y temporales. Las nociones de aprendizaje abierto, flexible, reticular, interactivo y diverso se constituyen como principales parámetros para el diseño de las propuestas educativas en la virtualidad y se postulan como nociones contrapuestas a las tradicionales formas instructivas y transmisivas que prevalecen en los entornos virtuales de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Downes, S. (2013). La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto. Videoconferencia IBERTIC.Metas 2021 OEI. https://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3RcuI
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1991). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC.
- Lèvy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. OPS.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Prieto Castillo, D. (2019). *La enseñanza en la universidad. Especialización en docencia universitaria*. 7ª ed. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. RED – *Revista de Educación a Distancia*, 22. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Scolari, C. (2017, marzo 2). El translector. lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. Recuperado de:

- <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción: D. E. Leal Fonseca. Recuperado de: <http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16 Recuperado de <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en el análisis de una didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

Uso de TIC y formación docente en una universidad pública argentina

Ana Borgobello

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad de Rosario.
borgobello@irice-conicet.gov.ar

Melisa Mandolesi

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad de Rosario.
mandolesi@irice-conicet.gov.ar

Andrea Espinosa

Universidad Nacional de Rosario.
Universidad Abierta Interamericana.
Andrea.espinosa@uai.edu.ar

Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación superior se ha convertido, en las últimas décadas, en un tema central de investigación para diversas disciplinas e instituciones. Sin embargo, las universidades argentinas se consideraban, en general, insuficientemente ágiles en la implementación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martín y Tourón, 2017) por lo que el escenario resultaba poco favorecedor hacia el uso de TIC (Borgobello et al., 2019).

De acuerdo con datos presentados en 2021 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en

2018 y 2019, las universidades argentinas contaban con 488 carreras a distancia, de las cuales 392 eran de pregrado y grado, y 96 de posgrado. Estos valores muestran la escasa oferta de formación mediada por TIC en relación con la programación académica total: 5,6% en pregrado y grado y 3,2% en posgrado. Hasta 2020, el valor relativo de las ofertas académicas con modalidad a distancia en relación con el total de ofertas del sistema educativo argentino era del 4,1% en el sector estatal y 7,2% en el sector privado (Tovillas et al., 2021).

La pandemia por Covid-19 declarada en 2020 y la consecuente virtualización forzosa de la educación (Iriarte et al., 2020) enfrentaron a los diferentes cuerpos docentes e instituciones educativas con la necesidad de incorporación y apropiación de estas tecnologías para la continuidad de la educación. Las TIC en dicho contexto, se convirtieron en los entornos privilegiados para la mayoría de los procesos educativos (Copertari, 2020). Tal escenario acarreó numerosos requerimientos tanto para docentes como para las organizaciones: inmediatez, implementación de diseños curriculares innovadores, flexibilización de los tiempos y espacios académicos, formatos educativos abiertos, democráticos y de calidad, acciones que despertaran la motivación, espacios de contención socioafectivos, entre otros (Copertari, 2020).

Desde nuestro equipo de investigación sostenemos, en concordancia con lo planteado por Maggio (2012), la centralidad del rol docente para la innovación educativa. En este sentido, nuestros estudios se centran desde sus inicios no solo en la presencia de TIC en la relación con estudiantes, sino en un intento por comprender las relaciones y usos que de ellas se hacen en los proyectos pedagógicos con visión crítica (Borgobello et al., 2019). De esta manera, coincidimos con Copertari (2020) en que la elección de TIC para los procesos de enseñanza y aprendizaje no garantiza que estos procesos ocurran, algo que en épocas de ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio) implicó, para muchas instituciones educativas, la necesidad de formar con urgencia a sus docentes en el uso de EVEA (entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje).

La formación de formadores (Castellaro, 2012) se convierte de este modo en una herramienta efectiva y eficaz de enseñanza para docentes que necesitan formarse en el uso de EVEA y, al mismo

tiempo, en una forma no deliberada de construcción de sentidos culturales innovadores dentro de la organización (Berger y Luckman, 1972). Según Díaz (2002), se trata de un proceso que debe encaminarse tanto hacia el conocimiento de métodos y técnicas específicas al mismo tiempo que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica, junto a la producción de un saber didáctico integrador, a lo que, desde nuestra perspectiva, es posible sumar la construcción de sentidos y negociación de significados culturales.

No obstante, más allá de la formación y el acompañamiento que puede brindarse al claustro docente desde las universidades, en el transcurso de los años surgieron diferentes teorías que intentan dar cuenta de las barreras o resistencias para la apropiación de las TIC para la docencia. Entre ellas, las referidas a cuestiones generacionales, las competencias y la alfabetización digital.

Existen diversos estudios que señalan que los *nativos digitales*, es decir, quienes han estado en exposición a las tecnologías y la información desde sus nacimientos, se integran a espacios educativos superiores en los cuales el rol docente se encuentra en manos de *inmigrantes digitales* (Salas Delgado, 2020). Se crea de esta manera una *brecha digital* entre docentes y estudiantes que generaría un impacto importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo fuente de desigualdades sociales, cognitivas y generacionales (Jara Gutiérrez y Pietro Soler, 2018).

Consideramos que la definición y caracterización a nivel mundial de cierto grupo poblacional a partir de su año de nacimiento y las supuestas condiciones en las que vivió su crianza es una generalización que en sí misma posee y genera esas inequidades. Considerar que, porque una persona nació alrededor de 1980, ha crecido rodeada de tecnología implica desconocer una amplia gama de condiciones de vida y situaciones desiguales que se dan en los diferentes contextos globales. Sin embargo, este vínculo entre la edad y la competencia digital continúa apareciendo en diferentes discursos y contextos institucionales, por lo que consideramos importante abordarlo empíricamente.

Ya en el año 2019, nos preguntábamos sobre cómo se experimentaba, desde el rol docente, la incorporación gradual de las TIC en el ámbito universitario y nos encontrábamos con tres perfiles

docentes marcados en relación con las creencias sobre incorporación de tecnología en la educación superior (Borgobello et al., 2019).

Un primer perfil, al que denominamos *tecnófobo* (Borgobello et al., 2022), representaba al mayor número de participantes y se vincula a la valoración de aspectos negativos con críticas a las dificultades tecnológicas y a los recursos humanos en términos de utilización, administración, acceso, problemas técnicos, capacitación y difusión de las TIC. Luego, otro perfil, de características *tecnófilas*, que se asociaba a una alta valoración del uso de las TIC, para quienes las mismas mejoraban la comunicación y el intercambio, y enriquecían la enseñanza superando modelos tradicionales. Este perfil no expresó ningún tipo de crítica en relación con el uso de TIC en educación. Y, finalmente, el último perfil, al cual denominamos *crítico*, mostraba creencias basadas en la experiencia docente, marcando aspectos tanto positivos como negativos en relación con el uso de TIC. Las personas de este perfil planteaban que las TIC diversifican las experiencias, permiten un manejo diferente al tradicional de los materiales didácticos, favorecen el compromiso y participación estudiantil, y dan lugar a una experiencia placentera y cercana en la relación docente-estudiante-contenido. Este mismo grupo de docentes mencionó, asimismo, que se requiere más formación y personal especializado cuando se utilizan TIC. Es importante señalar que ni las edades ni la jerarquía y dedicación al cargo fueron un factor determinante para el armado de estos perfiles.

Como equipo de investigación, el contexto de pandemia y virtualización forzosa cambió el escenario y nos llevó a replantear el tema de la alfabetización digital y cuestiones generacionales. A partir de lo cual, en otro estudio más reciente indagamos sobre la experiencia docente y la virtualidad (Lovey et al., 2021) durante el año académico 2020 en tiempos de ASPO. En esa ocasión, se tomó como categoría clave para el análisis de los datos la *intergeneracionalidad*. Por un lado, nos encontramos con diferencias en la formación docente general y específica asociada al uso de TIC en base a la antigüedad en la docencia. Quienes superaban la media de catorce años de antigüedad en su cargo, solían contar con mayor formación tanto general como en uso de TIC. Por otro lado, en dos relatos docentes de los diez analizados, se mencionaron la juventud y la

noción de *nativo digital*. En este sentido, se contradicen visiones intuitivas que vinculan a la juventud con cierta facilidad para el manejo tecnológico. En este estudio, al igual que en el anterior sobre perfiles docentes (Borgobello et al., 2019), la edad y la facilidad en el uso de TIC en docencia parecen no estar vinculadas.

Para profundizar en los resultados de los estudios previos y sus implicancias, en esta ponencia se presentan datos que permiten indagar, desde una metodología cuantitativa descriptiva, la relación entre edad y uso de herramientas virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio, realizado en 2021, se centró en experiencias y opiniones en el uso de TIC en docencia universitaria.

Metodología

En este estudio, se analizan los resultados de un cuestionario aplicado a docentes en el marco de una formación para el uso de EVEA en la docencia universitaria. Dicha formación tuvo lugar durante el último tramo del año 2021 (segundo año de pandemia) y estuvo dirigida a docentes de una universidad pública en Argentina.

La muestra estuvo constituida por trescientos dieciséis docentes que respondieron a un cuestionario socializado durante la formación. En el mismo, se consultaba acerca de las herramientas TIC que habían sido utilizadas alguna vez para la labor docente presentando un listado de las actividades y recursos de *Moodle*. Se preguntaba por la frecuencia de uso de cada una, seguida de catorce afirmaciones acerca de experiencias con TIC en educación a las que las personas debían responder con “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

Del total de docentes que componían la muestra, treinta y uno pertenecían a las escuelas medias dependientes de la universidad y el resto, doscientos ochenta y cinco, a las diferentes Facultades. El personal docente que respondió al cuestionario se encontraba distribuido mayoritariamente en tres rangos etarios: entre 41 y 45 años (n=71), entre 51 y 55 años (n=61) y entre 46 y 50 años (n=49), los rangos que menos participantes tuvieron fueron de 25 a 30 años (n=12) y de más de 61 años (n=16).

Para esta ponencia se ha realizado un análisis descriptivo de los datos del cuestionario, se presentan a continuación algunos resultados.

Resultados

En relación con el número de herramientas utilizadas según el rango etario en el que se incluye cada docente, encontramos que las personas de entre 31 y 35 años utilizaban un promedio cercano a once actividades y recursos de *Moodle* durante su tarea docente, siendo este el grupo que más herramientas utilizaba. A continuación, nos encontramos con las personas de más de 61 años, quienes utilizaban un promedio poco superior a diez. Luego, seguían las personas de entre 36 y 40 años que utilizan una media de diez recursos y/o actividades de *Moodle* (Figura 1). El rango etario que menos herramientas declaró utilizar fue el de entre 46 y 50 años, quienes usaban un promedio de alrededor de nueve herramientas.

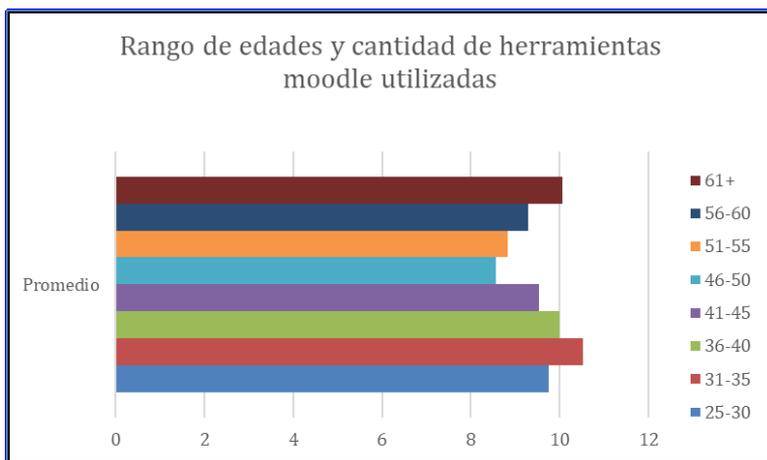


FIGURA 1. Rangos etarios y cantidad de actividades y/o recursos de *Moodle* utilizados en docencia. Elaboración propia

Por otra parte, en relación con las afirmaciones, consideramos interesante retomar aquellas que plantean experiencias u opiniones vinculadas con cuestiones que podrían considerarse generacionales o que suelen esgrimirse como fundamentación para hablar de la brecha digital por edad. Asimismo, analizamos algunas afirmaciones referentes al proceso de cambio en la labor docente acaecido especialmente a partir de la pandemia y otras referentes a dificultades y posibilidades brindadas por la incorporación de las TIC en educación superior.

En este sentido, el 93% de las personas que respondieron el cuestionario estaban de acuerdo en que *la tecnología es beneficiosa para la docencia*. Sin embargo, de las mismas trescientas dieciséis personas, solo un 38% afirmó estar de acuerdo con que *la plataforma mejora la comunicación docente-estudiantes*, siendo la respuesta mayoritaria (51%) “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

En relación con la incorporación de las TIC en la docencia, un 78% estuvo de acuerdo con que *a usar la plataforma se aprende usándola*, al mismo tiempo que consideraban, en un 80%, que *aprender a configurar Moodle es más fácil cuando se colabora entre docentes*. Finalmente, se manifestó menos consenso con la afirmación de que *el desafío más importante para el uso de Moodle es pedagógico y no tecnológico*, a la que un 54% respondió “de acuerdo”, un 33% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 13% responde “en desacuerdo”.

Por último, ante *la tecnología genera desigualdad*, un 47% respondió que “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el resto se separó de forma balanceada entre el “de acuerdo” y “en desacuerdo”, 28% y 25%, respectivamente. La última afirmación que se presentó al grupo fue que *luego de la pandemia seguiré usando la plataforma de la universidad* a la que solo cuatro personas, esto es algo más que el 1%, respondió “en desacuerdo” y un 87% “de acuerdo”.

Conclusiones

Uno de los datos más relevantes de esta presentación coincide con resultados de estudios anteriores (Borgobello et al., 2019, Lovey et al., 2021): existe un amplio uso de herramientas por parte de las personas con más edad de la muestra. Sintéticamente, el perfil vinculado a la

tecnofobia no aparece determinado por la franja etaria, contradiciendo la idea de nativos versus inmigrantes digitales (Salas Delgado, 2020).

Debido a que la edad no guardó relación con el número de herramientas Moodle alguna vez utilizadas, se realizó un análisis general de las respuestas relacionadas con las afirmaciones relativas al uso de TIC en docencia universitaria.

En relación con los datos analizados, siguiendo a Ríos y González (2016), consideramos que numerosas resistencias que surgen al momento de incorporar TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se relacionan con sentimientos de temor, confort, incertidumbre y desidia. Entendemos que las experiencias de formación docente generan un acompañamiento al equipo docente para superar estas resistencias. En consonancia con ello, la afirmación *se aprende más fácil en colectivo*, obtuvo un amplio nivel de respuestas positivas.

Finalmente, a partir de nuestras experiencias en formación docente y con los estudios realizados, remarcamos la importancia de la alfabetización digital, a través de distintas instancias de formación docente para ampliar y mejorar el uso de TIC, acompañando a la comunidad universitaria en el proceso de incorporar críticamente los EVEA en el nivel superior de educación (Borgobello y Espinosa, 2021; Lovey et al., 2021).

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A. y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes. *Revista de Psicología*, 37(1), 279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Borgobello, A.; Mandolesi, M.; Espinosa, A. y Lovey, J. P. (2022). Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la pospandemia. *Revista IRICE*, 41, 95-117 <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1449/2232>

- Castellaro, M. A. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas Desde el Constructivismo, en publicaciones latinoamericanas de Psicología y Educación presentes en la base de datos Redalyc. *Liberabit. Revista de Psicología*, 18(2), 131-146.
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *RCE - Revista Científica Educ@Ção*, 7(1), 891-895. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 6-25.
- Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J. y Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- Jara Gutiérrez, P. N. y Prieto Soler, C. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cuban de Información en Ciencias de la Salud*, 29(1), 92-105. <http://scielo.sld.cu>
- Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M. Majul, S. y Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE* 41(2). <https://bit.ly/3zvVK3E>
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Martín R. D. y Tourón, J. (2017). El enfoque *flipped learning* en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17704>
- Ríos, A. y González, L. (2016). Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid. *Plumilla Educativa*, 17, 1-15. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.477-495](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.477-495)
- Salas Delgado, V. M. (2020). Convergencia entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales. *Sinergias Educativas*, 1(5). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581013/>
- Tovillas, P., de Michele, D., Giorgini, H. e Igarza, R. (2021). *Los Sistemas institucionales de educación a distancia en la Argentina. Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>

Lecciones aprendidas en el uso de las aulas híbridas

Mara Belén Bravo

Universidad Nacional de Entre Ríos.
mara.bravo@uner.edu.ar

Emma Céparo

Universidad Nacional de Entre Ríos.
emma.ceparo@uner.edu.ar

María Cecilia Francisconi

Universidad Nacional de Entre Ríos.
cecilia.francisconi@uner.edu.ar

Introducción

Para mediados de 2021, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) retomó un camino hacia la presencialidad cuidada y de allí se propuso como posibilidad el trabajo con aulas híbridas. La Facultad de Ciencias Económicas (FCECO) comenzó entonces, a recorrer ese camino hacia el uso de estas tecnologías.

Durante ese tiempo se participó de encuentros, promovidos desde la UNER, para reflexionar sobre la potencialidad académica de las Aulas Híbridas en la Universidad, de los que formaban parte docentes y personal administrativo y de servicios de UNER y la comunidad académica, en general. Allí se propiciaron conversaciones acerca de los escenarios combinados o mixtos y los nuevos desafíos tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en su gestión.

Fue así que se fue abriendo un diálogo mientras se avanzaba con la puesta en marcha de las adecuaciones áulicas. De ese modo se abordaron cuestiones relacionadas con los componentes fundamentales de un aula híbrida, las modalidades de uso pedagógicas y

primeras aproximaciones o posibilidades con esta tecnología emergente, en este contexto.

Una vez que se tuvieron los equipos de aulas híbridas en la Facultad de Ciencias Económicas, participaron de las pruebas de utilización cinco asignaturas.

Desde el Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas (EDECO) se acompañó la puesta en marcha de esta experiencia y el apoyo para su sostenimiento a lo largo del dictado de las clases.

La experiencia educativa híbrida combina los elementos de la clase presencial y la clase virtual y nos plantea una escena educativa nueva nutrida de los componentes de ambas. En esta línea, Rama señala que:

el concepto de la educación híbrida se estructura como una combinación de modalidades en función de los objetivos del aprendizaje. Ello implica la construcción de una dinámica curricular basada en la articulación de las modalidades, permitiendo la continuación de las trayectorias de aprendizaje utilizando diversas tecnologías digitales edificadas en un enfoque curricular sobre la base de la pertinencia y eficacia de cada una de las tecnologías informáticas para alcanzar una competencia específica (2020, p. 125).

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas educativas requiere que los actores involucrados, estudiantes y docentes, revisen la mirada sobre el uso que se hace de las mismas. Durante el proceso de virtualización, que se profundizó con el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), se visibilizaron nuevos modos de empleo de las tecnologías que fueron más allá de la utilidad para la información y la comunicación. Como expresa la profesora Dolores Reig (2014) su inclusión en ámbitos educativos requiere de pensarlas desde el conocimiento, el aprendizaje, empoderamiento y la participación.

Para recabar las vivencias de los docentes y estudiantes, se realizó un formulario digital elaborado por integrantes de EDECO. Al grupo docente se les envió un archivo de *Excel* para completar, mientras que a los y las estudiantes se les socializó un formulario de

Google que fue completado por un total de setenta y dos estudiantes que participaron de esta modalidad de enseñanza, que integra diferentes entornos de aprendizaje.

De allí rescatamos lo aprendido, desde el punto de vista de las acciones llevadas adelante en las clases y las voces de los y las docentes, como de lo expresado por los y las estudiantes; además de las apreciaciones que el equipo de EDECO fue haciendo durante el proceso de implementación.

Lo aprendido desde la enseñanza. Implicancias y desafíos tecno-pedagógicos

En este nuevo escenario educativo, la performatividad pedagógica asume la convergencia de diversos equipos tecnológicos que permiten la visualización y el sonido, así como la grabación de encuentros para luego dejar el registro en otro ambiente digital (plataforma *Moodle* donde se aloja el campus UNER y las aulas virtuales). En FCEco, se emplearon:

- cámara fija a la pizarra,
- cámara campo visual de 180° (para los estudiantes que asisten en forma remota, la conexión se realiza vía *GMeet*),
- TV más CPU,
- cañón,
- parlantes de salida de audio de micrófono.

Forma parte de esta modalidad no solo la dimensión instrumental sino la comunicación, política y cultural. De este modo, reflexionar sobre los componentes materiales y simbólicos que se combinan en estas nuevas prácticas de enseñanza donde el tiempo “deja de ser lineal y se transforma en rizomático, entramado en la cotidianidad y en las puertas que abren vínculos con los objetos culturales contemporáneos” (Kap, 2021. p. 3), interpela las prácticas y la co-construcción de sentidos en las clases.

Para lograr esto, los docentes de las cinco asignaturas involucradas, de diferentes propuestas educativas de FCECO (Matemática para Economistas, Liderazgo, Conflicto y Negociación, Comercialización Internacional, Finanzas Públicas y Recursos Humanos), tuvieron que conocer las aulas híbridas, de modo tal de fortalecer e impulsar las propuestas educativas que realizaban. Por otra parte, asumieron el desafío con miras a enriquecer sus propuestas didácticas y construir un espacio de reflexión crítica sobre el uso, apropiación y sentidos de esta nueva modalidad de enseñanza aprendizaje.

Desde EDECO fue posible identificar diferentes dinámicas centradas en:

- Clase grabadas.
- Utilización de pizarrón.
- Utilización de presentaciones digitales.
- Participación de invitados (panel).

Dentro de las sugerencias y comentarios de los y las docentes nos encontramos con: “Muy fácil uso y practicidad. Me parece que es más útil que pueda ser ‘plug and play’, y no depender de una computadora ajena y tener que loguearme allí (la conecto en mi *notebook* y me sumo al *meet*”. “La cámara también debería permitir enfocar a los estudiantes presentes (no solo al panel), para que quien esté del otro lado pueda ver quien participa en modo presencial. Eso requeriría mejorar la ubicación de la cámara o incorporar una cámara en modo domo”.

Por su parte desde EDECO se pudo determinar que: “La imagen y el audio estaban bien, en términos generales. En el caso del Audio para que se mantenga la calidad, el docente no debe alejarse demasiado del micrófono. En caso de participación de los estudiantes deben estar cerca, o disponer de micrófono; en los dos casos las mediaciones del docente como nexo entre la parte virtual y presencial es fundamental”. “Es importante configurar la PC para que el audio desde *Meet* esté en condiciones para la participación de estudiantes”. “Se debe utilizar fibras de colores oscuros (evitando el verde claro) para facilitar la lectura desde la pizarra en la modalidad

virtual”. “Se sugiere contar con un colaborador que acompañe al docente para que lo asista en los ingresos, acercamientos de cámaras y/o posibles inconvenientes que surjan”.

En relación con las estrategias adoptadas para llevar adelante los encuentros, los docentes y estudiantes están en una etapa de descubrimiento de nuevas habilidades y competencias frente a otros modos de enseñar y aprender. En lo referido a la apropiación del escenario educativo híbrido será en conjunto.

Lo aprendido desde el aprendizaje

Desde el Área de Educación a Distancia se les envió a los estudiantes que participaron de las clases una encuesta mediante un formulario de *Google* vía correo electrónico. En total, resultaron enviados ciento sesenta y tres correos electrónicos, de los cuales setenta y dos brindaron información.

Dentro de la experiencia de aulas híbridas participaron ciento veintidós estudiantes en total, veinte de ellos formaron parte en más de una asignatura que integró esta modalidad de enseñanza.

Del total de los estudiantes que respondieron, cuarenta y dos asistieron de forma virtual y treinta presencial.

Desde lo virtual

Con respecto a quienes siguieron las clases vía *Google Meet*, cuarenta consideraron que recomendarían esta modalidad y entre las justificaciones estas fueron algunas:

“... es una comodidad por evitarse tiempos de traslado, y el cursado virtual personalmente, me gusta”.

“... recomiendo asistir virtual porque es más práctico y la toma de notas en clase en la computadora es mejor”.

“... creo que la posibilidad de acceder a clases virtuales ha ayudado mucho, además de ser una herramienta realmente buena para tener clases grabadas y poder volver a visualizarlas”.

Por otro lado, hubo dos casos que se manifestaron en forma negativa debido a dificultades asociadas con el sonido, fundamentalmente.

Ante estos nuevos escenarios, el vínculo pedagógico se resignifica y aparecen modos de habitar las aulas. En este sentido, se les consultó a los y las estudiantes que optaron por la modalidad virtual, si les hubiera gustado tener una mirada panorámica del Aula para ver a sus compañeros. Como se puede apreciar en la FIGURA 1. ¿Te hubiera gustado tener una mirada panorámica del Aula para ver a tus compañeros?, un mayor porcentaje contestó que no, y en sus justificaciones se centraron en priorizar la tecnología (uso del pizarrón, sonido de calidad, entre otras) y sus potencialidades comunicativas, así como en la distracción que generaría la inclusión de otras personas en las pantallas además del docente.

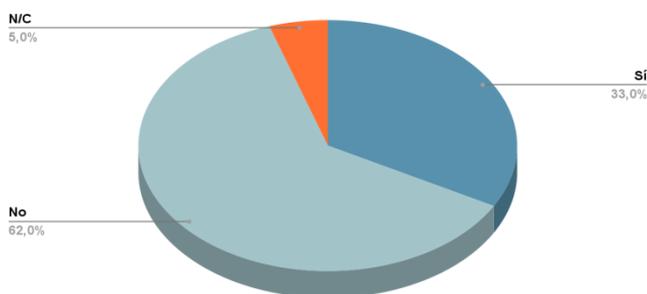


FIGURA 1. ¿Te hubiera gustado tener una mirada panorámica del Aula para ver a tus compañeros? Pregunta Encuesta, elaboración propia

Por otra parte, el 33% de los estudiantes manifestó que ver a sus compañeros era importante. Dentro de las justificaciones brindadas, aparecen características centradas en la riqueza de intercambios, las sensaciones de estar en la presencialidad, la posibilidad de reconocimiento de lo no verbal y la interacción. Todo sumado a hallar mayor dinamismo en un encuentro mediado por tecnologías. De este modo, expresaron que la relevancia de ver a sus compañeros permite:

“... sentir que es como estar presencial”,

“... interactuar con ellos y que la clase sea más dinámica...”,

“... es mucho más enriquecedor, ver caras, gestos, expresiones que hacen a la fluidez del diálogo e intercambio de ideas ...”; entre otras apreciaciones que expresaron.

Desde lo presencial

Del grupo que participó de manera presencial, veintitrés casos expresaron que recomendarían la modalidad debido a que en la virtualidad se dificulta una buena escucha, se sortean problemas de conexión y se potencia una interacción fluida con docentes y compañeros.

Asimismo, en relación con cómo se construyen los vínculos con quienes están cursando en la virtualidad, un total del 40% consideró relevante ver a los compañeros (cámaras encendidas).

“Por un motivo de poder interactuar de mejor manera, y hablarle a una persona y no a una foto”.

“Creo que, al ver a tus compañeros en las cámaras, te da la sensación de que estamos todos conectados, sino, a veces te olvidas de que están ahí...”.

El 60% no lo considera de relevancia ya que puede ser que algunos compañeros no deseen o no puedan encender sus cámaras por cuestiones personales o de conexión.

Mirada integrada

El modelo de educación híbrida incorpora a los alumnos, tanto de manera presencial como remota. La interacción es un pilar de la práctica educativa que, en este caso, es mediada por tecnologías. Esta experiencia en la FCECO incluyó propuestas que mixturaron lo sincrónico y lo asincrónico.

De los dictados de clases en tiempo real participaron dos grupos y luego, la experiencia se potenció en el entorno virtual de las aulas disponibles en el campus UNER.

Al transitar por esta modalidad, se les solicitó a los y las estudiantes que calificaran su experiencia de 1 (muy mala) a 10 (excelente). En este sentido, el 33,3 % expresó que a la experiencia se la podría puntuar con 8 puntos; el 27,8 %, con 9 puntos y el 23,6% con 10 puntos. Se ilustra con la Figura N° 2.

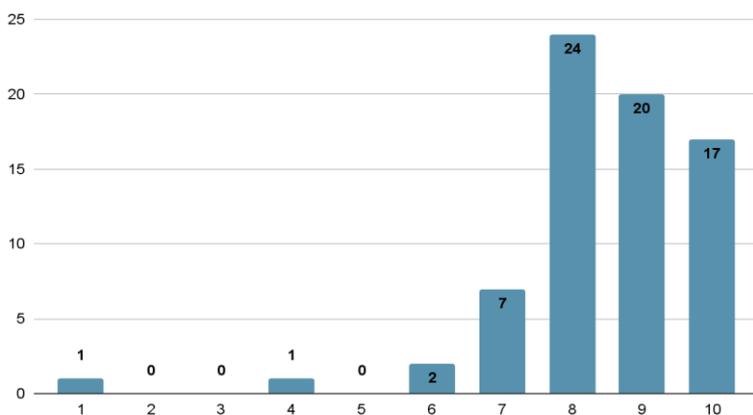


FIGURA 2. Del 1 al 10, ¿Cómo calificarías la experiencia del aula híbrida?
Pregunta Encuesta, elaboración propia

Con respecto al aprendizaje, como expresa César Coll (2009, p. 114) en “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”:

la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, etc.). Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC (Weiser, 1991), junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la SI, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales (Feito, 2001; Luisoni, Instance y Hutmacher, 2004; Tedesco, 2001).

Ante esto, es fundamental recuperar la interacción con compañeros, por lo que se les consultó si sería posible tener una trayectoria con esta modalidad en particular y, aunque la pregunta no era obligatoria, un alto porcentaje de estudiantes la completaron destacando que:

“Se puede perfectamente”.

“Sí, sería posible con algunas materias”.

Dentro de las sugerencias, ampliaron sus aportes en relación con las posibilidades de contar con dos opciones de cursado, lo cual destaca la flexibilidad de una propuesta no solo bimodal sino, además, híbrida. Esto es posible mediante la formación y alfabetización digital de docentes y estudiantes en el uso de las tecnologías y la incorporación de otros recursos que nutran la experiencia formativa.

Conclusiones

En este contexto, redefinido por los nuevos entornos, la experiencia educativa no es una excepción. Las aulas híbridas se constituyen en una propuesta a la innovación educativa que enriquece no solo las prácticas docentes, sino también los recorridos de los y las estudiantes. Para la incorporación de nuevas tecnologías surge la necesidad de desarrollar nuevos escenarios educativos, donde las TIC potencien los procesos de formación en ambientes abiertos, flexibles y eficaces.

En la experiencia que documentamos, participaron en aulas híbridas cinco espacios curriculares. Si bien el camino es inicial, las vivencias volcadas en las voces de docentes y estudiantes dan cuenta de que ha sido positivo. Se insta a seguir en la formación de nuevos sujetos pedagógicos y a resignificar los recursos en el aula para promover la enseñanza y el aprendizaje en una modalidad diferente, con sus especificidades y potencialidades.

Referencias bibliográficas

- Barrionuevo Vidal, M. B. (2021). La configuración de los entornos integrados de aprendizaje. En M. B. Barrionuevo Vidal y M. Tenutto Sodevilla (coords.). *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes* (pp. 15-42). Noveduc.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz, (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Santillana.
- Kap M. (2021). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. Disponible en https://tramaeducativa.ar/?p=8771#_ftn1.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. La Crujía.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana. Disponible en: <https://urlshortner.org/lumvc>
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Reig, D. (2014), *Tecnologías del Empoderamiento y la participación*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Diplomado conjunto entre la UNQ y la UNAG de Honduras. Desterritorialización de las prácticas educativas

Walter Marcelo Campi

Universidad Nacional de Quilmes.
wcampi@unq.edu.ar

Denise Pari

Universidad Nacional de Quilmes.
denise.pari@unq.edu.ar

Introducción

El diplomado en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje estaba pensado, originalmente, como un instrumento mediante el cual se formaría a docentes y personal administrativo en el uso, manejo e implementación de las TIC en los procesos formativos de la universidad. Una herramienta que le diera un valor agregado a la Universidad y garantizara la correcta utilización de las herramientas informáticas tanto en el aprendizaje como en el vínculo con la comunidad local, mejorando sus capacidades, conocimientos y destrezas en el manejo de las mismas (Salinas et al., 2014).

El diseño original tenía una estructura curricular amplia y principalmente centrada en la formación de recursos humanos altamente calificados para liderar, contribuir y gestionar el cambio tecnológico de la UNAG. Constaba de siete (7) módulos con una duración de tres meses que desarrollaban, cada semana, una jornada académica presencial de ocho (8) horas, más el tiempo no presencial que variaría según las asignaciones de trabajo. En cada jornada se combinarían la docencia teórica y la práctica en campo de los conocimientos adquiridos.

Los módulos de referencia son “Fundamentos y Estándares de Competencias Básicas en TIC para Docentes”, “Herramientas TIC 2.0 en la Educación”, “Proyectos de Informática en el Aula”, “Introducción a la gestión de aulas virtuales en plataforma *Moodle*”, “Aulas Inteligentes”, “Diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje” y “Socialización de Proyectos”.

A partir del análisis de las novedosas circunstancias y ante la emergencia sanitaria (CEPAL, 2020), se hizo evidente que el proyecto original de dictar estos módulos en modalidad híbrida era, temporalmente, inviable; que los contenidos a desarrollar deberían plantearse para dar respuesta, principalmente, a la urgencia de seguir educando a pesar del encierro y que la UNAG requería de algún tipo de apoyo para llevar a cabo esta tarea. Llegados a este punto es que contactan a la UEUVQ, con quien comparten el rediseño de la propuesta, reservando para sí el diseño, la gestión y evaluación del módulo de “Aulas Inteligentes”.

Acerca del rediseño

El módulo de “Fundamentos y estándares de competencias TIC para docentes”, originalmente de carácter teórico y con una propuesta basada, sobre todo, en lecciones magistrales, estaba orientado a fundamentar, junto con los participantes, los conceptos, fundamentos y estándares de competencias básicas para la modalidad virtual. El módulo “Herramientas TIC 2.0 en la Educación” abarcaba también aspectos de competencia digital docente que incluía el tratamiento de la información, la comunicación en red y la creación de contenidos digitales.

Los contenidos del curso capacitarían al docente y gestor para aplicar las TIC en la metodología de aula, por tal motivo, se trataba de un enfoque procedimental, centrado en la práctica.

En “Proyectos de informática en el aula” se describirían diferentes proyectos de informática que pueden ser planificados y utilizados en clase, proponiendo ejemplos prácticos de las Herramientas TIC 2.0 del módulo homónimo. Se trataba, originalmente, de un

módulo híbrido, puente entre las practicas del módulo anterior y la investigación del potencial de su uso.

En “Introducción a la gestión de aulas virtuales en plataforma *Moodle*” se daría a conocer el uso, funcionamiento, configuración y gestión del *LMS* de la UNAG, que se proponía, además, para su uso, no solo como Campus Virtual, sino entendiéndolo como soporte para Aulas Extendidas.

En el módulo “Diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje” los participantes tendrían la oportunidad de apropiarse de los conceptos en torno a este tema, pero también desarrollarían las competencias para conocer, buscar, seleccionar, construir y publicar Objetos de Aprendizaje que dinamizaran y recrearan, desde la didáctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada disciplina.

En cuanto al módulo de “Aulas inteligentes”, que la UNAG eligió reservarse en modo exclusivo, tenía por misión formar a los docentes en el uso, funcionamiento y gestión de las aulas inteligentes instaladas en la universidad. La elección de esta reserva se debe a que la UNAG cuenta con seis aulas inteligentes integradas con *Datashow*, pizarras interactivas, equipo de audio, video y grabación, y acceso a internet alámbrico e inalámbrico, e intentaba implementar un estilo de gestión que le fuera por completo propio.

Finalmente, en “Socialización de proyectos” se harían las presentaciones finales, en una de las aulas inteligentes, del proyecto que cada uno de los participantes desarrollaría a lo largo del Diplomado. Esta presentación debería integrar el uso de las aulas inteligentes con una adecuada utilización de la plataforma virtual de la universidad, para la formulación y resolución de actividades, seguimiento de proyectos y descarga de material bibliográfico y audiovisual que ayudara a completar el proyecto.

Para encarar adecuadamente el rediseño de estos módulos, se realizaron intercambios que permitieron elaborar un nuevo mapa de contenidos, a partir de la metodología de diseño participativo (Gros y Durall, 2020) y codiseño (Martel y Perez-i-Garcias, 2020), toda vez que, a partir de la nueva configuración circunstancial, muchos de los colegas que compartían la toma de decisiones serían, efectivamente, estudiantes del Diplomado. Los nuevos contenidos conservan los

originales, pero mutando por completo su efectiva implementación considerando los siguientes ejes:

- a) La actividad teórica no debería divorciarse nunca de la práctica.
- b) El conocimiento práctico, a su vez, no debería ser solamente de carácter instrumental.
- c) Las interacciones por medio de videoconferencias, foros, *chats* y otros mediadores tecnológicos deberían ser significativos.
- d) Los aprendizajes deberían ser sociales, todo lo posible, y replicables.

Con estas coordenadas en mente, los módulos se redefinieron del siguiente modo:

- El módulo de “Fundamentos y estándares de competencias TIC para docentes”, además de presentar fundamentos y estándares de competencias básicas para la modalidad virtual, se propuso como una primera iteración para la efectiva adquisición de estas.
- El módulo “Herramientas TIC 2.0 en la Educación” se centró en el tratamiento de la información, la comunicación en red y la creación de contenidos digitales, a partir de las mutaciones que sufrió el medio educativo durante la temporada de encierro, con un enfoque reflexivo y auto-reflexivo a partir de las prácticas de los participantes.
- En “Proyectos de informática en el aula” se abandona la impronta descriptiva por la planificación y utilización de proyectos.
- En “Introducción a la gestión de aulas virtuales en plataforma *Moodle*” se conservó el diseño original, reforzando las competencias de los participantes para el uso, configuración y gestión del *LMS* de la UNAG.
- El módulo “Diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje” se conservó tal como estaba propuesto.

- Finalmente, en “Socialización de proyectos” se planificaron las presentaciones finales que cada uno de los participantes desarrollaría a lo largo del Diplomado, concentrando la actividad en el Campus Virtual por mediaciones sincrónicas y asincrónicas, incorporando, debido a la emergencia, competencias básicas para el diseño instruccional mediado por tecnologías.

Estrategias metodológicas

A partir del nuevo formato del Diplomado, se tomaron decisiones metodológicas vinculadas al carácter por completo mediado por tecnologías para favorecer estrategias de aprendizaje participativas y reflexivas, combinando varias formas de trabajo de acuerdo a las características de la unidad y el perfil de los docentes-estudiantes:

- **Pruebas diagnósticas, en la forma de Material producido por los estudiantes:** diario de clase, informes, auto-evaluaciones, reseñas, resúmenes, casos prácticos, portafolio electrónico, *blog*, actividades colaborativas, estudios de caso, proyectos, trabajos escritos o multimedia, exámenes y pruebas objetivas.
- **Asistencia a las sesiones sincrónicas:** observación de la implicación de los participantes en las sesiones en vivo.
- **Debates y discusiones grupales:** intervenciones en foros, laboratorios, presentaciones, sesiones prácticas.
- **Trabajo autónomo supervisado:** construcción de espacios virtuales, entendiéndolos como ambientes de aprendizaje, creación de recursos de aprendizaje integrables al *LMS* del a UNAG, reseña de lecturas seleccionadas, presentación de exposiciones de los participantes, desarrollo de material audiovisual.
- **Presentación de proyectos:** prácticas en aulas virtuales y en videoconferencias.

La evaluación de los aprendizajes

El objetivo de la evaluación del Diplomado se centró en ayudar al proceso formativo (Piedra Noriega et al., 2018), para ello se realizó un acuerdo con todos los docentes tutores de cada uno de los módulos para que sus evaluaciones:

- Señalaran de manera clara y adecuada los aspectos erróneos o mejorables, aportando ideas para la corrección de las actividades y orientándolos para que pudieran buscar la información que necesitaran.
- Identificaran los aspectos positivos, buscando siempre los aciertos que se pudieran valorar positivamente y reforzar el trabajo realizado por los docentes-estudiantes.
- Organizaran reuniones o sesiones grupales en las que abordar los aspectos identificados como pendientes de solución, en tanto una sesión sincrónica o un foro que pudiera ayudar a dar una respuesta conjunta y fomentar la participación de los docentes-estudiantes.
- Respetaran los tiempos de corrección, exigiendo los docentes-estudiantes que cumplieran los plazos, salvo imponderables, pero también respetando los plazos comprometidos para realizar el *feedback*, que debería llegar durante el proceso formativo, y no al final. En este sentido, la división en módulos con diferentes docentes responsables del UNQ fue un acierto que esperamos replicar.
- Cuidaran la presentación y el formato teniendo, en los límites de lo posible, especial cuidado con la corrección ortográfica y gramatical.

Aprendizajes en común y conclusiones

Del rediseño, la implementación y la evaluación del Diplomado, la UEUVQ puso en práctica, desarrolló y mejoró sus competencias a

la hora de desplegar estrategias comunicativas encaminadas a dinamizar comunidades de aprendizaje en ambientes virtuales. El utilizar herramientas tecnológicas, orientadas a la construcción de ambientes virtuales para la comunicación y gestión entre los gestores de la UNAG y de la UEUVQ, se reveló como una oportunidad, no solo de llevar adelante esta transferencia, sino también del modelado de nuevas formas de gestión para la propia Unidad Ejecutora.

Del mismo modo, un valioso aprendizaje para la UNAG y también para la UEUVQ consistió en apoyarse a través del uso de mediaciones tecnológicas, tanto para la implementación de la investigación educativa como de los elementos articuladores para la solución de situaciones problemáticas, lo que permitió aportar soluciones, casi de manera inmediata, a las inevitables dificultades que fueron surgiendo a lo largo del Diplomado.

En la evaluación conjunta de resultados, se valoró, muy especialmente, la construcción de competencias para seleccionar y aplicar principios de enseñanza y aprendizaje relevantes a la intención educativa, a los contenidos y a los aprendices, en su rol particular de docentes-estudiantes; la promoción del diseño de propuestas pedagógicas que integren las TIC de manera crítica y fundamentada en el contexto de trabajo, enriqueciendo los procesos de aprendizaje; y la construcción de estándares propios para la UNAG sobre las competencias TIC de su profesorado.

Para la UNAG y durante la valoración de la experiencia, fue especialmente valioso el desarrollo efectivo de competencias para, por un lado, realizar planes de clases especialmente orientados a su implementación mediante tecnologías, y por el otro, la construcción e implementación de diferentes proyectos en el *LMS* propio. Esto se traduce, para la UNAG, en un equipo de docentes con los conocimientos y destrezas necesarias en el uso de la plataforma de contenidos educativos en línea *Moodle*, capaz de diseñar y construir cursos en línea que permita su incorporación en procesos formativos a distancia y como tecnología de apoyo a la educación presencial.

Otros logros destacables y que explican la renovación y el compromiso de ambas partes para una nueva edición del Diplomado, se vinculan a las destrezas construidas para la elaboración de material

de enseñanza y aprendizaje autónomo; las competencias para identificar y/o desarrollar recursos aplicables para determinadas necesidades acordes al nivel de formación e investigación; la capacidad instalada para la creación de Objetos de Aprendizaje y la capacidad para gestionar grandes volúmenes de datos para la investigación, administración y uso de bibliotecas digitales.

Finalmente, para la UEUVQ implicó un profundo aprendizaje acerca de la desterritorialización de las prácticas educativas, toda vez que se desarrolló el Diplomado por completo a distancia y durante el periodo de encierro por Covid-19. Esta implementación por completo mediatizada tensionó al máximo las capacidades de la Unidad Ejecutora.

Referencias bibliográficas

- CEPAL, N. (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45360-opportunidades-la-digitalizacion-america-latina-frente-al-Covid-19>
- Gros, B. y Durall, E. (2020). Retos y oportunidades del diseño participativo en tecnología educativa. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 12-24.
- Martel, J. S. S. y Perez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 74, 25-50.
- Piedra Noriega, I. D., Eraña Rojas, I. E., Segura-Azuara, N. de los Á., Hambleton Fuentes, A. y López Cabrera, M. V. (2018). Delineando criterios para la evaluación de tecnología educativa. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.020>
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163.

Virtualización inesperada, acompañamiento a estudiantes y evaluación: notas acerca del *Workshop* SIED 2022

Francisco Corinaldesi

Universidad Nacional del Sur.

francorinaldesii@gmail.com

Introducción

La propagación del virus Covid-19 atravesó a toda la humanidad generando modificaciones sustanciales. La obra de Carrión (2020) brinda elementos interesantes para caracterizar la época histórica que transitamos hace apenas dos años, tal es la trascendencia del fenómeno que marca esta pandemia como el inicio del siglo XXI. El autor traza un paralelismo entre la propagación de una campaña de publicidad y el contagio de la enfermedad Covid-19 bajo la categoría de viralidad. Esta analogía nos lleva a comprender cómo los sujetos nos convertimos en numerosas oportunidades –muchas veces sin darnos cuenta– en una vía de transmisión, que puede ir desde un producto vinculado al *marketing* hasta un virus –en su momento mortal– nunca antes experimentado.

En Argentina, a través del del DNU 260/2020 el gobierno nacional declaró la emergencia sanitaria nacional por el plazo de un (1) año producto de la pandemia por Covid-19 pronunciada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Posteriormente, se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y las instituciones académicas debieron cerrar sus puertas, contribuyendo a cumplir con la cuarentena establecida y elaborando, a su vez, una serie de normativas que les permitieran continuar con las diferentes actividades, en

la medida de lo posible, desde los diferentes domicilios.¹⁴ En nuestra casa de estudios, mediante la resolución 172/2020, se cerraron los accesos a los diferentes edificios e instalaciones. En este sentido, la virtualidad comprende un escenario totalmente inesperado y sumamente complejo que de alguna u otra manera obligó a realizar cambios a nivel institucional, tecnológico y disciplinar. Tal como explica Morin (1994), la realidad tiene un carácter multidimensional, compuesta por una gran cantidad de aspectos donde es imposible escapar de la incertidumbre y de un saber totalitario.

A partir de marzo de 2020, se llevaron adelante una gran cantidad de investigaciones, conferencias, charlas, y talleres referidos a la realidad que se estaba transitando. Este tipo de espacios se sostuvieron durante 2020-2021 y se extienden hasta nuestros días, constituyendo dispositivos de un alto valor ya que permiten compartir experiencias reflexionando y debatiendo respecto del fuerte impacto que tuvo la virtualización de las clases en el nivel superior y los efectos en relación con la vuelta a la “presencialidad plena” este año.

Enmarcados en este contexto, durante los días 28 y 29 de abril del año 2022, se llevó adelante el segundo Workshop titulado “Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, seguimiento y evaluación”. Este encuentro realizado de forma virtual, pero con sede en la Universidad Nacional del Sur (UNS) contó con numerosas Mesas de Debates en Comisiones divididas en tres ejes: primero, en torno al diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento de actividades, procesos o trayectorias a estudiantes/docentes. En segundo lugar, trabajos vinculados a la autoevaluación para la planificación y la investigación en los SIED y, por último, la presentación de resultados de proyectos institucionales orientados a la virtualización de la educación superior. De manera transversal, se hizo referencia a los beneficios que este tipo de modalidad trajo, sumado a los pasos a seguir dentro de las diversas instituciones. Estas instancias permiten generar valiosas reflexiones sobre las prácticas a partir de la presentación de diversos trabajos y el diálogo con

¹⁴ Cabe destacar el rol protagónico que tuvieron las nuevas tecnologías en ese momento.

colegas. Tal como explica Maggio (2018) nos encontramos en un momento importante para revisar la enseñanza universitaria, lo cual “implica celebrar lo mejor de las tradiciones y distinguir la buena enseñanza, y reconocer que ellas configuran una porción relevante pero pequeña de prácticas” (p. 71).

El relato de esta experiencia tan enriquecedora comienza con una descripción sobre los aportes de la apertura del *workshop*. Posteriormente, se desarrolla lo ocurrido en dos mesas, haciendo referencia no solo a los trabajos expuestos sino también a los momentos de intercambio. Hacia el final, se retoma el cierre del *workshop* y una serie de reflexiones en relación con los posibles pasos a seguir en la presencialidad.

MESA 1: presentación de resultados de los proyectos institucionales orientados a la virtualización de la educación superior

La mesa de intercambio que se detalla en este apartado recoge una serie de experiencias, provenientes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia (UNCPBA), la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), llevadas adelante a partir de las actividades implementadas por los SIED. Asimismo, tres de los trabajos hacen referencia a la implementación del Plan de Virtualización de Educación Superior (VES) I y II.

Resulta necesario destacar la enorme tarea que tuvieron los SIED de las diferentes universidades nacionales para ayudar a las diferentes unidades académicas en un contexto único e inexplorado. A partir de los Planes VES I y VES II, los trabajos presentados reflejan una gran cantidad de acciones llevadas adelante, entre los que se encuentran cursos, capacitaciones, asesoramiento a diferentes profesores. Además, se mencionan la elaboración de textos y artículos, mejoras en las plataformas educativas y la profundización de proyectos de Educación a Distancia (EaD). La no presencialidad se volvió un momento en el que la formación adquirió una relevancia mucho mayor, es decir, se tornó imprescindible conocer, investigar

y generar dispositivos que enriquezcan esos conocimientos y permitan su circulación. De la misma forma, fue conveniente compartir las experiencias y hallazgos con otras unidades académicas e instituciones formando masas críticas relevantes (Pedreño, 2004). Este tipo de encuentros llevaron y llevan en la actualidad a explicitar materiales, progresos, debates e intercambios.

Más allá de los beneficios que se pueden enumerar producto de la virtualización, no es posible negar las dificultades que se producen en quienes inician la carrera en torno al vínculo pedagógico, la realización de actividades y trámites, entre otras. En línea con lo anterior, se crearon tutorías que permitieran acompañar a los estudiantes ingresantes del 2021 en un momento realmente complejo e inexplorado. En este sentido, se pueden vislumbrar algunas de las funciones de este tipo de dispositivos, ya que posibilitan contribuir a la construcción del rol de estudiantes al brindar la información correspondiente y asesoramiento pedagógico-didáctico. Malbrán (2004) plantea los múltiples objetivos y propósitos que pueden asumir las tutorías dentro del nivel superior, pero, además, destaca la importancia en relación con la formación de la identidad de los estudiantes.

MESA 2: diseño de instrumentos de evaluación y seguimientos de actividades, procesos y/o líneas de acompañamiento a docentes y estudiantes

Otra de las mesas presentadas durante la realización del *Workshop* corresponde al Eje 2 y las instituciones participantes son las siguientes: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia (UNCP).

En esta oportunidad, los temas también fueron variados, pero hay una serie de núcleos o coincidencias que se presentan prácticamente de manera transversal en todos ellos. Por un lado, la necesidad de crear dispositivos que permitan establecer una relación más estrecha con los estudiantes para llevar adelante observaciones y atención frente a ciertas dudas y consultas. Más allá de las tutorías –tema al que

se hizo mención de manera breve nuevamente—, otras instituciones decidieron adoptar un nuevo posicionamiento que las llevara a estar más cerca de lxs estudiantes con una serie de estrategias variadas como la actualización de las plataformas virtuales y la creación de cursos de capacitación para su utilización. Este tipo de acciones permite formalizar recursos de aprendizaje, a la vez que constituye herramientas de seguimiento a lxs estudiantes (Pedreño, 2004). Asimismo, se generaron encuestas para obtener información sobre lxs alumnxs, foros de consulta y grupos a través de las redes sociales.

Por otra parte, dos de los trabajos presentados hacen referencia a la evaluación de los aprendizajes. Esta es un área de interés sobre la que hay mucha producción en estos últimos dos años. En uno de sus escritos, Anijovich y Capelleti (2020) desarrollan las potencialidades que tiene la evaluación formativa en líneas generales y aún más en un contexto de no presencialidad. Al respecto, destacan la importancia que tienen lxs alumnxs, en tanto deben sentirse protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes, eligiendo diferentes propuestas y desarrollando destrezas metacognitivas.

Además, hay experiencias que llamaron particularmente la atención ya que se encuentran vinculadas a evaluaciones sumativas que despliegan fuertes restricciones implementadas a la hora de rendir, desde la utilización de programas de bloqueo y cuestionarios cerrados, hasta requisitos vinculados a la cámara encendida. Desde los diversos SIED y grupos de profesores, se propone continuar trabajando con estos casos, en pos de repensar el sentido y la función de la evaluación a través de una serie de recomendaciones. Más allá de estos trabajos puntuales, las técnicas utilizadas por lxs docentes para que sus alumnxs no se copiaran fueron realmente variadas, y constituyeron un tema de gran preocupación.

De este modo, se podría decir que hay dificultades que no se originan necesariamente en la virtualidad, sino antes y en este contexto se resignifican y agudizan. En este sentido, cabe preguntar, con respecto a este tipo de evaluaciones, ¿cuál es el nivel apropiación de esos conocimientos? Este tipo de dispositivos ¿constituyen aprendizajes realmente significativos?

Reflexiones finales: ¿hacia dónde nos dirigimos?

A través del relato de experiencia, se intentó hacer referencia a los principales temas abordados en el *Workshop* SIED II. Este tipo de aportes operan como marcos generales para pensar los diferentes procesos educativos, siempre en continuo cambio. Se debe tener presente que las diversas propuestas deben llevarse a cabo bajo las características propias de cada una de las culturas institucionales y bajo la categoría de enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006).

El establecimiento del ASPO en marzo de 2020, generó fuertes cambios en todas las áreas del sistema educativo, tal como explica Maggio (2021):

En el trayecto aprendimos mucho más que a usar plataformas tecnológicas para enseñar y aprender. Comprendimos el profundo sentido social que sigue teniendo la escuela como institución; valoramos el esfuerzo docente durante la pandemia y, también, el que habían hecho antes (p. 31).

Por su parte, el nivel superior sufrió grandes modificaciones. Ahora bien, resulta imprescindible agudizar nuestra capacidad crítica, ya que, de alguna manera, la pandemia por COVID 19 aumenta el número de dificultades que este nivel ya tenía desde antes. Al respecto, Maggio (2018) argumenta:

En esta “sociedad red” en la que nos toca vivir y educar, las formas en que se produce el conocimiento cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de tecnologías digitales que se expanden exponencialmente y se combinan. Los estudiantes también cambiaron y lo constatamos cada vez que los vemos mirar fijamente sus teléfonos celulares (p. 19).

Otra de las áreas de interés, radica en el hecho de que la pandemia trajo consigo el aumento de la brecha de la desigualdad, muchos perdieron sus empleos y también familiares por la enfermedad. Cómo desarrolla Núñez (2020), este suceso “Deja en evidencia desigualdades preexistentes (...) la falta de dispositivos, la precariedad de las formas de conexión, el no contar con espacios donde realizar

actividades, con acompañamiento, con referencias, con materiales (p. 182)”. En línea con lo anterior, sí bien es imprescindible rescatar los enormes beneficios y ventajas brindadas por las tecnológicas en la sociedad en general, y en particular en los ámbitos educativos, no se deben perder de vista las dificultades o desafíos que las tecnológicas presentan. Muchos de estos, se vinculan con cuestiones socio-culturales (Coicaud, 2010) que continúan perpetuándose hasta el día hoy, vinculadas a la falta de habilidades para su utilización.

Tal como fue expresado a lo largo de todas las mesas del *Workshop* e incluso en el cierre, este retorno a la presencialidad es un momento propicio para pensar **¿qué universidad queremos?** En estos procesos de reflexión, los SIED cumplen un papel trascendental. Este tipo de sistemas, pueden generar aportes enormes para contribuir a la hibridación de las diferentes propuestas de enseñanza, ya que se vislumbra cierto atraso en la modalidad de EaD en carreras de grado con respecto a diplomaturas y posgrados. Ahora bien, se deberían generar ciertos acuerdos básicos en torno a qué se entiende por hibridez; un primer acercamiento puede realizarse a través de García Canclini (2003) y la idea de procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas que se daban de forma separada, se combinan para generar otras nuevas. Haciendo referencia al ámbito educativo, Lion (2022) propone una concepción amplia que no incluya únicamente la alternancia entre modalidad virtual-presencial o sincrónico-asincrónico, sino como una verdadera combinación de estas con formatos, estrategias didácticas y plataformas.

Asimismo, este retorno a la presencialidad acumula una gran cantidad de experiencias y vivencias que pueden contribuir para generar líneas de pensamiento y acción que permitan comprender cómo son y serán los SIED en un futuro. Para ello se deben articular dos dimensiones, el nivel macro y el nivel micro (aulas y procesos de enseñanza-aprendizaje).

Para finalizar, todos estos momentos vividos y las demandas de muchxs estudiantes para hibridar ciertas propuestas, permitan una modificación en la concepción que se tuvo sobre la EaD a lo largo de los años. Cómo desarrolla Pedreño (2004) “Se ha empezado a entender que la educación no presencial mediada por entornos te-

lemáticos no es exclusiva de las tradicionales universidades a distancia, ni tiene por qué tener un nivel de calidad y resultados menor” (p. 77). Tal vez, el hecho de haber transcurrido prácticamente dos años sin presencialidad brindó herramientas para dejar de considerar la modalidad de EaD como una opción de “segunda”.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R y Capelleti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Galaxia Gutenberg.
- Coicaud, S. (2010). *Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*. Biblios.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill/Interamericana.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre hibridación. *Trans: Revista Transcultural de Música*. 7. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion>
- Lion, C. (2022). Conferencia en Seminario Regional “Educación a Distancia en el MERCOSUR”. Realizado en Montevideo en junio de 2013.
- Lion, C. y Lopes, C. N. (2022). Entrevista a Dra. Lion (05/05/2022). La educación a distancia en tiempo presente y perspectivas de futuro. *Revista Científica Educ@ção*, 7(11). 1356-1360. Recuperado de <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/205>.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Malbrán, M, C. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(1), 5-11.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). UNIPE.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Pedreño, A. (2004). La cooperación y las TIC para la mejora de la universidad. En A. Sangrá, y M. González Sanmamed (coords.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (pp. 53-72). Editorial UOC.
<https://www.uoc.edu/dt/esp/sangra1104.pdf>

Aula híbrida: experiencia docente

Cecilia Andrea Díaz

Universidad Nacional de Mar del Plata.

ceciliaandreadiaz@gmail.com

Gladys Vanesa Fernández

Universidad Nacional de Mar del Plata.

gvfernan07@gmail.com

Introducción

La condición determinante de la cursada virtual de Descripción Documental I (DDI), en la Carrera de Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Documentalista en la Universidad Nacional de Mar del Plata, del año 2021, se experimentó a causa del contexto de pandemia por SARS-CoV2. Con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se propuso desde el equipo de cátedra reforzar todas las instancias de participación: videoconferencias, *WhatsApp*, foros, ejemplos de trabajo, etc., además de sostener las instancias formales como: Actividades Prácticas/Trabajos Prácticos/Parcial/Trabajo final.

Al comenzar el primer cuatrimestre 2022, en Descripción Documental II (DDII), con la participación de nueve estudiantes en modo presencial, de los cuales cuatro cursaron DD1 en el año 2021 en modalidad virtual, se decide mantener parte de la modalidad de trabajo y realizar un registro de observación en instancias de repaso y Unidad I/II respecto de Descripción Documental I y de este modo, conocer el alcance de los saberes y habilidades adquiridos en dos escenarios distintos.

Descripción de los contextos y sus propuestas

Año 2021

La situación extraordinaria mundial por razones epidemiológicas de SARS-CoV2, que originó las medidas adoptadas del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), se plasmó en la resolución de Decanato de la Universidad Nacional de Mar del Plata, denominado Plan de Contingencia Académica.¹⁵

El dictado de la asignatura Descripción Documental I, en el segundo cuatrimestre del año 2021, estuvo a cargo de la Mg. Gladys Vanesa Fernández (Profesor adjunto - Responsable de la asignatura), Bib. Doc. Cecilia Díaz (Ayudante graduado) y el Prof. Mateo Porta (Adscripto graduado), con la concurrencia de diecinueve estudiantes. La interacción se desarrolló por medio del aula virtual de la que dispone la Facultad de Humanidades a través de la plataforma *Moodle* y la utilización de Grupo de *Whats.App*.

Respecto del Plan de Trabajo Docente se sostuvo el utilizado en el dictado presencial, a ello se le sumaron estrategias didáctico-pedagógicas de aporte profesional de los integrantes del equipo de la asignatura.

Es de gran importancia mencionar el acompañamiento hacia los docentes por medio de una plataforma de apoyo, la mencionada *Mesa de ayuda al docente* que fue provista por la Secretaría Académica de la UNMdP con la posibilidad de recursos y asistencias de carácter orientativo ante la necesidad de contar con otras disciplinas pertinentes al hecho educativo, principalmente en relación con las orientaciones pedagógicas y guías de uso del Aula virtual. Por lo antes mencionado es que se implementaron las siguientes medidas:

Propuestas 2021 para Descripción Documental I modalidad virtual:

- Video-conferencias sincrónicas.
- Videos de no más de 10 minutos de extensión para cada temática.
- Módulos con reducción de la información relevante.

¹⁵ UNMdP. (2020). Resolución de Decanato 583 - PLAN DE CONTINGENCIA ACADÉMICA.

- Actividades de autocorrección.
- Ejemplos de resolución.
- Foros para ejercicios y consultas.

Año 2022

La UNMdP retorna a la modalidad presencial; de este modo, los estudiantes comienzan a cursar semanalmente Descripción Documental II con un equipo de cátedra integrado por la Mg. Gladys Vanesa Fernández (Profesor adjunto - Responsable de la asignatura) y la Bib. Doc. Cecilia Díaz (Ayudante graduado), con un total de nueve inscriptos. Para ello, la cursada consta de un encuentro teórico-práctico y un encuentro práctico. Al tener en cuenta las circunstancias particulares de cursada en 2021 es que se decide utilizar los recursos educativos habituales, es decir, los presenciales teórico-prácticos y, además, sostener las propuestas que se implementaron en 2021, ya que las dos asignaturas son una continuidad de saberes que se encadenan para culminar en un trabajo final integrador que se solicita al final del cuatrimestre y que requiere de la totalidad de las habilidades adquiridas en las dos asignaturas.

Propuestas 2022 para Descripción Documental II modalidad presencial:

- Clases teórico-prácticas presenciales.
- Videos de no más de 10 minutos de extensión para cada temática.
- Módulos con reducción de la información relevante.
- Ejemplos de resolución.
- Foros para ejercicios y consultas.
- Exhibición de materiales en mano/concretos.

Elementos conceptuales

En el año 2018, se presenta un antecedente de investigación de experiencia docente en las mismas asignaturas con características de hibridez. Es en “Experiencia docente con las directrices de catalogación RDA en la modalidad presencial y virtual” realizado por las docentes a cargo durante ese período¹⁶ y es en este documento donde se plantea la metodología de enseñanza centrada en el estudiante y sus múltiples accesos. Asimismo, el apartado “La innovación docente: habilidades puestas en práctica, herramientas e interacción con el alumno” de la página 93 deja de manifiesto el proceso de aprendizaje que es llevado a adelante, como también la elaboración de materiales complementarios para entornos virtuales, los cuales, en condiciones de pandemia, se sostuvieron para ambas modalidades (presencial/virtual), inclusive se enriquecieron con mayores intervenciones por parte del plantel docente.

El *blended learning* (BL), por su traducción, se refiere al aprendizaje combinado y, desde el año 2001, el tratamiento de este término es abordado desde distintas perspectivas y con diversidad de fundamentos teóricos según lo informan las autoras Chikhani y Briceño: “No existe una única definición de BL” (2012, p. 2) y a su vez presentan una lista de elementos clave de los pensamientos de distintos autores en el período 2001-2011. Singh lo menciona como la combinación de modalidades de instrucción o entrega de instrucción; Reay sugiere esa combinación, expresada más específicamente en la modalidad tradicional presencial con la instrucción en línea. Ya en el año 2002, Sands considera el término curso híbrido en vez de BL. Bonk y Graham, en 2006, lo detallan como instrucción cara a cara con instrucción mediada por el computador, lo cual toma relevancia en la reunión de Unesco del año 2010 cuando lo propone como aprendizaje mixto en contextos de educación: “Se refiere a la combinación de capacitación en línea y taller supervisado donde las teo-

¹⁶ Fernández, Gladys Vanesa; Biondelli, Virginia; Blondeau, Andrea y Hernández, Alicia. (2018) Experiencia docente con las directrices de catalogación RDA en la modalidad presencial y virtual. Recuperado de: <https://portal.abe-cin.org.br/rebecin/article/view/118>

rías del conocimiento se llevan a cabo a través de Internet y la capacitación en taller supervisado se realiza cara a cara” (Glosario de la conferencia, 2010).

Los nuevos escenarios en el área educativa contemplan otras realidades que conllevan a propiciar nuevos espacios de encuentro: “Pareciera ser que BL es la integración que permite que el concepto de aula adquiera un nuevo contexto” (Chikhani y Briceño, 2012, p. 4).

El aula híbrida presenta características del mundo que nos rodea: de integración (de modalidades de intervención) y transversalidad (de los contenidos del currículo) en las propuestas didáctico-pedagógicas, generadas, con la finalidad de cumplimentar los objetivos del Plan de Trabajo Docente y mediante situaciones de aprendizaje sincrónicas (mismo espacio-tiempo), asincrónicas (distinto espacio-tiempo) y autónomas de resolución. Estas propuestas flexibilizan las construcciones del conocimiento por su diversidad en los accesos a las temáticas abordadas y la reciprocidad estudiante-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Resultados observados hasta el momento del presente documento

Evaluación de Actividades prácticas

Las Actividades Prácticas se proponen como ejercicio para incorporar las temáticas que se desarrollan en cada unidad, si bien no son de entrega obligatoria, los estudiantes han entregado en tiempo y forma sus producciones.

La dificultad de realización fue baja ya que disponían del material de estudio y consulta. Lograron trabajar en equipos de dos integrantes y resolver conjuntamente decisiones particulares/grupales concernientes a las propuestas de la cátedra en cada uno de los encuentros.

Evaluación de Trabajos Prácticos

Los Trabajos prácticos disponían de una parte teórica, en formato de cuadro a completar, y otra parte de ejercitación de carga de registros bibliográficos. Se pudo determinar que los estudiantes lograron recorrer y utilizar los materiales disponibles en el aula virtual,

coordinar tareas de búsqueda de teoría aplicable a la práctica, así como, entregar en tiempo y forma lo solicitado.

El total de los estudiantes aprobaron esta instancia sin necesidad de rehacer.

Evaluación del examen parcial

Con respecto a la instancia de parcial se realizó una división del examen en:

- Parte teórica: un *multiple choice* elaborado con la herramienta del cuestionario de *Moodle* que incorporaba actividades de reflexión teórica combinada con aplicaciones prácticas.
- Parte práctica: en la parte práctica se seleccionaron dos recursos diferentes para cada uno de los estudiantes. Con ellos se realizó una carga descriptiva del material en el sistema KOHA.

Tanto la parte teórica como la parte práctica del examen se realizaron bajo la modalidad de “libro abierto” pudiendo acceder a los módulos elaborados por el equipo, al material multimedia y a las normas/directrices utilizadas en la cursada en tiempo real.

Los resultados fueron satisfactorios ya que se hizo un uso eficiente del material disponible y se combinaron diferentes estrategias para la resolución de las problemáticas planteadas en el examen.

Observaciones respecto de los intercambios

Foros Ejercicios: se evidenció la participación activa y entusiasta de todos los estudiantes. Surgieron inquietudes que fueron resueltas dentro del foro, para luego, ser tratadas nuevamente en la presencialidad como tema inicial de la clase de prácticos. Además, se procedió con intervenciones docentes que reforzaron los aportes de los alumnos con devoluciones teóricas y de procedimiento.

Foros de consultas generales: no se registraron intervenciones.

Conclusiones

Como docentes de las asignaturas, la experiencia demostró las posibilidades positivas que se pudieron vivenciar dentro de la dualidad de contacto virtual/presencial. La dinámica grupal se desarrolló de manera natural y participativa. En cuanto a los contenidos del Plan de Trabajo Docente se ejecutaron por completo. A su vez, la totalidad de los estudiantes logró superar las expectativas ya que se adicionaron actividades, que no estaban previstas con anterioridad, a medida de las necesidades.

Las consultas generales se resolvieron en instancias cara a cara, en primer lugar, con aportes significativos entre los compañeros de la clase, para que luego el docente tomara la palabra re-preguntara a fin de guiar hacia las conclusiones correspondientes. Para finalizar, es destacable el compromiso de los actores de esta aula híbrida, la horizontalidad en el intercambio y la reciprocidad de saberes que se presentó ante el desafío.

Referencias bibliográficas

- Bonk, C. y Graham. C. (2006). *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
- Chikhani, A. S., y Briceño, Magally. (2012). Confrontación de autores referentes de Blended Learning. (2001-2011): ¿teoría o metateoría? *Tenth LACCEI Conference*, 12 pp. <http://www.laccei.org/LACCEI2012-Panama/RefereedPapers/RP023.pdf>
- Fernández, G. V., Biondelli, V., Blondeau, A. y Hernández, A. (2018). Experiencia docente con las directrices de catalogación RDA en la modalidad presencial y virtual. *Revista Brasileira De Educação Em Ciência Da Informação*, 5(2), 89-91. <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/118>
- Reay, J. (2001). Blended Learning a Fusion for the Future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 6.
- Sands, P. (2002). Inside Outside, Upside Downside: Strategies for Connecting Online and Face-to-Face Instruction in Hybrid

- Courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6).
<http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm>
- Singh, H. y Reed Ch. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. *Centra Software*, 11 pp.
<https://docplayer.net/9763797-A-white-paper-achieving-success-with-blended-learning.html>
- Plan de Trabajo Docente. Descripción Documental I (2022). Universidad Nacional de Mar del Plata.
https://aulafh.mdp.edu.ar/pluginfile.php/76604/mod_resource/content/2/PTD_DDI.pdf
- Plan de Trabajo Docente. Descripción Documental II (2022). Universidad Nacional de Mar del Plata. UNESCO. (2010). Glosario.
<https://unevoc.unesco.org/home/TVE?ipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=301>
- UNMdP. (2020). Resolución de Decanato 583 - PLAN DE CONTINGENCIA ACADÉMICA.

Labor docente en tiempos de pandemia. Análisis de una experiencia de capacitación virtual

Gustavo Ariel José

Universidad Nacional de Tucumán.
gustavoarieljose@fm.unt.edu.ar

Elsa Reyes

Universidad Austral.
ereyes1@mail.austral.edu.ar

Lía F. Torres Auad

Universidad Nacional de Tucumán.
ltorresauad@herrera.unt.edu.ar

Introducción

En la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán, la capacitación del claustro docente en temas referidos al paradigma de la modalidad a distancia se inició hace más de una década, y constituye un proceso ininterrumpido desde los comienzos de 2009, cuando se presentó en el Plan Estratégico para la inserción de TIC en procesos educativos y la implementación de la Educación a Distancia en la FACET. Esta concepción de la necesidad de instrucción de los docentes en los principios de la modalidad virtual fue muy clara para los responsables del Centro de Educación a Distancia e Investigación en Tecnologías Educativas-CEDITE, Torres Auad y García (2011): “Es por eso que la enseñanza universitaria deberá acelerar los procesos que le permitan adecuarse al paradigma emergente –casi siempre resistido–, e implementar la formación del plantel docente” (p. 23).

Sin embargo, el sacudón global causado por la propagación de un virus que dio origen a la pandemia durante 2020 y 2021, y la decisión de convocar a un aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) cambiaron la coyuntura y por supuesto, la planificación del CEDITE para atender la formación docente. Se produjo una urgente y extendida necesidad de capacitación en herramientas que permitieran a los profesores enfrentar los desafíos a través de las facilidades brindadas por las tecnologías. Y pusimos manos a la obra, convencidos conceptualmente de la importancia de esta tarea. Delgado (2020) afirmó:

La pandemia ha revelado muchas deficiencias del sistema educativo y exacerbado las desigualdades. Según una encuesta realizada por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, sólo la mitad de los países encuestados dieron a sus docentes capacitación adicional sobre educación a distancia (p. 1).

Este grupo de trabajo acompañó al claustro docente abocándose a una tarea aún más comprometida para que los capacitados comprendieran la enorme diferencia entre la modalidad pedagógica a distancia y la Educación Remota de Emergencia, como se dio en llamar los esfuerzos para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ASPO.

Las experiencias de aprendizaje en línea bien planificadas son significativamente diferentes de los cursos ofrecidos en línea en respuesta a una crisis o desastre. Los colegios y universidades que trabajan para mantener la instrucción durante la pandemia de Covid-19 deben comprender esas diferencias al evaluar esta enseñanza remota de emergencia (Hoodges et al., 2020).

El CEDITE había presentado oportunamente en la unidad académica una propuesta de Curso de Posgrado denominada “Herramientas para la Gestión de Aulas Virtuales” (HGAV), aprobada por resolución en el año 2015, y la desarrolló en varias cohortes sucesivas en 2016, 2017, 2018 y 2019, con la participación de docentes de las más variadas unidades académicas. Dicha capacitación, planifi-

cada en una doble perspectiva, enseñar las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma educativa, a la vez que se proporcionan lineamientos orientadores acerca de la implementación didáctica de las mismas, fue nuevamente implementada. El análisis de esta experiencia se desarrolla a continuación.

Objetivos del análisis

La implementación del curso HGAV tuvo varias cohortes durante 2021 y 2022, y consideramos que es necesario un análisis minucioso a partir de los foros y las encuestas disponibles en la propuesta virtual por dos motivos: en primer lugar, obtener un registro de situación, a partir de un contexto atípico, de la labor docente en el claustro universitario; y, por otro lado, revisar nuestra propia práctica y los efectos de la propuesta formativa en modalidad a distancia ofrecida. Se inició el análisis de la encuesta, de forma cuantitativa, respecto del nivel de conocimiento con el que ingresan, titulación, cargos, dedicación y la navegabilidad del aula virtual, y luego, satisfacción personal y expectativas del curso. Respecto de los foros, realizamos el trabajo de análisis cualitativo, experiencias antes de pandemia, experiencias después de pandemia, rol docente y pensamientos asociados a las buenas prácticas docentes.

Análisis parcial de encuestas

Durante la inscripción al curso se realizó una primera encuesta en la que se consultaron aspectos relevantes tales como título, cargo docente, dedicación, unidad académica en la que se desempeña y nivel de conocimiento sobre la plataforma *Moodle*, entre otros. Esta información es solicitada porque nos permite tener un panorama claro de los participantes, al inicio. En una primera instancia, se analizó el nivel de conocimiento de los docentes. Para dicha consulta se tomó una escala numérica de 1 a 5 en la que: 1: Muy poco, 2: Poco, 3: Regular, 4: Bueno y 5: Muy bueno. (figura 1).

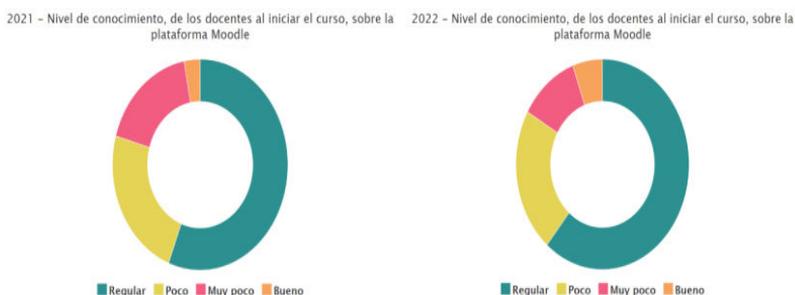


FIGURA 1. Nivel de conocimiento declarado

En el año 2021, contamos con un total de treinta y cuatro docentes encuestados mientras que en el año 2022 el número de docentes desciende a un total de dieciocho. En el año 2021, se puede observar claramente que un 56% de los consultados indicó tener un nivel de conocimientos regular y un 23% considera que su nivel de conocimientos en el tema es poco. El 18% indicó que cuenta con muy poco nivel de conocimientos en el área y solo un 3% respondió tener un nivel de conocimientos bueno. En el año 2022 contamos con un 61% que indicó contar con un nivel de conocimientos regular, un 22% considera que su nivel de conocimiento en el área es poco, el 11% indicó que su nivel de conocimientos es muy poco y solo el 1% reconoció contar con un nivel de conocimiento bueno en el tema. En ninguno de los casos se eligió la opción muy buena.

A su vez se realizó el relevamiento de las diferentes áreas de las que provienen los docentes inscriptos a realizar el curso, su cargo docente, y la dedicación. (Figura 2).



FIGURA 2. Titulación y cargo docente

A continuación, se analizan las variables Nota Final obtenida en el curso junto al nivel de percepción de cuán intuitiva resultó el aula virtual. Se realizaron gráficos de caja y bigote para las variables “Nota final en el curso” agrupadas por la variable “¿Le resultó intuitiva el aula virtual para realizar la capacitación?” (Figura 3).

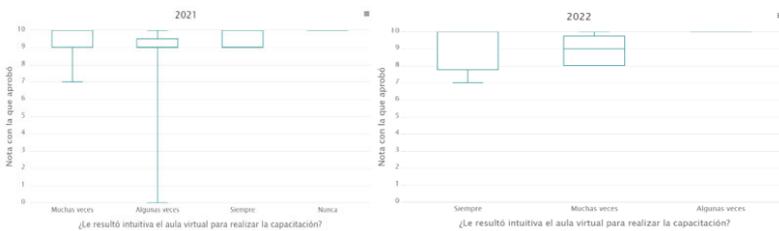


FIGURA 3. Percepción del Aula, Nota final

En el año 2021, se puede observar que aquellos docentes a los que el aula virtual nunca les resultó intuitiva obtuvieron en sus notas

sobresaliente (10). Para quienes el aula virtual siempre resultó intuitiva, obtuvieron en sus notas distinguidos y sobresalientes (9 y 10). Aquellos docentes a los que el aula virtual les resultó algunas veces intuitiva obtuvieron: distinguido y sobresaliente en sus notas (9 y 10); en solo un caso se muestra un valor atípico en el gráfico producto del abandono en el transcurso del curso por parte del docente, es por ello por lo que se le asignó el valor “0”. Finalmente, aquellos docentes a los que el aula virtual resultó muchas veces intuitiva obtuvieron notas más variadas: bueno, distinguido y sobresaliente.

En el año 2022, se puede observar que aquellos docentes a los que el aula virtual les resultó algunas veces intuitiva obtuvieron sobresaliente en sus notas. Para quienes el aula virtual resultó muchas veces intuitiva obtuvieron notas más variadas: distinguido y sobresaliente. Por último, para los que el aula siempre les resultó intuitiva consiguieron en sus notas: bueno y sobresaliente (7 y 10).

Finalmente, consideramos la variable “sus expectativas personales han sido cubiertas” en la que se incluyen las opciones: Completamente, Parcialmente, Nulamente. (Figura 4).

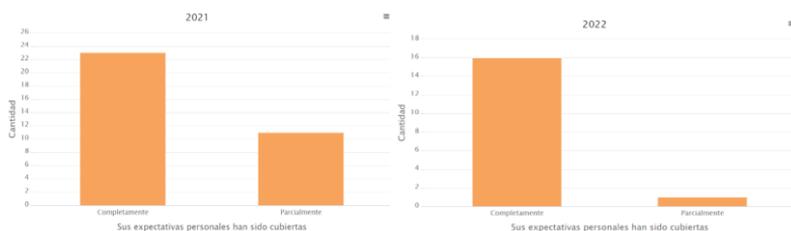


FIGURA 4. Expectativas

Análisis parcial de foros

Este grupo de trabajo continuó el análisis desde una mirada cualitativa de la intervención de los participantes en los FOROS.

Los entornos de colaboración conformados en foros permiten fomentar y motivar la comunicación, discusión y construcción de conocimientos y experiencias. En su composición, contienen datos

que, desde el punto de vista cualitativo, proporcionan una mirada amplia y subjetiva. Como comentan Garibay y Concari (2013):

Los datos cualitativos no son estructurados, es el investigador quien los estructura, lo que implica organizar las unidades, las categorías, los temas en el proceso de la investigación, buscando de armar redes de relaciones que contribuyan al logro de los objetivos de investigación propuestos (p. 55).

Dimensión	Categoría	Indicadores	Citas
Virtualidad y Experiencias	Antes de pandemia	Intercambio de experiencias	<i>"Podría decir que mi experiencia o conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas en lo que refiere a mi práctica académica no es particularmente significativo"</i>
	Durante pandemia	Aplicación de nuevas ideas	<i>"Cuando llegó la pandemia a eso tuvimos que sumar otros recursos, clases por meet, zoom y en mi caso, para mi trabajo como docente de secundario, salas de messenger, además por la cantidad de alumnos (colapsan nuestros correos con la entrega de prácticos) usamos classroom, para evaluaciones formularios google, etc."</i>
Virtualidad y Expectativas	Rol docente	Aplicación a la práctica	<i>"Con la cantidad posible de recursos multimedia, se pueden mostrar ejemplos o situaciones que sean propios del temo enseñado para facilitar la comprensión"</i>
	Afectividad	Expresión de emociones	<i>"Es por eso que tengo muchas expectativas a poder aprender a utilizar todos los recursos disponibles, para poder mejorar el cursado de forma virtual este 2021"</i>
Virtualidad y Buenas prácticas	Aspectos positivos	Ventajas	<i>"Preguntarse hoy ¿Por qué el uso de aulas extendidas? es similar a haberse preguntado después de la invención de la imprenta ¿Por qué el uso del libro?"</i>
	Aspectos negativos	Desventajas	<i>"La relación con los estudiantes es más distante, por eso considero importante que la catedra use diversas redes sociales. - No todos los alumnos cuentan con las mismas posibilidades y disponibilidad de recursos para tomar clases virtuales. - Muchas veces con el fin de que el estudiante comprenda bien un tema, se excede en la información brindada"</i>

FIGURA 5. Mirada cualitativa de la intervención de los participantes en los FOROS

La metodología de trabajo realizada para el análisis de los foros implicó la utilización de una herramienta que pudiera permitir un análisis cualitativo de los aportes de sus participantes. El *software* utilizado fue el *Atlas.ti 22*. A nivel esquemático, se presenta el recorrido completo del análisis en base a las siguientes etapas: Preanálisis,

Adopción de un sistema de categorías, Codificación, la posterior Redefinición de categorías y su Recodificación y para finalizar con un análisis e interpretación acorde a las dimensiones, categorías e indicadores propuestos (Garibay y Concari, 2013, p. 58). En la Figura 6 se comparte una visión de la pantalla en donde se produce el análisis de los textos que componen cada uno de los aportes del foro junto con los códigos adoptados para su interpretación.

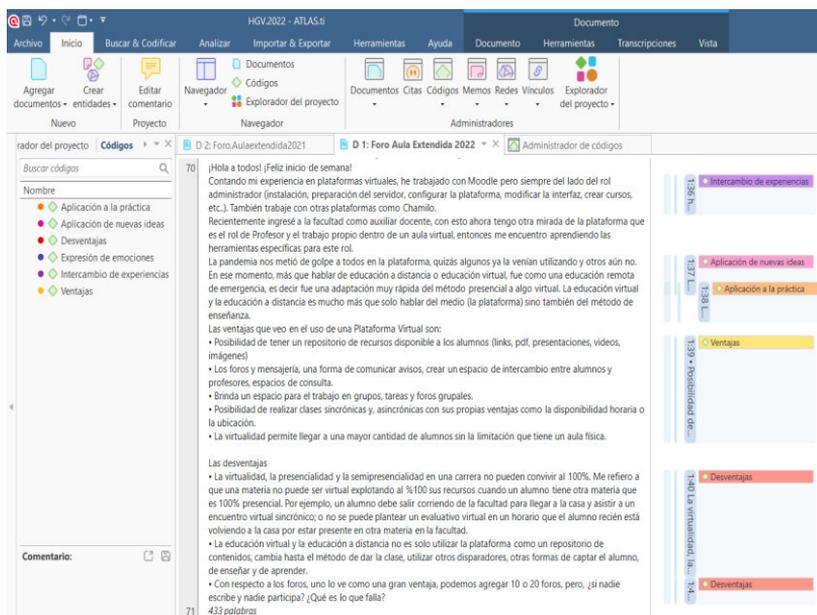


FIGURA 6. Análisis de Textos

La cantidad total de aportes en los foros en el año 2021 fue de ciento cincuenta y tres y, en el año 2022, fue de setenta y nueve, y la lista de códigos con la cantidad específica de aportes que muestran particular interés por el intercambio de experiencias y de nuevas ideas. (Figura 7).

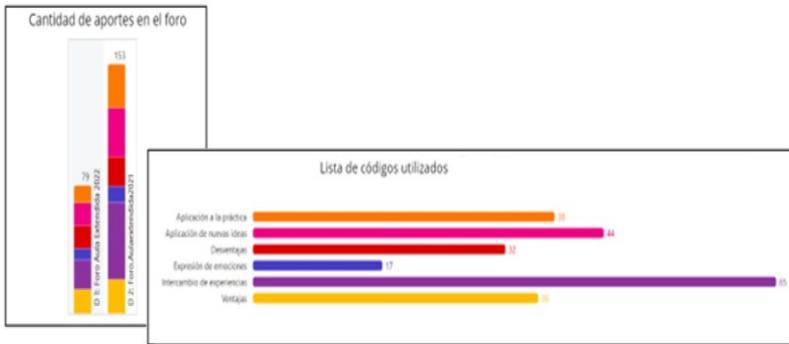


FIGURA 7. Cantidad de Aportes y Lista de Códigos utilizados y cantidad de aportes de cada uno

Con respecto a la cantidad de aportes en el foro, se evidencia que la contribución con respecto a la experiencia (sesenta y cinco aportes) fue uno de los temas que más prevaleció en el año 2021-2022, seguido por la declaración de la aplicación de nuevas ideas (cuarenta y cuatro aportes) que implicaba la utilización de herramientas de tecnología informática y prácticas docentes que resultaran del aprendizaje obtenido durante la pandemia, aplicación a la práctica (treinta y ocho aportes), ventajas (treinta y dos aportes) y desventajas (treinta y seis aportes) de su utilización, y el de menor frecuencia la expresión de emociones (diecisiete aportes). Más allá de la pregunta inicial del foro que apuntaba a mencionar las ventajas y desventajas en la utilización de aula extendida, quedó evidenciado que, en ambos años, 2021 y 2022, la comunicación y puesta en discusión de las experiencias y utilización de la misma tuvo un papel preponderante en la tarea docente. (Figura 8).

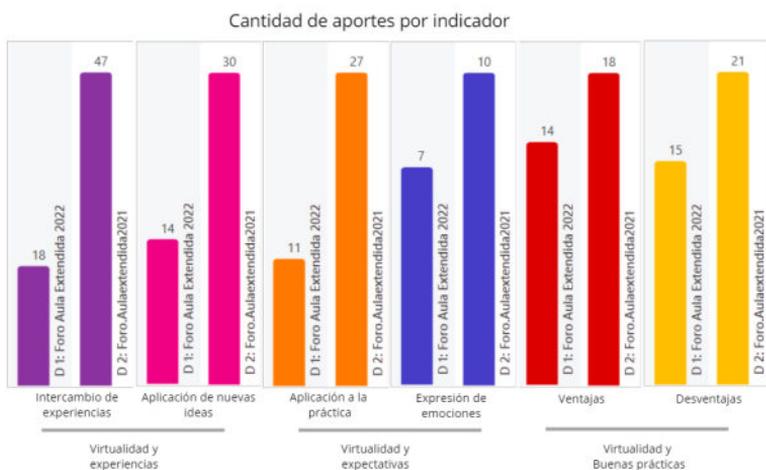


FIGURA 8. Cantidad de aportes por indicador

En la figura 9, pueden observarse las citas extraídas del análisis del texto principal que constituye el foro y el indicador como código al cual pertenecen, junto a su dimensión. En el contenido de cada cita, puede evidenciarse el nivel de reconocimiento en cuanto al cambio acerca de la percepción y aplicación de la utilización del aula extendida.

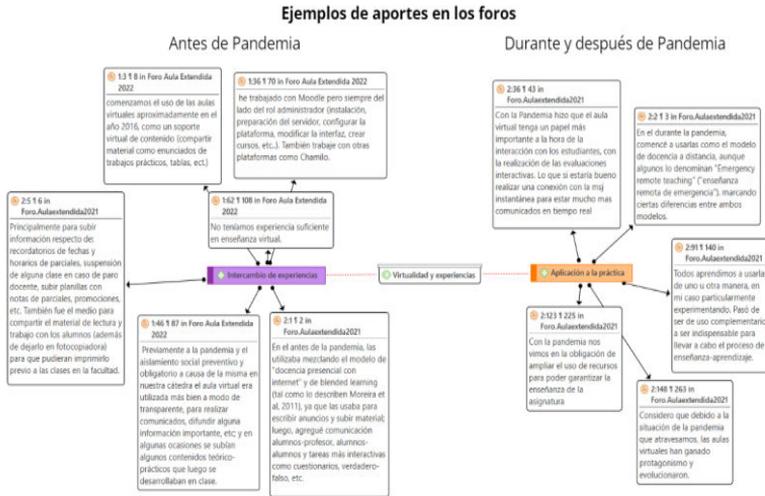


FIGURA 9. Citas extraídas

Conclusiones

Comenzamos analizando cuantitativamente las primeras preguntas de la encuesta, en especial el nivel de conocimiento con el que ingresan. Analizamos también titulación, cargos, dedicación y finalmente la navegabilidad del aula virtual. Luego, continuamos con el trabajo de análisis cualitativo de los foros, experiencias antes de pandemia, experiencias después de pandemia, rol docente, pensamientos asociados a las buenas prácticas docentes, y concluimos con las preguntas de la encuesta referidas a satisfacción personal y expectativas del curso (lo manifestado en el foro).

Un dato relevante fue la multidisciplinariedad de la virtualidad, ya que como se mostró en el análisis cuantitativo, los docentes provenían de muy diversos saberes, esto además se evidencia en el trabajo en los foros ya que en ningún caso se realizó algún comentario negativo con respecto a la utilización de aulas virtuales, nadie dijo, por ejemplo, “no la voy a usar o no la recomiendo”.

Por otra parte, lo que se puede evidenciar del análisis cualitativo de los foros sobre el uso de aulas extendidas anterior a la pandemia es el uso como simples repositorios y de una manera muy rudimentaria. Posteriormente, cambió el rol de las aulas de ser una simple herramienta de comunicación a una de interacción. Hubo claras manifestaciones de no abandonar el uso de aulas extendidas, considerándolas no un mero canal de comunicación sino un medio a través del cual enseñar, aprender y construir conocimiento de manera conjunta. Además, se evidenció interés por parte de los docentes por indagar nuevas actividades de la plataforma *Moodle*.

A su vez existieron aportes en los Foros en los que se habla de una mejor integración entre los participantes de una cátedra, cosa que antes no ocurría (titular, asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos y auxiliares), con el objetivo de replantear y reestructurar toda la asignatura para adecuarla a la virtualidad a través de un trabajo colaborativo; a su vez, la intensidad del trabajo y la responsabilidad se equiparó más adecuadamente con la dedicación docente dentro de la cátedra. Aunque se mencionaron desventajas de su uso y dificultades de implementación, no se habló de exceso de trabajo por parte del aula virtual. Se señaló, en cambio, las desventajas que implican la falta de formación en la temática “problemas de conectividad”.

En conclusión, se demuestra un profundo interés por conocer y aprender cómo incorporar la virtualidad a la práctica docente, aspecto muy promisorio, aun cuando tal interés se intensificó a partir de las necesidades propias de una coyuntura especial. Y, por otro lado, como responsables de ofrecer las capacitaciones pertinentes, los resultados observados y las opiniones vertidas validan nuestra propuesta formativa y nos permiten proyectar nuevas y mejores implementaciones.

Referencias bibliográficas

- Garibay, M. T. y Concari, S. B. (2013). Análisis de foros virtuales con empleo del programa Atlas.ti. *Revista TEyET. Revista Iberoamericana de Tecnología en educación y Educación en Tecnología*, 11, 54-65. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32329>

- Delgado, P. (2020, octubre, 26). La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. Observatorio Instituto para el futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Hoodges, C., Moore, S., Lockee, B. y Trust, T. La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Revisado desde: <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>
- Torres Auad, L. y García, R. (2011). Hacia una deconstrucción del paradigma educativo tradicional: la modalidad virtual en la FACET. *Revista CET*, 23. <https://cedite.facet.unt.edu.ar/?p=299>

Competencias ciberculturales de docentes de la UNC en Argentina, luego de la pandemia de Covid-19

Adrián Moneta Pizarro

Universidad Nacional de Córdoba.
adrianmoneta@unc.edu.ar

Gabriela Sabulsky

Universidad Nacional de Córdoba.
gsabulsky@unc.edu.ar

Norma Patricia Caro

Universidad Nacional de Córdoba.
pacaro@unc.edu.ar

Introducción

Se presentan a continuación los primeros resultados de la investigación “Desarrollo de competencias digitales y ciberculturales a través de innovaciones tecno-educativas” (Proyecto PRIMAR-UNC 2018-2022), cuyo objetivo general es diagnosticar tipos y niveles de competencias digitales y ciberculturales en estudiantes y docentes para favorecer la innovación en la enseñanza. Este trabajo, en particular, hace foco en las competencias docentes y comparte los resultados del desarrollo de un instrumento para la Competencia Digital de los docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Durante los últimos años, la educación remota de emergencia puso de relieve los desiguales niveles de conocimientos y habilidades de los docentes universitarios para enfrentar los retos de una educación virtualizada (Pedró, 2020). Este tema ha sido objeto de

diversos estudios tal como lo muestran González-Rodríguez y Urbina-Ramírez (2020), quienes plantean la diversidad de concepciones acerca de la competencia digital y la dificultad para definir las variables que permitan medir dicho concepto. Este trabajo avanza en esta línea, a partir de la redefinición conceptual de las competencias digitales hacia las ciberculturales, como constructo que permite explicar además de la dimensión técnica (conocimientos y manipulación de dispositivos tecnológicos), un conjunto de representaciones sobre aquello que es posible hacer a través de la tecnología. “El cierre de las universidades ha acelerado una entrada abrupta a una nueva era del aprendizaje” (Audrey Azoulay).¹⁷ La exigencia de transformación digital casi inmediata de las universidades no solo requiere la incorporación de tecnologías, sino que precisa además de la creación o modificación de procesos y de la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desarrollar dichos procesos y tecnologías (IESALC, 2020).

En la próxima sección se presenta el marco teórico de manera más detallada. Luego, en la tercera sección, se describe la metodología. En la cuarta sección se comparten los resultados. Por último, se destacan las principales conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación.

Marco teórico

Diversos autores analizan cómo el contacto con tecnologías promueve el desarrollo de saberes que pueden ser definidos como competencias (Cabello, 2006). En el campo pedagógico, este concepto ha generado numerosos debates. En términos generales, Le Boterf (2002) afirma que la competencia es un saber actuar a partir de recursos incorporados (capacidades personales, teorías, conceptos y procedimientos) y recursos del entorno, redes profesionales, bancos de datos, documentos). Según este autor, la competencia debe definirse en términos de conocimiento combinatorio,

¹⁷ UNESCO, Global Education Coalition. Mensaje de Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, 25 de marzo de 2020. Disponible en: https://youtu.be/St_BQRSXmew

donde el sujeto la construye a partir de la movilización de los recursos incorporados y los recursos del entorno frente a una situación particular. Por ello, “la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que son cada vez más complejas” (Le Boterf, 2002, p. 43). En esta misma línea, Perrenoud (2001) sostiene que una competencia se relaciona con la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. González (1999) sostiene que la relación cotidiana con la tecnología es siempre social y se inicia con la vida misma. Sin embargo, se va modificando, estructurando, a partir de lo que este autor define como dos trayectorias: la primera se vincula al entorno tecnológico en el que la persona vive, la segunda, con la generación de esquemas cognitivos de percepción, valoración y acción que le permiten o limitan la relación con la tecnología. Esto implica ser capaces de manejar críticamente las tecnologías, comprender el aporte de los recursos digitales al aprendizaje de contenidos relevantes y organizar la enseñanza de manera innovadora y, a su vez, críticos ante tradiciones que, según Perrenoud (2001) estructuran el futuro: tecnología y humanismo. A este conjunto de saberes, actitudes y habilidades requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en un mundo digital, se los conoce como Competencia Didáctica Digital (CDD). A las competencias definidas se les agregan las potencialidades para la integración crítica y creativa de las tecnologías en la planificación, desarrollo y evaluación de enseñanza con el objeto ulterior de promover en los estudiantes el desarrollo de la competencia digital (INTEF, 2017). Por su parte, Romo González y Tarango Ortiz (2016) realizan un estudio que identifica factores determinantes que inciden en el nivel de la cibercultura en educación superior para generar estrategias educativas que fortalezcan los procesos en comunidades universitarias. Las instituciones están trabajando en la generación de condiciones propicias para el desarrollo de una cultura digital (Grinsztajn et al., 2018), entendida “como conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los

valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio” (Levy, 2007).

En este proyecto de investigación, se propone diagnosticar qué tipo de saberes y habilidades en torno a las tecnologías poseen los docentes de la UNC. La relación con las tecnologías se entiende no en términos de artefactos sino como dispositivos complejos (Sancho Gil, 2019). Para analizar qué son capaces de hacer los docentes con las tecnologías fue oportuna la investigación llevada a cabo por el Proyecto Transmedia Literacy (Scolari, 2018), que estudió las habilidades y estrategias transmedia en adolescentes. En ese estudio, se propone el concepto de Competencias Transmedia que se define como una competencia avanzada que implica una serie de habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos. Sus hallazgos se clasifican en doscientas competencias transmedia, tanto generales como específicas, que finalmente se agrupan en nueve dimensiones, las cuales incluyen cuarenta y cuatro competencias generales, y, en un segundo nivel, ciento noventa competencias específicas. A los fines de nuestra indagación recuperamos las siguientes categorías: Competencia de producción, Competencias de gestión: individual y social, de contenido, Competencias con los medios y la tecnología, Competencias de ideología y ética, Competencias en la prevención de riesgos. Al analizar la desagregación que realiza este estudio, observamos que todas las competencias parten de habilidades vinculadas al uso técnico para luego gradualmente aumentar su complejidad hacia otro tipo de acciones más complejas: crear, valorar, comunicar, etc. Esta forma de visualizar las competencias nos permitió definir un constructo teórico que integra lo digital (vinculado al manejo técnico y del lenguaje) con los contenidos de los medios (prácticas culturales), definiendo así la Competencia Ciber-cultural que recupera las dos trayectorias indisolubles que planteamos anteriormente. No basta habitar en un entorno rico en tecnologías, habrá que evaluar cómo se perciben, se valoran y qué acciones se realizan sobre ellas para poder entender el sentido que las tecnologías tienen en las personas desde el punto de vista de sus prácticas sociales, comunicativas y ciudadanas. A esto lla-

maremos competencias ciberculturales. De este modo, la Competencia Transmedia incluye a la Competencia Digital y ambas confluyen en un entramado que llamaremos Competencia Cibercultural.

Metodología

Para cumplir con el objetivo propuesto, se desarrolla un instrumento de medida para la Competencia Cibercultural (CC) de los docentes de la UNC. Siguiendo a Aldás y Uriel (2017), se llevó a cabo un procedimiento en varias etapas. En primer lugar, se indagaron distintos instrumentos de medición propuestos por la literatura para identificar con mayor claridad todas las dimensiones del constructo de interés. En segundo lugar, combinando y adaptando los instrumentos que se consideraron más adecuados y con ayuda de un grupo de expertos, se elaboró un cuestionario que fue administrado a una muestra de prueba. Con los resultados de esta muestra se evaluaron las dimensiones y los indicadores propuestos mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis de fiabilidad. Esto permitió optimizar el cuestionario eliminando los ítems inadecuados. Por último, se procedió a validar el instrumento de medida estimando un modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC) y aplicando una serie de criterios de validación convergente y discriminante. Luego de estos análisis se detectó la presencia de un modelo factorial de segundo orden que fue sometido a pruebas de validez nomológica.

Participantes

La muestra de prueba estuvo conformada por un total de 528 docentes de la UNC que respondieron el cuestionario en línea entre octubre y diciembre de 2021, con edades comprendidas entre 24 y 76 años ($M=49.1$, $DE=10.5$) y 59.8 % de mujeres. En la Tabla I se presenta la composición por unidades académicas.

<i>Unidad académica</i>	<i>Docentes</i>	<i>%</i>
Facultad de Ciencias Económicas	124	23.48
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	120	22.73
Facultad de Derecho	71	13.45
Facultad de Filosofía y Humanidades	50	9.47
Facultad de Lenguas	149	9.28
Facultad de Odontología	114	21.59
Total	528	100

TABLA I. Distribución de la muestra por unidades académicas

Instrumento

Se combinaron y adaptaron al contexto de aplicación los instrumentos de recolección de datos de los proyectos *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018) e *Ikanos* (Brecko, Barbara-Neza; Ferrari, Anusca; Punie, Yves, 2013), formando un cuestionario *ad hoc* para esta investigación constituido por ocho dimensiones y noventa y ocho ítems en escala Likert de 0 a 10 (total desacuerdo a totalmente de acuerdo). El análisis de la estructura dimensional y la redacción de los ítems realizado por un grupo de cuatro docentes expertos en el área permitió confirmar una adecuada validez de contenido.

Análisis estadístico

Para el AFE, debido a la naturaleza ordinal de las variables, se utilizó el método de ejes principales para la extracción de factores. Para seleccionar el número de factores se aplicó la regla de Kaiser-Guttman. La solución fue rotada mediante el método Promax de rotación oblicua. Se eliminaron ítems con cargas factoriales menores a 0.40, discrepancias menores a 0.30 entre las dos primeras saturaciones o unicidades mayores a 0.60. La validez discriminante se analizó

observando la matriz de correlaciones entre factores. Por último, la consistencia interna de las subescalas fue evaluada mediante el α de Cronbach, aceptando coeficientes mayores a 0.70 y eliminando ítems si la fiabilidad era pobre y mejoraba con la exclusión.

La estimación del modelo de AFC se hizo siguiendo el método de máxima verosimilitud con errores estándares robustos de Satorra-Bentler. La bondad de ajuste fue evaluada con el estadístico χ^2 escalado de Satorra-Bentler, dividido por los grados de libertad, la aproximación de la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y la raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), siguiendo los criterios de Schermelleh-Engel et al. (2003). Cuando el ajuste no era satisfactorio se observaban los índices de modificación y se re-especificaba el modelo. La fiabilidad compuesta fue evaluada mediante el coeficiente de Raykov aceptando valores mayores a 0.70. Para la validez convergente, mientras no fuera comprometida la validez de contenido o la regla de dos indicadores por factor, se eliminaron ítems con cargas factoriales estandarizadas menores a 0.40 y se analizó el impacto sobre la fiabilidad compuesta y la validez discriminante de excluir ítems con cargas entre 0.40 y 0.70. Solo se eliminaron estos ítems si con ello mejoraba la fiabilidad compuesta y la validez discriminante. Además, se exigió un valor mínimo de 0.50 para la varianza promedio extraída (AVE) de cada factor. Para evaluar la validez discriminante se observó que las correlaciones entre los factores no superaran 0.90 (Kline, 2011), que los intervalos de confianza de los coeficientes de correlación entre factores no incluyeran a 1 (Anderson y Gerbing, 1988) y que la AVE de cada factor fuera superior al cuadrado de la correlación con cada uno de los otros factores (Fornell y Larcker, 1981). Por último, dada la imposibilidad de realizar el contraste clásico χ^2 de comparación de modelos debido al uso del método de Satorra-Bentler (basado en el logaritmo de la pseudo-verosimilitud), la validez nomológica se evaluó siguiendo a Sokolov (2019) y Chen (2007), quienes para muestras mayores a 300 utilizan umbrales críticos de cambio que los índices RMSEA, CFI y SRMR no deben exceder para aceptar el modelo más restringido. Estos umbrales de

cambio son $\Delta RMSEA=0.015$, $\Delta CFI=0.01$ y $\Delta SRMR=0.03$. Todo el procesamiento y análisis de los datos fue realizado con Stata 17.

Resultados

Como resultado del AFE, el número de ítems se redujo de noventa y ocho a cincuenta y uno y fueron identificadas diez dimensiones de competencias, quedando las competencias de gestión social (CGS) divididas en tres partes que se asocian a la gestión de redes sociales (CGS1), al trabajo colaborativo (CGS2) y a la enseñanza de recursos digitales (CGS3). El análisis de consistencia interna de cada una de las subescalas arrojó muy buenos resultados y en algunos casos mejores excluyendo cuatro ítems más, excepto para las competencias de gestión de contenidos (CGC) cuya fiabilidad resultó baja y no se pudo revertir, motivo por el cual quedó descartada junto con sus indicadores. De esta manera, se aseguró que los ítems que integran cada dimensión se relacionaran de manera tal que respondieran a un mismo constructo.

Por otra parte, el AFC y las pruebas de validación realizadas sobre el instrumento de medida en forma conjunta llevaron a reducir aún más la cantidad de ítems a fines de asegurar niveles aceptables de calidad. El modelo quedó conformado por nueve dimensiones y 27 indicadores. Los índices de bondad de ajuste obtenidos fueron: $\chi^2/gl = 1.93$, $RMSEA = 0.042$, $CFI = 0.956$, $TLI = 0.947$ y $SRMR = 0.039$. El coeficiente de fiabilidad compuesta de Raykov resultó mayor a 0.70 para todos los factores, con valores entre 0.745 y 0.914. No quedaron cargas factoriales por debajo de 0.70, ni AVE por debajo de 0.50, alcanzando así validez convergente. Esto significa que cada grupo de indicadores comparten una elevada proporción de la varianza debido a una causa común representada, con sustento en la teoría, por la dimensión de competencias correspondiente. Algo similar ocurre con la validez discriminante, puesto que todas las correlaciones entre factores quedaron por debajo de 0.90, ningún intervalo de confianza de estas correlaciones incluye a 1 en valor absoluto y todas las AVE, que oscilan entre 0.594 y 0.773, resultaron mayores a las correlaciones al cuadrado entre factores.

Esto implica que las escalas empleadas para cada subcompetencia tienen capacidad suficiente para separar el contenido de las otras. Es decir, se comprueba que cada grupo de indicadores está asociado a una dimensión que captura aspectos particulares y distintivos de las competencias ciberculturales.

A pesar de estos resultados altamente satisfactorios, la observación de correlaciones significativas entre todas las dimensiones latentes sugirió la posible presencia de un modelo factorial de segundo orden. Esto es, que todas y cada una de las dimensiones de competencias identificadas son a su vez manifestaciones de un constructo mayor. Se procedió entonces a modificar la especificación incorporando un factor latente de orden superior, explicativo de todas las dimensiones y representado por la Competencia Cibercultural (CC). El ajuste resultó aceptable con los siguientes índices: $\chi^2/\text{gl} = 2.069$, $\text{RMSEA} = 0.045$, $\text{CFI} = 0.946$, $\text{TLI} = 0.939$ y $\text{SRMR} = 0.053$. Comparando estos valores con los correspondientes al modelo menos restringido de primer orden, ninguno de los cambios observados supera los umbrales críticos sugeridos por Sokolov (2019) y Chen (2007). Por lo tanto, la calidad del ajuste no se empobrece de manera significativa y se acepta la validez nomológica del modelo de segundo orden. Chequeada la fiabilidad compuesta de la escala de CC, se obtuvo un excelente resultado para el coeficiente de Raykov igual a 0.856. En la Tabla II se presenta la configuración final de dimensiones e ítems.

<p>Competencias de producción (CP)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado en que sabe realizar presentaciones multimedia que integren texto, imágenes, elementos de audio y video. - Grado en que sabe realizar nuevos contenidos digitales y actividades, mezclando y modificando recursos digitales existentes (recursos educativos abiertos).
<p>Competencias de gestión individual (CGI)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de aplicación de herramientas de seguimiento de la participación de los estudiantes. - Grado de uso de herramientas digitales para supervisar el progreso individual de cada alumno (análisis de datos de aprendizaje, mapas de progreso, e-portfolios).

<p>Competencias de gestión de redes sociales (CGS1)</p> <ul style="list-style-type: none">- Grado de uso de <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i> o <i>Instagram</i>.- Grado de participación dando <i>likes</i>, siguiendo personas y comentando sus publicaciones.- Grado de participación etiquetando y compartiendo fotos y publicaciones.
<p>Competencias de gestión del trabajo colaborativo (CGS2)</p> <ul style="list-style-type: none">- Grado en que considera útil al trabajo colaborativo para aprovechar el tiempo.- Grado en que considera que el trabajo colaborativo sirve para coordinar y organizar actividades.- Grado en que acuerda que el trabajo colaborativo promueve la interacción con otros.
<p>Competencias de gestión para la enseñanza de recursos digitales (CGS3)</p> <ul style="list-style-type: none">- Grado en que ha enseñado a usar aplicaciones para producir contenidos.- Grado en que ha enseñado a trabajar en red.- Grado en que ha enseñado a organizar el trabajo y planificar el aprendizaje.
<p>Competencias con los medios y la tecnología (CM)</p> <ul style="list-style-type: none">- Grado en que identifica las ventajas e inconvenientes del uso de los dispositivos, herramientas, entornos y servicios digitales que utiliza de forma habitual en su labor docente.- Grado en que evalúa y selecciona nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas como fundamento para la adecuación a su práctica docente.- Grado en que selecciona herramientas y dispositivos digitales para hacer nuevas tareas que no serían posibles sin tecnologías.- Grado en que elige y utiliza nuevas herramientas digitales para enriquecer las clases y apoyar el aprendizaje de sus alumnos.- Grado en que puede ayudar a sus compañeros a elegir los recursos tecnológicos más adecuados para sus clases.- Grado en que gestiona de forma eficaz la dinámica de clase cuando los alumnos utilizan dispositivos.- Grado en que puede responder a las necesidades tecnológicas y pedagógicas de cada alumno cuando usan TICs en el aula.
<p>Competencias sobre formación y actualización técnica (CF)</p> <ul style="list-style-type: none">- Grado en que participa en actividades formativas relacionadas con el uso de las TIC.

<ul style="list-style-type: none"> - Grado en que recurre habitualmente a plataformas y repositorios de recursos digitales para mejorar sus competencias en TIC.
<p>Competencias de ideología y ética (CI)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado en que hace referencia a la fuente de los contenidos que encuentra en Internet, por ejemplo, citando al autor o informando la dirección del sitio <i>web</i>. - Grado en que aplica criterios para valorar la objetividad del contenido, la autoría, la actualidad, la precisión y la estructuración de la información.
<p>Competencias de prevención de riesgos (CR)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado en que identifica los correos electrónicos sospechosos. - Grado en que comprueba que los sitios <i>web</i> que visita sean seguros. - Grado en que está atento a los fraudes de internet y trata de evitarlos.

TABLA II. Dimensiones e indicadores de Competencia Cibercultural

Conclusiones

En esta ponencia se presentaron los resultados del desarrollo de un instrumento de recolección de datos basado en un marco teórico de referencia específico y válido para la caracterización y medición de las competencias ciberculturales autopercebidas por los docentes de la UNC.

Los resultados demuestran que la versión final del cuestionario es un instrumento confiable y útil para obtener indicadores de las competencias ciberculturales y de nueve dimensiones de estas competencias: producción (CP), gestión individual (CGI), gestión de redes sociales (CGS1), gestión del trabajo colaborativo (CGS2), gestión para la enseñanza de recursos digitales (CGS3), medios y tecnología (CM), formación y actualización técnica (CF), ideología y ética (CI) y prevención de riesgos (CR). No pudo hallarse una escala fiable para las competencias de gestión de contenidos (CGC).

Se concluye que la escala total y las subescalas desarrolladas poseen propiedades estadísticas adecuadas. Por lo tanto, pueden ser utilizadas con fines de evaluación diagnóstica para relevar y

describir la autopercepción que los docentes tienen sobre sus competencias ciberculturales.

Una limitación del estudio fue no dividir la muestra, reservando una parte para el AFE y otra para el AFC y la correspondiente validación del modelo de medida, tarea pendiente para futuros avances de la investigación, así como también la aplicación del instrumento sobre una muestra más representativa y el análisis descriptivo de los resultados.

De acuerdo, entonces, al procesamiento estadístico es posible decir que la Competencia Cibercultural puede ser un constructo teórico que permita entender las habilidades y percepciones de los docentes en su relación con las tecnologías. Los docentes usan herramientas, crean presentaciones, seleccionan contenidos, gestionan la comunicación con sus estudiantes, comparten su vida privada en las redes, resguardan la información importante, elaboran juicios acerca de los riesgos, entre muchas acciones más. El modelo estadístico muestra, para el caso de las y los docentes de la UNC, qué variables son suficientes para medir la competencia cibercultural y, a la vez, ayuda a entender que ninguna dimensión puede explicarse por separado, lo que refuerza la idea de la no causalidad sino de la complejidad a la hora de entender de qué modo se manifiestan las habilidades y saberes estudiados en los docentes de la UNC.

Referencias bibliográficas

- Aldás, J. y Uriel, E. (2017). *Análisis multivariante aplicado con R* (2ª ed.). Ediciones Paraninfo.
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-step Approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Brecko, B.-N., Ferrari, A. y Punie, Y. (2013). DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, 38. <http://goo.gl/d3st4R>
- Cabello, R. (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo libros/UNGS.

- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equations Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- González, J. (1999). Tecnología y percepción social. Evaluar la competencia tecnológica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 155-165.
- González-Rodríguez, C. y Urbina-Ramírez, S. (2020). Análisis de instrumentos para el diagnóstico de la competencia digital. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-12.
- Grinsztajn, F., Szeinberg, R., Sanchez, G., y Vaccaro, M. (junio 2018). *Culturas digitales y experiencias pedagógicas universitarias con mediación tecnológica: Proyecto Integral de Inclusión de TIC en la FCV-UBA como política institucional*. XIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Posadas, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68895>
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3ª ed.). The Guilford Press.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Éditions d'Organisation.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe. Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Informe Fundación Carolina. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=23024>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Romo González, J. R., y Tarango Ortíz, J. (2016). Factores sociodemográficos, educativos y tecnológicos en estadios iniciales de cibercultura en comunidades universitarias. *Apertura*, 7(2), 101-116.

- Sancho Gil, J. M. (2019) De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 9-22.
- Scolari, C. A. (2018). El proyecto de investigación Transmedia Literacy. En C. A. Scolari (ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 9-13). Ce.Ge. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sokolov, B. (2019). *Sensitivity of Goodness of Fit Indices to Lack of Measurement Invariance with Categorical Indicators and Many Groups*. HSE Working papers WP BRP 86/SOC/2019, National Research University Higher School of Economics.
- UNESCO IESALC (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas: UNESCO IESALC.

Competencias digitales docentes en contextos de enseñanza y aprendizaje híbrido

Oriana Ojeda

Universidad Nacional del Nordeste.
orianaojeda@med.unne.edu.ar

María Victoria Aguilar Moreyra

Universidad Nacional del Nordeste.
victoriaaguilarmoreyra@med.unne.edu.ar

María Graciela Fernández

Universidad Nacional del Nordeste.
gracielafernandez@med.unne.edu.ar

Introducción

Nuestro relato se inserta en el marco de un proyecto institucional que surge desde el año 2020 para brindar acciones y orientaciones específicas a las tres carreras de grado con las que cuenta la Facultad (Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Enfermería y Medicina) para garantizar el retorno a la presencialidad progresiva y cuidada de clases, posterior al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Por un lado, se incluyó la adquisición de equipamientos tecnológicos específicos para viabilizar estas metodologías con la asistencia presencial y remota de los estudiantes, para el diseño de propuestas de aprendizaje en estos escenarios híbridos, para los ciclos de formación con el equipo docente como así también líneas de investigación que sistematizan estas experiencias, a fin de lograr una reflexión de las prácticas; orientaciones y recomendaciones que puedan

surgir a partir de las mismas y socialización de la información con la comunidad educativa.

En lo que respecta a la recolección de información para realizar este relato de experiencia, realizamos una entrevista en profundidad semiestructurada a la docente titular de la asignatura y registro escrito de observación de una clase grabada. Este caso, adquiere total relevancia al ser una de las primeras asignaturas en dicha Facultad que reconfigura un nuevo entorno de aprendizaje y en la cual combina dos modalidades en simultáneo (lo presencial y virtual) denominado hibridación síncrona (Beatty, 2019, en García Aretio, 2021) para lo cual, se propone una nueva lógica como práctica de enseñanza.

Es así que hemos elaborado dos categorías de análisis. La primera, referida a la implementación del formato de aprendizaje híbrido (con las subcategorías de roles, funciones y actividades realizadas por el equipo docente; interacciones entre docentes y estudiantes; adaptación técnica/tecnológica del espacio físico y virtual que se utilizaría para llevar a cabo las clases); y la segunda, basada en las competencias digitales docentes utilizadas al momento de implementar dicha propuesta (contando con cinco subcategorías: el compromiso docente, tecnología y enseñanza, enseñar y aprender, evaluación, empoderamientos del alumnado y facilitamiento de las competencias digitales).

Implementación del formato de aprendizaje híbrido

Para dar comienzo con el análisis en profundidad del relato, es necesario explicitar la composición de la asignatura y la naturaleza del contenido a impartir en dicho período.

Con respecto al equipo docente, en la entrevista, la profesora ha mencionado que se encuentra conformado por una titular, cuatro profesores de trabajos prácticos, dos profesores adscriptos y nueve ayudantes alumnos mientras que, la naturaleza del contenido a impartir se caracterizaba por tener una predominancia práctica. En palabras de la docente, “los teóricos son un inicio del práctico donde se da lo básico, darles los fundamentos de las técnicas que son el soporte de los prácticos”.

Podemos afirmar, que la docente a cargo decidió abordar aquellos contenidos de orden procedimental y declarativos aprovechando que un porcentaje de los estudiantes pudieran asistir presencialmente, lo que permitió que se trabajara sobre maniobras, técnicas, movimientos y procedimientos específicos del área de la Kinesología y Fisiatría que previamente eran abordadas desde videos explicativos y demostrativos. Para ello, fue necesario que el equipo gestionara los materiales necesarios (colchonetas, espejos, cinturones, etc.) antes del dictado de las clases.

Al momento de distribuir, **los roles, funciones y actividades realizadas por el equipo docente**, se hizo de manera democrática a través de una conversación donde cada una eligió lo que quería hacer. Es así que identificamos que en las clases las docentes tenían diversos focos de atención como por ejemplo, la gestión de la plataforma de videoconferencia (el ingreso de estudiantes, proyección multimedial, atención de las consultas del *chat*, regulación de la interacción y participación de estudiantes) como así también lo que acontecía en el aula física (desarrollo teórico-práctico de la clase, ingreso de estudiantes en el salón, pase del micrófono a aquellas personas que querían participar, corroboración del cumplimiento del protocolo de seguridad, entre otras).

Considerando estas apreciaciones, vemos una semejanza con lo que proponen Llorente y Cabero (2008) al caracterizar un espacio de aprendizaje híbrido ya que tienen en cuenta la convergencia de espacio (entre lo virtual y presencial), los tiempos (sincrónicos y asincrónicos), los recursos (analógicos y digitales), que modifican el proceso de enseñanza.

En cuanto a **interacciones entre docentes y estudiantes**, el formato de enseñanza de aprendizaje híbrido requiere de la gestión de medios necesarios para fomentar la participación e intercambio entre docentes y estudiantes que se encuentran en diversos espacios. La asignatura en cuestión plantea la elección de herramientas de *hardware* y *software* que verdaderamente faciliten y fomenten esta acción. En la selección del *software*, se privilegia la utilización de ciertas plataformas de videoconferencia en lugar de transmisiones en vivo dada la intencionalidad explícita de trabajar mediante la plataforma *Zoom* en lo que corresponde a las actividades sincrónicas virtuales,

lo que otorga un rol activo y participativo a los destinatarios y no una unidireccional como lo posibilitaría el *streaming*. En la entrevista, la docente titular hace fuerte hincapié en querer formarse y aprender sobre recursos que le permita realizar esta acción:

Cuando vos estás en una clase de más o menos una hora en *Zoom*... el alumno se aburre porque está sentado, no interactúa o interactúa muy poco entonces lo otro (haciendo referencia al uso de recursos) hace que se despierten, que estén alertas. Decir “bueno ¿están acá chicos? ¿se fueron?”.

En términos de Vázquez y Minero (2021), la docente pretende ser una incitadora del proceso de aprendizaje durante la videoconferencia, fomentando a que los estudiantes interactúen con ella, es decir, persigue una retroalimentación, un *feedback* entre ambas partes. Si a esto sumamos la interacción sincrónica entre “remotos” y presenciales, el papel del docente resulta aún más importante.

En lo que respecta a lo presencial físico, se resalta el uso de elementos que posibilitan una comunicación fluida que logra que el mensaje llegue a sus destinatarios y que se escuche entre todos. Para ello, se hacía hincapié en abrir los micrófonos de la videollamada para los cursantes remotos; mientras que los cursantes presenciales debían esperar a que se les acercara el micrófono para hablar y así ser escuchados por los que estaban en *Zoom* (su tono de voz debía ser alto, claro y con el uso de un lenguaje fluido).

Al dar participación activa a los estudiantes, dicha acción se caracterizó por tener un rasgo de horizontalidad y de desjerarquización de la información, de construcción del conocimiento entre todos los actores y de armado de un colectivo (Lion, 2021).

Por último, en lo que respecta a la **adaptación técnica/tecnológica del espacio físico y virtual**, desde luego, es fundamental pensar y aclarar que el desarrollo de formatos híbridos de aprendizajes requieren la adaptación de los entornos implicados, en los que la función institucional resulta clave tanto para la inversión de elementos como de instancias de formación sobre el uso de los mismos, ya que el docente tiene que conocer los recursos de *software*, la

cámara digital y el micrófono de los diferentes dispositivos (Vázquez et al, 2021).

Competencias Digitales Docentes en la implementación de la propuesta

Es necesario retomar a Marit Acuña (2020) quien vincula al aprendizaje híbrido como un enfoque pedagógico basado en competencias, centrado en el estudiante, que incluye una mezcla de instrucción e interacción cara a cara, con la instrucción mediada por computadora.

En este sentido, comprendemos que una competencia es la capacidad para que una persona pueda desempeñarse efectivamente en una actividad mediante una combinación de habilidades cognitivas y prácticas que se interrelacionan, de motivaciones, valores, actitudes, emociones, como así también, de otros elementos sociales puestos en marcha conjuntamente para obtener un desempeño, actitud, producto o conocimiento idóneo (Kozma, 2005).

Es así que, en este segundo apartado se mencionan las competencias digitales docentes utilizadas al momento de implementar la propuesta de formato de aprendizaje híbrido. La misma está integrada por otras subcategorías tales como: compromiso docente, tecnología y enseñanza, enseñar y aprender, evaluación, empoderamiento del alumnado y facilitar la competencia digital del estudiante desde nuevo Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial [DGEyCT] (2022).

El concepto de competencia digital docente al que adherimos es la de:

integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar sus funciones implementando las tecnologías digitales y para resolver los problemas e imprevistos que pudieran presentarse en una situación singular concreta como profesionales de la educación (DGEyCT, 2022, p. 11).

Para dar inicio, en lo que respecta a la subcategoría de **compromiso docente**, la profesora ha mencionado que se forma a través de diversas instancias de formación continua que brinda la Facultad de Medicina, a través de talleres, capacitaciones y cursos de posgrados que involucran la incorporación de las TIC y de las TAC al proceso de enseñanza y aprendizaje de su asignatura. Destaca el rol de la Facultad y su acompañamiento en períodos de grandes cambios como lo ha sido la enseñanza remota de emergencia en tiempos de pandemia, donde se produjo la virtualización absoluta de las carreras como así también, la implementación de la reconfiguración del formato de aprendizaje híbrido siendo una de las primeras asignaturas en realizarlo:

La pandemia nos pegó muy fuerte como a todas las carreras... de golpe teníamos que hacer todo virtual... Nos capacitaron a lo loco en cómo usar las diferentes aplicaciones, nos enseñaron muchísimo, sobre todo para los docentes que no tenemos tanta práctica en todo lo que sea tecnología en todo lo que sea informática.

Viñas (2021) menciona justamente que uno de los desafíos de la implementación del modelo híbrido es que los docentes estén en una continua actualización de las competencias digitales desde dos aspectos claves como son las metodologías activas en contextos digitales y el uso de tecnologías digitales para evaluar (restando una cierta importancia al uso de herramientas ya que son sustituidas por otras nuevas, lo que las vuelve obsoletas).

Al respecto, la docente titular reconoce que el medio mismo en que se encuentra le va exigiendo un grado de perfeccionamiento en profundidad y cada vez más específico:

Me doy cuenta que necesito más porque cada vez lo básico lo voy teniendo pero el medio te exige que aprendas cosas nuevas, que implementes... porque ya lo que aprendimos hace dos años o lo que aprendimos el año pasado ahora ya sigue estando pero... no es lo mismo.

Continuando con la segunda subcategoría de **tecnología y enseñanza**, desde la perspectiva de Viñas (2021) son necesarias ciertas

habilidades para impartir una formación *online*, como, por ejemplo, el dominio de las metodologías más efectivas, conocimiento de *software* específico y un lenguaje apto para el internet. En este caso, la docente reconoce que no han tenido en cuenta en la planificación e implementación de su propuesta las estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar recursos. A partir de su formación profesional mediante la participación en el curso de Posgrado de “Claves para Planificar Espacios de Aprendizaje Híbrido” pudieron visualizar cómo se diseñan y utilizan los sitios de internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar recursos:

Nosotros no hicimos nada de eso porque no tenemos la capacitación como docentes para utilizar esos recursos... Cuando nos dieron la capacitación de clases híbridas, vimos que había muchos recursos para usar, juegos, estrategias pero no estábamos seguras para trabajar con esos recursos.

Con respecto a la elaboración y modificación de sus propios recursos digitales para adaptarlos a las necesidades de sus estudiantes y características de la disciplina específica, utilizan los recursos que ofrece la plataforma *Moodle*: aula virtual y aplicaciones como *Canva* y *Padlet* a fin de dinamizar el aprendizaje. “Nosotros utilizamos todo lo del aula, usamos *Canva* para hacer aula inversa. Para hacerlo más divertido... que sea más divertido el material que ellos tienen que buscar...”.

En la subcategoría de **evaluación**, la docente ha dado cuenta acerca del diseño y adaptación de instrumentos de evaluación en diferentes formatos según la modalidad (ya sea presencial, semipresencial e híbrida) teniendo en cuenta que: “Para llegar al parcial, tienen dos cuestionarios y dos clases inversas. Si los chicos aprueban con ocho los dos cuestionarios y las dos clases inversas, no rinden ese parcial. Lo dan por aprobado el parcial”.

En este fragmento, podemos identificar que se utilizan diversos instrumentos y formatos en distintos momentos, incluso previo a la instancia de parciales, lo que supone una evaluación “para” los aprendizajes (Demuth et al., 2019), lo cual modifica las prácticas transformando los procesos de aprendizaje y enseñanza a través de

procesos de evaluación continua, lo que da espacio a que los estudiantes expresen sus logros y dificultades a través de diferentes formatos y maneras.

En dicho relato, se evidencia que recopilan y analizan evidencias digitales de los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en juego tales como los cuestionarios elaborados en el aula virtual de la asignatura, el aula inversa que realizan los estudiantes y la creación de videos donde también se co- evaluaban entre pares. Dichas instancias eran previas al parcial como:

una manera de facilitar y ver el avance a través del aula inversa y de los cuestionarios antes de cada parcial, nosotros estamos viendo el nivel de los chicos, en qué están fallando, en que están más débiles sus aprendizajes y ahí vamos tratando como docentes de ir mejorando para ver dónde está la debilidad del alumno en cada parte de rendir el parcial.

Con respecto a la subcategoría de **empoderamiento del alumnado**, la docente ha asegurado que aún no han considerado los resguardos necesarios en aspectos como la promoción del cuidado, seguridad digital y preservación de datos personales en el uso de internet. Sin embargo, se manifiesta el interés de incorporarlo en la asignatura.

Mientras que, en la subcategoría de **facilitar la competencia digital**, al preguntar sobre la enseñanza de cómo buscar, seleccionar y evaluar críticamente información relevante en el ámbito disciplinar, la profesora ha mencionado que no se basa tanto en esos criterios sino en su experiencia personal y subjetiva enseñando lo básico a los estudiantes: “Yo lo único que le doy son las páginas y los años que tienen que tener en cuenta (cinco últimos años)”. Haciendo referencia a la selección de la información en sitios de internet, teniendo en cuenta que hay disposición e iniciativa de la docente por alcanzar un mayor nivel tanto de conocimiento como de utilización de las mismas.

Reflexiones finales

A modo de conclusión, la recolección de datos y elaboración de este relato nos ha servido como espacio de reflexión sobre la práctica, a modo de identificar las modificaciones y transformaciones específicas que podemos plantear en la Facultad de Medicina-UNNE para seguir construyendo y reconfigurando los espacios de aprendizaje, en formato híbrido, y las competencias digitales docentes que se utilizan en la implementación del mismo.

- Recalamos la importancia de seguir brindando espacios de formación continua en lo que respecta al uso y manejo de elementos de *hardware* y *software* específicos de dicho espacio de aprendizaje a través de nuevas ediciones de cursos de posgrados que se dictan actualmente de “Claves para planificar Espacios de aprendizaje en formato híbrido” aprobado por Resolución 2002/21-CD.

En un primer momento, la Facultad utilizó el equipamiento disponible de cámaras fijas colocadas en ciertos lugares dentro del espacio físico que ofrecían imágenes limitadas. En cuanto a los micrófonos inalámbricos, tenían bajo nivel de alcance y salida de audio. Actualmente, se han equipado las aulas con recursos específicos para este tipo de clases, que posibilitan la participación activa e integrada de ambos grupos. Las cámaras tienen un ángulo de movimiento de 180° que se maneja con un control remoto y permite que el profesor haga foco en ciertos procedimientos o demostraciones, con una función de *zoom* que poseen las lentes de la cámara y que, además, integra el audio que capta el sonido ambiente con alto nivel de fidelidad.

- Acrecentar el nivel de competencias digitales docentes; sobre todo, en aquellas áreas en que ellos mismos reconocen que tienen un cierto desconocimiento o que, todavía les hace falta un mayor conocimiento y uso a través de la experiencia. Tal es el caso planteado por la docente titular quien

plantea que, en empoderamiento del alumnado, no ha incorporado la promoción del cuidado, seguridad digital y preservación de datos personales en el uso de internet, ya que ella tampoco lo realiza; o, por ejemplo en el área de facilitar la competencia digital docente sobre cómo buscar, seleccionar y evaluar críticamente información relevante en el ámbito disciplinar, no se basa en esos criterios sino en su experiencia personal y subjetiva, enseñando lo básico a los estudiantes (adjuntar los *links* de internet y que la información no supere los últimos cinco años de antigüedad). Destacamos que, si bien las mismas se utilizan en menor medida por ella, hay una total disposición e iniciativa de la docente por alcanzar un mayor nivel.

- Edición de materiales educativos generados a partir de las experiencias del curso a fin de difundir a toda la comunidad educativa más claves para planificar y gestionar espacios de aprendizajes híbridos.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. (2020). Educación híbrida: transformando la educación tradicional. <https://www.evirtualplus.com/educacion-hibrida/>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals.Net*, 51, 9 pp. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca_VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=10440
- Demuth, P., Fernández, M. G., Navarro, V., Yarros, B., Sánchez, E. Y. y Alegre, M. (2019). La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. Secundaria Federal 2030 - Documento Jurisdiccional Orientador N° 5. Dirección de Nivel Secundario. Ministerio de Educación: Corrientes. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2021/05/La-evaluacion-autentica-para-los-aprendizajes.pdf>
- Educ.ar S.E. (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales / dirigido por Laura Marés. *Educ.ar S.E.*, 2021: <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>

- García Aretio, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Kozma, R. (2005). National Policies That Connect ICT-Based Education Reform to Economic and Social Development. *Human Technology*, 1(2). DOI:10.17011/ht/urn.2005355
- Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2022) Nuevo Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042
- Vázquez-Minero, J. C., Villalba-Calderón, M. de J., Chávez-Tinoco, A., Vera-Márquez, C. D. y Fuentes-Gómez, D. E. (2021). La enseñanza virtual a través de videoconferencias como alternativas a la enseñanza de la medicina de pregrado y educación continua en época del Covid-19. *Neumol Cir Torax*, 80(2), 84-88. <https://dx.doi.org/10.35366/100987>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, 9 pp. DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

PARTE V

Escritura en las disciplinas - Parejas pedagógicas

María Silvia Alasio

Universidad Nacional del Comahue.
Universidad Nacional de Río Negro.
mtalasio@gmail.com

*Luis Alberto Hünnicken (†)*¹⁸

Universidad Nacional de Río Negro.

El problema

Un aspecto generalizado en la enseñanza superior es que no se prepara a los y las estudiantes para la escritura en la profesión. En general, en los planes de estudio de las carreras y en los programas de las asignaturas no se ven unidades o temas que indiquen que se van a abordar estos temas. Esto es así incluso desde las reglamentaciones del Ministerio de Educación donde se establecen, por ejemplo, para las carreras del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, las cargas horarias mínimas, los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación.

Como el trabajo que nos ocupa corresponde a la carrera Licenciatura en Sistemas, hemos tomado la normativa específica de esa carrera para ejemplificar lo antedicho.

Respecto de la carga horaria mínima, se establece (IF-2021-32793904-APN-SECPU#ME):

La carga horaria mínima que deberán contemplar los planes de estudio de la carrera se establece en tres mil doscientas (3.200) horas.

¹⁸ Se trata de una publicación post mortem.

Se establece una carga horaria mínima para las siguientes instancias de formación, incluyendo un 50% de horas previstas para la formación práctica:

[...]

Cada institución universitaria distribuirá y desarrollará libremente a lo largo de los planes de estudio los Contenidos Curriculares Básicos que se han definido para las instancias de formación.

- Ciencias Básicas Generales y Específicas: 650 horas.
- Algoritmos y Lenguajes: 500 horas.
- Ingeniería de Software, Bases de Datos y Sistemas de Información: 650 horas.
- Arquitectura, Redes y Sistemas Operativos: 350 horas.
- Aspectos Sociales y Profesionales: 50 horas.

En cuanto a los contenidos curriculares básicos para la Licenciatura en Sistemas, se indica (IF-2021-32793210-APN-SECPU#ME):

En el curso de los distintos bloques, y de manera transversal de acuerdo con las decisiones de cada carrera, se desarrollará la formación relacionada con los siguientes ejes:

- Identificación, formulación y resolución de problemas de informática.
- Concepción, diseño y desarrollo de proyectos de informática.
- Gestión, planificación, ejecución y control de proyectos de informática.
- Utilización de técnicas y herramientas de aplicación en la informática.
- Generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas.
- Fundamentos para el desempeño en equipos de trabajo.
- Fundamentos para la comunicación efectiva.

- Fundamentos para la acción ética y responsable.
- Fundamentos para evaluar y actuar en relación con el impacto social de su actividad en el contexto global y local.
- Fundamentos para el aprendizaje continuo.
- Fundamentos para la acción emprendedora.

En otros anexos se establecen criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación y en ninguna de dichas normas, como tampoco en las detalladas más arriba, se habla de competencias de escritura en la profesión. El eje “Fundamentos de la comunicación efectiva” podría dar pie para la inclusión de los contenidos de escritura profesional, sin embargo, la amplitud del término “comunicación” hace que en la mayoría de los casos se interprete de manera que no incluye la escritura.

Sin embargo, al mismo tiempo, se ve una preocupación creciente en las instituciones por fortalecer el trabajo con las prácticas de lectura y escritura académica en relación con los procesos de inclusión en la educación universitaria, para sostener el ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes en las distintas ramas del conocimiento. Es así que la mayoría de las universidades incluyen alguna materia introductoria relacionada con la lectura y escritura académica, en los tramos iniciales de la formación, y luego, un taller de tesis o de investigación, ya en los tramos finales. En el transcurso de la carrera, el trabajo con la lectura y la escritura no es abordado específicamente en los espacios disciplinares, por lo que no se sostiene a lo largo de la formación. Una de las dificultades para este trabajo continuado proviene del hecho de que el docente disciplinar no se siente capacitado para abordar los temas de lectura y escritura académica dado que, por lo general, no forman parte de lo que considera su área de experticia. Además, el tiempo dedicado a estas prácticas se percibe como un “extra” o un desvío de los temas específicos, una “pérdida de tiempo” o que corresponde a otra disciplina.

La propuesta

La experiencia que presentamos es una muestra de la posibilidad de incorporar los contenidos y las prácticas de lectura y escritura en las asignaturas curriculares a lo largo de la formación mediante el dispositivo de pareja pedagógica o co-docencia.

Se trata de una propuesta que surgió dentro del marco de un “Proyecto Piloto de acompañamiento a la lectura y la escritura en materias disciplinares” que se derivó de las *I Jornadas Interdisciplinarias de lectura y escritura para la formación académica*, llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Río Negro.¹⁹ Entre sus objetivos se buscó crear dispositivos y estrategias innovadoras de acompañamiento al desarrollo de prácticas de lectura y escritura académica y profesional a lo largo de la formación de grado, teniendo en cuenta la especificidad de cada área disciplinar.

A partir del diagnóstico elaborado en la jornada, se derivaron posibles lineamientos de trabajo entre los que se contaba diseñar, conjuntamente entre docentes disciplinares y de lectura y escritura, abordajes didácticos (consignas, actividades y modos de retroalimentación) para trabajar la lectura y la escritura a través de los géneros solicitados en la materia. Al mismo tiempo, se proponía explorar mecanismos de co-docencia (pareja pedagógica) frente a curso, a lo largo de toda la cursada o en momentos puntuales del cuatrimestre. Esta modalidad en particular ha sido aplicada en otras universidades y evaluada como de alto impacto institucional por los propios docentes participantes, quienes pudieron desarrollar una percepción más ajustada de las necesidades de los estudiantes, así como prestar mayor atención a la formulación de las consignas y a las estrategias de devolución, constituyéndose en una instancia de formación continua durante el desarrollo de las materias (Natale y Stagnaro, 2016).

La actividad reseñada aquí se incorporó al programa de la asignatura *Algoritmos y Estructuras de Datos*, en su **Marco Referencial** y

¹⁹ Las Jornadas se desarrollaron durante los días 30 y 31 de marzo de 2021 y fueron aprobadas por Disposición SDEyVE# N° 003/21. El informe final, del cual hemos tomado algunas conclusiones puede verse en <https://bit.ly/3aa7iiT>

bajo el título **Modificaciones especiales previstas para la Cohorte 2021**, con el siguiente texto:

En esta cohorte se hará foco también en la producción escrita de los estudiantes, dado que se considera que tal capacidad debe trabajarse en profundidad en cada materia individual. Por eso se prevé que los trabajos escritos estén bien definidos por parte del equipo docente y que los estudiantes los entreguen con calidad y se den las revisiones y correcciones que hagan falta hasta obtener un producto escrito de calidad. Se contará a tal fin, con la colaboración de la Prof. María Silvia Alasio, docente de la carrera en las asignaturas: Introducción a la Lectura y Escritura Académica y Taller de Escritura Académica.

De este modo, ya desde el programa, se da un lugar y un valor a las prácticas de escritura que se desarrollarán durante el cursado. Esto es importante ya que, si bien el docente no tiene la facultad de modificar los contenidos mínimos de la asignatura, establecidos por el plan de estudios, sí puede, como en este caso, incorporar saberes y prácticas que se considera relevantes y que luego serán tenidas en cuenta para la acreditación de la asignatura.

La consigna

En la primera unidad de la asignatura, se ven temas muy abstractos de eficiencia de algoritmos. Se trata de que los y las estudiantes aprendan a determinar funciones matemáticas representativas del tiempo de ejecución de los algoritmos. Esta unidad persigue el objetivo de que tomen conciencia de que dependiendo de cómo esté construido el algoritmo, soportará grandes volúmenes de entrada de datos o no. En general, se plantean ejercicios que se resuelven manualmente, a partir de la lectura del código o pseudocódigo del algoritmo y determinando la función matemática subyacente. Para que los y las estudiantes puedan ver de manera más tangible que la función que se obtiene determina fehacientemente que el programa o algoritmo será —en el momento de su ejecución— más o menos eficiente o incluso ineficiente, durante varias cohortes se han instru-

mentado trabajos prácticos. En los mismos deben construir/desarrollar algoritmos representativos de diferentes funciones (lineales, logarítmicas, cuadráticas, exponenciales, etc.), todos con el mismo propósito funcional y mostrar gráficamente el resultado (una barra de progreso, el llenado de vasos con algún líquido, el coloreado de una figura en pantalla, etc.). La actividad se completa con la entrega de un informe.

La consigna propuesta en años anteriores era la siguiente (incluimos solo la parte referida al informe):

El informe será escrito y deberá tener los siguientes datos:

- *Título del informe.*
- *Fecha.*
- *Nombre del grupo (se recomienda utilizar uno) e integrantes.*
- *Nombre de la aplicación.*
- *Tareas realizadas.*
- *Nombre y breve descripción de la tarea.*
- *Quién/quiénes la desarrolló/desarrollaron.*
- *Dificultades que tuvieron y forma de resolverlas.*
- *Instrucciones de instalación / operación de la solución.*
- *Criterio para entender si se está mostrando eficiencia o ineficiencia y por qué se lo considera de ese modo.*
- *Conclusiones del informe.*
- *En general.*
- *Opinión, reflexión individual de cada integrante.*

A partir del trabajo conjunto del equipo de docencia se llegó a la siguiente reformulación:

Consigna

El informe que forma parte de este trabajo práctico tiene que incluir lo siguiente:

➤ **Carátula**

- *Título del informe.*
- *Fecha.*
- *Nombre del grupo (se recomienda utilizar uno) e integrantes.*

➤ **Introducción**

- *Presentación general de la aplicación y de las tareas realizadas. Sin detalles, pero se adelanta el contenido de todo el informe. La introducción adelanta aquello de lo que se va a hablar en todo el informe. En este caso tienen que incluir el nombre de la aplicación, en general cuáles fueron las tareas que realizaron, cómo se dividieron esas tareas. En fin, es un breve resumen de todo el informe.*

➤ **Desarrollo**

- *Aquí se describe en detalle todo el proceso de desarrollo de la aplicación. Se nombra y se describe cada una de las tareas, se detalla quién o quiénes la ejecutaron, también se informan cuáles fueron las dificultades que surgieron y cuál fue la forma de resolverlas. Se debe hacer explícito cuál fue el criterio para identificar si lo que se está mostrando es eficiencia o ineficiencia y por qué se lo considera así.*
- *Además, se debe incluir un instructivo de instalación y operación de la aplicación que desarrollaron.*
- *A modo de guía se pueden incluir los siguientes apartados:*
 - *Nombre y breve descripción de cada una de las tareas.*
 - *Quién/ quiénes la desarrolló/ desarrollaron.*
 - *Dificultades que tuvieron y forma de resolverlas.*
 - *Criterio para identificar eficiencia o ineficiencia y por qué se lo considera de ese modo.*
 - *Instrucciones de instalación / operación de la solución.*

➤ **Conclusión**

- *Se hace una evaluación general de todo el proceso.*
- *Además, se debe incluir una opinión o reflexión individual de cada integrante sobre cómo influyó este trabajo práctico en su comprensión de los contenidos de la unidad.*
- *El informe deberá ser entregado en forma preliminar o borrador y luego, con las adaptaciones y correcciones indicadas, será entregado en su versión final junto al resto de los componentes.*

Como se observa, la nueva consigna es altamente explícita en lo que se espera como resultado de la producción escrita. Detalla en cada caso cuáles son las acciones que se deberán desarrollar a través del lenguaje: resumir, describir, informar, explicar, definir, dar instrucciones, opinar, etc. Además, incorpora la noción de proceso de escritura, al plantear distintas instancias de entrega y no solamente el producto final.

La consigna completa fue comunicada una vez que se había trabajado en clase con las características del informe como tipo de texto, de modo que la propia estructura de la consigna funciona como retroalimentación de los contenidos vistos.

Desarrollo de la actividad

La actividad se dividió en dos instancias: una clase teórica, que se desarrolló con apoyo de una presentación digital, y el trabajo de escritura propiamente dicho, que se desarrolló a través de un documento compartido en *Google Drive*.

En la clase teórica se planteó en primer lugar, una reflexión sobre la importancia de la escritura en la práctica profesional del egresado de Sistemas, a partir de ejemplos de requerimientos por parte de reconocidos referentes de la disciplina. Luego, se presentaron las características de los informes técnicos, sus objetivos y su estructura. Finalmente, se analizaron ejemplos de informes presentados

por estudiantes en los años anteriores. Una vez que se hubo completado esta primera parte de la clase, se planteó la consigna detallada que citamos más arriba.

Para que los y las estudiantes pudieran recuperar los contenidos de la clase, se elaboró una guía o pequeño manual sobre la escritura de informes, que incluía además estrategias para la escritura de las estructuras textuales más pequeñas, como párrafos y oraciones. Ese material quedó como insumo para la cátedra.

Para finalizar la clase, se compartió con los alumnos y las alumnas una grilla de evaluación elaborada en conjunto por el equipo de docencia para esta actividad.²⁰

En *Google Drive*, por su parte, se habilitó una carpeta compartida para la actividad, dentro de la cual cada grupo creó un documento compartido. En este documento se trabajó con el modo “Sugerencias” para realizar las revisiones de las versiones. Consideramos que escribir los trabajos en una plataforma colaborativa como *Drive* tiene varias ventajas:

- Permite ver el proceso de escritura. Las distintas versiones son siempre accesibles ya que queda la historia del texto guardada.
- Las correcciones con el modo “Sugerencias” permiten que el docente guíe el proceso como un lector/escritor más experto que puede hacer aportes, sugerir reformulaciones, comentar, etc. Pero siempre va a depender de que el escritor (el dueño del texto, el alumno) acepte esas sugerencias o no.
- En caso de que el escritor decida no aceptar una sugerencia se le pide que incluya una justificación en el campo “Responder”. Estas justificaciones por lo general disparan un proceso de reformulación: “No acepto esa corrección porque lo que yo quiero decir es otra cosa”. El escritor-alumno toma conciencia entonces de que para al menos un lector (el lector-profesor) fue imposible llegar a la interpretación

²⁰ La grilla puede verse en <https://bit.ly/3ORNSht>

buscada a partir de la forma elegida (el texto producido en esa versión).

- Al ser un documento compartido por ambos docentes, permite utilizar los “Comentarios” para hacer observaciones tanto sobre las cuestiones de escritura como respecto de los temas disciplinares que la actividad pone en juego.

Finalmente, el día de la entrega, además del sistema y la presentación, los y las estudiantes entregaron el informe de acuerdo con las pautas solicitadas. Si bien se trata, por el momento, de una experiencia aislada que no permite hacer una comparación fidedigna entre varias cohortes, se observó una mejora notoria en la calidad de los informes presentados con respecto a los de cohortes anteriores. Insistimos en que esto puede deberse a varios factores y no necesariamente a la intervención didáctica que hemos relatado, pero es un dato que hay que tener en cuenta para futuros estudios.

Conclusiones

La experiencia de co-docencia llevada a cabo resultó muy positiva, tanto para el equipo docente como para sus estudiantes, que así lo valoraron en una encuesta que se les propuso al final del curso.

Entre los logros podemos destacar la reflexión sobre la consigna y su replanteo con respecto a años anteriores, la producción de materiales como la guía sobre el informe y la grilla de evaluación. También la experiencia permitió la interacción y toma de decisiones “en terreno” en relación con la lectura y la escritura como parte constitutiva de la cursada de *Algoritmos y estructura de datos*, y contribuyó de esta manera a una propuesta de formación continua para el docente disciplinar.

Al mismo tiempo no podemos dejar de señalar que este tipo de trabajo, con un seguimiento personalizado del proceso de escritura, solo se puede aplicar en cursos con un número reducido de estudiantes.

Referencias bibliográficas

Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Ministerio de Educación. Resolución 1558/202. RESOL-2021-1558-APN-ME. Disponible en <https://bit.ly/3y3Emkp>

“Diseño de la Enseñanza en ambientes virtuales tecno-pedagógicos”: curso para docentes de la UNL

Silvina Soledad Bellini

Universidad Nacional del Litoral.
sbellini@unl.edu.ar

Mercedes de los M. Nicolini

Universidad Nacional del Litoral.
mercedes@unl.edu.ar

Introducción

A continuación, presentamos el relato de la experiencia de diseño e implementación de un curso virtual destinado a toda la comunidad docente de la Universidad Nacional del Litoral. El curso se denomina “Diseño de la Enseñanza en Ambientes Virtuales Tecno-Pedagógicos” y fue llevado a cabo por el equipo de especialistas, docentes y tutores del Centro de Educación y Tecnologías (CEDyT), de dicha universidad, en el marco del Programa de Formación Docente (Trayecto No Estructurado), aprobado por Resolución del Consejo Superior 236/2020. El curso tuvo dos ediciones durante el año 2021 (meses de junio a agosto y septiembre a octubre), y participaron del mismo alrededor de trescientos ochenta docentes de la comunidad universitaria del Litoral, de ambas modalidades –presencial y distancia–, y de todos los niveles educativos (preuniversitario, pregrado, grado y posgrado). Asimismo, dado el interés que la propuesta ha generado en el ámbito de la UNL, se prevé una nueva edición para el segundo cuatrimestre 2022.

Las autoras de este trabajo tuvieron participación tanto en la ideación como en el proceso de diseño, dictado, coordinación de

los equipos y tutoría virtual llevados a cabo. El curso se dictó íntegramente en la modalidad virtual, en el ambiente denominado UNLVirtual en Abierto (Plataforma *Moodle*), y se realizaron también tres encuentros sincrónicos por videoconferencia, coordinados por las/os especialistas del Centro, a través de la plataforma *Zoom*.

En función de la cantidad de inscriptos, se dispuso el cursado por comisiones, de alrededor de treinta y cinco participantes cada una, con la guía y acompañamiento de dos tutores/as docentes por cada ambiente virtual. Para la acreditación del curso se contempló una instancia integradora final que posibilitó el meta-análisis de las propuestas de enseñanza virtualizadas elaboradas por los/as participantes.

Objetivos y ejes de la propuesta

El curso se ideó buscando que los docentes pudieran construir reflexiones acerca de las tecnologías y la enseñanza, recuperando y capitalizando para ello las posibilidades y/o las tensiones surgidas en el contexto de virtualización académica en el marco del aislamiento por la pandemia de Covid-19. En este sentido, intentamos recuperar algunas líneas claves y potentes para considerar al momento de proyectar aquello que queremos que suceda en los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, se propusieron los siguientes objetivos:

- Promover el diseño de ambientes virtuales enriquecidos para llevar adelante las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la UNL.
- Acompañar el proceso de formación de referentes de distintas Unidades Académicas de la universidad en el uso de la Plataforma *Moodle*.
- Afianzar y profundizar los conocimientos sobre la administración de usuarios y contenidos de los ambientes virtuales institucionales.

Por su parte, el curso se organizó en tres ejes principales: Diseño de experiencias y prácticas de la enseñanza, Aprendizajes, comunida-

des, redes y colaboración en línea y Prototipado de ambientes virtuales para la enseñanza; asimismo, se desarrolló un espacio de trabajo denominado “Taller a la carta”, donde se abordaron preocupaciones y micro temáticas propuestas por los participantes del curso.

Estrategia de diseño

Como se detalló anteriormente, el curso se articuló en distintos ejes, en los que se trabajó a partir de algunas “pistas” para dar inicio a los recorridos o itinerarios y con la finalidad de buscar o ensayar respuestas a los interrogantes de cada docente participante del curso. Cada eje se inició a partir de una presentación interactiva diseñada con diferentes lenguajes (imagen, texto y audio), y presentando además las pistas de “Diseño de experiencias y prácticas de la enseñanza”, “Aprendizajes, comunidades, redes y colaboración en línea” y “Prototipado de ambientes virtuales para la enseñanza”.

Los/as especialistas encargados de este curso entendemos los ambientes como un lugar de diseño y co-diseño entre docentes y estudiantes, y como un lugar para la innovación pedagógica que puede, y debe, ser pensado, diseñado, proyectado y desarrollado en base a criterios tecno-didácticos y comunicacionales; y que a la vez conlleva en su interior otros recursos educativos y plataformas tecnológicas pensados para ser utilizados en el contexto virtual.

Vista de esta manera, el aula virtual deja de ser una simple herramienta para constituirse en parte estructurante de un entorno de interacción pedagógica. Las plataformas tecno-comunicacionales se convierten en la *interfaz* donde la enseñanza y el aprendizaje pueden tener lugar.

El aula virtual del curso se organizó de acuerdo al formato “pestañas” de *Moodle*, lo que nos permitió contar con distintas secciones que respondieron a estos momentos y/o ejes que teníamos previstos.

Así, se dispusieron de la siguiente manera: Presentación, Ejes 1, 2 y 3, Actividad Final, Taller “a la Carta” y Agenda de encuentros sincrónicos. Los Ejes contaron con subsecciones en las que, en un primer momento se propuso un breve recorrido teórico, al que se deno-

minó “#Claves” (lecturas, URL a sitios, visionado de entrevistas, entre otros), acompañado de un espacio para la discusión y el intercambio de ideas; y un segundo momento destinado al abordaje de las posibilidades del ambiente virtual para volver sobre las mismas, al que se denominó “#Pistas para trabajar en Moodle”. De esta manera, se propuso una tensión entre claves y pistas, que atravesó los distintos ejes y momentos del curso, invitando a los participantes a avanzar y/o volver sobre las mismas a través de una serie de microactividades.

Esta estrategia de diseño surge de la necesidad de abordar diversos emergentes del trabajo en las aulas virtuales y, en este sentido, se capitalizó la experiencia del equipo conformado por diseñadores y docentes del Centro. De esta manera, se propuso como estrategia el guionado y el maquetado de una experiencia de diseño que expande las narraciones a partir de sistemas de significación y medios (Scolari, 2013), explorando y potenciándolas a partir de los lenguajes de cada medio. En este sentido, concebimos al lenguaje de los nuevos medios (Manovich, 2005), como la diversidad de convenciones que utilizan los diseñadores para organizar los datos y estructurar la experiencia de cada usuario, en este caso docentes.



FIGURA 1. Esquema visual del curso.

Revisitar nuestros diseños

A dos años del inicio de la pandemia por Covid-19, nos atrevemos a afirmar que se sacudieron fuertemente las bases del sistema educativo y, en tal sentido, los docentes nos hemos enfrentado a la *necesidad*, pero también a la *posibilidad* de revisitar y rediseñar nuestras prácticas, en un contexto que también es interpelado por los distintos rasgos de la cultura digital (Van Dijk, 2016).

El inicio del 2021 nos encontró nuevamente en un escenario de incertidumbres y preguntas, pero también de desafíos y posibilidades. La propuesta, entonces, y la invitación a los cursantes, consistió en

volver sobre los propios diseños. Posicionarse en el rol de diseñadores nos marca los pasos a seguir para llegar a una propuesta de enseñanza y aprendizaje donde la mediación tecnológica colabora con el alcance de los objetivos propuestos y, a su vez, nos brinda elementos para poder revisar el resultado de aquello que proyectamos.

El aula o ambiente virtual es concebido como una interfaz (Scolari, 2018) que se constituye en un punto de encuentro, de intercambio, de interacción y de construcción. Esto quiere decir que docentes y estudiantes confluyen en un lugar donde no solo habrá materiales de estudio y actividades para entregar, sino que, fundamentalmente, se trata de un espacio de conversaciones (sincrónicas y asincrónicas, orales, escritas, audiovisuales) y de construcción colaborativa, con sentido pedagógico. Espacio de colaboración y dinámica de intercambios entre los diferentes actores; y es esta dinámica la que transforma una plataforma tecnológica en un ambiente virtual, que inscribe prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y que provoca una experiencia universitaria.

El punto de partida del recorrido propuesto nos sitúa en el momento de las presentaciones. En este sentido, se diseñó una primera sección que contó con la introducción de las docentes del curso, los objetivos, organización de la cursada, modo de evaluación y calendario de actividades. Consideramos que este es uno de los momentos claves en toda propuesta pedagógica virtualizada, el inicio del diálogo y la anticipación de cómo se gestionarán los intercambios, las comunicaciones y los tiempos; así, en la puerta de entrada de esta propuesta, se propusieron dos pequeñas actividades relacionadas con la experiencia previa de los cursantes. Se presentó una encuesta (actividad de *Moodle*) y un muro colaborativo (*Padlet*, recurso embebido en el ambiente virtual mediante una etiqueta), donde se generaron las presentaciones con nombres y fotos, y comenzaron las conversaciones en base a preguntas que nos condujeron a este punto de encuentro.

En las #Claves del primer eje del curso, denominado “Diseño de experiencias y prácticas de la enseñanza”, se propuso un breve recorrido teórico de profundización, mediante lecturas seleccionadas especialmente para este momento. La intencionalidad fue revisar las diferentes formas de entender y “denominar” a la enseñanza

mediada por tecnologías: “educación virtual”, “educación a distancia”, “entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje” y también “plataforma *e-learning*”, y situar el análisis en relación con las distintas formas de apropiarse las posibilidades que ofrecen las tecnologías *on-line* en el entramado de una propuesta de enseñanza. El espacio de intercambios de este eje, generado a través de un Foro, invitó a los docentes a volver sobre las preocupaciones y preguntas que plantearon en el muro de *Padlet*, y revisarlas ensayando algún abordaje a partir de las lecturas sugeridas. Los cursantes lograron recuperar frases, categorías, conceptos y nociones que les ayudaron a reflexionar, pensar de otra manera, tomando para ello perspectivas que no tenían en cuenta previamente.

En el segundo eje del curso, las *#Claves* giraron en torno a los modos en que nos comunicamos con nuestras/os estudiantes, y cómo esa comunicación puede ser estratégica para acompañar y flexibilizar sus itinerarios o trayectorias de aprendizaje. Buscamos poner en valor los modos colectivos de construcción de saberes y experiencias, sin dejar de lado las posibilidades de innovación e inclusión que las tecnologías digitales nos ofrecen. Así, como en el primer eje del curso, hicimos hincapié en la idea de ambiente virtual como espacio de encuentro, de construcción colaborativa, de diálogo; este es un diálogo real que se entabla entre el docente o tutor y las/os estudiantes y las interacciones mediadas por los recursos pedagógicos. Por ello hablamos de comunicación y no meramente de transmisión de información, hablamos de diseño de propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico, en palabras de Carina Lion (2020).

Tampoco podemos dejar de lado que la virtualidad demanda la generación de propuestas inclusivas, flexibles en tiempos y en recorridos, y que a la vez conjuguen lo cognitivo con lo emocional. En este sentido, invitamos a entender que una tarea clave del docente es sostener y viabilizar la comunicación con las/os estudiantes para apoyar sus estrategias de estudio, mantener su motivación, y sustentar su vinculación con la institución. Es importante construir un clima de confianza, conocimiento y respeto, poniendo especial énfasis en promover la participación de todas/os y las relaciones horizontales, a la vez que puedan detectarse las dificultades que nos

permitan transformar las propias prácticas, cambiando el rumbo si fuera necesario.

Algunos autores, entre ellos Salinas y De Benito (2020), plantean la flexibilidad de los diseños como clave para la inclusión de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Flexibilidad en cuanto a objetivos, estrategias, secuencias de aprendizaje y métodos de evaluación. El concepto de itinerarios personalizados de aprendizaje nos permite realizar un abordaje desde la perspectiva del diseño que efectúan los docentes, dando lugar también a la intervención de los estudiantes (mediante la apropiación de esos diseños), para la construcción de ese itinerario personal (co-diseño).

En los encuentros sincrónicos con los participantes, se destacó la centralidad del docente en la construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje, pero esto no quiere decir que sea el/la protagonista único: debe tender a construir un diálogo e interacción constante entre los/as estudiantes, el equipo de tutoras/es y docentes y, a su vez, con los distintos recursos; fortalecer los espacios comunes y alentar a los estudiantes a compartir espacios de profundización, donde se vivencie una verdadera experiencia.

Y finalmente, en el tercer eje, las #Claves se propusieron en relación con la interfaz como modo de pensamiento del diseño y las dimensiones tecno-pedagógicas de las plataformas de conectividad.

Pensar en un prototipo implica primero, tomar decisiones en relación con la estrategia de enseñanza para luego diagramar un esquema visual, un guion o una hoja de ruta que nos ayude a organizarnos y no perder la idea original del diseño del ambiente virtual de enseñanza. En esta línea, propusimos pistas para el diseño de un ambiente, inspirándonos en el Pensamiento de Diseño (*Design Thinking*).

Pensamiento de Diseño es un concepto que tomamos prestado del Diseño Industrial y se centra en resolver problemas de experiencias de usuario, en este caso, el diseño de ambientes para la enseñanza. Se parte de pensar en el estudiante, se observa, se crean prototipos, y se prueban hasta llegar a una solución deseable y técnicamente viable, considerando los conocimientos del equipo y los tiempos pautados en las estrategias o planificaciones docentes.

Las lecturas que propusimos en este tercer eje introdujeron este modelo de pensamiento a partir del trabajo con una metodología de

diseño centrado en las personas, en este caso, los/as estudiantes. Se trata de un enfoque novedoso para abordar problemas educativos, ya sean de comprensión, evaluación, virtualización. Posicionarnos como diseñadores nos marca los pasos a seguir para llegar a una propuesta de enseñanza y aprendizaje donde la mediación tecnológica ayude al alcance de los objetivos y tengamos elementos para poder revisar el resultado de nuestros diseños.

Ana María Pardo Pachón (2014) propone comenzar a instalar en las instituciones educativas, y al interior de los equipos de trabajo, la cultura del prototipado, poniendo en práctica aquello de “aprender haciendo”. Señala que la creatividad emerge del conocimiento acumulado, de la experiencia. Es así que se resignifica el rol del docente como autor de su propia práctica y se le pide que vuelva una y otra vez sobre sus diseños para revisarlos, cuestionarlos, editarlos y someterlos a prueba. Sabemos que las ideas no se generan en el vacío y, especialmente, cuando hablamos de diseños en el campo de la educación, nuestro rol como docentes nos permite (y nos requiere), volver sobre la práctica para resignificarla. La interacción con los/las estudiantes, los resultados de las evaluaciones, las consultas recibidas durante el cursado, nuestro paso por las aulas en tanto profesores/as pero también como estudiantes, todo eso nos ofrece un punto de partida para crear propuestas superadoras, que vayan transformando nuestras clases/materias en la versión más cercana a la ideal, esa que promueva los mejores aprendizajes.

Conclusiones

El contexto de pandemia nos permitió, como docentes, replantearnos los diseños y las “clases” que dábamos, los tipos de recursos y materiales, las actividades, y las búsquedas y producciones que se promovían entre nuestros estudiantes. Como equipo responsable del Centro de Educación y Tecnologías, visualizamos también la necesidad de revisar el tipo de propuestas de formación y actualización que ofrecemos a la comunidad educativa y, en este sentido, este curso se concibió como una opción novedosa, que intentó ir más allá del abordaje de una serie de “herramientas y recursos para”.

Se propiciaron reflexiones acerca de la concepción de aula virtual, como punto de encuentro de las ideas, de la propuesta de enseñanza, como plataforma de comunicación didáctica y, finalmente, como lugar de convergencia de las voces de docentes y estudiantes. Y esta es la razón por la cual debemos recuperar “buenas pistas” sobre cómo utilizar las plataformas tecnológicas para poder crear una experiencia estudiantil y docente rica y dinámica. Los ambientes virtuales de la UNL, en sus diferentes versiones, están creados bajo la plataforma tecnológica *Moodle* y, para que podamos recrear buenas interacciones, es necesario conocer sus posibilidades, limitaciones y formas de administrar sus componentes.

Referencias bibliográficas

- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- Manovich, L. (2005). *El Lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. (1ra. en Español ed.). Paidós Comunicación.
- Pardo Pachón, A. M. (2014). *Pensamiento de diseño ¿Puede un concepto de diseño e ingeniería industrial aplicarse a la educación...?*
<https://rutamaestra.santillana.com.co/pensamiento-de-diseno-puede-un-concepto-de-diseno-e-ingenieria-industrial-aplicarse-a-la-educacion-para-promover-las-habilidades-del-ciudadano-del-siglo-xxi/>
- Salinas, J. y De Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, XXVIII (65), 31-42.
https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles_ynumero=65yarticulo=65-2020-03
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. Grupo Planeta.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la Interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.

El uso de la comunicación sincrónica en la educación en línea: escenarios tras las experiencias vividas durante 2020/21

Graciela Paula Caldeiro

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
gcaldeiro@flacso.org.ar

Mónica Trech

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
mtrech@flacso.org.ar

Laura Parmigiano

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
lparmigiano@flacso.org.ar

Introducción

La Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT de FLACSO es una carrera de posgrado que cuenta, actualmente, con diecisiete años de trayectoria en la modalidad virtual, cuya única instancia de comunicación en tiempo real, históricamente, tenía lugar en una jornada de cierre presencial en la que se realizaban actividades de intercambio y debate, así como una evaluación de los aprendizajes.

En los tempranos 2000, los entornos en línea para la enseñanza eran novedosos, especialmente si proponían, como en el caso de nuestro posgrado, dinámicas colaborativas. Por esta razón, los estudiantes se sorprendían con la propuesta para irse adaptando, luego, a las características de la modalidad. En muchos casos, se trataba de la única experiencia virtual que tenían en su vida cotidiana. Esto fue cambiando hasta que en la actualidad son muchos los que cuentan

con experiencia previa en educación en línea, no solo como estudiantes sino, otras veces, también, como administradores o diseñadores de proyectos. Con estos antecedentes, la irrupción inesperada del ASPO²¹ en el contexto de la pandemia por Covid-19 durante 2020-21 parece haber acelerado, entre los estudiantes del posgrado, este proceso de familiarización general con diferentes recursos para la educación en línea.

Las experiencias sincrónicas en la Especialización

Las experiencias colaborativas en línea de nuestros estudiantes eran tan disruptivas que requerían, en la gran mayoría de los casos, adquirir habilidades específicas que, en su momento y retomando el concepto de “oficio de Alumno” (Perrenoud, 1990), definimos como el “oficio de alumno en línea”. Este *ser alumno en línea* implicaba dominar una serie de competencias puntuales vinculadas, entre otras, a la organización autónoma del tiempo propio, la interacción en diferentes niveles de privacidad, el diálogo constructivo teórico-práctico y el aprendizaje entre pares, con la perspectiva de favorecer la construcción colaborativa del conocimiento (Schwartzman, 2009). Estas habilidades estaban relacionadas con la interacción en un entorno digital en el que la comunicación circulaba, casi exclusivamente, de manera asincrónica. Cuando en 2010 nos preguntamos si podía la tecnología emular las vivencias de un encuentro presencial, las interacciones en tiempo real a través de videollamadas eran excepcionales y requerían el uso de recursos extraordinarios. En efecto, las propuestas de enseñanza que explorábamos para responder aquellas preguntas estaban atravesadas principalmente por la asincronía y, muy especialmente, por el uso de los foros como espacio de comunicación central (Caldeiro y Rogovsky, 2010). Con el paso de las cohortes y los avances tecnológicos, no solo fueron incluyéndose en el posgrado otros lenguajes en formato digital (audiovisual,

²¹ Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Decreto 297/2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

hipermedia), sino también momentos sincrónicos virtuales, lo que supuso el inicio de una tendencia en crecimiento.

Sincronicidad y asincronicidad

Hace más de veinte años, Burbules y Callister (2001) señalaron que la tecnología modifica las relaciones humanas por lo que, los recursos tecnológicos disponibles ejercen, desde siempre, una influencia clave en la forma en que tiene lugar la interacción que hace posible el aprendizaje. En este sentido, pensábamos que la asincronía de los intercambios en las primeras ediciones de la Especialización, si bien estaba enmarcada por las limitaciones tecnológicas –las características de las plataformas disponibles y la velocidad de la conexión– era una ventaja del diseño. En efecto, considerábamos que la propuesta de una organización a través de la periodicidad, la interacción y la participación, generaba un espacio de presencia asincrónica pero continua (Schwartzman y Trech, 2006). Sin embargo, años más tarde, fuimos observando otras particularidades en esta dinámica: en términos comunicacionales, la interacción asincrónica solía involucrar una variante de oralidad que, traducida al texto escrito, implicaba cierta formalidad y, por sobre todo, un ritmo de comunicación lento –a menudo de varios días– que, en ocasiones, era un factor de tensión relevante durante el desarrollo de actividades que podía generar ansiedad –e incluso conflicto– entre los estudiantes (Caldeiro, 2014).

El escenario cambió con el aumento de la velocidad de conexión y la masificación de *notebooks*, *netbooks* y teléfonos inteligentes. La comunicación por vías más rápidas y ubicuas en diferentes esferas de la vida personal y laboral de nuestros estudiantes se reflejó en sus hábitos comunicacionales. Entonces, se visibilizaron algunas de las ventajas de la inmediatez y la ubicuidad. El uso de herramientas de comunicación sincrónica facilita el diálogo en tiempo real, del mismo modo que en un aula tradicional estudiantes y docentes interactúan espontáneamente y participan obteniendo retroalimentación inmediata unos de otros (Lim, 2017). Sin embargo, estos cambios no eclipsaron los beneficios de la

asincronicidad en materia de gestión autónoma de tiempos intermedios que pueden aprovecharse para profundizar y reflexionar sobre los contenidos (Lim, 2017). Pronto fue evidente el crecimiento espontáneo de los canales de comunicación más veloces, por fuera de la plataforma oficial, entre los estudiantes del posgrado, así como el interés por participar en actividades que pudieran llevarse adelante en tiempo real.

La integración de la comunicación asincrónica y sincrónica en la carrera de Especialización

A medida que pasaron los años, comenzaron a integrarse eventos sincrónicos virtuales a la propuesta de enseñanza del posgrado. De esta forma, se llevaron adelante actividades que implicaban, por ejemplo, la presencia de expertos o experiencias pedagógicas *ad hoc* como la lectura y comentario de un texto en tiempo real por un grupo de varios estudiantes. En el 2020, estas instancias sincrónicas se incrementaron significativamente. En primer lugar, por las restricciones sanitarias, el coloquio final obligatorio que hasta el momento siempre se había desarrollado de forma presencial, debió realizarse en modalidad virtual. Pero se agregaron, además, a las ya existentes, nuevas instancias de sincronicidad. Con ello se buscó dar respuesta a los cambios de hábitos que detectábamos en los estudiantes, así como explorar nuevos modos de interacción. En resumen, las cohortes quince y dieciséis –ambas integradas por tres comisiones de alrededor de treinta estudiantes cada una– que tuvieron lugar durante los años 2020 y 2022²² participaron de diversas actividades sincrónicas que fueron llevadas adelante en distintos momentos del curso (ver tabla 1).

²² La cohorte dieciséis, aún en curso durante la escritura de este material, finalizará el trayecto en el mes de mayo de 2022.

<i>Módulo</i>	<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Entorno tecnológico</i>
Tendencias emergentes en intervenciones educativas en línea	Vivo con el Coordinador Académico del PENT y tutoras	Diálogo sobre intercambios previos de los estudiantes en los foros	<i>Instagram</i>
Evaluación de aprendizajes en línea	Vivo con todas las comisiones mezcladas (tres turnos a libre elección)	Resolución de casos en pequeños grupos	<i>Zoom</i>
Gestión del conocimiento ²³	Conferencia especialista (un turno)	Exposición y preguntas	<i>Zoom</i>
Práctica Profesional	Sugerencias para el diseño de actividades en línea (tres turnos, uno por comisión)	Exposición dialogada con el equipo de tutoría	<i>Zoom</i>
Coloquio Final	Jornada Final de Evaluación	Actividad colectiva. Actividad de resolución en pequeños grupos. Actividad de resolución individual.	<i>Zoom</i> <i>YouTube</i> <i>Whats.App</i>

TABLA I Clasificación de las actividades sincrónicas realizadas cohorte 15 y cohorte 16 de la Especialización

²³ Solo cohorte dieciséis.

Estos cambios en el diseño tecnopedagógico —que estuvieron orientados a experimentar un modelo híbrido entre sincronía y asincronía— fueron planificados desde una doble lógica: por un lado, abordar conceptualmente los módulos y, por el otro, dar a los estudiantes la oportunidad de participar de experiencias en las que tuviesen la posibilidad de encontrarse con compañeros y tutores en tiempo real para trabajar en equipo, plantear dudas, participar de exposiciones dialogadas y ejercitar la resolución de situaciones problemáticas. Para lograr esto, el diseño de las actividades sincrónicas recurrió a estrategias tales como la sorpresa o a la simulación de situaciones reales de desempeño profesional. En todos los casos, el desafío fue, en definitiva, la búsqueda de alternativas significativas para sostener el interés, la motivación y la actualidad de la propuesta de enseñanza.

La valoración de las actividades sincrónicas por parte de los estudiantes

A fin de relevar información y recibir una retroalimentación por parte de los estudiantes, ha sido una práctica frecuente en el segundo año de la carrera, reemplazar las tradicionales encuestas de satisfacción por un *e-mail* personalizado a cada alumno, invitándolos a compartir sus impresiones sobre el curso. Durante la cohorte dieciséis, habiendo transcurrido seis meses de cursada y antes del último módulo del año, el equipo de tutoría envió a cada uno de los ciento cuatro estudiantes un mensaje personalizado a fin de relevar sus opiniones de forma voluntaria. El 38% respondió espontáneamente a la consulta. Se preguntaba en ella acerca de las propuestas que los habían impactado y les permitieron aprender, se les pedían sugerencias de mejoras y, por último, las se preguntaba por las expectativas que tenían para el resto de la cursada.

El análisis cualitativo de los comentarios recibidos nos permitió observar que muchos estudiantes manifestaron la necesidad de incrementar la cantidad de encuentros sincrónicos, destacando el aporte positivo que estos tenían para su proceso de formación. En esta línea, los participantes indicaron que las actividades sincrónicas

les habían sido de utilidad para aclarar dudas, profundizar contenidos, realizar intercambios con sus compañeros y estrechar el vínculo con sus tutores.

Celebro los encuentros sincrónicos (y con los tiempos adecuados) con los tutores y compañeros: ya que me han facilitado la tarea y ha sido un espacio donde compartir aprendizajes y sacarnos dudas. Ponerle rostro a los nombres te hace caer en la cuenta que el aprendizaje es realmente colaborativo y nunca en soledad (Estudiante Comisión 2, cohorte 16).

Me parece bien que haya un encuentro sincrónico para clarificar las consignas (Estudiante Comisión 3, cohorte 16).

Los resultados de este relevamiento reflejan la tendencia que, desde el equipo de tutoría, se fue percibiendo durante los últimos años, esto es, el aumento de la demanda de encuentros sincrónicos por parte de los estudiantes. En este sentido, los participantes del posgrado manifestaron, también, la necesidad de reforzar las actividades propuestas con encuentros sincrónicos que recuperen los contenidos centrales de los módulos y propicien el encuentro con tutores y compañeros.

Valoro los encuentros sincrónicos, la posibilidad de conocer al equipo de docentes y tutores e interactuar con ustedes y también con los compañeros. Respecto a propuestas, me gustaría que haya más espacios de trabajo sincrónico, incluso de presentaciones teóricas (Estudiante Comisión 1, cohorte 16).

Creemos que existe una relación entre la satisfacción de las experiencias vividas durante los encuentros sincrónicos del posgrado y la mayor demanda de estos para futuras actividades. Asimismo, la puesta en valor de este tipo de dinámicas sincrónicas se evidenció, como retomaremos en el próximo apartado, en la planificación de actividades que los participantes debieron hacer en el marco de la Práctica Profesional.²⁴

²⁴ Para más detalles sobre el diseño tecnopedagógico de la Práctica Profesional de la Especialización del PENT ver:

Enseñar a diseñar actividades sincrónicas

Creemos que, en una propuesta de enseñanza caracterizada por la centralidad de la actividad, vivir encuentros sincrónicos es una parte importante de la experiencia de aprendizaje. Poder acercarlos a los estudiantes “buenas prácticas” en el diseño de actividades sincrónicas es un elemento clave para la formación de especialistas en educación en línea. Sin embargo, entendemos que el ejemplo de las “buenas prácticas” no es suficiente.

Como anticipamos en el apartado anterior, durante la Práctica Profesional de la Especialización, los estudiantes deben diseñar, en forma individual, una actividad en línea en el contexto de una intervención educativa en línea desarrollada en equipos. Este diseño de actividad permite dar cuenta de lo aprendido en el posgrado sobre propuestas de enseñanza virtual. Históricamente, las actividades diseñadas por los estudiantes eran de tipo asincrónico y similares a las experimentadas como alumnos en la misma carrera de Especialización. Sin embargo, en la cohorte dieciséis registramos un cambio significativo: sobre un total de noventa y un estudiantes, veintiuno de ellos diseñaron alguna actividad sincrónica. Las actividades incluyeron no solo el uso de los servicios más conocidos para videollamadas, sino también espacios abiertos, como redes sociales. Creemos que este entusiasmo por lo sincrónico se debe, fundamentalmente, a dos factores, por un lado, a la inclusión de más experiencias sincrónicas dentro del curso de posgrado que los estudiantes asumen como ejemplos de “buenas prácticas” y, en segundo lugar, a una proyección de las propias experiencias docentes y profesionales en general a través del uso de videollamadas, como sustituto de la presencialidad durante el ASPO.

Pero, así como observamos un mayor uso de la sincronía como dinámica en el diseño de sus actividades, también, al evaluar estas propuestas, encontramos varias dificultades, a saber:

- La traducción lineal de las situaciones de aprendizaje presenciales a la mediación de la videollamada. Hemos

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-ensenar-disenar-actividades-linea-un-material-digital-ubicuo>

observado que, en muchos casos, existe una naturalización del evento sincrónico en línea como una prolongación de lo presencial.

- La concepción del encuentro sincrónico como un espacio extremadamente permeable a la improvisación o limitado a la exposición de contenidos frente a un estudiantado receptor y pasivo.
- La ausencia de un guion como soporte para el desarrollo de la actividad.
- La planificación insuficiente para la gestión de trabajo colaborativo en pequeños grupos.
- La subestimación de los problemas técnicos vinculados a la gestión de los recursos tecnológicos.
- La dificultad para identificar fortalezas y debilidades de las experiencias sincrónicas según los destinatarios, el contexto, el tipo de actividad y el cronograma general de actividades.

En este proceso de cambio, los hallazgos mencionados nos llevan a problematizar la relevancia de la sincronicidad en la educación en línea y a pensar nuevas formas para andamiar la enseñanza del diseño de actividades sincrónicas en el posgrado.

Conclusiones abiertas (y en construcción)

Ya en otras ocasiones, desde el PENT, hemos reflexionado sobre la necesidad de hacer “porosas” las plataformas a fin de diversificar las experiencias de los estudiantes (Milillo et al., 2020). En efecto, la innovación es un objetivo fundacional del PENT y en esa misma línea es que hemos explorado la integración de lo sincrónico y lo asincrónico como instancias complementarias. Es importante para nosotros mencionar, además, que consideramos central indagar sobre las dinámicas interactivas en el entorno virtual en todas sus

modalidades, dado que la comunicación es clave para el aprendizaje colaborativo, un componente esencial en nuestro posgrado.

Por otra parte, entendemos, también que, a partir de la experiencia de estos últimos dos años, la Educación en Línea se enfrenta a nuevas tensiones que interpelan necesariamente a las propuestas educativas. El escenario que se impuso de forma abrupta a partir de ASPO en la educación presencial, también supuso reconfiguraciones en el campo de la Educación virtual para responder a las circunstancias tan particulares que estábamos atravesando. Y en este contexto, no podemos dejar de preguntarnos si acaso estamos frente a una preferencia por la sincronidad que llegó para quedarse o, simplemente, se trata de un momento circunstancial que se atenuará con el pleno regreso de la presencialidad en la vida cotidiana. En esta línea, pensamos que, aun en el caso de que este entusiasmo por la interacción en tiempo real se revierta, es claro que, por el momento, lo sincrónico forma parte de la cotidianidad de nuestros estudiantes, incluso cuando no siempre existe una reflexión crítica y constructiva sobre las fortalezas y oportunidades de la modalidad en términos pedagógicos. Esta circunstancia nos inclina a buscar estrategias innovadoras para responder a la necesidad de integrar instancias presenciales y virtuales; para dar, así, lugar a los aspectos emocionales necesarios para la construcción de vínculos que consideramos claves en la motivación y el aprendizaje. Al mismo tiempo, no podemos dejar de considerar los riesgos del exceso de ubicuidad e inmediatez: la falta de reflexión o profundización, el escaso tiempo para regular las reacciones o la aceleración de conflictos. En este sentido, entendemos que estas reflexiones interpelan la forma en que diseñamos actividades en línea: ¿cómo enseñar a diseñar espacios asincrónicos para la enseñanza?, ¿cuándo y cómo lo sincrónico podría ser más propicio para el diálogo y la profundización? ¿Cómo podría una actividad alentar interacciones potentes y orientadas al aprendizaje combinando ambas modalidades?

Sabemos que las preguntas planteadas en el cierre de este trabajo son de difícil respuesta. Pero creemos que la documentación y análisis de esta experiencia, así como las reflexiones que se derivan de ella, nos permitirán abrir nuevos caminos en la búsqueda de otros modos de enseñar y aprender en línea.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ed. Granica.
- Caldeiro, G. (2014). La incidencia de la configuración digital en los estilos comunicacionales sobre los que se construyen las Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 8-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7470>
- Caldeiro, G. P. y Rogovsky, C. (2010) El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas. En *V Seminario Internacional de Educación a Distancia: "De legados y horizontes para el siglo XXI"*. Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA).
- Caldeiro, G. y Trech, M. (2019). ¿Cómo enseñar a diseñar actividades en línea?: un material digital ubicuo. En S. León Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, R. M. Pósito y M. S. Quiroga (comps.). *8vo Seminario Internacional RUEDA 2019* (pp. 783-789). EDIUNJU Disponible en: http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Libro_8vo_Seminario_Internacional_Rueda_2_019_La_Educacion_en_Prospectiva_low_0.pdf
- Lim, F. P. (2017). An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in E-learning. *Advanced Science and Technology Letters*, 143(46), 230-234.
- Milillo, C., Odetti, V., Rogovsky, C. y Trech, M. (2020). Formatos innovadores para propuestas de educación en línea. En G. I. El Jaber, (comp.). *Actas de IV Jornadas Educación a distancia y Universidad* (pp. 94-104). Flasco Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Actas-de-IV-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Schwartzman, G. y Trech, M. (2006). La construcción social de conocimientos: periodicidad, interacción y participación. En *IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia* (18 pp). RUEDA. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/construccion-social-conocimientos-periodicidad-interaccion-participacion>

Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados? En S. Pérez y A. Imperatore (comps.). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 412-431). Universidad Nacional de Quilmes. http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/investigacion/Libro%20EVA%20final.rar

Experiencia conjunta de diplomado internacional en formación docente en TICS UNAG- UNQ

Nora Dari

Universidad Nacional de Quilmes.
ndari@unq.edu.ar, noradari@gmail.com

Silvia Irene Nuñez

Universidad Nacional de Quilmes.
sinunez@unq.edu.ar

Introducción

El eje central de esta propuesta fue la realización de un diplomado conjunto, sostenible en el tiempo, entre ambas universidades. El diplomado pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar en los profesionales universitarios de la UNAG, destrezas y habilidades comunicativas, pedagógicas y tecnológicas que le sirvan para el análisis, uso y gestión de las TIC, desarrollando estrategias que vayan acorde a procesos de aprendizaje moderno, que permitan incorporar las tecnologías de información y comunicación en el proceso educativo terciario, en primer lugar, en su propia institución, pero con posibilidades de llevarlo al campo educativo ampliado de su localización.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar estrategias comunicativas encaminadas a dinamizar comunidades de aprendizaje en ambientes virtuales.

- Utilizar herramientas tecnológicas orientadas a la construcción de ambientes virtuales como complemento a la modalidad presencial.
- Apoyar a través del uso de las TIC, la implementación de la investigación educativa como elemento articulador en la solución de situaciones problemáticas.
- Seleccionar y aplicar principios de aprendizaje relevantes a la intención educativa, contenido y aprendices.
- Promover el diseño de propuestas pedagógicas que integren las TIC de manera crítica y fundamentada en el contexto de trabajo, enriqueciendo los procesos de aprendizaje.
- Dar a conocer los diferentes estándares que existen sobre las competencias en TIC de los docentes en educación superior.
- Dar a conocer los conceptos frecuentemente más utilizados cuando hablamos de TIC.
- Enseñar la clasificación, uso, configuración y manejo de las diferentes Herramientas TIC 2.0 en la educación.
- Conocer e implementar los diferentes proyectos de informática a utilizar en el aula de clase.
- Adquirir los conocimientos y destrezas necesarias en el uso de la plataforma de contenidos educativos en línea *Moodle*, para diseñar y construir cursos en línea que les permita su incorporación en procesos formativos a distancia o como tecnología de apoyo a la educación presencial.
- Dar a conocer las características y configuración de un aula inteligente.
- Aprender a utilizar de la mejor manera las diferentes aulas inteligentes y salas de videoconferencia con que cuenta la universidad.
- Conocer y manejar diferentes recursos que permiten la elaboración de material de aprendizaje autónomo.

- Establecer recursos aplicables para determinadas necesidades a nivel de formación y de investigación.
- Reconocer los conceptos de Objeto de Aprendizaje y de Objeto de Información y entender la aplicación de cada uno de ellos.
- Manejar datos para la investigación, administración y uso bibliotecario.

Estos objetivos fueron diseñados en un primer momento por la institución hondureña, de manera individual y para el formato presencial. Al momento de desatarse la pandemia del Covid-19 estas primeras condiciones no podían ser llevadas a la práctica, por lo que recurrieron a las alianzas, ya vigentes dentro del espectro internacional, con las condiciones tecnológicas y la experiencia docente que permitiera lograr dicha propuesta.

De ese modo, y a partir de vinculaciones con la Universidad Nacional de Quilmes que fueran productos de algunas Misiones al extranjero, financiadas por el Programa de Internacionalización en Educación Superior y Cooperación Internacional(PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), es que comienza a articularse esta formulación conjunta. Hubo un primer momento de reuniones y presentaciones al plantel directivo y docente de la UNAG, de carácter institucional, realizado desde la oficina de Relaciones Internacionales(ORI); le siguió un segundo momento, ampliado, para mostrar el modelo de la Universidad Virtual, en el que se hicieron las presentaciones del Sistema integral de Educación a Distancia(SIED), del modelo del campus virtual y del funcionamiento interno de las aulas, realizado por personal docente y de gestión de la Secretaría de Educación virtual. Un tercer momento, ya en clave de convenios y articulación, que involucró a la ORI, a la Secretaría de Educación Virtual, a la coordinación del campus y a la Secretaría de Vinculación Tecnológica y en la que la Unidad ejecutora de Educación virtual se configuró como un nuevo espacio para proceder a la formalización del convenio marco y específico, con las delimitaciones legales correspondientes.

Un cuarto momento de selección de docentes y participación en la reformulación del plan de estudios sin moverse demasiado del eje central de formación, a ser implementado en el entorno virtual, desde la plataforma de la UNAG, pero con las reconfiguraciones presentadas desde UNQ. Esto implicó la participación de dos vicerrectorados de la Universidad hondureña a los que se sumaron las áreas de administración económica y convenios internacionales y las articulaciones internas de la UNQ, antes descriptas.

Un último momento de implementación y evaluación de las propuestas por curso con las modificaciones elaboradas y su puesta en práctica con los estudiantes (docentes) de la UNAG.

En clave temporal, la distribución de las cohortes tenía una duración de catorce semanas, originalmente configuradas en dos cohortes paralelas y una tercera en continuidad. Esto abarcaría al cien por ciento de la población docente actual de la UNAG. La posibilidad de sostenibilidad se da a partir de la renovación de planteles que la universidad maneja en su plan de crecimiento.

Reformulación

Las nuevas condiciones impusieron una reformulación de los módulos según el siguiente plan, reconfigurando algunas de las cargas horarias con el aprovechamiento de momentos asincrónicos no planificados en la propuesta original. Esta reformulación se realizó mediada por la Unidad Ejecutora Universidad Virtual, de la Universidad Nacional de Quilmes (UEUVQ), a cargo del Dr. Walter Campi, hasta ese momento Secretario de Educación virtual de la UNQ.

- **MÓDULO I:** Fundamentos y Estándares de Competencias Básicas en TIC para Docentes - Fundamentar a los participantes en los conceptos, estructura y estándares de competencias básicas para la modalidad virtual. Manejar los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales.

- MÓDULO II: Herramientas TIC 2.0 en la Educación - Usar y aplicar las herramientas de la *Web* 2.0 y sus contenidos dinámicos, en la práctica docente.
- MÓDULO III: Proyectos de Informática en el Aula - Las tecnologías y los estilos de aprendizaje en la educación. - Redes Sociales en la Educación - Estrategias para incorporación de Tics en clases virtuales - Diseño de actividades de aprendizaje con incorporación de Tics en clases virtuales - Presentación de un Plan del uso de las TIC en las aulas.
- MÓDULO IV: Introducción a la gestión de aulas virtuales en plataforma *Moodle* - Tipo de roles: docente, estudiante - Creación de clase - Matrícula de estudiante a la clase - Subir contenido, material digital de apoyo - Elaboración y evaluación de pruebas en línea.
- MÓDULO V: Aulas Inteligentes - Concepto de aula inteligente - Características de aulas inteligentes - Uso de aulas inteligentes - Impartir clases en aulas inteligentes, este módulo será impartido solamente por docentes UNAG, ya que depende de la infraestructura real con la que van a realizar sus prácticas los participantes.
- MÓDULO VI: Diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje - Proporcionar los conceptos y herramientas necesarias para el diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje.
- MÓDULO VII: Socialización de Proyectos - Durante cada módulo se entregarán las bases para construir un proyecto de *e-learning* el cual se socializa en este espacio.

Estrategias Metodológicas planificadas:

En todo el proceso del Diplomado, se utilizaron estrategias de aprendizaje principalmente participativas y reflexivas, haciendo uso, entre otras, de las siguientes estrategias metodológicas que se implementan para el desarrollo del programa en el proceso de formación en las TIC, y que combinan varias formas de trabajo de acuerdo con las características de la unidad y el perfil de los docentes-estudiantes:

asistencia personalizada, a través de talleres, sesiones virtuales interactivas, sesiones magistrales, Foros, trabajo dirigido y autónomo, construcción de espacios virtuales, creación de recursos integrados de aprendizajes, creación de ambientes integrados de enseñanza-aprendizaje innovador, prácticas en aulas inteligentes y de videoconferencias, presentación de proyectos entre otras opciones pedagógicas que generen nuevas instancias didácticas y formativas.

La UNQ se encargaría del dictado de todos los módulos excluido el V, pero desarrollaría, en colaboración con la UNAG, el cierre adecuado al contexto de la propuesta, sistematizando y evaluando los proyectos de socialización en las aulas de práctica del campus UNAG.

Finalmente, la Universidad Nacional de Quilmes se comprometió a:

- Brindar los servicios docentes que implican la elaboración de materiales.
- Dictar el curso virtual en base a las horas totales de cada módulo y la evaluación de cada espacio.
- Al finalizar el diplomado, refrendaría los certificados y calificaciones que obtuvieran las y los estudiantes.

Implementación

Los módulos fueron rediseñados de forma tal que la experiencia de cada uno fuera interrelacionándose tanto desde los aspectos teóricos como procedimentales con el anterior y posterior conformando un continuum de conocimientos que permitiera de forma paulatina, repensar/rediseñar prácticas y materiales didácticos. El Módulo de “Fundamentos y estándares” era el inicial, con lo que no tenía una experiencia previa. A partir de su presentación, se sentaron las bases de la organización general del curso y de la articulación y profundización entre los diferentes tramos del trayecto formativo. Este módulo se convirtió en el ejercicio de mezcla base entre las lógicas didácticas y pedagógicas, de organización de conocimientos con ejercicios, desde la *praxis* con sentido pedagógico, que puso en contexto de aprendizaje a quienes iban a utilizar dichos conocimientos para formar. A fin de apropiarse de las herramientas virtuales, en primera

instancia, el acercamiento se estableció de manera lúdica para romper con los esquemas estructurales de los estudiantes, provenientes de sus campos disciplinares y de la propia cultura del país. Los módulos siguientes, salvo el de tercero de proyectos, más cercano en el formato didáctico al de “Fundamentos”, centraron su ejercicio en la *praxis*, con anclaje didáctico y sentido pedagógico.

En las clases virtuales sincrónicas de los contenidos más prácticos, los/as docentes aprendían el funcionamiento y paso a paso de las aplicaciones y/o programas que poseen mayor nivel de dificultad y transmitían al profesor/a a cargo sus dudas y dificultades. Al finalizar la modalidad plenario, cada estudiante proponía/pensaba algún ejemplo de implementación teniendo en cuenta su disciplina/área de conocimiento y, a lo largo de la semana, dentro del espacio de práctica.

El orden de complejidad creciente de las actividades propuestas para su ejecución permitió a los/as docentes involucrados en el diplomado ir ganando experiencia a través de un espacio de experimentación y puesta en práctica de lo aprendido que fue denominado “arenero”. En el mismo, cada docente tenía la posibilidad de “aprender haciendo”, equivocarse, replantear prácticas, vivenciar las bondades, dificultades y/o alcances de las herramientas/entornos/plataformas puestas a disposición. Independientemente del proceso, herramienta, aplicación, cada profesor a cargo de módulo instó a sus estudiantes a reflexionar sobre la insoslayable necesidad de poner por delante de cualquier práctica educativa, material didáctico, el objetivo pedagógico, reforzando así las ideas-fuerza conceptos presentados en los primeros módulos que se centraron en los aspectos más teóricos.

Conclusiones

Los primeros resultados de la propuesta han sido exitosos. En término de matrícula, se contabilizó en el primer módulo un noventa por ciento de la población inscripta que culminó con buenos resultados el trayecto formativo. El segundo módulo se configuró con el mismo número de asistentes y sostenimiento matricular. En los dife-

rentes tramos del proyecto, se fueron evaluando en proceso las competencias que iban adquiriendo los y las participantes, a partir de la articulación de cada uno de los módulos y sus instancias intermedias, las que se irían articulando en el proyecto final presentado dentro del mismo espacio de prácticas (arenero) individual. Las mismas podían socializarse con la incorporación en los areneros, como estudiantes, de los y las colegas participantes y, de ese modo, potenciar las diversas experiencias en sus propias claves disciplinares y culturales. Para el equipo de docentes argentino significó una modificación en clave cultural sobre la construcción de códigos, tanto en clave social como de aprendizajes, del mismo modo los formatos jerárquicos más tradicionales de relación con modos de mayor grado de articulación entre pares (necesario para la interacción) y fortalecimiento del andamiaje que permite nuevos modos de apropiación de conocimientos. Como experiencia, generó conocimientos diferenciados en términos de apropiación de competencias tecnológicas, pensamientos diversos y utilización de recursos tanto entre quienes ocupaban el rol de docentes como el de estudiantes, una plena experiencia de internacionalización y virtualización en educación superior.

Nuevos escenarios en la formación docente del Profesorado en Inglés en la UNMDP

María Alejandra del Potro

Universidad Nacional de Mar del Plata.

aledelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio

Universidad Nacional de Mar del Plata.

andreadivirgilio@gmail.com

Ana Lía Regueira

Universidad Nacional de Mar del Plata.

areguir@hotmail.com

Introducción

El año 2020 trajo consigo cambios abruptos en la educación a nivel mundial provocados por la pandemia SARS-CoV-2. En la Argentina, a partir del mes de marzo, las clases pasaron a ser virtuales en su totalidad. Si bien, desde mucho antes, ya existían en el país propuestas de educación remota, quedaban limitadas, en general, al nivel superior y enmarcadas en lo que se denomina educación a distancia. Sin embargo, ante un escenario inédito, los docentes de todos los niveles, disciplinas e instituciones se vieron obligados a adaptar sus prácticas a la virtualidad exclusiva ante la emergencia sanitaria. Este cambio repentino los encontró con escasa preparación y casi ninguna experiencia previa para desarrollar su tarea en tales circunstancias. La situación de contingencia implicó un cambio profundo y ante esta situación sin igual la mayoría de los trabajadores de la educación logró adaptar sus prácticas pedagógicas de manera satisfactoria. Rápidamente, y con la ayuda de capacitaciones,

videos tutoriales o consejos de colegas, los docentes consiguieron la continuidad pedagógica acorde a cada contexto educativo.

En la Facultad de Humanidades de nuestra Universidad, donde se dictan varios Profesorados, no solo se impartieron clases remotas, sino que también los estudiantes realizaron sus prácticas docentes de manera virtual. Tanto las observaciones como el dictado de clases tuvieron que ser pensados y diseñados para esta modalidad a la que nos obligaba la situación sanitaria.

A partir de esta experiencia, desde el Profesorado de Inglés nos preguntamos si sería acertado incorporar de manera estable este tipo de prácticas a nuestros cursos de Formación Docente, con la idea de que podría resultar beneficioso para el desarrollo profesional de futuros docentes. ¿Sería apropiado pensar que en lo que respecta a los estudios superiores, y en particular, al área de formación docente, la educación remota tomará un nuevo significado ante el nuevo escenario educativo?

Marco Teórico

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han generado cambios radicales en las formas en que conocemos el mundo, nos comunicamos y pensamos. La sociedad de la era digital exige la conexión entre individuos de distintas partes del mundo a la hora de construir conocimiento, desarrollar pensamiento crítico y autonomía en el saber-hacer. Desde una perspectiva sociocultural, la conectividad que ofrecen las TIC logra aumentar la potencialidad de la co-construcción del conocimiento y contribuye a la prioridad de las competencias frente a los contenidos (Martín, 2008). Pero, si nos interesa que todos estos potenciales tengan un significado profundo en las escuelas, deben estar presentes en la formación de los futuros docentes. Como indica Dussel (2020), “ya no quedan dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que vivimos” (p. 23).

El propósito principal de la formación docente es crear educadores competentes en la disciplina que enseñan, pero también capaces de comprender a “sus alumnos, el currículum, la escuela y el

sistema educativo, [y de] promover oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los aprendices usando métodos, técnicas y procedimientos altamente sofisticados” (Díaz Maggioli, 2012, p. 14). Durante su formación docente, los estudiantes deberían aprender sobre la importancia de adaptar sus prácticas al contexto de enseñanza. Rueda Beltrán et al. (2014) resaltan que:

la importancia del contexto en la práctica docente lleva implícito el reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje no dependen únicamente del docente, sino que se desarrollan bajo la influencia interrelacionada de diversas condiciones y actores que son responsables de los resultados del aprendizaje exitoso (p. 14).

Respecto a la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad, UNESCO (2014) señala que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales”. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible formar docentes que tengan una actitud crítica hacia lo nuevo, es decir, competencias para analizar, estudiar y evaluar los nuevos escenarios e incorporarlos a su práctica.

Conforme a estos parámetros, la formación docente en el Profesorado de Inglés de la UNMDP pretende desarrollar el sentido de agencia en sus estudiantes. El sentido de agencia se puede definir como la conciencia subjetiva de que uno está iniciando, ejecutando y controlando las propias acciones volitivas en el mundo, la conciencia de que uno es la causa o el origen de sus acciones y está en control de las mismas (Williams and Burden, 1997). En cuanto a la agencia docente, Biesta et al. (2015) indican que un docente logra agencia cuando puede considerar las alternativas de la situación y es capaz de valorar qué opción sería la más apropiada de acuerdo a su propósito profesional. No se puede hablar de agencia si el docente simplemente sigue patrones o rutinas de comportamientos habituales sin considerar alternativas. El modelo ecológico que proponen los autores se define como un fenómeno temporal-relacional que describe la manera en que se puede lograr (o no) la agencia atravesando tres dimensiones: la iteracional, la proyectiva y la evaluativa.

La dimensión iteracional hace referencia a la activación y repetición de patrones de pensamiento y experiencias pasadas. Esta dimensión incluye el conocimiento profesional, creencias y valores y lo que distingue a cada individuo, es decir su historia de vida personal, única e irrepetible. Una tarea importante de la formación docente es el apoyo a los estudiantes para explorar la relación y el ajuste entre su conocimiento profesional, personal, creencias y valores. Este proceso está relacionado al desarrollo de la identidad profesional y a la comprensión de las situaciones profesionales y, en consecuencia, a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan.

La dimensión proyectiva comprende las aspiraciones futuras de corto y de largo plazo, de los docentes que permiten ir moldeando las acciones propias de acuerdo con las futuras trayectorias personales. La importancia de la dimensión proyectiva se vincula con la posibilidad de encontrar la manera de integrar las aspiraciones profesionales y las personales para adquirir confianza, seguridad y estar satisfecho con el propio trabajo. Las metas de corto plazo se relacionan con el aula, los alumnos y las actividades diarias, mientras que las de largo plazo son relativas al significado de la educación.

La dimensión evaluativa de la práctica profesional supone la capacidad del docente para realizar valoraciones conscientes entre alternativas en una situación y un momento particular, a la vez que interactúa con las condiciones culturales, estructurales y materiales que pueden ser percibidas tanto como facilitadoras, obstáculos o recursos. Las alternativas que se consideran derivan de las dimensiones iteracional y proyectiva, es decir, que representan tanto el pasado como el futuro y permiten tanto el sostenimiento de ciertas prácticas como también el cambio. Estas condiciones, entonces, pueden favorecer, estimular o inhibir el potencial para actuar.

Esta línea de análisis nos pone a los docentes formadores en el centro de la escena, considerando que somos los que podemos contribuir al desarrollo de ese sentido de agencia en nuestros estudiantes, a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y flexible ante los escenarios emergentes. A pesar de los cambios de paradigmas en materia de educación, que deberían traducirse en nuevas formas de educar a los futuros docentes (Freeman, 2001; Davini et al, 2003), son pocas las propuestas sobre cómo preparar a los profesores-

alumnos para comprender las demandas y los desafíos que deberán enfrentar cuando se gradúen. Este panorama podría resultarnos beneficioso ya que nos da la posibilidad de desarrollar nuestras propias ideas en relación con nuestro contexto local, sin ser tan influenciados por modelos extranjeros.

Este año, de retorno a la presencialidad plena en todos los niveles del sistema educativo en la Argentina, podría marcar un periodo de transición hacia nuevas oportunidades en la formación de futuros docentes. El desafío se encuentra en no hacer “borrón y cuenta nueva” para volver a nuestras zonas de confort. Estos tiempos invitan a reflexionar y analizar qué prácticas fueron favorables y enriquecedoras para la formación de formadores, en un contexto tan distinto como lo fue la enseñanza virtual durante la pandemia, y pensar cómo utilizar las nuevas experiencias para fomentar el desarrollo del sentido de agencia en los futuros profesores. Dussel (2020) propone que “las escenas pedagógicas heterogéneas y en múltiples soportes se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y de reflexión pedagógica” (p. 17). Las prácticas remotas, entonces, podrían convertirse en una buena herramienta en la formación docente para desarrollar una actitud perceptiva, habilidades de exploración y sensibilidad hacia los posibles contextos de enseñanza y aprendizaje, y estilos de enseñanza personales y variados.

El estudio

El objetivo de la presente investigación es explorar las creencias y posturas de los docentes del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés sobre la inclusión de prácticas docentes remotas. El estudio se enmarca dentro de la investigación acción, entendida como una forma de indagación auto-reflexiva y colaborativa, que tiene como objetivo solucionar problemas, mejorar la práctica o profundizar la comprensión de algún fenómeno (Nunan, 1992). Cohen y Manion (1985, en Nunan, 1992) coinciden en describir la investigación acción como situacional, preocupada ante todo con la identificación y solución de un problema en un contexto específico.

Para recolectar datos, se realizó un cuestionario virtual, a los docentes del área, que consistía en cuatro preguntas de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Por un lado, se recolectó información para conocer en detalle la metodología del trabajo de campo y los requisitos de aprobación en cada asignatura del Área de Formación antes y durante la pandemia. Por otro lado, se buscó recabar las opiniones de los docentes involucrados en las distintas asignaturas sobre la posibilidad de incorporar prácticas remotas en el Profesorado. En total fueron encuestadas ocho docentes. A continuación, se presentan los resultados de estos cuestionarios. Para una mejor organización, la información se dividirá en dos secciones.

Sección I: Trabajos de campo antes y durante la pandemia: las tareas de campo que se realizan a lo largo de la carrera, en todos los cursos del área, son: observaciones de clases y dictado de clases que incluye la redacción de los correspondientes planes. El dictado de clases se realiza como experiencia de micro-enseñanza, es decir, el dictado de dos o tres clases consecutivas y, como residencia docente, por un período más extendido de entre quince a veinte clases. Los espacios de residencia docente son dos, uno en tercer año de la carrera dedicado a la práctica en los niveles inicial y primario; y otro en cuarto año dedicado a la práctica con adolescentes y adultos en los niveles secundario y superior (terciario y universitario). Todas estas experiencias vivenciales se realizan bajo la supervisión de las docentes, a la vez que se analizan las bases científicas y contenidos académicos que dan sustento a la profesión. Estas prácticas docentes supervisadas acercan a los futuros profesionales a contextos reales y les facilitan la integración del conocimiento recibido sobre saberes disciplinares y el conocimiento experiencial que van construyendo en las diferentes asignaturas. La finalidad es crear una situación de creciente libertad para que el estudiante, en forma gradual, pueda trabajar sobre el saber vivencial y disciplinar, y comprenda que la teoría y la práctica no son dos elementos aislados que se conjugan al momento de pensar en una clase, sino dos aspectos del mismo fenómeno de enseñanza y aprendizaje.

- a) Observaciones de clases: la docente a cargo de la asignatura donde se realiza este trabajo de campo reportó en la encuesta que, durante los años de pandemia, no se realizaron observaciones en cursos de inglés como lengua extranjera.
- b) Experiencias de micro-enseñanza: antes de la pandemia, estas experiencias de micro-enseñanza se realizaban en las aulas tradicionales. Según lo reportado por las docentes a cargo de estos trabajos de campo, durante el contexto de virtualidad, el papel de los estudiantes de la carrera fue acompañar a los docentes de los cursos en clases virtuales y realizar algunas intervenciones. Los estudiantes observaron plataformas digitales, entrevistaron a profesores de los cursos asignados, analizaron materiales y contenidos, y planificaron actividades tanto para plataformas virtuales como para clases por video llamada. De esta manera, los futuros docentes aplicaron contenidos pedagógicos a instancias prácticas y reflexionaron sobre la adaptación de metodologías frente a la situación de contingencia. El acompañamiento por parte de los tutores fue virtual y se enfocó en guiar a los estudiantes en las etapas de entrevista (selección de preguntas) y de planificación. En lugar de encuentros presenciales, se organizaron sesiones de tutoría y *feedback*, para la corrección y edición de los planes de clase.
- c) Residencias docentes: antes de la pandemia, los espacios de residencia se cumplían en instituciones educativas locales, de manera presencial exclusivamente. Considerando la visión de la formación docente como educación, y no solo como entrenamiento o instrucción, los tutores a cargo de la residencia adoptaban un modelo de supervisión flexible que se adaptaba a las necesidades y expectativas de los practicantes. La corrección de planes de clase intenta siempre interpretar y respetar las propuestas de trabajo que presentan los docentes-estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de ponerlas en práctica para ser analizadas con posterioridad. En algunos casos, se busca identificar, junto con ellos, aquellas

cuestiones sobre las que aún tengan dudas o que deseen explorar, para definir una agenda de observación concertada. De la misma forma que se hace en las experiencias de micro-enseñanza, las residencias promueven la colaboración entre pares, y se intenta que el modelo sea trasladado más tarde a la carrera profesional. Se entiende que el trabajo compartido ayuda a la reflexión y al desarrollo profesional. Durante la pandemia, las prácticas docentes se realizaron en contextos virtuales o híbridos. Las profesoras a cargo de las Residencias reportan que, en la mayoría de los casos, el número de horas de observación y dictado de clases se vio reducido frente a la situación de contingencia. Sin embargo, los encuentros entre practicantes y tutores durante el proceso de planificación siguieron teniendo una frecuencia regular y se realizaron por plataformas virtuales. En los casos de clases virtuales, los docentes observaron a sus practicantes cuando dictaban las clases por plataformas digitales. Se hizo hincapié en la reflexión y en despertar la curiosidad de los futuros docentes para seleccionar recursos tecnológicos que beneficiaran la continuidad pedagógica de los aprendices. A su vez, se invitó a los estudiantes a realizar entrevistas a profesores de la ciudad para recolectar datos sobre la labor docente y los desafíos que atravesaron durante la adaptación de sus programas y clases a la virtualidad. En 2021, los docentes en formación pudieron ir a las instituciones nuevamente, pero las parejas pedagógicas fueron solo para el diseño de clases; no hubo observación de pares. Lo mismo ocurrió con los tutores, no asistieron a observar las clases de sus alumnos por razones de protocolo. En estos casos, los practicantes realizaron grabaciones de audio de sus clases, recuperaron momentos sugeridos por los docentes y reflexionaron a partir de estas instancias elegidas.

Sección II: Prácticas remotas: los ocho docentes encuestados respondieron que consideraban beneficioso incluir prácticas remotas en la formación docente de los practicantes. Para poder realizar

un análisis más profundo, las justificaciones que brindaron los encuestados se informan agrupadas por temas que se repitieron en todas las respuestas.

- a) Inserción laboral: la mitad de los encuestados se refirió a la amplitud de la salida laboral de los futuros profesores de inglés y a la necesidad de formar estudiantes que estén preparados para todo escenario educativo. Los docentes del área reconocen que “ya se está transitando un sistema mixto en muchos contextos educativos”, que es relevante incentivar el desarrollo de “saberes inherentes a la enseñanza remota” y que el Profesorado de Inglés debe ofrecer a sus estudiantes “herramientas para esta modalidad de trabajo”.
- b) Identificación de las potencialidades de las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje: en tres respuestas a los cuestionarios, los docentes hicieron hincapié en los beneficios de las herramientas tecnológicas para promover la construcción de conocimiento. Una de las docentes describió las oportunidades que brindan los recursos digitales para generar espacios colaborativos, propiciar la autonomía y personalizar las propuestas pedagógicas. Dos de ellos definieron a las prácticas remotas como una “oportunidad alternativa y complementaria” y como un “recurso adicional”. Según estos docentes resultaría favorable para los futuros formadores tener instancias en el Área de Formación Docente para “analizar críticamente las potencialidades pedagógicas” de las TIC.
- c) Desarrollo de habilidades docentes: los docentes encuestados también resaltaron que las prácticas remotas podrían fomentar el desarrollo de habilidades cruciales para los futuros profesores de inglés. Esta posibilidad de realizar sus prácticas docentes de manera virtual los ayudaría a ser flexibles, “estar dispuestos al cambio” y a desarrollar “una nueva percepción de la relación enseñanza y aprendizaje”.
- d) Reflexión sobre el trabajo docente: los resultados obtenidos también mostraron que las docentes del Área de Formación

creen que las prácticas remotas podrían ayudar a los estudiantes a “repensar la enseñanza y a reflexionar sobre nuestro papel en la clase”. Esta posibilidad de dar “clases diferentes a las clases tradicionales a las que ellas/ellos aprendieron, abre la puerta a nuevas reflexiones”.

Conclusiones

Durante los años de virtualidad en el contexto de la UNMdP, los requisitos y las intervenciones docentes en los trabajos de campo en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés pudieron adaptarse a la situación de educación remota logrando cumplir los objetivos. Las primeras asignaturas del área, que se ubican en el segundo año de la carrera, resultaron las más afectadas, ya que los estudiantes no pudieron realizar observaciones en contextos locales reales. Tanto las experiencias de micro-enseñanza como las residencias docentes del tercer y cuarto año, pudieron llevarse a cabo, y solo se vio afectada la cantidad de horas de enseñanza que los alumnos debían cumplir como requisito, dadas las condiciones de virtualidad. Las intervenciones docentes, como corrección de planes y tutorías, tuvieron lugar mediante plataformas digitales en los dos años de pandemia de igual manera que se hubiera dado en la presencialidad. Esto demuestra no solo la capacidad del equipo docente para adaptar sus propuestas de enseñanza a contextos emergentes, sino también que las prácticas remotas para los estudiantes son totalmente posibles en el Profesorado de Inglés en contexto de enseñanza plenamente virtual, híbrido o completamente presencial.

El cien por ciento del equipo del área participante del estudio se expresó a favor de la necesidad de las prácticas remotas en el Profesorado de Inglés. Sus justificaciones se basan en la experiencia en el área de cada docente, en las ventajas que se identificaron en las prácticas durante el período de virtualidad y en las características y habilidades de buen docente que los futuros profesionales deben desarrollar durante su formación.

A partir del 2022, la vuelta a la “normalidad” académica luego de la pandemia está marcada por las huellas que dejaron los dos años

previos. La virtualidad trajo muchas ventajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se conservarán y perdurarán en el tiempo. Como sostiene Dussel (2020), la formación docente debe brindar experiencias de formación virtual y tomar a lo digital como objeto de estudio. Expresa “no podemos seguir enseñando a enseñar sin tener en cuenta el entorno socio-técnico en el que vivimos” (Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 2020).

En nuestro contexto, entendemos que las prácticas remotas supervisadas contribuyeron a desarrollar actitudes abiertas en los futuros profesores; actitudes de flexibilidad y apertura hacia el cambio, así como también habilidades de reflexión. Prepararse para enseñar de una manera completamente diferente a la que ellos aprendieron fue desafiante e invitó a la aplicación de supuestos teóricos a nuevas realidades, fomentando el desarrollo del sentido de agencia de los futuros profesionales. Si el docente sigue patrones o rutinas de comportamientos habituales sin considerar alternativas apropiadas a las nuevas realidades no estaría demostrando su sentido de agencia (Biesta et al, 2015). Este nuevo escenario invita a los docentes del área a revisar nuestras posturas epistemológicas y nuestras prácticas pedagógicas para contribuir a formar docentes dotados de un fuerte sentido de agencia y capacidad de análisis crítico de sus propias posturas epistemológicas, dispuestos a legitimar su propia producción de conocimiento y la creación de terceros espacios desde la relación dialógica entre la cultura y las necesidades propias de los contextos locales y los conocimientos heredados a través de modelos tradicionales impuestos. Se presenta como necesario examinar críticamente los dispositivos de formación para promover que los profesores dediquen un tiempo para reflexionar sobre su práctica como mediadores, su identidad sociocultural y su *ethos* profesional. Y nos preguntamos junto con Kumaravadivelu (2012), ¿podemos tutores, docentes y practicantes, salirnos de las terminologías impuestas, correremos de ciertos modos, estrategias y modelos para construir conocimiento? Entendemos que esta comprensión debe ser parte central de la formación de docentes en nuestro país, si aspiramos a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del conjunto de la sociedad.

De esta manera, la inclusión de prácticas remotas supervisadas en las últimas asignaturas del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés en la UNMdP, incentivará al alumnado a salir de su zona de confort y promoverá el desarrollo de habilidades para la observación, la exploración pedagógica y la reflexión que permitan a los estudiantes la toma de decisiones adecuadas y la producción de conocimiento pedagógico apropiado a los contextos emergentes.

Referencias bibliográficas

- Biesta, G., Priestley, M. and Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Davini, C., Alliaud, A., Vezub, L. (2003). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores
- Díaz Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers. Scaffolding Professional Learning*. Rowman y Littlefield Education.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 13-25.
- Kumaravadivelu, N. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge.
- Freeman, D. (2001). Second Language Teacher Education. In R. Carter and D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of other Languages* (pp. 72-79). Cambridge University Press.
- Martín, E. (2008). El impacto de las TIC en el aprendizaje. Las TIC: del aula a la agenda política. En *Ponencias del Seminario Internacional: Cómo las TIC transforman las escuelas* (pp. 55-70). UNICEF.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (27 de noviembre, 2020). *Inés Dussel: Formación digital: enseñando a enseñar* [Archivo de Vídeo].
https://www.youtube.com/watch?v=5II_MwVM9mwyT=107s
- Rueda Beltrán, M.; Lucero, A. A.; Guerra García, M. y Martínez Sánchez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 9-36.

- UNESCO. (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021: Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida- UNESCO Biblioteca Digital*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112>
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Percepciones del profesorado de la UPSO en relación con la práctica docente durante 2020 y 2021

María Tatiana Gorjup

Universidad Provincial del Sudoeste.
tatiana.gorjup@upso.edu.ar

Alexia Postemsky

Universidad Provincial del Sudoeste.
alexia.postemsky@upso.edu.ar

Introducción

El escenario en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de la situación de pandemia, ha cambiado. Frente a los cambios producidos en el ámbito de la educación por la situación epidemiológica, caracterizados por el paso repentino de un modelo de enseñanza tradicional –en el que la presencialidad era la modalidad predominante– a un modelo de enseñanza virtual –para el que fue urgente adaptar todas las actividades docentes (Tejedor et al. 2020)–, surgió la necesidad de relevar información inherente al desarrollo de los procesos de enseñanza en un contexto en el que muchos cambios llegaron para quedarse. El objetivo de la presente investigación es el análisis de las percepciones de las y los docentes de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), en relación con los niveles de dificultad percibidos en el tiempo de el dictado de las asignaturas, durante los años 2020 y 2021.

En la literatura, existen varios estudios enfocados en analizar la situación en la que se fueron desarrollando los procesos de enseñanza y de aprendizaje en y durante el aislamiento producto de la pandemia:

- Ardini et al. (2020) analizaron las prácticas pedagógicas en entornos virtuales que han desarrollado los docentes, en los

tres niveles educativos, en el año 2020, en el contexto de la provincia de Córdoba; a partir del análisis de una muestra de trescientos treinta y tres docentes el estudio incluyó el análisis de acceso a TIC para el desarrollo de educación virtual, de las experiencias de intercambio de docentes con estudiantes en el desarrollo de las actividades, la identificación de problemas y desafíos con orientación a nuevas líneas y enfoques de trabajo.

- Silas Casillas y Vázquez Rodríguez (2020) en su estudio, analizaron las condiciones bajo las que mil trescientos diez profesores universitarios (de México y otros países hispanoparlantes) han vivido la transición forzada de una modalidad a otra, producto de la pandemia, en el año 2020.
- Casali y Torres (2021) realizaron un estudio en 2020 en el que participaron sesenta docentes de diferentes universidades argentinas, conducente a analizar el impacto de la adecuación de las clases a un contexto de ASPO, a través del uso de las herramientas utilizadas para las clases virtuales, la percepción en las habilidades del uso de *software* y *hardware*, los desafíos generados por el cambio en la modalidad de enseñanza y aprendizaje y, si este cambio de modalidad de trabajo derivó en mayor percepción de signos de estrés.
- Torres et al. (2021) desarrollaron su estudio entre doscientos diez docentes de universidades españolas, durante el 2020 (correspondiente al segundo semestre lectivo). El objetivo principal fue conocer y valorar la comunicación desarrollada entre el profesorado y el alumnado, a partir de la adaptación a la enseñanza virtual experimentada por las universidades españolas, como consecuencia del estado de emergencia experimentado por la crisis sanitaria mundial.

El presente trabajo se enmarca en un estudio que se desarrolla desde el año 2020 en la UPSO, en el marco del proyecto de investigación *“Identificación y caracterización de estrategias de enseñanza que promueven aprendizajes significativos en el contexto de la sociedad de la información, desde la percepción de estudiantes y docentes de la Universidad Provincial del Sudoeste*

y de los Institutos de Formación Docente del Sudoeste Bonaerense” (UPSO 2019-2020). Este estudio se enfoca en relevar información relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre el cuerpo docente y el estudiantado de la UPSO. En este trabajo, se presentarán los resultados correspondientes a la percepción del plantel docente durante el primero y segundo cuatrimestre de los años 2020 y 2021, a través del análisis de las siguientes variables:

- **La práctica de enseñanza: preparación y dictado de clases**

Teniendo en cuenta la práctica de enseñanza y, en concreto, la preparación y el dictado de clases, las y los docentes universitarios tuvieron que cambiar y adaptar repentinamente su planificación al inicio del primer cuatrimestre 2020; durante este proceso, han partido de la experiencia previa de docencia en otras modalidades u opciones pedagógicas, de consejos de colegas y de las indicaciones y acompañamiento recibidos desde la institución (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020). En muchos casos, la falta de preparación previa en aspectos pedagógicos y tecnológicos para el abordaje del proceso de enseñanza en un escenario de trabajo en casa, compartido con otras tareas del hogar y en convivencia con los demás miembros de la familia, ha generado un mayor estrés en las y los docentes (Casali y Torres, 2021). En este contexto, siguiendo a Silas Casillas y Vázquez Rodríguez (2020), los actores universitarios han tenido que resolver problemas novedosos con herramientas que no usaban con frecuencia; o, en otras palabras, tuvieron que ser conservadores y propositivos al mismo tiempo atendiendo a dos necesidades concretas: salvar el cuatrimestre, evitando que la transición fuera un obstáculo para las y los estudiantes, y promover aprendizajes pautados en el plan de estudios y esperables en la asignatura, pero también nuevos, que se han dado producto del cambio en la modalidad.

A partir de lo anterior, se espera que a lo largo del período analizado la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del plantel docente, hayan tendido a disminuir —a lo largo de los diferentes cuatrimestres— la dificultad experimentada en relación con las funciones inherentes a la preparación y dictado de clases, en términos de: (1) *planificación general de las clases y del cronograma de actividades*, (2) *adaptación de los objetivos de la enseñanza, teniendo en cuenta el contexto Covid-19*, (3) *adaptación de los contenidos, teniendo en cuenta el contexto Covid-19*, (4) *incorporación de contenidos en diferentes formatos (audio, audiovisual, visual)*, (5) *incorporación de nuevas herramientas de evaluación*, (6) *evaluación de aprendizajes*.

- **Motivación del estudiantado para el desarrollo de las actividades propuestas**

Otro de los principales desafíos a los que se han enfrentado, tanto docentes como estudiantes, ha sido la comunicación y la motivación durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje virtual (Torres et al. 2021), aspectos evidenciados entre los resultados del estudio desarrollado por Ardini et al. (2020). Es de destacar que tanto la comunicación como la motivación se venían analizando como uno de los grandes desafíos en el modelo educativo a distancia tradicional (Torres et al. 2021), lo cual era un resultado a observar en este contexto de virtualización producto de la pandemia.

A partir de lo anterior, se espera que a lo largo del período analizado la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del plantel docente, hayan tendido a disminuir —a lo largo de los diferentes cuatrimestres— la dificultad experimentada en relación con (1) *la motivación del estudiantado a participar en actividades asincrónicas* y (2) *la motivación del estudiantado a participar en actividades sincrónicas*.

Metodología

A efectos de dar cuenta del objetivo propuesto en el presente trabajo, se llevó a cabo un estudio cuantitativo en el que se analiza el grado de dificultad experimentada por el profesorado en relación con (1) *la preparación y el dictado de las clases* y (2) *la motivación de las y los estudiantes durante el cuatrimestre*.

Los datos fueron relevados en una misma población –docentes de la UPSO– durante cuatro períodos: primer cuatrimestre 2020 (1° C 2020), segundo cuatrimestre 2020 (2° C 2020), primer cuatrimestre 2021 (1° C 2021) y segundo cuatrimestre 2021 (2° C 2021); y, el proceso de recolección de los datos se ha efectuado durante el último mes de cada cuatrimestre; el instrumento empleado fue el cuestionario, enviado por correo electrónico y diseñado en la herramienta *Google Form*. Para el caso del presente estudio, se ha seleccionado el perfil de docente correspondiente a la categoría funcional de “profesor” (adjunto, asociado y titular).

A continuación, se presenta la caracterización de la muestra para cada período y la tasa de respuesta correspondiente:

<i>Pe- ríod o</i>	<i>Pe- ríodo de reali- za- ción del rele- va- mient o</i>	<i>Mues- tra (tasa de res- puest a)</i>	<i>Género auto perci- bido</i>			<i>Eda d pro- me- dio</i>	<i>Tien e hi- jos/a s</i>	<i>Anti- güe- dad do- cente pro- me- dio (años)</i>
			<i>Mu- jeres</i>	<i>Va- ro- nes</i>	<i>Otr o</i>			
1° C 2020	Junio 2020	n = 95 (55,5%)	60%	40%		En- tre 44 y 45 años	69	5,5 años
2° C 2020	No- viem- bre 2020	n = 89 (53,3%)	60,7 %	38,2 %	1,1 %	En- tre 44 y 45 años	64	6 años

1° C 2021	Junio 2021	n = 105 (62,5%)	57,1 %	41,9 %	1%	En- tre 51 y 52 años	74	6 años
2° C 2021	No- viem- bre 2021	n = 92 (54,1%)	58,7 %	40,2 %	1,1 %	En- tre 43 y 44 años	68	5,5 años

TABLA I. Caracterización de la muestra para cada etapa del relevamiento

Para analizar las hipótesis planteadas, los datos que se presentan en la siguiente sección han sido analizados mediante el empleo del estadístico *Tau-b Kendall*, medida de correlación no paramétrica para variables ordinales o clasificadas (Hernández-Sampieri et al. 2010); el coeficiente varía entre -1 (correlación negativa) y +1 (correlación positiva), donde el signo indica la dirección de la correlación y su valor absoluto indica la fuerza (valores más altos indican relaciones de asociación más fuertes entre las variables). Las variables analizadas fueron: (1) *período en el que se realizó el relevamiento* (1° C 2020, 2° C 2020, 1° C 2021, 2° C 2021) y (2) *grado de dificultad experimentado por las y los profesores* (esta variable asume valores de 1= dificultad nula y 5= dificultad alta).

Resultados

A efectos de la interpretación de los resultados, es necesario destacar que la UPSO se ubica geográficamente en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires y que desarrolla sus actividades en quince sedes y once subsedes; cuenta con un sistema de dictado de carreras a término que rotan entre las veintiséis localidades del territorio, lo que implica que, en cada cuatrimestre, la asignación de materias al plantel docente pueda variar en función de las carreras como así también, cambia la sede y subsele en la que se imparte la docencia.

En la UPSO, al igual que en todas las instituciones educativas, la situación de pandemia atravesó distintas etapas en estos últimos dos

años. La primera, caracterizada por el cierre repentino de las aulas físicas, generó incertidumbre y la urgencia de desplegar en forma acelerada soluciones para asegurar la continuidad pedagógica. El primer cuatrimestre se llevó adelante con el esfuerzo de docentes y estudiantes que adoptaron nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas que pudieron dar respuesta a esta continuidad virtual. Así como otras universidades públicas, se ratificaron las clases virtuales como vías para sostener la actividad académica durante la cuarentena, plasmando la decisión, además, en una declaración conjunta del Consejo Interuniversitario Nacional (García de Fanelli et al., 2020) y siguiendo la consigna rectora “seguimos educando” se transitó la educación en tiempos de aislamiento social (Bergamaschi et al., 2020, p. 5).

A partir del segundo cuatrimestre de 2020, se planificaron las actividades con la restricción de acceso físico a las aulas y anticipando que los cuatrimestres se desarrollarían también en la modalidad virtual, aunque durante el transcurso de los mismos se fueron planteando y contemplando las distintas situaciones de ASPO y DISPO, en función de la situación epidemiológica de cada localidad en la que se dictan las carreras. En el segundo cuatrimestre 2021, se reanudaron algunas prácticas que habían sido suspendidas en virtud de que la situación lo permitía, no obstante, la mayoría de las asignaturas finalizaron en la modalidad virtual, aunque con la posibilidad de desarrollar los exámenes finales presenciales, en la medida que estuvieran dadas las condiciones de traslado a cada una de las sedes y las condiciones sanitarias.

Teniendo en cuenta este contexto, el análisis de correlación ha sido realizado asociando la variable “*período del relevamiento*” con la variable “*grado de dificultad experimentado por las y los profesores*” a nivel agregado y con cada uno de los indicadores que forman parte de misma.

Análisis del grado de dificultad experimentado por las y los profesores en relación con aspectos inherentes a la preparación y dictado de clases

En la tabla II se presentan los resultados del análisis de correlación entre la variable objetivo “grado de dificultad en la preparación y dictado de clases (GDPyDC agregado)” y “período relevado”.

<i>Variable empleada</i>	<i>Tau-b de Kendall</i>	<i>T aproximada</i>	<i>Significación aproximada</i>
GDPyDC agregado: Grado de dificultad percibido a nivel agregado	-,014	-,328	,743
GDPyDC-1. Planificación general de las clases y del cronograma de actividades	,021	,450	,653
GDPyDC-2. Adaptación de los objetivos de la enseñanza, teniendo en cuenta el contexto Covid-19	,009	,207	,836
GDPyDC-3. Adaptación de los contenidos, teniendo en cuenta el contexto Covid-19	-,004	-,082	,934
GDPyDC-4. Incorporación de contenidos en diferentes formatos (audio, audiovisual, visual)	-,028	-,609	,543*
GDPyDC-5. Incorporación de nuevas herramientas de evaluación	-,017	-,378	,706
GDPyDC-6. Evaluación de aprendizajes	-,057	-1,286	,198*

TABLA II. Análisis de correlación de la variable “grado de dificultad en la preparación y dictado de clases” durante los diferentes períodos relevados

En términos generales, la relación entre *GDPyDC agregado* y *período relevado* no ha resultado significativa, lo que indica que no es posible determinar que el grado de dificultad percibido por las y los profesores a lo largo de los diferentes cuatrimestres disminuyera a partir de la experiencia que se va adquiriendo en el tiempo. Sin embargo, en particular los indicadores GDPyDC-4 y GDPyDC-6 presentan

una correlación significativa en relación con el período relevado y el signo negativo en dicha asociación es el esperado; en otras palabras, a través de los diferentes períodos analizados (cuatrimestres), las y los profesores perciben un menor grado de dificultad en cuanto a la “*incorporación de contenidos en diferentes formatos*” (GDPyDC-4) y a la “*evaluación de los aprendizajes*” (GDPyDC-6).

Análisis del grado de dificultad percibido por las y los profesores en relación con la motivación de las y los estudiantes

En la tabla III se presentan los resultados del análisis de correlación entre la variable objetivo “*grado de dificultad en la motivación de las y los estudiantes (GDM agregado)*” y la variable “*período relevado*”.

<i>Variable empleada</i>	<i>Tau-b de Kendall</i>	<i>T aproximada</i>	<i>Significación aproximada</i>
GDM agregado: Grado de dificultad percibido a nivel agregado	-,081	-1,881	,060*
GDM1. Motivación de los estudiantes a participar en actividades asincrónicas (foros, etc.)	-,080	-1,786	,074*
GDM2. Motivación de los estudiantes a participar en actividades sincrónicas	-,043	-,959	,338*

TABLA III. Análisis de correlación de la variable “*grado de dificultad en la motivación de las y los estudiantes*” durante los diferentes períodos relevados

En términos generales, la relación entre *GDM agregado* y *período relevado* ha resultado significativa, lo que indica que es posible determinar que el grado de dificultad percibido por las y los profesores a lo largo de los diferentes cuatrimestres disminuye a partir de la experiencia que se va adquiriendo en el tiempo. A nivel desagregado, se

observa que los indicadores GDM1 y GDM2 presentan una correlación significativa en relación con el período relevado y el signo negativo en dicha asociación es el esperado; en otras palabras, a través de los diferentes períodos analizados (cuatrimestres), las y los profesores perciben un menor grado de dificultad en cuanto a la “*motivación de las y los estudiantes a participar en actividades asincrónicas*” (GDM1) y a la “*motivación de las y los estudiantes a participar en actividades sincrónicas*” (GDM2).

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue analizar las percepciones del profesorado de la UPSO en términos del nivel de dificultad percibido durante el dictado de las asignaturas en el tiempo, buscando indagar si el nivel de dificultad, en la preparación y dictado de clases y en la motivación del estudiantado, se reduce a lo largo de los diferentes cuatrimestres de los años 2020 y 2021. En este sentido, los resultados evidencian que hay una relación negativa entre el tiempo transcurrido y las dificultades asociadas, siendo más significativa en algunos indicadores que en otros. Esta situación puede llevarnos a plantear, tal como se ha analizado, que, para la motivación del estudiantado, las prácticas docentes se fueron implementando con un menor grado de dificultad, pero hubo otros aspectos que también incidieron en esa relación.

Los períodos atravesados en pandemia pueden dar cuenta que, en general, durante el primer, cuatrimestre de 2020 docentes y estudiantes iniciaron las clases en la universidad en condiciones diferentes a las planteadas para el inicio del 2020 y ya, a partir del segundo cuatrimestre, si bien había un escenario también incierto, se preveía continuar en las mismas condiciones y con prácticas docentes similares a las anteriores. Sin embargo, la transición paulatina del ASPO al DISPO ha requerido una adaptación continua a la situación que caracterizó a cada cuatrimestre analizado. En este contexto, Casali y Torres (2021) resaltaban la opinión de varios docentes en relación con que el cambio de modalidad ha tenido aspectos positivos y que

consideran continuar con instancias virtuales cuando se retome la presencialidad después de la pandemia.

En este sentido, si bien Torres et al. (2021) destacan que entre los principales inconvenientes señalados por el plantel docente durante el dictado de clases en el contexto de pandemia, se encuentra la falta de motivación por parte del estudiantado, la dificultad a la hora de implicarlo y la falta de conexión emocional con el mismo, los resultados obtenidos en este trabajo demuestran que esta percepción de dificultad se reduce en la medida en que el profesorado ha ido adquiriendo experiencia en la modalidad.

Hoy debemos seguir analizando tanto la práctica docente como la motivación de las y los estudiantes en función de las nuevas modalidades definidas e incorporadas en nuestra labor docente. Es el desafío de poder transitar con la incorporación de lo aprendido para potenciar los procesos y espacios de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V. y Secco, N. E. (2020). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia Covid-19*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15887>
- Bergamaschi, A., Cardini, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002494>
- Casali, A. y Torres, D. (2021). Impacto del Covid-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 423-431.
- García de Fanelli, A. M., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante a la Covid-19. *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL*, 8, 3-8.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

- Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 50(1 Extra). <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/97/374>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.
- Torres, M. J. F., Sánchez, R. C. y Villarrubia, R. S. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174.

Pospandemia y Educación a Distancia en la UNRaf

Ana Marotias

Universidad Nacional de Rafaela.
Universidad de Buenos Aires.
anas.marotias@unraf.edu.ar

Soledad Ayala

Universidad Nacional de Rafaela.
Universidad Nacional de Quilmes.
soledad.ayala@unraf.edu.ar

Introducción

A partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), comunicado por el Gobierno Nacional en marzo de 2020, las universidades tuvieron que enfrentarse a una situación que afectó su dinámica de funcionamiento. Fue necesario llevar adelante el inicio del calendario académico y el dictado de clases totalmente en línea, usando Internet y los recursos materiales disponibles para generar condiciones de acceso. Esto implicó la readecuación de normativa específica de la Universidad, la ampliación de los equipos del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), de Informática y de la Secretaría Académica, la capacitación de los docentes, la profundización de conocimientos en torno de la plataforma *Moodle* por parte del equipo informático, la implementación de un sistema de soporte técnico, el diseño de un dispositivo de apoyo para los estudiantes, la reformulación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo inmediato de sostener la continuidad pedagógica se logró en todos los casos, si bien los medios y los resultados fueron disímiles.

De barbijos y tecnologías digitales

Aquello que parecía lejano llegó a nuestro continente y los últimos días de marzo de 2020 nos encontraron #encasa y frente a las pantallas. El desconcierto llegó también a las universidades y rápidamente se generaron nuevos procedimientos y se firmaron resoluciones que los habilitaban.

En este contexto, se tornó imprescindible el fortalecimiento del trabajo en equipo entre el SIED y la Secretaría Académica de la UNRaf para diseñar lineamientos pedagógicos y didácticos que marcaran el rumbo a seguir, tanto para los docentes como para los estudiantes; ofrecer aulas virtuales que facilitaran la comprensión y el aprendizaje de la diversidad de materias de las carreras de grado y su naturaleza (teórica, práctica, o una combinación de ambas); brindar espacios de capacitación que ofrecieran herramientas concretas a la totalidad y diversidad de docentes para que construyeran gradualmente prácticas de enseñanza y de aprendizaje con los rasgos distintivos de la EAD.

También fue necesario definir las condiciones de regularidad, las formas de organización del aula virtual, los lineamientos didácticos generales, la toma de exámenes parciales y finales. Muchas de esas cuestiones estaban definidas en el texto del SIED presentado a CONEAU y otras debieron adaptarse a la situación particular.

Fue preciso ampliar el equipo de SIED por lo que se recurrió a docentes e investigadores de la propia Universidad que tuvieran algún conocimiento del vínculo entre educación y tecnologías digitales, aunque no fuese específico de EAD. Esto requirió de capacitación por parte de la coordinadora del área, tanto al interior del propio equipo como hacia el resto de los docentes de la Universidad.

Se definió un aula modelo que cada profesor pudiera adaptar a los contenidos de su materia y a su formación docente, se dictaron veinte talleres técnico-pedagógicos durante el primer mes y medio de cada cuatrimestre cursado en el ASPO, destinados a los docentes de la UNRaf; también se generaron tutoriales y una Sala de Profesores dentro del EVEA. Allí se reunieron las resoluciones de la Universidad, tutoriales, bibliografía y videos sobre Educación a Distancia. Asimismo, se compartieron las filmaciones de los encuentros de

la Red Solidaria de Educación a Distancia, surgida a partir de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA).

El objetivo de los talleres técnico-pedagógicos, centrados en la diversidad de materiales educativos disponibles, sus características técnicas (tipos de archivos, modos de acceso) y la posibilidad de combinar una multiplicidad de lenguajes (escritural, visual, auditivo y audiovisual), fue que cada docente pudiera decidir, siguiendo las líneas de EAD marcadas en el SIED, qué materiales educativos utilizar en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de construir conocimiento significativo.

De esta manera, y ante una situación completamente atípica, los docentes debieron reflexionar sobre sus prácticas presenciales y reinventar el dictado de las clases interrelacionando el acceso –material y simbólico– de los estudiantes a los materiales educativos seleccionados con las explicaciones de ideas y conceptos correspondientes a sus asignaturas. Las prácticas de lectura tomaron cuerpo en una combinación de textos, en algunos casos solo escritural y en otros uniendo lo oral con lo visual y audiovisual. Los archivos en *Word*, *PDF*, *Excel*, se unieron con *podcasts*, videos (grabados en las casas de cada docente o bajados de la *web*), *links* de diversos sitios e imágenes, para visibilizar usos combinados de una diversidad de lenguajes. Estos recursos, estas ideas para organizar las clases, actuaron de puente con viejas prácticas de lectura y formas de construcción del conocimiento.

Se diseñó una ficha que brindaba un itinerario de clase, el cual tuvo la doble función de, por un lado, ayudar a los docentes a que organizaran y adaptaran las actividades de sus clases a la modalidad virtual y, por otro, que los estudiantes supieran el orden en el cual debían abordar los materiales y seguir las actividades. Así, quedaba condensado en el itinerario, el objetivo de cada clase, los contenidos a trabajar, la bibliografía correspondiente, la actividad propuesta para seguimiento del estudiante –junto con la fecha de entrega y los requisitos–, y un espacio de intercambio para el diálogo entre estudiantes y la consulta de dudas. Estos pasos permitieron dar respuesta a una situación de urgencia, manteniendo siempre como foco, el derecho a la educación, sosteniendo la continuidad pedagógica y promoviendo la inclusión educativa. Al mismo tiempo, se contemplaron la formación

y las necesidades de todos los docentes que son la comunidad educativa de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

Sin embargo, la urgencia y la imprevisibilidad impuestas por la pandemia de Covid-19 no permitieron pensar en propuestas reales de EAD, sino en lo que se denominó educación remota de emergencia que, dependiendo de las políticas y los recursos de cada Universidad, contó con mayor o menor apoyo institucional. En el caso particular de la UNRaf, los docentes tuvieron el acompañamiento constante del equipo técnico-pedagógico del SIED que, además de brindar capacitaciones para dar respuesta a todo tipo de consultas, colaboró con los docentes en cuestiones pedagógicas y didácticas referidas al armado de las aulas virtuales.

Se propuso la publicación de materiales con periodicidad semanal privilegiando lo asincrónico, teniendo en cuenta las condiciones de conectividad durante la pandemia. De esta manera, los estudiantes podían abordar los contenidos de acuerdo con sus posibilidades de acceso material y su disponibilidad horaria. Esta decisión facilitó las condiciones de cursado de los estudiantes, pero, además, hizo posible que los docentes reacomodaran su agenda de acuerdo con las exigencias de la situación.

Sin embargo, en muchos casos se plantearon encuentros sincrónicos periódicos. La recomendación del SIED fue que se utilizaran para actividades interactivas, aprovechando la potencialidad de la herramienta, no así para exposiciones que pueden resolverse con un video, en mejor calidad de audio e imagen y sin el condicionante temporal. Esto no se encontraba estipulado en el texto del SIED, sino que fue necesario construir dicho criterio ante las prácticas de uso de los sistemas de videoconferencias por parte de los docentes.

Las recomendaciones del SIED no siempre se cumplieron, ya que en algunos casos nos hallamos con encuentros semanales sincrónicos obligatorios de tipo expositivo por parte del docente. Si bien la videoconferencia puede ser un componente de la EAD, no lo es por sí sola y menos aún si se utiliza para sustituir el espacio áulico presencial.

Entendemos a la educación mediatizada por tecnologías de comunicación como Educación a Distancia y a la que, además, se

sustenta en tecnologías digitales, como Educación a Distancia Digital (Marotías, 2019). Según Mena (2005) la denominación Educación a Distancia es “un concepto macro que involucra a las distintas formas de desarrollo de la modalidad” (p. 92). Su característica principal es la relación mediada a través de variados soportes (tanto analógicos como digitales) sin co-presencia física y con mínima coincidencia temporal.

La modalidad de EAD a través de Internet se asienta sobre un conjunto de tecnologías digitales, que son aquellas que “procesan, transmiten, almacenan o generan información digital (...), [es decir] toda forma de conocimiento codificado binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado” (Zuckerfeld, 2007, p. 41). Mientras que las tecnologías de la comunicación engloban a todas las formas de comunicación mediadas a través de algún soporte –analógicas y digitales–, la denominación “tecnologías digitales” resulta la de mayor precisión a la hora de designar a aquellas que tienen como base la informática e Internet. Por lo tanto, se afirma que “se utiliza el concepto general de EAD y se le agrega a esta denominación el adjetivo digital, lo que resulta en el concepto de Educación a Distancia Digital (EADD)” (Marotías, 2019, p. 12).

Desde el SIED, se intentó otorgar al estudiante la libertad de conectarse, ver las clases, leer el material y realizar las actividades cuando pudiese, dentro del plazo de una semana, tratando de evitar la obligación de conectarse en un horario determinado. Este lineamiento se basó, no solo en el hecho de acercar criterios relacionados con la EAD –presentes en el texto del SIED–, a la situación particular ocasionada por el ASPO, sino también en las condiciones de acceso de los estudiantes, quienes en muchos casos no contaban con los dispositivos adecuados y/o debían compartirlos con otros habitantes del hogar, la conexión a Internet era nula o deficiente –muchas veces solo a través de datos del celular–, no contaban con un espacio tranquilo para el estudio y/o la asistencia a los encuentros sincrónicos.

Aquí es importante mencionar que la UNRaf, a través de la Secretaría Académica, relevó las condiciones de acceso de los estudiantes y designó parte del presupuesto a imprimir los materiales en soporte escrito y acercárselos a los estudiantes, siempre que vivieran en la ciudad de Rafaela.

El seguimiento de los estudiantes estuvo a cargo de algún integrante de cada cátedra, que hizo las veces de tutor, mientras que las estadísticas generales de conexión fueron responsabilidad del SIED. En líneas generales, el desgranamiento no fue mayor que en la presencialidad y el índice de aprobación de materias fue alto. Es importante destacar que, en las materias del Ciclo de Formación General, así como en las de los primeros años, los estudiantes necesitaron un acompañamiento cercano por parte de los docentes, puesto que aún no tenían internalizadas prácticas de estudio autónomo.

De fierros y sistemas informáticos

La UNRaf contaba con una plataforma *Moodle* instalada que se utilizaba como apoyo a la actividad presencial y para el dictado de algunos cursos cortos de posgrado, por lo tanto, fue necesario adaptar los servidores y la plataforma para que fuera utilizada por la totalidad de docentes y estudiantes de la Universidad. Esto también aceleró la integración entre SIU-Guaraní y *Moodle*, puesto que realizar la creación de usuarios y la matriculación de los estudiantes de forma manual resultaba imposible. Así, se asumió el desafío de integrar ambos sistemas en el breve plazo de dos semanas.

A esto se agregó la instalación de un sistema de *tickets* para solicitar soporte técnico y la contratación de sistemas de videoconferencia. Al igual que en el SIED, en el área de Sistemas también fue necesario incorporar personal y entrenar al existente, tanto para dar respuestas a las consultas de estudiantes y docentes como profundizar en la administración de la plataforma *Moodle*. Para esto se contó con el asesoramiento externo de un experto, integrante de otra Universidad del CPRES Centro, miembro de la RUEDA.

Cabe mencionar que el rol de la RUEDA, tanto en lo que respecta a aspectos técnicos como didácticos, pedagógicos y de gestión, no solo fue de gran importancia, sino que recreó y puso de manifiesto los objetivos para los que fue creada hace ya más de treinta años: favorecer el intercambio de saberes, la celebración de acuerdos, el asesoramiento y el aprendizaje colaborativo entre miembros de la Red.

Pandemia y después

Brindar una oferta de EAD después de 2020 resulta un desafío para cualquier institución educativa. En el caso de UNRaf, se lanzaron dos carreras de grado totalmente a distancia en el año 2022: la Licenciatura en Industrias Creativas y el Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Educación. Aclaramos que las propuestas de cursado de carreras de grado a distancia no existían antes de la pandemia, puesto que la aprobación del SIED por parte de CONEAU tuvo lugar en 2020. Por lo tanto, las experiencias de los docentes durante la virtualización de emergencia constituyeron las únicas de dictado no presencial. Por este motivo, algunos docentes muestran resistencias a sumarse a un proyecto de EAD, mientras que otros, que lograron manejar las tecnologías digitales, el EVEA y los sistemas de videoconferencias, se muestran predispuestos a formar parte de una oferta de este tipo. Sin embargo, consideran que no necesitan el apoyo de los procesadores didácticos y la aceptación de las directrices del SIED ya que, durante 2020 y 2021, la virtualización de emergencia se llevó a cabo sin procesadores didácticos ni tutores razón por la cual, creyeron que las experiencias que se desarrollaron tenían relación con lo definido en el texto del SIED aprobado por CONEAU.

A medida que la producción de materiales educativos digitales, en conjunto con el equipo de procesadores didácticos del SIED, va avanzando y que la labor de los tutores se afianza, los equipos docentes comienzan a comprender que un proyecto de EAD cuenta con el apoyo constante de especialistas y que esto, lejos de representar una amenaza, constituye una ventaja.

Al mismo tiempo, las directrices del SIED fueron escritas antes de 2020 y, si bien en su mayoría responden a definiciones y procedimientos ya estabilizados en el campo de la EAD, deben adaptarse a nuevas prácticas que se masificaron durante el ASPO, una de ellas es el uso de la videoconferencia.

La EAD está íntimamente ligada a los medios de comunicación disponibles en cada época, así fueron el correo postal, la radio, la TV y los EVEA sus diferentes soportes. En este contexto, es imposible desconocer la existencia de los sistemas de videoconferencias que, si

bien existían antes de la pandemia, eran poco utilizados en el ámbito educativo. Aquí se plantea un gran interrogante: ¿se puede seguir hablando de EAD cuando hay exigencia de coincidencia temporal?

Una de las características centrales de la EAD es su potencial para la inclusión educativa, ya que es considerada una alternativa democratizadora de acceso a la educación al permitir que personas que no pueden cursar estudios de manera presencial, por diversos motivos –etarios, laborales, familiares, geográficos, etc.–, accedan a la educación. Esto es posible por la asincronía de las propuestas que facilita que los estudiantes organicen sus tiempos de estudio en función de sus posibilidades.

Esto no quiere decir que haya que dejar de usar la videoconferencia, sino que para aprovechar sus potencialidades es necesario fijar objetivos didácticos claros, centrandolo en las particularidades de la herramienta. Su principal fuerte es el de encontrarse, escucharse y verse. Por lo tanto, las actividades deberían ser interactivas y ofrecer varias opciones horarias a los estudiantes. De cualquier manera, no deja de ser una herramienta excluyente para quienes no pueden estar presentes.

Es tarea de los diferentes SIED –y de otros organismos relacionados con la educación superior– definir con claridad el uso de esta herramienta en sus propuestas de EAD después de la pandemia.

En este contexto, nos encontramos con el desafío de pensar propuestas de EAD nacidas bajo dicha modalidad desde el inicio, pero atravesadas por lo que se desarrolló durante 2020 y 2021, que en muchos casos distó mucho de lo definido en el SIED.

Ni imitar lo presencial ni tratar de generar una propuesta de EAD igual a las que se desarrollaban antes de 2020 parece ser acertado. Se puede vislumbrar un camino que combina lo sincrónico con lo asincrónico, alternando la utilización del EVEA con los encuentros por videoconferencia, creando un ámbito poderoso para la exploración que le da a cada espacio el lugar adecuado de acuerdo con sus capacidades tecnológicas.

Al mismo tiempo, hay que reconocer las condiciones reales de acceso –material y simbólico– y de conectividad de los estudiantes para, a partir de esos datos, seleccionar los diversos materiales educativos y las prácticas propuestas.

Así, observamos que pueden asociarse un sinnúmero de ideas al binomio educación y universidad: clases virtuales, clases presenciales, reconfiguración de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, nuevas maneras de acceder a los materiales de lectura, distintos modos de construir conocimiento; en suma, formas diferentes de pensar la educación en el nivel superior.

Conclusiones

Siguiendo a Litwin (2000), la EAD es considerada como una modalidad educativa –no como un modelo unívoco– que adopta distintas características según las condiciones de los contextos en los que se desarrolla. Por otra parte, Marta Mena (2005) identifica como características centrales de la EAD, la comunicación bidireccional y/o multidireccional entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, la accesibilidad para todas y todos los participantes, el diseño de materiales didácticos especialmente creados para la propuesta y la existencia de dispositivos de apoyo constante al estudiante. Estas condiciones mínimas deben darse en forma simultánea para que sea posible hablar de EAD.

Por lo tanto, lo que se realizó durante 2020 y 2021 no podría considerarse EAD: la videoconferencia intentó imitar las clases presenciales, desterrando la asincronicidad y la posibilidad de organizar los propios tiempos de estudio de acuerdo con las conexiones de los estudiantes; los profesores tuvieron que armar sus propios materiales educativos, cuando en una propuesta de EAD hay procesadores didácticos que se encargan de esta tarea; tampoco hubo tutores para realizar el seguimiento de los estudiantes, si bien, en algunos casos, algún integrante del equipo docente cumplió esta función.

Al mismo tiempo, el escenario que nos dejan los dos años de pandemia y sobre el cual hay que construir nuevas propuestas de EAD, es la creencia de que la educación presencial es de mejor calidad que la EAD. También quedó de manifiesto la dificultad para dar clases de otra manera. El hecho de decirle clase al encuentro sincrónico y no a todo lo que se desarrolla en el EVEA da cuenta de esto.

Sin embargo, lo desarrollado tanto a nivel de gestión como de procesos educativos durante la pandemia permitió reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje recuperando sus características particulares a partir de la obtención de datos específicos en relación con condiciones de conexión, inserción laboral y disponibilidad de tiempo para el estudio. Identificar, conocer e incorporar a la política institucional datos del contexto permitió ver las condiciones reales en las que docentes y estudiantes construyen conocimiento y llevan adelante sus prácticas de uso de tecnologías digitales. Situaciones concretas se convirtieron paulatinamente en cotidianas y presentaron nuevos desafíos educativos y cognitivos sobre los que fue posible montar la propuesta de EAD de la UNRAf a partir de 2022, al mismo tiempo que permitió seguir reflexionando sobre modalidades específicas de construcción de conocimiento en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Marotias, A. (2019). *El rol de la Educación a Distancia en la universidad pública argentina (1986-2016)*. [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Mena, M. (comp.) (2005). *Construyendo la nueva agencia de la educación a distancia*. La Crujía.
- Morelli, S. (2013). La distancia en la educación universitaria. En S. Copertari y S. Morelli (comps.). *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia* (pp. 37-52). Laborde.
- Zukerfeld M. (2008). Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música. *Nómadas*, 28, 52–65.

Un recorrido entre personas, contenidos y emociones en la asignatura tecnología educativa

Silvia Irene Martinelli

Universidad Nacional de Luján.
martinelliirene@gmail.com

Silvina Casablanco

Universidad Nacional de Luján.
silvinacasablanco.unlu@gmail.com

Paula A. Pérez

Universidad Nacional de Luján.
paulaperezunlu@gmail.com

Introducción

El propósito de esta comunicación es compartir los hallazgos y las reflexiones que se suscitaron en torno a las actividades virtuales propuestas y realizadas por estudiantes, en contexto de pandemia por Covid-19, en el marco de la asignatura Tecnología Educativa (TE) de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). La asignatura se ubica en el cuarto año de la carrera (tronco común) y es introductoria a la orientación de Tecnología Educativa cuyas principales responsables son profesoras que pertenecen a la División Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu. Nos interesa compartir en este trabajo, algunas señales del paso por dicha asignatura en diferentes momentos que, producto de la emergencia sanitaria implicó, a la vez, una suerte de emergencia pedagógica.

Como sostenemos desde el inicio de la pandemia, entendimos que, a la hora de innovar con tecnologías, nos encontrábamos bien

posicionadas para pensar y llevar adelante diseños posibles, dado nuestro conocimiento y experiencia tanto en el oficio de enseñar con tecnologías como por nuestra especialización en la temática.

Es así que presentaremos una selección de lo que hemos denominado casos paradigmáticos, como actividades valiosas que realizamos y, sobre todo, que fueron posibles en los contextos complejos de las clases universitarias en situación de educación remota y para sostener la continuidad pedagógica de nuestros y nuestras estudiantes. Aprendimos a diseñar las clases a medida que las íbamos pensando, junto con los y las estudiantes, con la pandemia a cuestas y con la necesidad de vivir una experiencia de aprendizaje que nos permitiera disfrutar del momento de conexión. Para ello, la mensajería instantánea y la plataforma virtual de reuniones nos dieron el soporte tecnológico. Fueron sólo las coordinadas técnicas de la clase, es nuestra intención narrar lo más importante, lo que sucedió entre personas, contenidos y emociones.

Casos paradigmáticos de actividades en las clases

En marzo de 2020 en las clases de Tecnología Educativa, ante la sorpresa, incertidumbre y preocupación que la situación de emergencia nos planteaba, era frecuente que nuestras y nuestros estudiantes, en su mayoría docentes en ejercicio de distintos niveles y, en dos casos, acompañantes terapéuticos de niños/as, manifestaran:

- “Los chicos están solos. ¿Cómo generar y sostener el vínculo pedagógico?” (Lorena, estudiante y docente nivel inicial).
- “La paradoja de esta situación es la convergencia digital en la obligatoriedad de ausencia presencial” (Silvina, docente).
- “Mis colegas, hasta ahora resistentes, tuvieron que acceder de alguna manera a usar tecnologías. No hubo opción, por eso, las docentes que dijeron que no, esta semana se sumaron” (Marcela, estudiante, expresiones a fines de marzo 2020).
- “Las tecnologías como hecho cultural y social es otra postura. Es una herramienta conceptual” (Silvia, docente).

La búsqueda de propuestas innovadoras, potentes y que permitieran ensayar buenas prácticas con tecnologías nos llevó a proponer:

Imaginar en el chat del WhatsApp

Consistió en la construcción de categorías conceptuales para representar el texto de la autora española Elena Ramírez Orellana “*La evolución de las concepciones de la Tecnología Educativa en el desarrollo del currículum*” (1996) que aborda tres perspectivas teóricas sobre la Tecnología Educativa: Técnica, Práctica y Crítica, basándose en los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas (1971) y el currículum como construcción cultural según Shirley Grundy (1991).

A partir de la lectura del texto debieron imaginar categorías para comparar los enfoques epistemológicos según plantea la autora y discutirlos en el chat hasta encontrar puntos en común. Incluimos dos imágenes de la charla en el chat del grupo, a modo ilustrativo. Por razones de privacidad se ocultaron los números de celular.

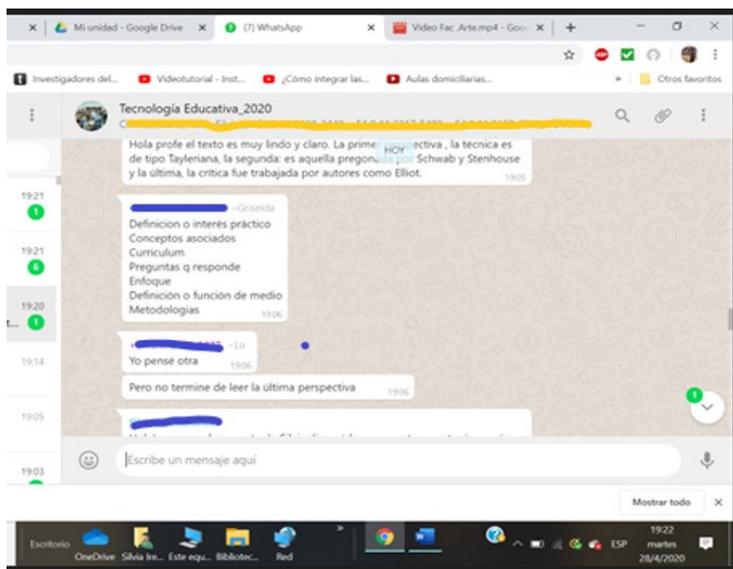


FIGURA 1. Construyendo categorías

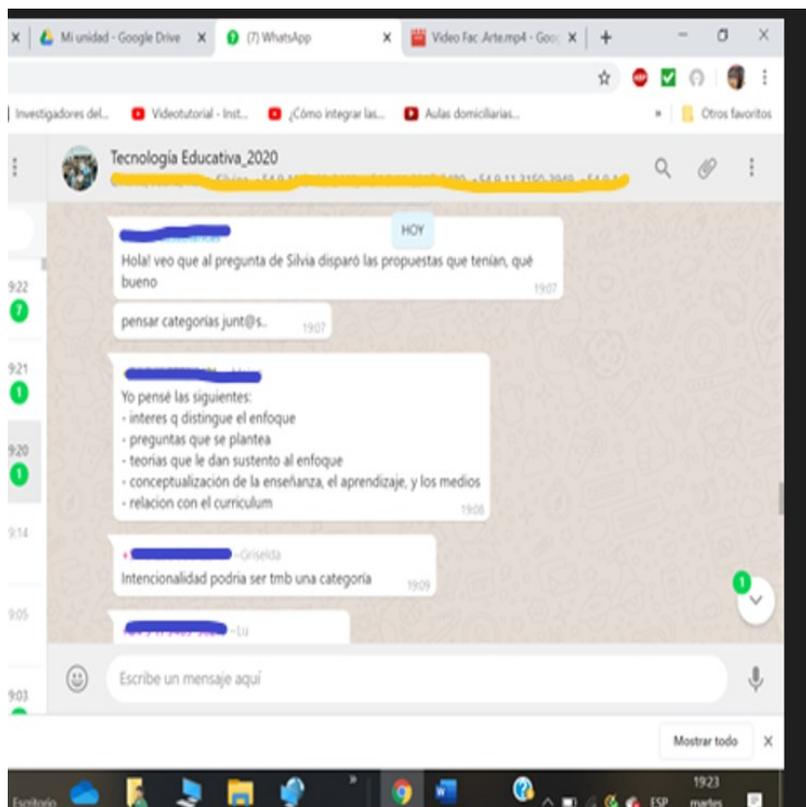


FIGURA 2. Discutir, consensuar, construir

Las nuevas preguntas...

El jueves 16 de abril de 2020, el trabajo práctico de la Unidad 2 del programa, unidad referida a la construcción del marco epistemológico de la asignatura, proponía al estudiantado lo siguiente.

Escribir las preguntas que le harían en una entrevista a la Dra. Juana María Sancho Gil, al Dr. Héctor García Canclini y a la Dra. Edith Litwin (in memoriam). Decíamos que:

A partir de estos/as autores, cuyos pensamientos, investigaciones y textos marcaron rumbos y posicionamientos en torno a las tecnologías educativas y definieron recorridos por los que transitamos actualmente, los y las invitamos a reflexionar sobre cuáles serían las nuevas preguntas que hoy estarían planteándose y planteándonos (Martinelli, y Casablanca, 2020, p. 1).

Pero además de las preguntas, consultamos acerca de “¿cómo se les ocurría que podríamos realmente hacerles llegar estas inquietudes en el contexto actual de pandemia que nos vincula como nunca antes a los/las educadores con la educación? Es decir, ¿cómo se contactarían con ellos? Las preguntas y propuestas se compartieron en un documento de *Google Drive*.

La sorpresa fue que un grupo de cuatro estudiantes de la sede Luján, se contactó efectivamente con la Dra. Juana Sancho Gil quien les concedió una entrevista que se hizo a los pocos días y que permitió a toda la clase escuchar a la autora a través de la videoconferencia. Para todas y todos fue movilizador e inolvidable.

Autores al alcance de un clic

En el marco de la virtualidad plena de las clases, la búsqueda de materiales, autores/as y diversas fuentes para crear un ambiente de aprendizaje (Leal, 2011) enriquecido, cercano, motivador y dar paso para conocer a los autores de otro modo, además de los escritos que compartimos como organizadoras de la asignatura, surgieron como espacios de consulta las redes sociales.

- ¿Por qué no conocer a través de *Twitter* las publicaciones, encuentros, discusiones de Carlos Scolari en ese momento?, este fue uno de los ejemplos.
- ¿Por qué no *seguir* a las y los autores que proponíamos en el programa de la asignatura, en sus redes sociales, como *Instagram*, *Twitter* o en las conferencias que daban en el contexto de la pandemia por *YouTube*?

Es así que se abrió un nuevo espacio de acción pedagógica que complementaba la propuesta docente inicial, aquella que nuestros estudiantes tomaban como recorrido propio. Cada uno siguió en las redes sociales, de acuerdo con sus intereses, a los autores propuestos, los *vieron, escucharon su voz* y problematizaron las temáticas curriculares con renovadas visiones y actualizaron las temáticas a indagar.

Construir reflexiones sobre la base de preguntas

En esta actividad, se propuso que escribieran una o dos palabras que reflejaran el momento que estaban viviendo. Las palabras que aparecieron fueron las que se listan de forma seguida y la cantidad de veces que fue mencionada. Participaron trece estudiantes.

Las palabras: Confuso (ocho veces) - Desafío - Caótico - Posibilidad - Organización - Inesperado - Incertidumbre - Imprevisibilidad - Desigual - Reflexión - Conciliar - Visibilidad - Compromiso (una vez todas las restantes mencionadas).

Luego les propusimos que armaran una frase que reflejara sus emociones, sentimientos, reflexiones y/o mirada hacia el futuro utilizando las palabras que figuraban en la lista que habían mencionado. Esas frases debían escribirlas en el chat de la plataforma *Zoom* de videoconferencia –nuestro espacio virtual de encuentro sincrónico semanal. Se mencionan algunas:

Andrés: La imprevisibilidad del momento actual que nos confunde profundamente, requiere que podamos visualizar y planificar una organización nueva frente a lo inesperado, que nos habilite.

Malén: Acepto el compromiso y el desafío de abrazar la incertidumbre de esta situación tan confusa, y de este momento tan caótico. Las posibilidades de crear son infinitas, las páginas en blanco se nos abren adelante de nuestros ojos. Lo inesperado asusta, y la imprevisibilidad en todos nuestros ámbitos generan nuevas ansiedades. Donde antes había solidez ahora se siente que construimos sobre arena, pero si algo sabemos los argentinos es que la organización vence al tiempo. Y a pesar de que nos cueste conciliar desde siempre, debemos acordar que sobre la desigualdad no se negocia.

Mayra: En estos momentos de incertidumbre, donde prevalece el caos, la desigualdad no tiene que ganar. Debemos organizarnos para reflexionar sobre la realidad y que el verdadero triunfo sea el de la igualdad.

Marina: La situación que nos tocó nos provocó situarnos en una realidad confusa, inesperada y caótica, donde como estudiantes y docentes tuvimos que comprometernos a reflexionar sobre nuestras propias prácticas, visibilizando las posibilidades de crear acciones que inviten al cambio y a la creación de puentes educativos que nos hacen pensar nuevos escenarios posibles.

Stefanía: Estamos en un contexto donde la incertidumbre y lo caótico del aislamiento se nos presenta como punta de lanza para la reflexión, donde la posibilidad también aflora y potencia para pensar en el compromiso individual y social. Podemos conciliar diferentes maneras de organización y pensar en un futuro donde la oportunidad sea la protagonista.

Evaluar lo nuevo con las viejas tecnologías. La radio de la UNLu

En este caso nos referimos a la propuesta de un examen parcial. Consistió en la presentación de una situación ficticia en la cual, la productora de un programa de radio de la ciudad natal les contactaba, sabiendo que eran estudiantes universitarios, con la finalidad de que participaran en un programa radial que salía al aire todos los sábados a la mañana, y que tomaba temas de actualidad. En la invitación que recibían, les proponían que comentaran en no más de 6 minutos, un tema de interés educativo en el contexto de la pandemia y les solicitaban que enmarcaran la charla en alguno de los ejes que, para el equipo de producción resultaban de interés para la audiencia: Alfabetización mediática, Transformaciones en los modos de leer o Educación, Comunicación y Tecnologías.

Esos ejes, de indudable interés para el público destinatario —la población de la ciudad— debería tener el formato de un artículo de opinión para la radio. Es así como los y las estudiantes produjeron textos y los grabaron usando el audio de sus celulares, programas de audio (tipo *Audacity* de las computadoras, etc.). La totalidad de las producciones se subieron en un espacio común del aula virtual para que todos pudieran escuchar, debatir y aprender. Dado que la universidad cuenta con una emisora de radio, gestionamos para que

esos audios fuera posible que salieran al aire; es así como todas las producciones salieron al aire los jueves a la tarde y fueron repetidas los sábados a la mañana de junio a noviembre 2020.



FIGURA 3. Difusión de podcasts de estudiantes de sedes Luján y San Miguel

Conclusiones

Las propuestas presentadas en este artículo tuvieron la finalidad de compartir algunas prácticas educativas elaboradas y desarrolladas en contexto de pandemia con estudiantes de carreras de Ciencias de la Educación de nuestra universidad, la UNLu.

Nos guio la intención de comunicar y poner en valor lo realizado pues, a la luz de las presentaciones de esos estudiantes. creemos que se evidencia que tomar el desafío de sostener una propuesta de tra-

bajo basada en la participación y el intercambio entre todos los actores involucrados es la base sobre la cual se construye la socialización y la producción del conocimiento significativo.

La articulación teoría-práctica en formato virtual, con encuentros sincrónicos semanales, nos impulsó a proponer estas actividades para trabajar los contenidos programados, a partir de presentar, discutir, discurrir sobre marcos teóricos, herramientas de análisis y propuestas metodológicas necesarias para encarar proyectos de intervención e indagación mediados por tecnologías, desde una perspectiva crítica.

“El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”, es la metáfora con la que el especialista en educación Philip Jackson (1996, p. 197) describe la actividad en las aulas y alude a las situaciones imprevistas, únicas, inestables e indeterminadas en las que es necesario improvisar. ¡Qué decir de las clases en tiempos de pandemia!

Las propuestas que elaboramos y llevamos adelante reconocen dos premisas: que la educación es un bien de orden público y que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y lo ratificó la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe CRES 2008, Colombia, que define que: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

Con esa convicción, desde la asignatura Tecnología Educativa buscamos formas de entablar, sostener y potenciar la comunicación educativa con nuestros y nuestras estudiantes, a partir de realizar propuestas de trabajo académico fecundas, que los interpelara, movilizara, desafiara, sacándolos de las propuestas habituales o a las que estaban acostumbrados.

También fueron propuestas didácticas que se conceptualizaron a partir de entender la clase como un proyecto abierto al diseño compartido con las y los estudiantes, quienes ocuparon el lugar de autoras de sus propios recorridos de aprendizaje. Estudiantes que convirtieron las clases en verdaderas experiencias que dejaron huellas, tal

como nos manifiestan hasta el día de hoy entre pasillos, correos electrónicos y entornos virtuales. Esperamos que la lectura de los casos presentados sea evidencia de lo dicho e invitación a seguir ensayando.

Referencias bibliográficas

- Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES 2008. <http://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Habermas, J. (1971). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Morata.
- Leal Fonseca, D. (2011) _____ personal de aprendizaje: ¿entorno o ambiente? *Re Aprender*. https://reaprender.org/blog/2011/10/29/_____-personal-de-aprendizaje-%C2%BFentorno-o-ambiente/
- Martinelli, S. y Casablanco, S. (2020). Las nuevas preguntas. Trabajo práctico correspondiente a la asignatura Tecnología Educativa. UNLu. Trabajo no publicado.
- Ramírez Orellana, E. (1996). La evolución de las concepciones de la Tecnología Educativa en el desarrollo del currículum. *Revista de Educación*, 309, 335-349.

Aportes para la construcción de experiencias de aprendizaje virtual

Wilson Yesid Riaño Casallas
AP Latam, Colombia.
wilson.riano@aplatam.com

Karina Vázquez Cristino
AP Latam, México.
karina.vazquez@aplatam.com

Introducción

AP Latam es una organización que –en cuanto aliado estratégico– ayuda a once universidades privadas asociadas (ubicadas en Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y República Dominicana) a expandir el acceso y mejora de los programas educativos que imparten en modalidad virtual. La organización cuenta con una trayectoria de más de quince años de trabajo abordando diferentes modelos educativos establecidos por las diferentes universidades y ha apoyado el lanzamiento de más de cien programas de licenciatura y posgrado. Cada universidad que nos elige obtiene un acompañamiento profesional que contribuye en su crecimiento en línea, además de la incorporación de herramientas que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, garantizando una educación de alta calidad y el aumento exponencial de la oferta educativa.

Con la presente ponencia queremos exteriorizar parte de nuestra experiencia y algunas de las estrategias de organización, desarrollo y valoración que hemos desarrollado para el asesoramiento y aseguramiento de la calidad durante el diseño de programas –que se imparten en la modalidad educativa virtual– articulando actividades de trabajo sincrónico y asíncrono mediado por herramientas digitales.

Entre la modalidad presencial y la modalidad virtual

Gran parte de los docentes con los cuales trabajamos tienen amplia trayectoria y formación profesional que, en la mayoría de los casos, han cursado en la modalidad de estudio presencial. Ante ello, el punto de partida para dimensionar el grado de exigencia que requiere el diseño de una asignatura que se impartirá en la modalidad virtual es aclarar la más relevante particularidad del aprendizaje mediado por plataformas *online*, a saber, *es una experiencia de aprendizaje que en alto grado ha de desarrollarse de forma autónoma*, es decir, que no dependa de alguien que esté pendiente de su correcto desarrollo todo el tiempo (puesto que los estudiantes pueden ingresar en días y horarios muy diversos). Asumir esta condición determina, en gran medida, la forma como se abordarán los diferentes elementos que conformarán la ruta de aprendizaje. Así, pues, para ampliar un poco más este punto, a continuación, se abordan algunas de las características más relevantes para tener en cuenta, a través de un ejercicio comparativo, las similitudes y diferencias más importantes entre la modalidad presencial y la virtual.

Similitudes evidentes

Al igual que en la modalidad presencial, hay profesionales que prevén una serie de actividades académicas que se vinculan para el cumplimiento de un propósito de formación que se adscribe a un plan de formación general, delimitado previamente y presentado ante entidades que emiten un registro que formaliza su impartición. Por supuesto, se cuenta también con estudiantes interesados en profundizar las temáticas ofertadas en un plan de estudio para así, desarrollar o fortalecer competencias que podrán ser relevantes en el plano profesional. A su vez, se cuenta con el respaldo institucional por medio de protocolos y registros que formalizan la vinculación de los estudiantes en un programa que, al finalizar sus estudios atendiendo a las políticas de aprobación, les emitirá un título o certificado que reconoce los dominios o aprendizajes adquiridos.

Diferencias sutiles

El ejercicio de planeación es propio de todo proceso educativo que sea parte de una estructura institucional oficial. Sin embargo, en la modalidad de estudio virtual es preciso delimitar por anticipado, con mayor grado de detalle, cada momento de la ruta de aprendizaje en función de modelo educativo y la estrategia didáctica a implementar. Mientras en la modalidad de estudio presencial es posible esbozar una planeación general e ir ajustando detalles conforme se avanza en las semanas, en la modalidad virtual, debido a que es adverso reunir a todos los estudiantes y establecer consensos para apuntalar detalles con respecto al desarrollo de la asignatura, es necesario precisar la gran mayoría de elementos que conforman la experiencia de aprendizaje a la cual ingresarán los estudiantes.

De lo anterior se deriva que las instrucciones de desarrollo de las diferentes actividades deben ser muy descriptivas y claras con respecto a lo que el estudiante debe desarrollar. Este es un aspecto de alta relevancia puesto que, en general, los estudiantes que se vinculan en la modalidad virtual son personas que trabajan y cuentan con disponibilidad de tiempo limitado, ante lo cual, dado que pueden ingresar cualquier día y hora de la semana, y en ocasiones no se cuenta con respuestas inmediatas, se pueden generar dificultades en el aprendizaje o diferentes grados de insatisfacción puesto que se pueden afectar los niveles de comprensión o la calificación por condiciones que escapan de su dominio.

A su vez, con respecto a la evaluación, es importante que esta sea muy precisa en las condiciones necesarias para aprobar la asignatura, los tiempos de respuesta, que las rúbricas o instrumentos de evaluación sean diseñados en función de los entregables que se solicitan en las actividades y que estos sean muy descriptivos con respecto a los diferentes criterios y niveles de evaluación, entre otros aspectos a delimitar. Como bien plantean Cabrera y Fernández (2020), la evaluación no se toma como un trámite por sobrepasar, sino como un recurso que motiva al estudiante a aprender y apropiarse del conocimiento.

Diferencias drásticas

La primera y más importante a considerar es que, cuando llega la fecha de inicio de las actividades académicas, es necesario contar con toda la información cargada en la plataforma de estudio. Ya se habrá demarcado el objetivo general y los específicos, las temáticas y habilidades a desarrollar, la cantidad de actividades y su progresión semana a semana, los canales de comunicación (entre todos aquellos que hagan parte del grupo de personas vinculadas a la asignatura), la cantidad y tipo de materiales de aprendizaje que se van a utilizar, exámenes o cuestionarios, además de las conclusiones y reflexiones que se quieran dejar a los estudiantes.

Ahora bien, esta condición la destacamos como una diferencia drástica puesto que toda la información o elementos que se han presentado antes, se cargan en una plataforma de aprendizaje o *Learning Management System* (LMS) para que sean valorados por personas externas a la planeación (quienes evalúan la información cargada desde la perspectiva del estudiante y registran las oportunidades de mejora en un instrumento de evaluación). No es solo tener presente la información o tener planeado, a grandes rasgos, el desarrollo del programa, sino plasmarlo de forma muy detallada, anticipando la mayor cantidad de escenarios posibles. Con lo cual se adelanta la mediación didáctica y pedagógica que desempeña el docente.

De lo anterior se desprende que el rol docente, durante el periodo en que los estudiantes estarán desarrollando la ruta de aprendizaje, es más cercano a un guía o facilitador, en el sentido de que orientará algunos encuentros sincrónicos, pero estos se enfocarán en atender dudas sobre las actividades que han ido desarrollando los estudiantes, que complementará la información con respecto a los materiales de consulta y retroalimentará los conocimientos adquiridos por los estudiantes, entre otros interrogantes que irán surgiendo en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Así, pues, la relación convencional entre el docente instructor y el estudiante receptor se desdibuja puesto que se promueve un entorno comunicativo más enfocado en el fortalecimiento de los conocimientos y en el acompañamiento, ante posibles dificultades o limitaciones en la

apropiación de los saberes. Se propicia así que el estudiante asuma un rol más activo dentro de su proceso de aprendizaje.

Por último, es necesario asumir el ecosistema en el cual se materializa la experiencia educativa. A diferencia de la modalidad presencial, que se caracteriza por desarrollarse en espacios que han sido diseñados y planeados para que ahí se viabilicen procesos educativos, en la modalidad virtual todo se desarrolla por medio de una plataforma *online* y, por tanto, es limitada la posibilidad de influir en las condiciones o características del escenario en donde el estudiante decida abordar los contenidos vinculados a la asignatura. Situación necesaria a la que otorgar un alto interés. Es necesario que se motive el interés en los estudiantes (que puede ser persuadido con facilidad por las ventanas emergentes, mensajería y demás “distractores” que se pueden presentar al momento de estar frente a un dispositivo conectado a Internet), y se estimule un alto grado de atención a través de acciones tales como: explicitar la pertinencia de lo que se abordará con respecto al perfil profesional, relacionar los posibles escenarios en los cuales podrán desempeñarse los estudiantes, un lenguaje simple y reflexivo que interpele a los estudiantes, entre otras estrategias. Con estas claridades como base, a continuación, se presenta el proceso de acompañamiento y evaluación que se realiza con las diferentes universidades.

Calidad educativa

El primer aspecto a considerar es que el equipo de Servicios Académicos de AP Latam²⁵ tiene como principal propósito el generar experiencias de aprendizaje con altos estándares de calidad. Esta última se asume como una búsqueda permanente por brindar experiencias de aprendizaje —mediadas por las tecnologías— que garanticen la adquisición de nuevos saberes, habilidades y aptitudes de alto

²⁵ El equipo de servicios académicos se divide en dos sub-equipos: Acompañamiento pedagógico y Calidad educativa. El primero tiene funciones de asesoramiento sobre estrategias efectivas que contribuyan con el cumplimiento de los propósitos educativos de las asignaturas. El segundo está a cargo del aseguramiento de la calidad por medio de un instrumento de evaluación.

impacto que contribuyan en el desarrollo y satisfacción de las necesidades de cada individuo, del contexto en el cual se pueda desempeñar a nivel profesional y, por tanto, de la sociedad en general. Ahora bien, para materializar tal horizonte de sentido, se han delimitado tres planes de acción que se superponen y contribuyen en la constante actualización y mejora de los programas que se desarrollan. En adelante detallamos cómo se desarrolla cada uno.

Planificación

El primer plan de acción se centra en organizar y anticipar el orden en que se desarrollarán las asignaturas junto con los docentes expertos que se harán cargo de diseñar e impartir las asignaturas. Una vez organizada la secuencia temporal de las asignaturas y, por ende, el orden en que se deberán ir diseñando, se procede con el acercamiento a los docentes para presentar al equipo de Servicios Académicos y la ruta de trabajo que se va a desarrollar durante las próximas dieciséis semanas. El proceso de diseño de las asignaturas es variable en función de los criterios y organización administrativa de las diferentes universidades, no obstante, a continuación, se presenta el esquema general que se tiene con la mayoría de las instituciones.

El proceso consta de tres momentos: en el primero, se diseña el sílabo o plan de trabajo de la asignatura. Ahí se indica, en términos generales, el objetivo general, los objetivos específicos y los objetivos de aprendizaje, las actividades que se desarrollarán en las diferentes semanas con su necesaria articulación, los materiales de consulta que se utilizarán junto a los materiales complementarios de apoyo a las temáticas abordadas, las evaluaciones, el sistema de calificación e indicaciones generales sobre el protocolo de comunicaciones. Esta primera fase tiene como meta cargar la información de las dos primeras semanas de actividades académicas en la plataforma de estudio. Una vez se logra esto, ingresa el analista de calidad y hace una primera evaluación en la cual se valora la información cargada y se señalan oportunidades de mejora con base en los estándares del instrumento de evaluación.

La segunda fase consiste en atender las recomendaciones generadas en las dos primeras semanas y en el cargado de las tres semanas restantes. Una vez se carga toda la información en la plataforma de estudio, ingresa de nuevo el mismo analista de calidad que realizó la primera revisión y realiza la segunda evaluación. Ahí se inicia la tercera etapa que es la atención de las sugerencias finales y la subsecuente valoración por medio de una revisión final. Una vez la asignatura ha cumplido con los estándares de manera tal que quede arriba del puntaje mínimo aprobatorio,²⁶ se procede con su liberación para que sea cursada por los estudiantes. Todas las revisiones del equipo de Calidad Educativa se socializan con el docente y el asesor del equipo de Acompañamiento Pedagógico por medio de reuniones en las cuales se buscan estrategias de atención efectivas que permitan mediar entre los criterios propios, tanto del modelo educativo institucional como del programa de formación institucional, la metodología de enseñanza seleccionada, el estilo del docente y los criterios de nuestro instrumento de evaluación.

Capacitación

El segundo plan de acción consiste en una serie de capacitaciones para docentes y/o diseñadores instruccionales involucrados en el desarrollo de los programas de formación. El equipo de Servicios Académicos ofrece un portafolio de capacitaciones compuesto por cursos y talleres entre los cuales las universidades eligen los que consideren más pertinentes. Estos espacios formativos buscan capacitar

²⁶ Las nueve secciones de la rúbrica (que se describirán de forma general más adelante) integran un total de 54 criterios de evaluación los cuales motivan a la valoración de todos los elementos que se puedan integrar en los programas de formación. Cada criterio, en función de su relevancia, tiene un puntaje asignado de 1 a 3 puntos (21 criterios tienen asignado 3 puntos, 14 criterios tienen asignado 2 puntos y 17 criterios tienen asignado 1 punto) que se atribuyen de forma categórica, es decir, si “Cumple” se suman los puntos asignados al criterio al puntaje global. Si el criterio queda en “No cumple” no se sumará nada al puntaje global. Ahora, la sumatoria de todos los puntos asignados a los criterios da un total de 110 puntos y, de acuerdo con lo propuesto por *Quality Matters*, se considera que una asignatura atiende los mínimos de calidad cuando alcanza el menos el 85% de cumplimiento, lo que equivale a 94 puntos.

a los docentes en el aprovechamiento de los recursos digitales que brinda Internet, el reconocimiento de las funcionalidades de la plataforma por medio de la cual se impartirán las asignaturas y la actualización en conocimientos de uso general vinculados a los procesos educativos (actualización en normas APA, estrategias de comunicación y retroalimentación efectiva, entre otros). Estos encuentros son organizados en coordinación con las directivas de las diferentes instituciones en función de la experiencia de los docentes o el plan de actualización docente que tenga cada universidad.

Instrumento de evaluación y sus estándares

El último plan de acción se centra en el análisis y afianzamiento del proceso de evaluación que realiza el equipo de Calidad Educativa. Para esto, se toma como eje principal el instrumento de evaluación que se integra a partir de lo propuesto por *Quality Matters*, el análisis comparado con otros instrumentos o métricas de evaluación para el diseño de programas en línea y nuestra experiencia acumulada. Este está compuesto por nueve secciones que integran cincuenta y cuatro criterios, A continuación, presentamos, de forma muy general, las secciones con algunos de los elementos más importante que evalúan:

- **Introducción y vista general del curso:** aquí se tiene en consideración que la presentación de la asignatura sea entendible para el estudiante, que se resalte su importancia con respecto al contexto profesional en el cual podrá desempeñarse el estudiante y que se brinde una panorámica de los temas que se abordarán en la ruta de aprendizaje diseñada. Los criterios de evaluación que hacen parte de este primer apartado aseguran que la asignatura cuente con elementos mínimos para su impartición tales como el *syllabus* o programa general, acceso y aclaraciones sobre los canales de comunicación que se tendrán durante todo el periodo de estudio, además de presentar al docente e incluir una encuesta de confirmación de lectura de la información de las condiciones generales para el desarrollo del plan de estudio.

- **Objetivos de aprendizaje:** esta sección valora el alcance de los objetivos o competencias de la asignatura en función del modelo educativo de cada universidad y el perfil de formación profesional de cada programa. Los objetivos se organizan de lo macro a lo micro, en el sentido de que se parte por delimitar el objetivo general de la asignatura, los objetivos específicos, en función de lo que se abordará semana a semana, y los objetivos de aprendizaje que se plasman en cada actividad a desarrollar. Así, pues, se valora la correcta redacción, claridad, correspondencia con el nivel de formación y prelación entre los diferentes niveles antes presentados.
- **Evaluación y medición:** las evaluaciones son parte integral del proceso de aprendizaje por lo que se busca diseñarlas para evaluar la prehensión con respecto al logro de los objetivos o competencias establecidas. En este sentido, se valora que los instrumentos incentiven al desarrollo de las habilidades o conocimientos más relevantes a abordar en cada actividad, que los instrumentos sean descriptivos, variados y acordes con respecto a lo que se solicita a los estudiantes, entre otros aspectos vinculados con la delimitación de los niveles de aprendizaje logrados con las actividades, además de elementos particulares en función del entregable o evidencia de aprendizaje que se solicite.
- **Materiales didácticos:** los recursos educativos que se utilizan son de los elementos más relevantes para el abordaje de los saberes. Es, a través de estos, que se promueve la comprensión y contribuyen en la trasposición efectiva de lo aprendido. Así, entonces, lo que se valora es que los materiales sean variados, de publicación reciente y, en lo posible, diseñados por el docente (de manera tal que brinde valor agregado y se visualice información distintiva de la universidad a la cual no se tienen libre acceso). También, se tiene en cuenta que se describa lo que el estudiante encontrará al abordar el material y su utilidad en el desarrollo de las actividades propuestas como en el ejercicio profesional. Condiciones que contribuyen a resaltar la valía de los materiales seleccionados

y brinda una referencia de apoyo para el ejercicio interpretativo de la información. Por último, se tiene en cuenta que los materiales utilizados se citen de forma correcta.

- **Actividades del curso e interacción estudiantil:** las actividades son el punto de concreción en que se decanta los conocimientos que se abordan semana a semana y, por tanto, contribuyen en el afianzamiento de los marcos interpretativos y analíticos para cuando el estudiante se enfrente a situaciones de su quehacer profesional. Así, pues, se valora que las actividades apoyen la consolidación de los conocimientos, que sean variadas y detalladas en sus indicaciones de desarrollo, que incluyan ejercicios que motiven la interacción entre los estudiantes y que haya una correcta relación progresiva, de manera tal que se articulen los conocimientos y motiven la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que se ha ido desarrollando semana a semana, entre otros aspectos que pueden variar en función del tipo de actividades.
- **Tecnología del curso:** internet ofrece una amplia variedad de aplicaciones, simuladores y herramientas que pueden adaptarse para fortalecer los procesos educativos. Ante ello, en primera instancia, se presenta e incentiva a los docentes para que las conozcan y contemplen estrategias de integración. Una vez se genera la vinculación de tecnologías en el desarrollo de las actividades académicas (que no siempre es posible), se valora que dichos complementos sean coherentes con respecto al propósito formativo de la asignatura, que haya indicaciones de uso y aclaraciones en caso de que requieran programas o características específicas para que puedan funcionar en diferentes dispositivos o equipos desde los cuales ingresan los estudiantes. A su vez, verificamos que los enlaces sean funcionales y que se aclare las políticas de privacidad y manejo de datos que tiene cada herramienta.
- **Apoyo estudiantil:** es bien sabido que la educación virtual implica un alto grado de autonomía por parte de los estudiantes. Ante ello, se valora si la institución educativa brinda

acceso a recursos que sirven de apoyo y complemento al proceso de formación de los estudiantes, tales como bibliotecas o repositorios institucionales, capacitaciones complementarias o de mejora en la experiencia *online*, servicios de asesoramiento o tutorías complementarias, bolsas de trabajo o acceso a subvenciones, entre otros. Estos, por supuesto, varían en función de cada universidad y, por tanto, nosotros nos enfocamos en que, dependiendo de lo que se oferte a los estudiantes, la información sobre las condiciones o prerrequisitos de uso sean claras y que sus enlaces de acceso sean funcionales.

- **Accesibilidad y facilidad para navegar:** la organización de la información, cantidad de pestañas y la paleta de colores que se define para la presentación de las diferentes secciones tiene un rol decisivo en la navegación general y, por tanto, en los niveles de atención que se puedan alcanzar. De acuerdo con lo anterior, en esta sección se valora que la presentación de la información sea clara y coherente con la planeación brindada en el sílabo o plan de estudio, que los enlaces remitan a la información o sección correcta y que, en lo posible, se brinden medios alternativos que atiendan las necesidades de estudiantes diversos.
- **Administración del curso:** el tiempo disponible de los estudiantes es limitado (y más cuando son estudiantes de posgrado que, por lo general, también tienen carga laboral). Ante ello, en esta última sección se realiza una valoración global del tiempo de dedicación que deberá contemplar el estudiante tanto en cada semana de estudio como en el desarrollo particular de las actividades. Además, se valora que se presenten las fechas o plazos para el desarrollo de las actividades y los tiempos límites para las respectivas entregas. Todo como estrategia que le permita al estudiante, desde el primer día, conocer el tiempo global de dedicación y en función de esto pueda organizar su agenda de estudio.

Prospectiva de trabajo

Luego de presentar la ruta de trabajo y los estándares a partir de los cuales valoramos las diferentes asignaturas, a continuación, se describen los proyectos a corto y mediano plazo que se han contemplado en la organización: el instrumento que hemos descrito es una herramienta que ha contribuido en la valoración y registro de las oportunidades de mejora en función de los diferentes criterios de evaluación, no obstante, hemos presentado también algunas limitaciones y dificultades con respecto a las formas como se pueden interpretar diversos criterios. Ante ello, estamos en proceso de actualización y mejora de nuestro instrumento tanto en los estándares de valoración –descripciones más precisas, evitar reiteraciones y estandarizar los parámetros que determinan el (in)cumplimiento– como en el formato que utilizamos para presentar la información.

En segundo lugar, estamos en un ejercicio de valoración diagnóstica con respecto a nuestras funciones desde dos frentes. Por una parte, se busca conocer la percepción de los docentes con respecto al acompañamiento y consultoría que brindan los equipos de Servicios Académicos. Y, por otra parte, queremos conocer la percepción de los estudiantes con respecto a las experiencias de aprendizaje a las que están ingresando. La recopilación y análisis de esta información nos permitirá seguir fortaleciendo nuestro plan de trabajo y seguir actualizando y elevando la calidad de los programas que se irán desarrollando.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, N. y Fernández, M. (2020). Claves para una evaluación en línea. En A. Sangrá (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 63-80). Editorial UOC.

PARTE VI

Oportunidad o impedimento. Pedagogía en tiempos de pandemia

Walter Raúl Rogelio Acosta
E.E.S.T. N° 1 “Crucero A.R.A Gral. Belgrano”.
Universidad Nacional del Sur.
walter.acosta.williche@gmail.com

Cintia Ils
Universidad Nacional del Sur.
ils.cintia@yahoo.com.ar

Carolina Paz
Universidad Nacional del Sur.
mcaropaz21@gmail.com

Introducción

El 17 de marzo del año 2020 se anunció el aislamiento social, preventivo y obligatorio a raíz de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Este suceso obligó a todas las instituciones educativas a cerrar las puertas físicas para abrir las ventanas de la virtualidad. Para muchos, este nuevo panorama pudo ser un impedimento, para otros, una oportunidad para retomar los estudios desde su hogar.

Para poder ahondar en el efecto socioeducativo de las prácticas educativas en este contexto, se tuvo que repensar el nuevo factor que interviene en las relaciones pedagógicas: las Tics. En la imagen se observa que las nuevas tecnologías se pusieron al servicio pedagógico siendo cruciales a la hora de llevar a cabo la tarea de enseñar. Dicha acción provocó que surgieran ciertas desigualdades económicas, culturales, emocionales, y cognitivas. Además, puso en vilo las prácticas docentes, quedando más expuestas a ser juzgadas.

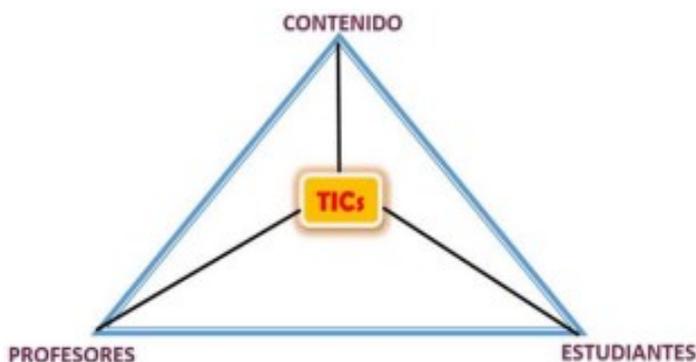


FIGURA 1

Esta nueva forma de relación pedagógica da lugar a muchos interrogantes que deben ser abordados y que, a lo largo del trabajo, iremos mencionando y analizando, tratando de dar respuestas a través de la información recolectada en las encuestas realizadas a estudiantes de nivel superior.

Metodología

La investigación aquí presente busca evaluar la relación pedagógica, de modalidad cuantitativa no experimental, ya que buscamos describir lo sucedido entre educación-pandemia. Realizamos una encuesta apuntada a estudiantes de diversas instituciones: universidades públicas e institutos terciarios públicos, tanto de la provincia de Buenos Aires como de Río Negro, con diversidades de carreras. Obtuvimos una muestra de ciento veintiocho formularios *Google*. A los fines de la investigación no se nos hizo relevante fragmentar en edades, carreras o instituciones ya que el objetivo era analizar cómo se desarrolló la tríada pedagógica en un entorno virtual.

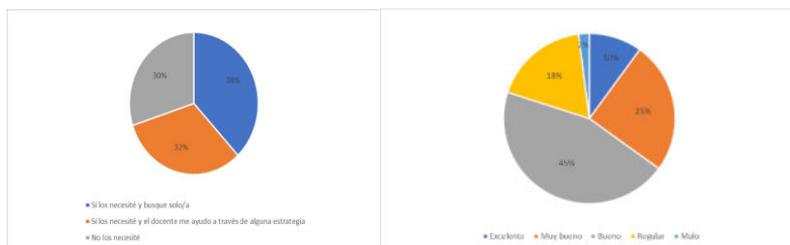
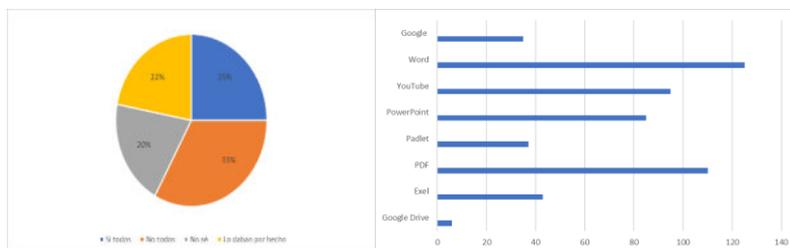
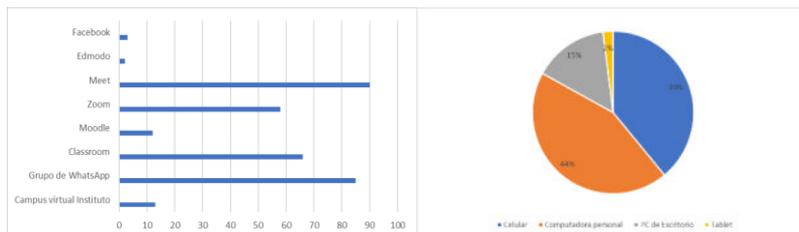
Encuestas

El tipo de preguntas fueron entre cerradas se dejó un espacio para comentarios finales sobre la naturaleza de la encuesta.

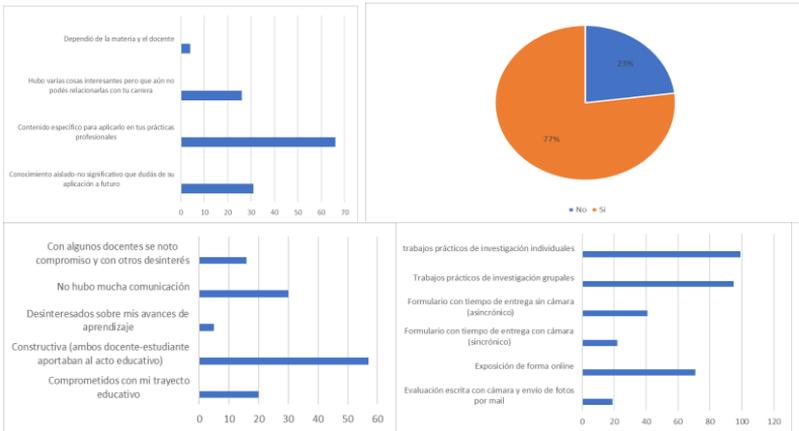
- Edad
 - Lugar de residencia
 - Institución
 - Carrera
1. *A raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio, ¿se habilitó una plataforma para que puedas continuar con tu cursada?*
 2. *¿Qué recursos tecnológicos utilizaste?*
 3. *¿Los docentes tenían conocimiento sobre tu disponibilidad de recursos tecnológicos?*
 4. *¿Qué recursos/programas digitales usaste?*
 5. *Según la respuesta anterior, ¿necesitaste una guía para aprender nuevos contenidos digitales?*
 6. *¿Cuál fue tu apreciación sobre los contenidos que recibiste durante la cursada en relación con tu perfil profesional y la manera en que lo transmitieron tus docentes?*
 7. *En este periodo de aislamiento, ¿consideras que aprendiste algo significativo en las materias que cursaste o estás cursando?*
 8. *¿Te sentiste acompañado por los/las docentes en este proceso de aprendizaje?*
 9. *A rasgos generales, ¿cómo percibiste la relación que tuviste con los docentes?*
 10. *¿Cómo te evaluaron?*
 11. *Comentarios finales. Pregunta abierta.*

Resultados

En esta sección encontraremos los gráficos correspondientes a cada pregunta realizada en la encuesta. ♦



♦ computadora personal hace referencia a *netbooks* y *notebooks*. Dentro del 44% se encuentra un 20,4% que posee *netbooks* del programa Conectar igualdad iniciado por el gobierno entre los años 2010-2015



Comentarios finales. Los aquí presentes son una muestra representativa de

En este inciso donde se pidió explayarse a nivel personal sobre el contexto pandemia-aprendizaje surgieron varios temas significativos en común entre estudiantes, por ello seleccionamos algunos que representan a la muestra.

1. Ausencia de prácticas, lo que provocó una preocupación en la construcción del perfil profesional.
2. Insuficiencia de vínculo y socialización, especialmente en los primeros años de la carrera.
3. Escaso compromiso de los institutos y docentes en el seguimiento pedagógico del cuerpo estudiantil (con algunas excepciones).
4. Se generaron y se potenciaron problemas de salud, diferentes cuadros psicológicos, debido al encierro y al excesivo caudal de información.
5. Abandono de materias exactas y prácticas por la dificultad que representaban.
6. Recursos tecnológicos escasos o inadecuados.
7. Libertad de horarios.

8. Clases grabadas que permiten una revisión constante.

Análisis

Como ya habíamos hablado anteriormente, la emergencia sanitaria irrumpió con la rutina de los institutos y universidades, quebrantando (y a posteriori transformando) los vínculos. Desde marzo 2020 a diciembre 2021, se estuvieron reinventando, a modo de prueba y error, esas interacciones en un formato con el cual muchos (como muestran las encuestas), no estaban familiarizados. Dicho salto, de lo físico a lo virtual, acarreó complicaciones que se fueron sorteando a medida que transcurría el año lectivo.

Al pasar a este nuevo formato, para las instituciones educativas que se apoyaban en la presencialidad hubo cuestiones que se dieron por sentado como los recursos tecnológicos. Sabemos que sin ellos era imposible poder asegurar la educación del estudiantado (inciso 3). Según nuestro relevamiento, el 75% no fue encuestado o indagado sobre su acceso a las tecnologías (sumemos eso al recurso primordial que es internet). Tanto las instituciones como sus integrantes naturalizaron la existencia de tecnología en todo el cuerpo estudiantil. En este sentido, Eduardo Rinesi (2015) en su obra “La Universidad es un derecho” nos hace pensar que la educación sólo es de calidad si es una educación para todos.

Tener una mirada que incluya a todos evitando no caer en un tamiz de selección de personas, donde solo los más aptos pueden pasar, es lo que debemos superar. Sobre esto, Aveiro y Ribeiro (2018) nos agregan que “Debía ser enfrentada con una universidad emancipada, que no repitiera la modernización reflejo de las clases dominantes, propietaria de las nuevas tecnologías” (p. 5).

En el caso de la pregunta B.5, mostró que los estudiantes no fueron acompañados en el aprendizaje de medios digitales, dando por sentado que solos/as podrían realizarlo, lo que ocasionó una desigualdad a la hora de avanzar en los contenidos curriculares.

En 1 y 4, se dispuso de recursos clásicos que se vienen usando hace más de diez años, desde *Office* hasta redes o plataformas que

no ofrecen una profundización de saberes, en cambio, los simuladores promueven el razonamiento de diferentes fenómenos, los murales digitales como *Padlet* crean interacción *online*. Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación otorgan un cambio en el aprendizaje que depende de la intencionalidad, las habilidades y el uso que el docente hace de ellas. Los resultados sugieren que se vio afectada la vinculación de los saberes con la realidad (7), igualmente no fue un obstáculo para crear o construir aprendizajes significativos.

Cabe destacar que la idea de dar Bibliografía y trabajos prácticos nos lleva a pensar en el concepto de Freire (1970) “educación bancaria” que se ha instaurado durante años (prácticamente en todos los niveles), sin intercambios o construcciones colectivas en torno a los saberes.

Maggio (2013) nos agrega:

Recuperamos el pensamiento de Freire que señala que la inmersión propia de las prácticas bancarias inhibe “el poder creador del educando” (2002, 86) oponiéndose la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, como un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La emersión de las conciencias surge de su inserción crítica en la realidad. Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a preconcebir la educación superior. (p. 11)

Observamos una contradicción entre las respuestas dadas en 3 y 8, debido a que en la relación docente-estudiante atravesada por la tecnología (Figura 1) no se interiorizó acerca de si los estudiantes contaban con los recursos básicos.

En este sentido podemos pensar:

Como virtud de la modalidad el permitir múltiples formas de implementación formulando modos particulares de establecer el vínculo entre quien enseña y quien aprende. No se implanta un sistema de –autodidactismo– sino que se promueve propuestas didácticas nuevas, acordes con la forma que adopta el sistema en cada circunstancia en particular, con el objeto de enseñarle al alumno (Maggio, 2013, p. 3).

Con respecto a lo dicho anteriormente sobre el contenido y su forma de abordarlo (herramientas digitales clásicas), es necesario reconstruir, reinventar y evaluar lo que sucede hoy en los espacios virtuales de aprendizaje.

Este análisis se respalda en Maggio (2013) quien dice que “Es necesario reconstruir los fundamentos de propuestas clásicas en un reconocimiento profundo de las transformaciones que tuvieron y seguirán teniendo lugar” (p. 5).

En distintos comentarios los estudiantes comprendieron que la educación no es solo responsabilidad del docente e hicieron una crítica a la institución, ya que no sintieron un compromiso por parte de ella hacia los diferentes actores. Aquí podemos pensar que, tal vez, en la urgencia de los hechos se hizo lo posible, pero sin tener en cuenta que se podrían haber explotado con anterioridad las posibilidades que permitían las tecnologías, así como los aportes que la educación a distancia ha ganado a lo largo de los años, tanto en lo pedagógico como en lo metodológico.

Como dice Marcela Araujo (2005):

Identificar algunas ideas-fuerza que deben orientar la reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública.” “la nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, nacionales y globales (pp. 44-45).

Es interesante ver lo que Sousa Santos (2007) advierte en su obra “La Universidad en el siglo XXI” adelantándose y haciendo un análisis respecto de la brecha digital que hay en las instituciones:

Lo que hace falta saber por un lado es en qué medida esta transformación afecta la vida institucional cuando se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles y, por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las instituciones. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades (p. 32).

Lo dicho por el autor revela la importancia de la accesibilidad y la relación institucional que sostienen los estudiantes. Para esto la brecha digital debió ser aminorada, especialmente para los sectores socioeconómicamente desfavorecidos (2). Si puntualizamos en cómo el Estado se hizo cargo de amortiguar esas diferencias vemos que un número importante (20,4%) poseía la tecnología aportada por el programa Conectar Igualdad, que se sostuvo entre 2010-2015 hasta el cambio de gobierno. Este porcentaje no es menor y debemos destacar que las políticas que originaron programas como Conectar Igualdad (PCI) proporcionaron a largo plazo el sostenimiento de la educación en pandemia.

El inciso 9 presenta inconsistencias frente a las apreciaciones redactadas en 11. Por un lado, se sostiene que fue constructiva la relación entre estudiantes-docente con los contenidos, pero desglosando sus redacciones surge que, en realidad, estaban frente a una reproducción de información.

En referencia a la pregunta 10, notamos que la forma en que se evaluó fue totalmente tradicional primando la entrega de trabajos de investigación grupales e individuales, exposiciones orales y, en menor medida, formularios con tiempo de entrega con y sin cámara. Esta forma de evaluar mediante exámenes es característica del paradigma tradicional. Este tipo de evaluación genera como resultado un número, Brown y Glasner (2007) sugieren que:

Los métodos convencionales que utilizamos para evaluar a nuestros estudiantes no son suficientemente buenos para conseguir lo que queremos, así que, necesitamos pensar radicalmente nuestras estrategias para enfrentarnos a las condiciones cambiantes de la educación superior internacionalmente (p. 24).

Concatenado con el párrafo anterior, en este trabajo no se hizo referencia a los foros de discusión que poseen muchas de las plataformas nombradas en 3, las cuales apuntan a la construcción de conocimientos en forma colectiva, promoviendo la reflexión y el intercambio entre todos los actores de la triada. El uso de foros como herramienta pedagógico-didáctica de evaluación se pueden utilizar implementando rúbricas es así que Barriga (2006) habla sobre profundizar su especificidad ya que “expresan lo que se espera en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de indicadores y criterios que aseguran una evaluación auténtica, tanto cualitativa como cuantitativa. Evalúa las competencias, describe los contenidos y permite que los estudiantes puedan supervisar su propio aprendizaje. (p. 12).

Creemos que en esos años de aislamiento se logró construir el perfil profesional en los estudiantes, pese a que hubo escasez en las prácticas de determinadas carreras, pareciendo que la presencialidad es irremplazable ante la falta de estrategias que posibiliten el correcto desarrollo de las mismas (observable en las respuestas de 11). Esto mismo es expuesto en la pregunta 6 que arroja datos positivos con respecto a los contenidos-formación, por lo cual se logró maniobrar las dificultades.

Axel Rivas (2020) habla de crear nuevos caminos pedagógicos:

Estos caminos buscan ese punto tan difícil de encuentro entre las múltiples realidades, sosteniendo la visión del derecho social a la educación como marco de apoyo a las nuevas experiencias educativas que nos obliga a pensar las situaciones de pandemia (p. 4).

Conclusión

La intención de este trabajo no fue encontrar falencias en docentes o instituciones. Consideramos que lo realizado en algunos casos es consecuencia de un modelo arraigado en la trayectoria profesional, nos referimos a una pedagogía tradicional-tecnicista. Basta con leer los aportes de los estudiantes en las encuestas para darnos cuenta de que abundó lo pedagógico tradicional ya que se centra en trabajos

prácticos, lectura de PDF, evaluaciones (formulario con cámara, exposiciones), que afectó la retroalimentación o *feedback* con el docente, los contenidos y entre ellos. Sin duda, esta etapa educativa puso a prueba a todos los docentes en actividad, algunos con más y otros con menos experiencia en el uso de las TICs. Asimismo, los estudiantes que según Prensky (2001) serían: “Nativos Digitales los cuales están acostumbrados a recibir información muy rápidamente. Les gusta procesar en paralelo y la multi-tarea. Prefieren los gráficos antes que el texto y no lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto). Funcionan mejor conectados” (pp. 2-3), han demostrado dificultades en esa relación, ya sea por falta de habilidades o de recursos tecnológicos.

Pese a todos los inconvenientes que se encontraron docentes-alumnos, el ciclo lectivo logró cumplirse, pero dejó al descubierto ciertas cuestiones como la importancia de incluir en los diseños curriculares la formación en herramientas tecnológicas educativas, así como también acompañar con políticas socioeducativas que aseguren la conectividad e igualdad de todos los actores (Conectar Igualdad).

Entendemos que es necesario que cada institución de nivel superior realice una lectura de cómo la ASPO repercutió en su institución y comunidad, ya que, de allí, como sucede con todo acontecimiento histórico, surgen los cambios, mejoras y nuevos paradigmas.

Retomando nuestra triada pedagógica es importante entender que la práctica de enseñanza es siempre multidimensional y está atravesada por políticas, instituciones y personas siempre situadas (el perfil profesional, la orientación, la institución, etc.) y ahora, además, le sumamos como centro de las interacciones, las Tics.

Para ir finalizando, podemos decir que una educación a distancia es una posibilidad para incluir a toda persona que desee seguir estudiando, si se acepta y se trabaja para que la educación híbrida sea una realidad, desarrollando nuevas y mejores estrategias a través de estudios e investigaciones que den cuenta de la nueva relación de la tríada pedagógica, además de fortalecer los dispositivos de acompañamiento. Estamos ante la oportunidad de tener una educación de calidad para todos y todas, en la cual nadie tenga que padecer su formación por situaciones inesperadas como lo fue la pandemia.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S., Corrado, R., Zelaya, M. y Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila.
- Aveiro, M. y Ribeiro, D. (2018). Reformas universitarias en tránsito. En *IV Jornadas de trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX* (pp. 1-13). Universidad Nacional del Sur.
- Brown, S., Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Editorial Narcea.
- Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada*. McGraw. Hill Interamericana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Ediciones
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. En *Seminario Regional "Educación a distancia en el MERCOSUR"* (pp. 1-15).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rinesi, E. (2015, 16 de noviembre). La Universidad como derecho. *Revista Anduma*. <https://andumarevista.wordpress.com/2015/11/16/la-universidad-como-derecho/>
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo. Universidad de San Andrés.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Plural editores.

Presencias en la virtualidad

Mercedes Arrieta

Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
marrieta@iua.edu.ar

Introducción

Una oportunidad para reinventar

La crisis sanitaria nos obligó a diseñar el Plan de Apoyo a Concursos totalmente virtual. Si bien las crisis son confusas y difíciles, nos brindan la posibilidad de reflexión e invención.

No es la intención de esta comunicación describir los detalles organizativos del trabajo que realizó un pequeño equipo multidisciplinario, solo nos parece relevante compartir la importancia del compromiso de las/os integrantes que, en las condiciones que todas/os conocemos, realizaron extensas reuniones virtuales para definir la propuesta a través de constantes intercambios, miradas y aportes, idas y vueltas para planificar, escribir y grabar clases virtuales, diseñar actividades y espacios de comunicación.

La coordinación de los aspectos administrativos y tecnológicos desde nuestros hogares también fue un reto y tuvo características particulares. Los momentos de trabajo se alternaron con espacios de formación interna. Nos dimos, como equipo, la oportunidad de aprender, de desarmar y volver armar mientras elaborábamos la propuesta.

El aula virtual: un espacio de encuentro y construcción colectiva

Los docentes y las tecnologías

La compleja relación que tiene la escuela con las tecnologías ha sido una preocupación constante de la Secretaría de Educación. Acompañamos, desde hace muchísimos años, a las compañeras y los compañeros con distintas propuestas de formación: cursos, programas de pos-titulación, talleres, el programa de Educación a Distancia creado en el año 2003, convenios con distintas universidades, los encuentros anuales de Educación y TIC, la creación del sitio web “Conectate a la pasión de educar”, entre otras instancias.

Lo primero que tuvimos en cuenta cuando comenzamos a reinventar la propuesta fue la situación de incertidumbre, los temores, la sobrecarga laboral, las distintas trayectorias de formación y las desigualdades de las/os alumnas/os-docentes en relación con los recursos disponibles, la conexión a Internet y las condiciones laborales y de vida. La pandemia no solo visibilizó las desigualdades, sino que, lamentablemente, las profundizó.

Considerando lo anterior y definido el programa decidimos generar un espacio cálido de encuentro, de navegación sencilla y principalmente, de construcción colectiva. Con la plataforma *Moodle* que posee nuestro Sindicato, diseñamos un aula virtual cuyo modelo podemos decir que es mediado y potenciado en los procesos de interacción. Interacción de las/os alumnas/os y docentes, de las/os alumnas/os con los distintos materiales ofrecidos y entre las/os alumnas/os entre sí. Un ambiente de intercambio, comunicación y colaboración con distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en diversos soportes.

El aula virtual como espacio público

Hoy las tecnologías nos permiten generar “espacios públicos, comunes”, interactivos que fomentan la construcción conjunta de conocimientos; podemos decir entonces, que se relativiza la noción de

“educación a distancia” pues se trata de otro tipo de proximidad y cercanía para enseñar y aprender.

La selección de cada una de las tecnologías utilizadas se realizó teniendo en cuenta que no son neutras porque son históricas y, justamente por eso, cargan consigo una serie de creencias y valores propios de su época. Todos los artefactos, desde una lapicera hasta la más sofisticada plataforma virtual, si bien se pueden usar para hacer muchas cosas, no es verdad que sirvan para hacer “cualquier cosa”. Cada herramienta supone, propone y estimula ciertos modos de usarla (y no otros), que a su vez implican determinados modos de vivir (y no otros) (Sibila, 2012). En esos nuevos modos de vivir, y en ese momento particular, la temporalidad y la espacialidad eran muy distintos a lo que estábamos acostumbrados.

Las tecnologías crean un territorio, cabe preguntarnos entonces, ¿cómo la cultura digital, tan fuerte en estos días, entra en la educación en línea? ¿Cómo perfora las “paredes” del aula virtual?

Baricco (2019) afirma que “Las redes sociales certificaban la colonización física del ultramundo” (pp. 142-143). Nos hemos desplazado físicamente allí, con nuestro perfil, personalidad, emociones y deseos. No es que nos hemos ido a vivir allí, lo hemos puesto en conexión con el mundo. Vivir en estos dos mundos, físico y virtual, se ha convertido en algo natural en este tiempo, algo que quizás para nuestras/os alumnas/os no es novedad.

En esta dualidad del aula virtual, las/os profesoras/es enseñan, acompañan, ayudan, motivan y orientan, tienden puentes a través de sus intervenciones en los distintos espacios de comunicación, mediante las clases virtuales, los materiales didácticos y las actividades propuestas. Una preocupación constante del equipo y sus profesoras/es fue la calidad del vínculo pedagógico.

Como expresa Mariana Maggio:

no es posible que sigamos atenzados a la didáctica clásica, que pone al docente en el centro. Las/os alumnas/os quieren estar en clase porque lo que sucede ahí o en la virtualidad es único, porque queremos formar sujetos que tengan la capacidad de imaginar lo que viene” (2020, pp. 45).

En nuestro caso, alumnas/os-docentes que conducirán escuelas que serán muy diferentes a las que dejaron antes de la pandemia.

Algunos detalles de la propuesta

A pesar de la sobrecarga laboral, la excepcionalidad del momento y que los concursos se suspendieron, el interés por participar fue muy alto: novecientas compañeras y compañeros de todas las delegaciones departamentales de la provincia realizaron su inscripción. Ante esta situación, decidimos organizar el dictado en dos cohortes para garantizar un adecuado acompañamiento a cada una/o.

El trayecto planificó un cronograma de cursado flexible de diez semanas de duración. Se organizó en cuatro módulos. Un módulo 0 ofreció una clase virtual asincrónica, materiales de lectura en distintos formatos y foros: de consultas y de presentación. Esta etapa inicial tuvo como objetivo presentar la propuesta, brindar orientaciones para familiarizarse con el entorno virtual y conformar la comunidad virtual. Los módulos temáticos, 1, 2, 3, respetaron las instancias del concurso. Estos módulos presentaron clases virtuales de apertura, desarrollo y cierre asincrónicas también. Las clases con sus actividades funcionaron como ejes organizadores del trayecto de formación. Los aspectos pedagógicos y comunicacionales de las mismas estuvieron muy cuidados. Se brindaron, además, materiales de lectura en distintos soportes y se planteó una actividad al final de cada módulo.

Un espacio principal de la propuesta fueron los foros de consulta y debate que se plantearon como lugares de diálogo, intercambio y construcción conjunta de conocimientos.

Observamos en esos días, sobre todo cuando se intenta hacer lo mismo que hacíamos en la presencialidad de manera virtual, una obsesión por la sincronidad. Contrario a ello, teniendo en cuenta las condiciones de las/os alumnas/os y las finalidades pedagógicas, el equipo decidió organizar solo una reunión virtual por módulo.

El aula virtual también ofreció una Mediateca en la que, además de los recursos afines al Plan, se publicaron materiales de lectura y

recursos para el momento particular de pandemia. La comunicación se realizó a través de los foros, el correo electrónico y los encuentros virtuales.

Conclusiones

Un mundo físico y virtual

Para finalizar, compartimos algunas reflexiones, conversaciones en voz alta e interrogantes que nos dejó esta experiencia. La escuela, las instituciones, ya estaban en nuestras casas antes de la pandemia, quizás de una manera edulcorada que, en estos tiempos, se ha fortalecido. Así como también sabemos que cuando estamos en la escuela y en las instituciones también habitamos de manera simultánea espacios virtuales.

En el 2020, el Plan de Apoyo se dictó en modalidad mixta (encuentros presenciales y virtuales) y convocó a trescientos compañeras/os. Mientras que, en el año de pandemia, 2021, en modalidad virtual pudieron concretarlo novecientos compañeras/os. Los primeros análisis y valoración de su desarrollo nos demuestran que los espacios de encuentro y comunicación han tenido una alta participación y que la deserción ha sido baja. ¿Qué modalidad planificaríamos para futuros dictados?

En los días de aislamiento, aprendimos (como pudimos) a crear espacios públicos, comunes, para enseñar utilizando las tecnologías que logramos poner en juego y que estaban al alcance de nuestros estudiantes. También hemos revalorizado los espacios presenciales, extrañamos el olor de las aulas, sus ruidos, observar los gestos, mirarnos cara a cara...

Esperamos que los aprendizajes y recorridos que hemos transitado enriquezcan los mundos que hace tiempo habitamos, físico y virtual y que sigamos trabajando juntas/os para que estos sean más inclusivos y con más oportunidades para todas y todos.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Editorial Anagrama.
- Maggio, M. (25 de marzo de 2020). *Enseñar en tiempos de pandemia* [Webinar]. Universidad Nacional de Catamarca. <https://is.gd/hILq0S>
- Sibila, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Ed. Tinta Fresca.

Enseñanza de programación en escuela secundaria: experiencia de transición desde la virtualidad hacia la presencialidad

Gabriela Cenich

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

gcenich@gmail.com

Introducción

La pandemia por Covid-19 precipitó un escenario de no presencialidad que demandó de las instituciones escolares respuestas rápidas y efectivas para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. La mayoría de las escuelas argentinas no estaban preparadas para afrontar este desafío. Por un lado, desde la disponibilidad tecnológica y competencias de uso, la llamada brecha digital (Area Moreira, 2011; Sunkel, 2011; Lion, 2019) dejó al descubierto la distancia existente entre comunidades educativas con infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos, y aquellas que contaban con escasos medios y competencias para dar continuidad a los procesos educativos mediados por tecnologías. En esta dirección, profesores y estudiantes requerían tener al menos dispositivos y una buena conectividad, entendida esta última como la provisión de un servicio de banda ancha con velocidad adecuada para dar soporte a la educación remota de emergencia (Benza y Kessler, 2021).

Por otro lado, desde las prácticas docentes, en los últimos treinta años, según Maggio “los cambios epistemológicos, sociales y culturales no estuvieron acompañados por las transformaciones didácticas y pedagógicas necesarias” (2021, p. 14). En este sentido, las prácticas educativas sin presencialidad requieren de un diseño tecnopedagógico (Coll et al., 2008) que contemple la participación de especialistas, el soporte tecnológico necesario y equipos docentes

formados para sostener prácticas de enseñanza significativas (Maggio, 2021). En particular, en esta situación de virtualidad forzosa los profesores debieron desplegar y adaptar sus conocimientos para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos saberes pueden ser descriptos a través del modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido o Disciplinario) propuesto por Koehler y Mishra (2008):

En este modelo, hay tres componentes principales del conocimiento: contenido, pedagogía y tecnología. De igual importancia para el modelo son las interacciones entre estos cuerpos de conocimiento, representados como conocimiento del contenido pedagógico (PCK), conocimiento del contenido tecnológico (TCK), conocimiento pedagógico tecnológico (TPK) y conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TPCK) (p. 12).

Así, este modelo permite reflexionar sobre los distintos saberes que los profesores necesitan conjugar al incorporar las tecnologías para promover aprendizajes significativos en sus alumnos.

En este escenario, este trabajo se propone describir la experiencia desarrollada por dos profesores en la materia “Laboratorio de Programación” de 4° Año, orientación Informática, de una Escuela Secundaria Técnica de la ciudad de Tandil. El artículo tiene como objetivo recuperar las experiencias de enseñanza en la virtualidad y en su regreso a la presencialidad para evidenciar cambios y continuidades en los procesos de enseñanza de la programación.

Descripción del contexto

La materia “Laboratorio de Programación” pertenece al 4° Año del Plan de estudios de la orientación Informática de la Escuela Secundaria y Técnica, con una carga horaria de 2 horas semanales. Los contenidos mínimos de esta materia se enmarcan dentro del paradigma de programación estructurada. Estos abarcan como temas principales: interpretación y resolución de problemas, elaboración de algoritmos y programas, definición de variables y tipos de datos,

estructuras condicionales y de repetición. En particular, en esta institución se utiliza el Pascal como lenguaje de programación.

En esta escuela de la ciudad de Tandil, se realizaron entrevistas en profundidad a dos docentes de esta materia. Una corresponde a un profesor (D1) del turno mañana y la otra a una profesora (D2) del turno tarde. Ambos docentes poseen títulos en el área Informática y capacitación docente a través del Tramo de Fortalecimiento Pedagógico que los habilita para ejercer la docencia en la escuela secundaria. Esta selección de los docentes se realizó teniendo en cuenta la disposición de los profesores para participar de la entrevista y la posibilidad de acercamiento a modos de enseñanza de la materia en distintas instancias. Debido a la pandemia por Covid-19, los profesores debieron dar continuidad a sus prácticas a través de tecnologías desde marzo de 2020 hasta mediados del 2021, fecha en la que se comenzó a regresar a la presencialidad por grupos de alumnos (burbujas). Las entrevistas realizadas a fines de 2021 apuntaron a conocer tanto sus prácticas en la virtualidad como el proceso gradual de vuelta a la presencialidad.

En relación con la disposición de tecnología

Según Pedró (2020) una de las razones por la cual se ha visto afectada la calidad de los aprendizajes en pandemia tiene vinculación con la necesidad de que profesores y estudiantes cuenten con equipamiento y conectividad adecuada. En este sentido, la profesora advierte que en los primeros momentos fue dificultoso llevar adelante las clases en forma virtual debido a que ella se encontraba sin celular y su computadora no tenía cámara ni micrófono. En palabras de la docente:

hasta que vos comprabas, que no sabías si salir o no, se me rompió el celular ni bien arrancó la pandemia. El martes 16 de marzo me explotó el celular y cerraron todas las casas hasta que me llegó un celular pasó octubre yo trabajando con un celular que era de mi mamá. Fue complicado para todos (D2).

La docente también señala que al principio le fue difícil adaptarse a la situación de que varios alumnos carecieran de celular para conectarse a la clase y otros no tuvieran conexión a Internet: “creo que después de mitad de año pude ponerme en el lugar de ellos porque yo no entendía que no tuvieran celular, yo los veía en la escuela y todos tenían celular” (D2).

Los docentes también se refieren a las cámaras apagadas de los estudiantes durante la clase *online*, en cuanto representó una limitación para promover los intercambios necesarios para llevar adelante la clase.

a veces, ninguno te ponía la cámara, eventualmente algunos ni siquiera participaban. Entonces, vos perdías la noción de la clase, en la que vos los ves qué están haciendo, sabés si están prestando atención, si están enfocados en algo, acá lo perdíamos, no sabíamos (D1).

En este sentido, Cabero Almenara y Valencia (2021) se refieren a la brecha digital de una manera más amplia al mencionar también las dificultades en el acceso a equipos en el grupo familiar (padres con teletrabajo, varios hermanos en edad escolar, entre otras) y las limitaciones por falta de espacios adecuados (restringen las posibilidades de crear un ambiente de aprendizaje adecuado).

En el regreso a la presencialidad, en los agrupamientos por burbujas, la relación de estudiantes por computadora en la escuela era de uno o dos por máquina. Luego, cuando el curso estuvo completo los profesores recurrieron al celular y recomendaron aplicaciones para programar en lenguaje Pascal.

En relación con las prácticas de enseñanza

La enseñanza remota de emergencia se configura de una manera diferente a las modalidades educación a distancia y educación en línea, caracterizadas por un cuidadoso diseño y planificación de la enseñanza (Hodges et al., 2020). En referencia con la planificación de la materia, los profesores señalan que tuvieron que readaptar en varias oportunidades lo proyectado para adecuarlo a las posibilidades de los estudiantes y a las nuevas normativas escolares. De este

modo, los docentes ponen en juego saberes de PCK para redefinir los contenidos y centrarse en aquellos que son imprescindibles para lograr que los estudiantes elaboren algoritmos y los puedan programar. Ambos profesores coinciden en que uno de los contenidos prioritarios es la resolución de problemas.

En relación con la estructura de la clase, ambos profesores manifiestan que antes de la pandemia consistía en repasar lo visto en el encuentro anterior, luego, el docente explicaba con un ejemplo un tema nuevo y luego, se realizaban prácticos con ejercicios sobre el tema presentado en la clase. Esta forma tradicional de la clase, en pandemia, fue replicada en principio en la virtualidad a través del *Meet* (programa de Videoconferencia de *Google*). Ante las dificultades de participación por parte de los estudiantes (falta de equipo adecuado, cámaras apagadas, falta de predisposición, entre otros), la profesora modificó algunos aspectos centrándose en estrategias de trabajo grupal desde saberes que conjugan la tecnología, la didáctica y los contenidos (TPACK). Es decir, a través del *Meet* utilizó aplicaciones para compartir el desarrollo de actividades en clase (pizarra *online*, entorno de desarrollo de aplicaciones Lazarus, chat del *Meet*, por ejemplo) para promover la participación y el intercambio de ideas entre los estudiantes. De esta manera, mejoró el desarrollo de sus prácticas a través del trabajo conjunto con los estudiantes.

ellos programaban algo, uno ponía si tenía la posibilidad y si ninguno podía porque todos estaban desde celular yo ponía el *Lazarus* y ellos me iban dictando y bueno ejecutábamos y les preguntaba qué les parece que dice con este error y uno decía, falta el punto y coma y bueno pasaba eso. Otros que no podían hablar porque no tenían micrófono, escribían por chat, bueno era reestructurarse (D2).

Siguiendo con las propuestas de clase, desde una visión tradicional, los profesores manifiestan utilizar como soporte *online* el *Classroom* para publicar los materiales teóricos, proponer los ejercicios, recibir las resoluciones, realizar devoluciones y brindar espacios de consultas. Retomada la presencialidad, el *Classroom* se siguió utilizando como registro para las actividades entregadas por los alumnos y como re-

positorio de materiales. En este sentido, los profesores despliegan saberes relacionados al TPK en cuanto su interés por documentar las trayectorias de los estudiantes a través de aplicaciones específicas.

actualmente lo sigo usando, así que es una herramienta que para mí quedó, ahora todos lo usamos para subir contenido teórico, la clase, que en esas clases puede ser un PDF texto o puede ser un *link* a *YouTube* (D2).

al estar en manera presencial, terminaste el práctico entregámelo por *Classroom* y ahí nomás le hacía la devolución para que me quede a mí registrado. A mí me servía como una especie de registro, en vez de utilizar una planilla *Excel*, usaba el *Classroom* que, a su vez, me servía como respaldo de documentación y le hacía la devolución por ahí (D1).

En referencia a la evaluación, durante el período de virtualidad, ambos profesores expresan las dificultades para realizar el seguimiento de los estudiantes y las posibilidades de copia al realizar todos los trabajos en formatos digitales.

yo los veo siempre en el proceso, pero claramente como no podíamos ver a los chicos y se sospechaba que se pasaban los trabajos era medio complicado. La idea de la evaluación fue más darle un trabajo práctico que se tenía que entregar ese mismo día; no sé, lo lanzábamos a las 8 de la mañana, 6 de la tarde tenía que estar entregado, pero no fue una forma de ver si realmente sabían o no (D2).

no podía hacer una evaluación de lo que venían haciendo y de lo que venían entregando porque al estar de manera virtual no sabía si lo estaban haciendo ellos o si lo estaban copiando de otro lado al ejercicio. Tendría que haber planteado en ese momento ejercicios que tuvieran que ver con la creatividad y que cada uno desarrolle lo suyo para saber que venía algo original, pero como recién estábamos arrancando no quise presionarlos demasiado, en ese aspecto preferí esperar (D1).

Los docentes reconocen que en la presencialidad pueden realizar un seguimiento del estudiante más ajustado a sus necesidades.

en el laboratorio constantemente yo hago como una gira, ¿cómo van? ¿necesitan ayuda? y hay otros que son muy quedados, me quedo al lado y le explico de cero la materia (D2).

yo estaba en al aula, las computadoras están todas contra la pared y queda el centro libre, entonces yo puedo ir como pivoteando y ver cada una de las computadoras ir viendo que van haciendo y me van preguntando (D1).

En esta dirección, los docentes despliegan saberes relacionados con el conocimiento pedagógico del contenido en la presencialidad que requieren ser recontextualizados en la virtualidad tomando en cuenta la mediación tecnológica.

Comentarios finales

Las clases presenciales caracterizadas por la separación entre teoría y práctica fueron reformuladas en la virtualidad y los profesores integraron las tecnologías para promover otras formas de enseñanza que permitieran motivar la participación de los estudiantes a través del trabajo grupal. Sin embargo, los docentes en las planificaciones de la materia, en instancias virtuales y de presencialidad, se centran en la adaptación de contenidos sin mencionar las tecnologías y su rol en la enseñanza. En este sentido, el *Meet* y el *Classroom* dieron soporte a la enseñanza virtual y este último fue readaptado en la presencialidad para registro de actividades y repositorio de materiales teóricos, pero no fueron incluidos en la planificación.

Asimismo, los docentes encontraron dificultades en la virtualidad para realizar una evaluación continua de los estudiantes que les permitiera ajustar sus prácticas de enseñanza. Entre los factores limitantes se encuentran la falta de participación, las cámaras apagadas, la copia de trabajos, escasa disponibilidad tecnológica y la falta de conectividad.

La integración de las tecnologías para la enseñanza de la programación permitió a los docentes explorar otras formas de enseñanza diferentes a las tradicionales llevadas a cabo en los laboratorios de

informática. Esto representa un desafío y una oportunidad para reflexionar sobre la experiencia y proyectar nuevas prácticas con tecnologías promotoras de aprendizajes significativos en programación.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. Monográfico modelo 1 a 1. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Cabero Almenara, J. y Valencia, R. (2021). Y el Covid-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 218-228. DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-104). Ediciones Morata.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Koehler, M. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-30). Routledge.
- Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIPE UNESCO. Disponible en https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Paidós.

- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Sunkel, G. (2011). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (eds.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). OEI, Fundación Santillana.

Preconceptos y experiencias docentes sobre el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria de primer año

María Isabel Del Buono
Universidad Nacional de Luján.
mdelbuono17@gmail.com

Noelia Anahí García
Universidad de Buenos Aires.
noeliagarcia@economicas.uba.ar

Introducción

Habitualmente, los proyectos de investigación en Ciencias Económicas muestran sus resultados en informes que reflejan los resultados alcanzados luego de instancias de relevamiento y análisis, explicitando las principales conclusiones obtenidas y las recomendaciones aplicables. Estos informes se muestran, generalmente, como comunicaciones claras y objetivas, que pocas veces reflejan en profundidad el proceso de reflexión y aprendizaje vivido a lo largo del desarrollo del proyecto.

Esto resulta lógico y pertinente, ya que al inicio de la investigación se plantea una serie de objetivos e hipótesis relacionadas con la temática que se decidió abordar, que son efectivamente estudiados a lo largo del proyecto y cuyos análisis y conclusiones deben ser presentados en pos de la generación de conocimiento, como respuesta a los problemas o preguntas científicas que preocupan y ocupan a quienes investigan. Algo similar ocurre con quienes reciben este tipo de informes, que buscan información verificada, orientada al logro de los objetivos del proyecto.

También resulta claro que, en las investigaciones cualitativas, donde se enmarcan muchas de las relacionadas con docencia, ocurre algo que resulta interesante mencionar aquí: quien investiga (en este caso docentes, estudiantes, personas graduadas) es integrante del campo que es objeto de estudio (impacto de las redes sociales en la retención de estudiantes de primer año de la UNLu). Es decir, que la mutua influencia entre ambas partes resulta inevitable y debe ser parte de la investigación.

Las actividades realizadas en el marco del proyecto de investigación “Las redes sociales en la enseñanza universitaria. Posibles impactos en la retención de los estudiantes de primer año en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) 2020-2022”, que se inscribe en el Programa de investigación “Redes Epistémicas de Conocimiento. Enlaces entre el conocimiento y la toma de decisiones”, comenzaron en octubre de 2020, ya avanzadas las distintas etapas de ASPO y DISPO dispuestas por el gobierno a causa de la pandemia de Covid-19. Esta situación significó un trabajo inicial de revisión de la vigencia de los objetivos y actividades planteados originalmente en el proyecto, ya que el traspaso de los cursos universitarios a la virtualidad completa y todo lo que ello conlleva eran impensados al momento de su elaboración.

El proceso de revisión y reflexión atravesado a lo largo de la ejecución de dicho proyecto, periodo en el cual el equipo se encontraba transitando la virtualidad en la Universidad con tantas dificultades y desafíos, como es de esperar en un cambio tan drástico como el que ocurrió, se vio plagado de sensaciones y opiniones encontradas.

La sistematización de esta experiencia, entonces, tiene un doble objetivo. Por un lado, reconocer y relatar lo vivido durante la ejecución del proyecto de investigación antes mencionado, desde el rol docente. Y, por otro lado, socializar los aprendizajes del equipo de proyecto para intercambiar experiencias con otros proyectos y equipos similares, buscando enriquecer cualitativamente el debate y trascender lo meramente anecdótico.

Cabe señalar que se ha delimitado el objeto de sistematización al rol docente debido a que, durante las instancias de debate dentro del equipo, que está compuesto por docentes, una graduada y estu-

diantes, se ha observado un impacto en las propias prácticas de enseñanza y comunicación por parte de las personas integrantes, dado en gran medida por el reconocimiento de los preconceptos respecto de la relación de quienes cursan su primer año universitario con las redes sociales, considerando también las propias características percibidas en el estudiantado. A esto apuntará la reflexión, es decir que será el eje de la sistematización de esta práctica.

Sistematización de la práctica

La sistematización implica una reconstrucción, ordenamiento e interpretación crítica e integradora de una determinada experiencia, es decir que, en conjunto, constituye un proceso de conocimiento. Quienes son actores o actrices de la práctica sistematizada, en este caso docentes de nivel universitario, logran aprender de ella y utilizan esos conocimientos producidos para mejorarla y transformarla. Así, una vez concluida, la sistematización muestra la lógica del proceso vivido, así como los factores intervinientes y sus relaciones.

El proceso de sistematización de experiencias se diferencia de la mera sistematización porque, tal como señala Jara Holliday busca “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (2011, p. 3). Es decir, que debe superar la reconstrucción de la experiencia de manera descriptiva aislada de la revisión y relato conceptual.

Metodología de trabajo

Para este trabajo, se adopta la metodología propuesta por Jara Holliday (2011, p. 7), que se compone de las siguientes etapas:

1. Punto de partida, lo cual implica la necesidad de haber participado de la experiencia que se busca sistematizar al tiempo que existan registros de la misma.
2. Preguntas iniciales, donde se plantean como mínimo:
 - a. Objetivo de la sistematización de la experiencia: ¿para qué queremos hacer esta sistematización?

- b. Delimitación del objeto de estudio: ¿qué experiencias queremos sistematizar?
 - c. Eje de la sistematización: ¿qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?
 - d. Origen de la información: ¿qué fuentes de información vamos a utilizar?
 - e. Plan Operativo de Sistematización: ¿qué procedimiento vamos a seguir?
3. Recuperación del proceso vivido, que comprende la reconstrucción de la historia tal como sucedió, cronológicamente, reconociendo las decisiones tomadas y los motivos por las que se tomaron.
4. Reflexión de fondo, que abarca el análisis y síntesis de la experiencia sistematizada pero también una interpretación crítica del proceso, respondiendo a preguntas tales como:
 - a. ¿Por qué se hizo lo que se hizo? ¿Por qué pasó lo que pasó?
 - b. ¿Qué se logró? ¿Qué queda por alcanzar?
5. Puntos de llegada, donde se formulan las conclusiones y se comunican los aprendizajes.

Desarrollo de la sistematización

El punto de partida del proceso de sistematización de la experiencia, en el marco del proyecto de investigación que aquí se desarrolla, da comienzo en el reconocimiento, por parte del equipo, de que el proceso vivido desde el inicio, octubre de 2020 y principalmente durante la primera mitad del año 2021, generó un impacto real en el rol docente de quienes lo conforman. En función de esto, fue que se estableció como objeto de sistematización el rol docente, y el eje se puso en los preconceptos de cada integrante del equipo no solo respecto del uso de las redes sociales en el marco del aprendizaje

colaborativo por parte de quienes estudian su primer año universitario de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), sino en cuanto a las propias características del estudiantado.

La fuente principal de información para el desarrollo de esta sistematización corresponde a las síntesis de las reuniones de trabajo realizadas en el marco del proyecto, así como también de los gráficos generados colectivamente para evaluar distintas situaciones y conceptos previos.

Esta recuperación del proceso vivido se puede sintetizar en algunos datos concretos:

- Al inicio de la ejecución del proyecto, el equipo estaba conformado por cinco docentes y cuatro estudiantes universitarias avanzadas. A medida que se fue desarrollando, tres de las estudiantes no pudieron continuar trabajando en el proyecto por dificultades horarias y laborales. Sin embargo, participaron de las instancias de capacitación y realizaron aportes significativos al proyecto. El equipo docente, con altibajos de participación, continuó completo.
- Se realizaron diez reuniones de equipo y dos encuentros de capacitación, todos ellos de manera virtual y sincrónica.
- De acuerdo a los objetivos del proyecto y las revisiones realizadas durante las reuniones, se establecieron los ejes conceptuales para la investigación, sobre los cuales se realizó un fichaje utilizando la herramienta de Citas de *Google Docs*.
- Se revisó una encuesta utilizada en el marco de un curso del segundo cuatrimestre de 2020, considerando su utilidad en tanto refleja el uso de los dispositivos y conexiones electrónicas a los que accedía el conjunto de estudiantes bajo análisis.
- Se analizaron relevamientos realizados a nivel universidad, que mostraban la situación y opiniones tanto de estudiantes como docentes, personal universitario y autoridades de la

UNLu con respecto a cuestiones tales como el acceso a herramientas virtuales. De este análisis surgió como uno de los ejes de debate recurrentes el hecho de que con la llegada de la virtualidad la matrícula aumentó notoriamente por la menor inversión en tiempo de traslados y recursos en relación con la de la cursada presencial, aunque no se modificó el porcentaje de deserción ni de aprobación, estimándose que la vuelta a la presencialidad implicaría una automática disminución de estudiantes.

- Se dedicaron múltiples encuentros a la reflexión de las propias experiencias con la virtualidad que trajo la pandemia de Covid-19. Por momentos, la situación catártica parecía no tener relación con el proyecto, pero el equipo logró capitalizar estas instancias, lo que decantó en la necesidad de reconocer las “ideas previas” del equipo sobre el uso de redes sociales como espacios de comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las propias características, intereses y necesidades del estudiantado.
- Las instancias de capacitación para la formulación de proyectos de investigación permitieron profundizar el debate con estudiantes acerca del uso de redes sociales por parte de docentes de la UNLu. Se constataron las necesidades planteadas por el estudiantado y las posibilidades de cubrirlas por parte de docentes, que en su gran mayoría no tenían la preparación para hacerlo.

Todo este recorrido estuvo atravesado por múltiples dificultades del equipo para encontrar coincidencias horarias para las reuniones, y situaciones personales y familiares que no podían ser dejadas de lado a la hora de pensar cómo mejorar la experiencia que se estaba sistematizando, ya que formaban parte del contexto.

Asimismo, se trabajó en todo momento con la premisa de que el propósito de la investigación no era la mera exposición de resultados sino “proponer algo que sirva para aplicar en alguno de los cursos que dictamos para disminuir la deserción” (Síntesis de reunión del equipo de trabajo del 18/12/2020). Con esto como guía, y con

la intención de generar una encuesta que permita obtener información directamente del estudiantado, se realizaron dinámicas de co-construcción de ideas previas. Los resultados que se presentan a continuación se generaron a partir de la herramienta *Mentimeter*, con el formato “nube”.



FIGURA 1. Características percibidas en estudiantes de primer año de Administración

Desde la visión del equipo docente del proyecto, resulta significativo que algunas características con las que se identifica al estudiantado tienen que ver con la distracción, la desorganización, la incertidumbre y la inmediatez (Figura 1). Se denota también la percepción de algunas emociones tales como angustia, que en el debate posterior se relacionó con observar dificultades para organizar el estudio, seguir los encuentros sincrónicos y prepararse adecuadamente para los exámenes, pero también con las dificultades para comunicarse con áreas administrativas de la universidad que les permitieran resolver problemas que no necesariamente se relacionaban con las asignaturas.

Respecto del uso que hacen las y los estudiantes de las redes sociales en relación con su proceso de aprendizaje, preguntar o consultar y resolver dudas aparecen con mayor frecuencia desde la percepción del equipo de docentes (Figura 2). Resulta interesante observar que, desde la visión docente, la necesidad de acompañamiento y contención aparece relacionada con la angustia percibida que se mencionó anteriormente.



FIGURA 2. Percepción del equipo respecto de las necesidades que el estudiantado busca cubrir con las redes tecnológicas de comunicación

Y, más interesante aún, resulta observar que cuando se revisan las herramientas propuestas por quienes ejercen la docencia universitaria para la interacción con estudiantes, las dos principales no corresponden a redes sociales, ya que *Zoom* es una plataforma de videoconferencias y el Aula Virtual es una plataforma educativa con diversas herramientas para la educación (Figura 3). En tercer lugar, surge sí una red social tecnológica (*WhatsApp*), aunque en el debate al respecto de su uso se comentó sobre las estrictas reglas planteadas por docentes para “el uso responsable” de esta aplicación en el marco de cada asignatura, que de alguna manera restringen notoriamente la interacción para resolver algunas de las situaciones planteadas en las figuras anteriores.



FIGURA 3. Redes de comunicación propuestas por docentes

En suma, la decisión de “poner sobre la mesa” las percepciones docentes respecto del estudiantado, sus características, necesidades y el uso que hacen de redes sociales para el aprendizaje, que no eran parte del proyecto original, fue necesaria para transformar la catarsis en información relevante y destrabar el avance del proyecto. Asimismo, llevó a repensar, por un lado, la propia práctica docente en relación con la comunicación propuesta y mantenida con los y las estudiantes de primer año y, por otro lado, el enfoque y las preguntas que se estaban esbozando para la encuesta a estudiantes.

El resultado de este debate, adicionalmente, fue compartido con el resto del equipo del proyecto, conformado por estudiantes y una reciente graduada, cuya devolución sobre las percepciones docentes resultó muy valiosa para el equipo, ya que llevó a cuestionar algunos de estos juicios previos, pero, principalmente, a repensar la forma de usar redes sociales con estudiantes.

A modo de resumen, se arribó a las siguientes conclusiones:

- La falta de habilidades para el manejo de algunas plataformas por parte de docentes (ejemplo: Campus Virtual, *Zoom*,

grupos de *WhatsApp*) dificulta la comunicación fluida con estudiantes, que también tuvieron un periodo de adaptación y aprendizaje en algunas de ellas.

- Hay una necesidad manifiesta del equipo docente de “estar presentes” ante fallas en los medios habituales y formales de comunicación, lo que lleva a buscar otras alternativas, como *WhatsApp*.
- La sobrecarga de información generó la necesidad de establecer acuerdos y pautas entre docentes y estudiantes para la comunicación.
- Aunque no fue lo habitual, en los casos que se vulneraron acuerdos por parte de estudiantes en el uso de grupos de *WhatsApp* o *mails* personales, apareció un cansancio manifiesto por las y los por el tiempo que demanda cada respuesta.

Reflexión

Como resultado de las experiencias compartidas y las actividades realizadas en el proyecto, algunas personas del equipo modificaron ciertas prácticas en la propuesta de uso de redes sociales con estudiantes, principalmente *WhatsApp*.

Una de las docentes, que se mostraba reticente al uso de *WhatsApp* en grupos de estudiantes, por miedo al exceso de comunicación, debido a la gran cantidad de estudiantes matriculados/as en cada comisión, decidió identificar a dos estudiantes al estilo de “delegados” que se ocuparon de la comunicación más fluida con la docente y de transmitir mensajes claves al resto del curso. Con el tiempo, comenzó a participar de dichos grupos estableciendo pautas claras y concisas sobre qué y cómo escribir.

Otra de las docentes, que al principio no veía necesidad de participar en este tipo de grupos de *WhatsApp*, decidió ofrecer la opción en sus cursos y comenzó a participar de dichos grupos poniendo como únicas reglas que el grupo se usara solo para la asignatura, que la comunicación fuese respetuosa, y que tuvieran paciencia para recibir respuesta.

En ambos casos, la experiencia fue valorada positivamente tanto por estudiantes como docentes, resaltando el respeto y la pertinencia en el uso del medio de comunicación.

Cabe señalar que estos grupos de *WhatsApp* prácticamente eliminaron el uso de foros de dudas y consultas a través de las aulas virtuales y, al mismo tiempo, se observó un incremento en la cantidad y calidad de participaciones en las clases sincrónicas. Una de las docentes resaltó que luego de abrir el grupo de *WhatsApp* con estudiantes, y sostener algunas comunicaciones, en los encuentros sincrónicos más estudiantes encendieron las cámaras y abrieron los micrófonos para debatir los casos prácticos propuestos.

Estas situaciones, presentadas sólo a modo de ejemplo, denotan el modo en que, a medida que se avanzó en el proyecto de investigación, se fue reflexionando sobre la propia práctica docente y se realizaron ajustes en ella, no a modo de experimentación para el proyecto, sino en la búsqueda de generar una mejor comunicación con el estudiantado, acompañado de la mejor manera posible en cada momento.

Respecto del proyecto en sí mismo, todo este proceso llevó a demorar la construcción de la encuesta y el grupo focal que se pretendía realizar, entendiendo que, en la medida en que la frustración y el cansancio fuesen tan preponderantes en los encuentros de trabajo, no se podría avanzar de manera adecuada sobre las siguientes actividades planificadas.

Conclusiones

El proyecto de investigación “Las redes sociales en la enseñanza universitaria. Posibles impactos en la retención de los estudiantes de primer año en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) 2020-2022”, no logró cumplir con los tiempos previstos para sus distintas actividades, no a causa de la pandemia en sí misma sino a los efectos que tuvo sobre el trabajo docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, además del impacto en la organización familiar y laboral de las personas integrantes del equipo. El proyecto fue pensado inicialmente en 2019 para un contexto en el cual las redes sociales no eran

uno de los principales medios de comunicación entre docentes y estudiantes, como sí ocurrió durante su ejecución en 2020 y 2021.

El primer desafío para el equipo del proyecto tuvo que ver, justamente, con revisar y cuestionar la vigencia de los objetivos del proyecto y, luego, superada la instancia de “queja” se pudo construir tomando las reflexiones como base. La decisión de demorar algunas actividades de relevamiento, entonces, tuvo real sentido para el equipo, desde la propia práctica docente y desde la importancia de respetar los tiempos y situaciones personales de cada integrante.

Por último, cabe mencionar que la mutua influencia que existe entre quien investiga y el objeto de investigación, resultan más que evidentes en este proyecto, ya que el equipo docente investigador se vio interpelado por el reconocimiento de las redes sociales como herramienta para mejorar la comunicación con el estudiantado, implementando estrategias diversas en su uso y deteniendo otras acciones propias del proyecto hasta clarificar ciertas cuestiones más conceptuales pero también de percepción y preconceptos.

Referencias bibliográficas

- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. Recuperado de: www.cepalforja.org/sistematizacion
- Síntesis de reuniones del equipo de proyecto (2020-2022). Disponibles en: <https://drive.google.com/drive/folders/1RTFaBN92VHe7i6ENZn0NcK5S9vKma-Gl>

Prácticas de estudio en la enseñanza remota de emergencia en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC

Diana Andrea Pérez

Universidad Nacional de Córdoba.

diana.perez@unc.edu.ar

Contextualizando el objeto del sujeto: el entorno virtual de aprendizaje

Como equipo de investigación nos interesa indagar sobre el aprendizaje en los entornos virtuales. Entendiendo que se trata de una caja negra sobre la que mucho se dice, pero poco se sabe. La complejidad del proceso que proponemos conocer nos plantea la necesidad de generar espacios que permitan transparentar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, entendiendo que más allá de la propuesta educativa, son ellos quienes gestionan su propio aprendizaje y para hacerlo en los entornos virtuales deben apropiarse de algún modo de la tecnología. Cuando empezamos a vivir en tiempos de virtualidad absoluta, fue necesario sumar un objetivo más, tratando de indagar sobre las estrategias desarrolladas por los estudiantes para aprender en el proceso de virtualización 2020: ¿cómo estudian los alumnos en este nuevo contexto?

Vamos primero a intentar definir el entorno de aprendizaje usado (y potenciado) en este contexto de pandemia. Podríamos definir un aula virtual como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor. Como afirma Turoff (1995) “una clase o aula virtual es un entorno de enseñanza y aprendizaje inserto en un sistema de comunicación mediado por ordenador” (p.

8). A través de ese entorno el alumno puede acceder y desarrollar una serie de acciones similares a las que acontecen en un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc. Todo ello de forma simulada sin que medie una interacción física entre docentes y discentes. Este espacio de encuentro educativo no es azaroso, sino intencional, regulado, planificado y dirigido por el docente. Esto implica que el estudiante cuando accede a un aula virtual debe obtener experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar a lo que le ocurre en los escenarios presenciales: por ejemplo, leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal por citar algunas tareas habituales en este tipo de aulas (Area y Adell, 2009).

El aula virtual de Matemática Financiera, objeto de análisis de este trabajo, cuenta con seiscientos veintitrés participantes matriculados en el aula en el año 2020 en que se llevó a cabo este estudio. Cuatro profesores pueden editar el aula, seiscientos doce estudiantes, cinco profesores sin edición y cinco gestores (encargados de producir y administrar el AV). Desde un comienzo de la investigación, se propuso una metodología mixta, de tipo exploratoria, cuantitativa y cualitativa sobre el objeto de estudio. En este trabajo, hablaré sobre el aspecto cualitativo de la investigación que, para el caso de la unidad de análisis representada aquí, seleccionó a diez estudiantes para realizar con ellos una indagación en profundidad sobre lo que estamos exponiendo. Aplicamos dos cuestionarios y solicitamos la producción de un testimonio en formato de audio. El primer cuestionario pretendía recuperar las prácticas en relación con el acceso al aula virtual, la lectura del material bibliográfico, el visionado de los videos y el uso de las redes. El segundo recogió preferencias sobre el procesamiento de la información. El audio se orientó a buscar rutinas para estudiar en la virtualidad. Nos parece interesante compartir lo que venimos investigando en este grupo en particular, dado que nuestras preocupaciones principales se relacionan con poder identificar las formas de apropiación de las tecnologías desde las prácticas de estudio, bajo el supuesto de que dichas prácticas generan aprendizajes.

¿Quién se apropia de qué?

Es una pregunta interesante para comenzar diciendo que posiblemente cada estudiante construye un perfil caracterizado por una determinada manera de estudiar y de armar su itinerario de estudio, según modos, formas, costumbres, prácticas, preferencias y rutina. Los estudiantes aprenden haciendo muchas cosas diferentes: viendo y escuchando, reflexionando y actuando, razonando lógicamente e intuitivamente, memorizando y visualizando (Felder, 1995). Por ejemplo:

Popescu (2009) afirma que algunos alumnos prefieren representaciones gráficas y recuerdan mejor lo que ven, otros prefieren materiales de audio y recuerdan mejor lo que escuchan, mientras que otros prefieren texto y recuerdan mejor lo que leen. Hay estudiantes a los que les gusta presentarse primero con las definiciones seguidas de ejemplos, mientras que otros prefieren que los conceptos abstractos se ilustren primero con un ejemplo concreto y práctico. De manera similar, algunos estudiantes aprenden más fácilmente cuando se enfrentan a experiencias prácticas, mientras que otros prefieren las clases tradicionales y necesitan tiempo para analizar las cosas. Algunos estudiantes prefieren trabajar en grupos, otros aprenden mejor solos. Estos son solo algunos ejemplos de las muchas preferencias diferentes relacionadas con la modalidad de percepción, procesamiento y organización de la información, razonamiento, aspectos sociales, etc., todos los cuales pueden incluirse en el concepto de estilo de aprendizaje. (Sabulsky y Bosch Alessio, 2021, pp. 2-3).

Para profundizar en el abordaje cognitivo, nos resulta útil, a los fines analíticos, hacer la distinción entre **prácticas, preferencias y rutinas** del sujeto que aprende. En este sentido, me parece interesante traer aquí un posicionamiento frente a la idea que tenemos sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información. Hay un enfoque vi-gotskiano (histórico-cultural) que permite apreciar el carácter individual del proceso de aprendizaje, expresado en un **estilo personal del sujeto al aprender**, y en el cual se refleja el carácter distintivo y singular de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos (Cabrera y Fariñas, 2005). En la búsqueda por reconceptualizar el abordaje de los estilos de aprendizaje, Fariñas define desde una

postura holística que los estilos podrían ser definidos como las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus *preferencias* al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje (Cabrera y Fariñas, 2005, p. 6). Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende vincula al modo de aprender aspectos singulares de su ser: integra a esa relación su historia, su trayectoria como estudiante, sus conocimientos previos y toda la nueva información que procesa de una determinada manera (y construye rutinas).

En el caso de los diez estudiantes de Matemática Financiera, podemos describir aquí sus prácticas, preferencias y rutinas según lo abordado en las encuestas aplicadas. Pero antes vamos a describir algunas características básicas que permiten contextualizar a cada estudiante en sus rasgos principales:

1. Tienen un promedio de edad de 25 años.
2. La mitad de ellos trabaja.
3. El 70% no tiene personas a cargo.
4. El 50% cursa más de cuatro materias.
5. Ninguno tiene alguna dificultad y/o discapacidad que le impida estudiar.
6. El 50% de ellos utilizan *notebook* y celulares para estudiar.
7. El 100% tiene exclusividad en los dispositivos que utiliza para estudiar

Sus prácticas: global de los resultados

Los diez estudiantes encuestados en su mayoría manifestaron no extrañar casi nada de la presencialidad, solo aquellos aspectos que se relacionan con la socialización entre compañeros y profesores. Valoran la virtualidad en aspectos tales como: la organización del tiempo de estudio, el tiempo de cursado, el modo en cómo abordan el aula virtual, el recorrido que realizan en ella, que determina un

modo de habitar el aula y de navegarla, así como de apropiarse de esas formas de aprendizaje brindadas desde esa propuesta educativa. Solo un estudiante reconoce que la presencialidad otorga la posibilidad de compartir dudas de manera oral e instantánea, que genera ese *feedback* inmediato entre la duda de él/ella y la respuesta del profesor, lo que permite despejar la consulta al momento. Hay un aquí y ahora de la presencialidad que también se valora, aunque en menor medida para este grupo de estudiantes.

Sobre la pregunta ¿qué te gustaría mantener de la virtualidad aun volviendo a clases “normales”? manifestaron –en su mayoría– que la virtualidad podría coexistir en la presencialidad, esto es, seguir compartiendo por las aulas virtuales las clases grabadas, los materiales audiovisuales, la comunicación por mensajería y foros, los materiales de lectura; entre otros. Solo dos estudiantes sumaron que, además, se podría continuar realizando los exámenes de manera virtual (Pérez, 2020).

Sus preferencias: global de los resultados

Se definieron categorías de análisis para determinar el tipo de preferencia del estudiante, según si es:

- Visual o verbal.
- Abstracto o concreto.
- Si elige senderos marcados o prefiere recorridos propios.
- Si prefiere entre el todo o sus partes.
- Su modo de razonar.
- Si va más allá de lo ofrecido por el docente y la propuesta de enseñanza.
- Si predomina en él/ella los aspectos sociales.
- Qué les sucede frente a las interrupciones.

A lo que en líneas generales los diez estudiantes de matemática financiera prefieren y manifiestan:

- Lo visual.

- Lo concreto.
- Recorridos propios, pero con algunos senderos marcados.
- Estudiar del programa y luego lo demás.
- Un modo de razonamiento estructurado.
- Ir un poco más allá (necesitan atender a todo lo que se les ofrece en el AV).
- Estudiar solos, pero valoran el vínculo social.
- Se dispersan fácilmente.

Este grupo de estudiantes en su mayoría necesita ver para entender, por lo que los ayuda mucho la organización iconográfica del AV y, por lo tanto, los soportes visuales son muy valorados. Son estudiantes que prefieren lo concreto, pero de algún modo, lo abstracto subyace en la necesidad de lo concreto: necesitan ejemplos prácticos o ejercicios sobre lo que estudian y necesitan de la experiencia concreta para darse cuenta de que entendieron; sin embargo, les gusta profundizar en cuestiones teóricas y descubrir los principios y teorías en que se basa el contenido. En estos encuestados hay una cierta autonomía en relación con el manejo del aula, pero prefieren ciertas indicaciones y lecturas para armar recorridos. Les gusta que se respete el cronograma para las actividades y el programa para seguir el orden de los contenidos; a partir de garantizar estas dos cuestiones, la navegación del estudiante puede ser apropiada y cada uno realiza sus recorridos. Son estudiantes que, en su mayoría, navegan y exploran los recursos del aula, incluso participan en espacios de foro y de consultas, pero no leen materiales complementarios ofrecidos por la cátedra; les inquieta explorar el aula y todo lo que ofrece, no así los recursos materiales que no sean obligatorios. En sus preferencias no tienen dificultades para socializar, tampoco se sienten solos en la virtualidad, consideran que en el AV se puede trabajar muy bien en grupos; no tiene problemas para coordinar trabajos con otros, sin embargo, el 100 % de estos estudiantes prefieren estudiar solos en la virtualidad (Pérez, 2020b).

Sus rutinas de aprendizaje: ¿qué estrategias y técnicas de estudio implementas en la virtualidad?

Esa fue la pregunta que invitó al estudiante a relatar a través de un audio cómo estudia en la virtualidad, cómo se organiza, qué pone en juego (tiempo, recursos, orden), qué prioriza, etc. La idea era poder advertir el itinerario de estudio/aprendizaje al momento de vincularse con su entorno virtual de aprendizaje; con la propuesta y su modo de abordarlo, según la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos (Cabrera y Fariñas, 2005). Este instrumento fue completado por ocho de los diez estudiantes encuestados. Recordamos aquí algunos datos: tienen un promedio de 25 años, la mitad de ellos trabaja y un gran porcentaje se encuentra en el tercer año de la carrera de Administración y Contabilidad. Solo uno de estos estudiantes cursa la carrera de Economía y se encuentra en quinto año.

De los relatos compartidos por estos ocho estudiantes, cinco de ellos valoran potencialmente la virtualidad: hay un aspecto que se repite en casi todos ellos y es la importancia de las clases grabadas. Esta posibilidad de escuchar a un profesor explicar un tema y poder detener el video en las partes que se necesita volver a escuchar para aprenderlas; pausar para tomar apuntes sobre aspectos importantes y destacados, volver sobre una explicación práctica, etc. Otro aspecto fundamental es la organización del tiempo personal: poder ingresar al aula virtual cuando se puede y se desea, armar rutinas propias de estudio; por dónde empiezo, por dónde sigo, qué descargo, qué imprimo, qué leo desde la PC. Poder usar los espacios de comunicación ofrecidos por el AV, comunicarse por mensajería interna con el profesor directamente, leer un foro con preguntas planteadas por los compañeros y que pueden ser dudas que ellos mismos tienen. Otro aspecto valorado es la notificación por *mail* de las novedades que publica la cátedra, lo que le permite al estudiante enterarse rápidamente sobre lo que se comunica y así, desde el mail, ingresar directamente al AV para realizar las acciones propuestas y/o sugeridas desde esas notificaciones. Hay preferencias por imprimir los materiales de estudio; existe una marcada tendencia en la necesidad de subrayar y leer en papel. Si no está la posibilidad de imprimir, se toman apuntes para armar resúmenes propios, los cuales al momento de rendir y/o estudiar se refuerzan con los videos de las

clases grabadas. En general, el grupo no hace referencia específica al uso de *apps* o redes sociales como parte de sus rutinas y/o preferencias de estudio; solo mencionan y se detienen para contar cómo navegan y utilizan el aula virtual, cuáles aspectos de esta virtualidad son valorados y cómo organizan su estudio en **función de este nuevo escenario**.

Virtualidad valorada / Presencialidad recurrente: dimensiones que se imponen en este escenario virtual

Hay una clara identificación de estos estudiantes sobre la manera de vincularse con este nuevo escenario desde sus prácticas de estudio. Emergen así dos categorías bien definidas que podemos contar aquí a los fines de comprender y analizar estos aspectos que sobresalen constantemente de sus dichos:

- Virtualidad valorada.
- Presencialidad recurrente.

La **virtualidad valorada** es un aspecto significativo que emerge en pandemia. Los estudiantes se vieron impulsados a seguir cursando sus estudios a través de la modalidad virtual, la cual se puso en marcha en el marco de Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que vivió nuestro país desde marzo del 2020, para dar paso al Distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) que continúa hasta la fecha en la que se llevó adelante esta investigación. En aquel contexto, se puso a disposición de los estudiantes, la posibilidad de continuar sus estudios en una virtualidad absoluta. La presencialidad migra a una virtualidad que adapta modalidades de esa presencialidad para esta nueva experiencia. Un sin fin de cuestiones se ponen en juego; muchas preguntas y bastante incertidumbre sobre la posible adaptación, efectividad, continuidad y sostenimiento de los aprendizajes en las comunidades educativas. Sin embargo, un aspecto interesante queda en la mira del análisis de los instrumentos de recolección de información que utilizamos para esta investigación, aplicados a los grupos de estudiantes encuestados: la valoración que ellos hacen sobre aspectos de la virtualidad

que les permitió incluso afirmar —en su mayoría— no extrañar casi nada de la presencialidad conocida hasta esta experiencia. Esta nueva educación virtual —o virtualización de la enseñanza— que emergió en pandemia y que en sus comienzos puso de manifiesto un híbrido entre dos modalidades de enseñanza (querer seguir reproduciendo estilos de aprendizaje correspondientes a una enseñanza presencial, con nuevos estilos que le son propios a la virtualidad), implicó una experiencia innovadora y diferente, que puso en valor prácticas, preferencias y rutinas de los estudiantes, que posiblemente no se hubieran advertido como significativas sin la vivencia de la virtualización plena de la enseñanza. El evento que pasa desapercibido entre los estudiantes encuestados, es la convivencia de esas dos modalidades de enseñanza que, en este contexto de pandemia, se dieron dentro de las aulas virtuales (la modalidad presencial y la de distancia). Ellos simplemente pudieron valorar y reconocer cuántos elementos construidos/emergidos a partir de la virtualización de la enseñanza se ofrecieron y están dispuestos a quedarse. Por supuesto podemos compartir un sinfín de preguntas relacionadas con lo que quedará de esta experiencia cuando en la vuelta a la presencialidad total, podamos preguntarnos: ¿las AV siguen siendo habitadas por los docentes? ¿Se sigue ofreciendo allí materiales, recursos y contenidos? ¿Se podrá sostener aquello que se valora de la virtualidad en esta nueva presencialidad?

Es importante mencionar que hay un reconocimiento de la presencialidad sobre aspectos tales como la socialización, el habitar espacios que se extrañan, la escucha en vivo del profesor; pero no más que esto. Hay una **presencialidad recurrente** que se atraviesa por momentos en esta **virtualidad valorada**; aspectos que hacen claramente a lo presencial, pero que, sin embargo, no son tan imprescindibles como para preferir volver a aquello. Hay una virtualidad que se impone y deja entrever aspectos que no estaban siendo tenidos en cuenta, o no estaban siendo incluidos, en los espacios de enseñanza presencial, como significativos y necesarios. Hay una virtualidad valorada que emerge y —hasta acá— parece que llegó para quedarse.

Perfiles tecno-pedagógicos: una identificación en construcción

Retomo aquí lo que se exponía al principio de este trabajo sobre la posibilidad de identificar a los estudiantes, objeto de este análisis, bajo perfiles contruidos con determinadas características. Recupéramos la noción de perfil, propia de las redes sociales. Entendemos que los perfiles en estas plataformas constituyen una marca de identidad de fácil (re)configuración y de características personalizables que se ajustan al entorno que habitan. Decíamos además que las prácticas, preferencias y rutinas de los estudiantes están atravesadas también por la propuesta de enseñanza ofrecida por el docente a través del entorno virtual. El aprendizaje no depende únicamente de la voluntad del estudiante para aprender, sino que está determinado por el modo en que el/la docente propone sus contenidos. Podríamos hablar muchísimo sobre este punto, y lo necesario que es trabajar en pos de crear campos magnéticos de enseñanza,²⁷ pero es necesario volver al punto en el que identificamos diferentes perfiles de estudiantes según sus modos de aprender:

1. **Gutenberg:** se trata de aquellos estudiantes cuyas preferencias y prácticas se asocian fundamentalmente con el mundo analógico. Prefieren la presencialidad y el papel impreso para vincularse con el conocimiento. En entornos virtuales, desarrollan y valoran por tanto estrategias de comunicación digitales con sus pares y optan por imprimir la mayor cantidad de materiales posible. Se trata de individuos que afirman que necesitan más tiempo a la hora de prepararse para un parcial en la virtualidad.
2. **Anfibio:** nos referimos a una configuración de tipo híbrida que probablemente prefiera las estrategias analógicas pero que ha comenzado a desarrollar algunas adaptaciones particulares a la hora de habitar entornos digitales. Se trata de

²⁷ El docente que enseña en la modalidad a distancia necesita -inicialmente- comprender las coordenadas que la definen, pero ello no es suficiente. ¿Qué más debemos conocer para crear un ambiente de aprendizaje magnético para nuestros estudiantes? Explorar el **modo en que un docente puede trabajar los contenidos en un entorno virtual de aprendizaje**. (PID, 2021).

prácticas de estudio con tecnología que tienden a emular estrategias analógicas: leen desde la pantalla, utilizan resaltadores y comentarios digitales para dejar su huella en la bibliografía obligatoria, toman notas en un procesador de texto o diseñan con algún *software* esquemas o diagramas que permitan procesar visualmente la información. Nos referimos a prácticas que suponen una reproducción fiel de las acciones que podrían recrear presencialmente o con papel y lápiz en los entornos virtuales.

3. **Maker:** son estudiantes que *hackean*, alteran o *remixan* recursos didácticos (particularmente su medio de transmisión y/o el tiempo de permanencia), con el objetivo de optimizar el aprendizaje o el ritmo de estudio. Se trata de usos de tecnologías digitales que no son fácilmente recreables con herramientas analógicas, entre los cuales se encuentran: la posibilidad de transformar un archivo de texto en un audio para escuchar la bibliografía en vez de leerla, el hecho de obtener los subtítulos de un video para poder procesarlo en formato texto, la acción de reproducir una clase a una velocidad más alta para aprovechar mejor el tiempo o, finalmente, el acto de producir “documentos de cátedra” que reúnan una síntesis de la totalidad de interacciones, lecturas o archivos multimedia disponibles en el aula virtual. Este último caso supone crear prácticas novedosas. Los estudiantes son capaces de reconstruir una secuencia propia que integra los diferentes recursos dispuestos en el aula virtual (textos, videos, páginas *web*, etc.), por ejemplo: la bibliografía no tiene valor en sí misma sino en el diálogo con los otros recursos, clases grabadas, videos, ayudas, que se disponen para cada unidad temática.

Luego de todo lo desarrollado en este trabajo, de lo expuesto y analizado, podemos ya advertir que los diez estudiantes encuestados, de la unidad de análisis correspondiente a Matemática Financiera, de la carrera de Ciencias Económicas de la FCE-UNC, son claramente identificables con el perfil **Anfibio**. Son estudiantes que valoran potencialmente la virtualidad, pero necesitan, sin embargo,

traer a sus prácticas de estudio preferencias vinculadas a la presencialidad (o al menos surgidas en ese contexto). Son estudiantes que mantienen el esquema del resumen para estudiar, solo que han reemplazado la clase magistral y presencial por la clase grabada del profesor y subida al AV. Prefieren la soledad del estudio, pero acuden a aplicaciones como WhatsApp para armar grupos de consultas entre pares. Se mantienen conectados a la facultad a través de redes sociales y grupos de pertenencia construidos en aquella presencialidad que intentan mantener, pero valoran estudiar desde sus hogares manejando sus tiempos y rutinas.

Conclusiones: finales abiertos

Es interesante reparar en un aspecto que quedó sobrevolando en este análisis, y que incluso puede haberse mencionado de alguna manera: ¿cómo se autopercibe el sujeto en su rol como estudiante? Se supone que aplicando los instrumentos que indagaban acerca de estas preferencias, prácticas y rutinas, podíamos acercarnos al modo en que ese estudiante se mira y se percibe. Pero, en definitiva, no hacen más que describir formas, itinerarios, senderos, que no logran hablar o develar todo aquel otro aspecto que mencionamos en este trabajo sobre la influencia de lo emocional, lo contextual, la trayectoria y la propia historia del sujeto, que también lo define en sus características como estudiante en su vínculo con el aprendizaje.

Los testimonios en formato de audio nos devuelven sujetos que entretejen una compleja trama de prácticas de estudio que combinan estrategias analógicas y digitales. Se trata de usos de la tecnología que atañen a la escritura, la lectura, la visualización de archivos multimedia, la descarga de recursos didácticos, el trabajo colaborativo entre pares y la organización del espacio y tiempo de estudio. Por ello, la necesidad de construir perfiles que identifiquen estas prácticas. Específicamente, entre las prácticas de estudio digitales, identificamos mayoritariamente usos de la tecnología que intentan emular estrategias analógicas: utilizar aplicaciones para subrayar o insertar comentarios en bibliografía digital, tomar notas en un procesador de texto o diseñar con algún *software* esquemas o diagramas

que permitan procesar la información. Nos referimos a prácticas que suponen una reproducción fiel de las acciones que los/as estudiantes podrían recrear con papel y lápiz. En estos casos, los usos de la tecnología equivalen a una digitalización de herramientas analógicas que añaden un escaso valor agregado en términos cognitivos o prácticos a la estrategia concreta.

Aunque consideramos que los estilos de aprendizaje nos aproximan a conocer (o nos ofrecen indicadores) sobre cómo un estudiante percibe, interactúa y responde al entorno virtual de aprendizaje, considero que se nos escapan una infinidad de elementos que no podemos atender solo mirando o analizando sus estilos. Luego de tan largo camino podemos decir que los estilos se construyen, pero que pueden desarmarse y reconstruirse “nuevos”, una y otra vez. ¿De qué depende? De muchos factores del sujeto que aprende, pero también de la propuesta didáctica que haga el docente, y ese aspecto no ha sido tenido en cuenta, o no surgió en el relato del estudiante cuando fue encuestado. Nadie mencionó la propuesta de enseñanza de su entorno virtual, pero sí se pudo entrever que algunos recorridos realizados por ellos, dependían o tenían que ver con la propuesta del docente.

Sin embargo, estos perfiles —si bien son categorías provisorias— pretenden echar luz acerca de las prácticas de estudio de los y las jóvenes y contribuir al diseño de propuestas educativas que promuevan y respeten la heterogeneidad de estrategias y preferencias a la hora de aprender.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Cabrera Albert, J. S. y Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3712731>.
- Cabrera Albert, J. S., Fariñas, L., Gloria y Padilla Pedrero, I. (2005). La personalización de la educación desde la perspectiva de los

- estilos de aprendizaje. *V Congreso Internacional Virtual de Educación. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI)*. Febrero de 2005. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24537>
- Construir un campo magnético de enseñanza, unidad 2 - Módulo 4: Educación a distancia*. Programa de Iniciación a la Docencia (PID) de la Facultad de Ciencias Económicas. UNC. Año, 2021. Propuesta, producción y materiales del área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Felder, R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Heenaye, M., Ashwin Gobin, B. and Mamode Khan, N. A. (2012). Analysis of Felder-Solomon Index of Learning Styles of Students from Management and Engineering at the University of Mauritius. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(8), 244-249.
- Pérez, D. A. (2020). *Informe Global de los resultados del cuestionario 1: Tus Prácticas en Matemática Financiera*: https://docs.google.com/document/d/192EX79yzcNtg9YIUNuSQ2qZZ2C4WJnUjvo8g_gokxfl/edit?usp=sharing
- Pérez, D. A. (2020b). *Informe Global de los resultados del cuestionario 2: Tus preferencias en Matemática Financiera*: https://docs.google.com/document/d/1QcUBR0_BPjx5fnDyMf8mPgZLfWoqcd4dFDH2x8s4hMY/edit?usp=sharing
- Popescu, E. (2009) Addressing Learning Style Criticism: The Unified. Learning Style Model Revisited. *ICWL*, 332-342. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.330.2369yrep=rep1ytyp e=pdf>
- Sabulsky, G. y Bosch Alessio C. (2020). Estudiar en la universidad virtualizada. Una aproximación a perfiles tecno-pedagógicos de estudiantes. [[Archivo PDF](#)].

La presencialidad y las tecnologías: distintas visiones de docentes universitarios

Noelia Soledad Prieto

Universidad Nacional del Sur.
noesoleprieto@gmail.com

Introducción

El ser estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS)²⁸ me permitió vivenciar distintas propuestas educativas por parte de las/os docentes durante la virtualización de las clases debido a la pandemia por Covid-19. Sin embargo, también me encuentro experimentando la vuelta a la presencialidad con un plus, ya que en la UNS se aprobó la resolución 235/22, que permite virtualizar hasta un cincuenta por ciento de las clases en el nivel superior, con propuestas de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, a través de entornos virtuales regulados institucionalmente. De acuerdo a lo anterior, en el marco del Seminario denominado “La Educación a Distancia y su redefinición a partir de 2020”, correspondiente al quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, tuve la oportunidad de participar como estudiante en un curso sobre aprendizajes híbridos o combinados para docentes y no docentes de la UNS, donde percibí distintas visiones de las/os participantes con respecto a generar propuestas híbridas o combinadas.

En este sentido, en este relato narro, en una primera parte, las distintas decisiones institucionales que dieron lugar a dicha resolución. En segundo lugar, se detallan los discursos por parte de las/os docentes y no docentes que surgían en el curso de aprendizajes híbridos o combinados, con respecto a la incorporación de

²⁸ De aquí en adelante UNS.

tecnologías en sus clases y, por último, a manera de cierre, desarrollo algunas conclusiones.

La Resolución 235/22

Como es de público conocimiento, el 11 de marzo del año 2020 el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró como pandemia al Covid-19, recordándoles a todos los países que activaran y ampliaran sus mecanismos de respuesta a emergencias (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Ante estas recomendaciones y la situación en la que se encontraba el país, el presidente de Argentina, Alberto Fernández, emitió el 19 de marzo del año 2020, el Decreto 297/2020 que indica aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) para todas las personas del país, y cuyo artículo 5° prohíbe todas las actividades culturales, recreativas, deportivas, religiosas, ni ninguna que implique la concurrencia de personas.

Ante esta situación, la Universidad Nacional del Sur (UNS) ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, tomó la decisión de suspender las clases presenciales a través de la Resolución 172/2020, la cual plantea el cierre y la restricción del ingreso en todos los edificios y las instalaciones de la universidad y “se exime del deber de asistencia al lugar de trabajo a todo el personal docente manteniendo la obligación de realizar su tarea habitual u otra análoga desde su domicilio, cuando sea posible” (Monetti, Montano, e Iriarte, 2022, p. 3). Y, por otro lado, con la Resolución 183/2020, la universidad autoriza a las/os docentes a tomar exámenes finales y parciales en la modalidad no presencial, considerando las características de la asignatura, el criterio del docente y el medio de comunicación que se considere apropiado.

La decisión de virtualizar las clases para continuar con las propuestas pedagógicas-didácticas llevó a las/os docentes, en el año 2020 y 2021, a realizar sus prácticas de enseñanza dentro de un escenario inédito y desconocido adoptando rápidamente algunas estrategias de la Educación a Distancia, entendida como mediada por tecnologías a través de “variados soportes entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin co-presencia física y con mínima coincidencia temporal, puesto que la interacción diacrónica

es la que se utiliza más a menudo en la mayoría de las propuestas de EAD” (Marotias, 2018, p. 12).

No obstante, la pandemia condujo a que diversas clases tuvieran que “plataformizarse y a la vez transformarse desde lo didáctico. La adopción de plataformas, sean cuales fuere, no implica por sí mismas la generación de propuestas a distancia” (Lion, 2022, p. 1357). Esto me lleva a pensar en la gran variedad de prácticas puestas en marcha por las/os docentes de mi universidad durante la virtualización de las clases. Algunas/os copiaban las clases presenciales en el formato virtual, otras/os hacían propuestas asincrónicas todas las semanas, también había docentes que planteaban encuentros sincrónicos con actividades sincrónicas, etc.

Luego de diversas etapas que llevaron a la vuelta progresiva de la presencialidad, en el año 2021, el Consejo Superior Universitario de la UNS, con la Resolución 614/21, determinó pautas para el primer cuatrimestre del año 2022. Dicha resolución expresa que los exámenes y las clases prácticas pueden ser llevadas adelante en la modalidad presencial. Además, hace alusión a las clases teóricas, detallando que pueden ser desarrolladas presencialmente o con formato bimodal cuando la infraestructura lo permita.

Por otro lado, teniendo en cuenta la resolución ME 2641/17 que diferencia educación a distancia de la modalidad presencial, la experiencia de la virtualización de las clases por Covid-19 y la Resolución 614/21, en el año 2022, la UNS dio a conocer la resolución 235/22 en donde se permite la virtualización del cincuenta por ciento de las clases en el nivel superior. Esta misma en el Artículo 1º expresa que avala “la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, que se encuadren en el marco normativo vigente y se realicen en entornos virtuales regulados institucionalmente, posibilitando la identificación e interacción entre los participantes”.

Al analizar la resolución, en ningún momento se hace referencia a la palabra “hibridez”. No obstante, desde mi punto de vista considero que existe una similitud en lo expresado en la resolución con los denominados aprendizajes combinados e hibridez. Estos últimos, teniendo en cuenta lo que plantea Lion (2022) resultan ser:

combinaciones de formatos; de estrategias didácticas; de alternancias entre la virtualidad y la presencialidad; de plataformas; es decir, que son múltiples y variadas estas combinaciones y no se reducen binariamente a presencialidad y virtualidad o a la sincronía y a la asincronía (p. 1357).

La autora hace referencia a aquellas prácticas que antes se desarrollaban de forma separada, con la hibridez se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. En este sentido, teniendo en cuenta el contexto institucional de la UNS, en el que se permite virtualizar hasta un cincuenta por ciento de la propuesta educativa, se vuelve interesante retomar las distintas percepciones que adoptaron las/os docentes sobre incorporar las tecnologías a sus clases en la vuelta a la presencialidad.

Visiones dentro de la Universidad Nacional del Sur

Tal como plantea Castillo (2020), en la situación de emergencia sanitaria “los agentes educativos se han visto forzados a aplicar estrategias que les permitan continuar con los eventos de enseñanza-aprendizaje de forma remota” (p. 343) lo que llevó a implementar diversas propuestas educativas de acuerdo a las características y herramientas que disponían las/os docentes en ese contexto.

Muchas/os nos preguntábamos por la vuelta a la presencialidad. ¿Qué características iba a tener? ¿Qué cambios o continuidades se desarrollan a nivel institucional, pero también dentro de las prácticas de enseñanza de las/os docentes? ¿Volveríamos a la misma presencialidad que conocimos antes de la pandemia? o ¿sería una nueva presencialidad? ¿Se darían lugar a las tecnologías en las clases de las/os docentes? Estos son algunos interrogantes que surgían debido a que una educación a distancia no es el traslado de la clase presencial, requiere de una estructura adecuada, un seguimiento del trabajo en cada etapa desarrollada y recursos de calidad con una secuencia de estudios que le permitan a la/al estudiante un aprendizaje satisfactorio (Castillo, 2020). Es por ello que entendemos a la educación a distancia como “una modalidad que difiere de la educación

convencional en varios aspectos, pero dichas diferencias no la hacen mejor ni peor, simplemente diferente” (Chaves Torres, 2017, p. 36).

Siguiendo al mismo autor, las diferencias entre modalidades²⁹ abarcan el rol del estudiante –teniendo en cuenta su autonomía y su autorregulación–, la relevancia de los recursos educativos, el uso de tecnologías, la separación estudiante-docente, la interacción, la cobertura por medios de comunicación para eliminar barreras espacio-temporales, el apoyo y la tutoría. En la educación a distancia, es imprescindible en lo pedagógico y en lo institucional una planificación sistemática y rigurosa. Esto implica poner en juego distintos conocimientos, habilidades, estrategias, recursos que muchos/as docentes no poseen ya que toda su práctica la desarrollaron de forma presencial.

En el caso de la UNS, en la resolución 235/22, específicamente el Artículo 3 indica “La Secretaría General Académica, a través de sus dependencias competentes, promoverá la formación docente continua en estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, y el desarrollo de capacitaciones en la temática” debido a que la institución cuenta con infraestructura y con recursos tecnológicos que permite transmitir en vivo una clase de manera que las/os estudiantes puedan optar por estar en forma presencial física o en forma presencial virtual. En este sentido, desde la Dirección de Educación a Distancia (DirEaD)³⁰ se brindó un curso de capacitación para docentes y no docentes de toda la UNS (que incluye las escuelas preuniversitarias), sobre el aprendizaje en aulas híbridas o combinadas. Curso del que participé como estudiante y en el discurso de las/os distintas/os docentes –provenientes de diferentes campos disciplinares– percibí una variedad de perspectivas con respecto a la incorporación de tecnologías en sus prácticas de enseñanza.

Algunas/os de las/os docentes expresaban que encontraban en esta modalidad una forma de inclusión, como una alternativa para todas aquellas personas que tienen el deseo de estudiar pero que, por diversos motivos personales, laborales, sociales, etc., no pueden asistir a todas sus clases. Esto se encontraría vinculado con el devenir histórico que plantea Mena y otros (2005) y García Arieto (1999)

²⁹ Algunos autores hablan de modalidad y otros de opción educativa.

³⁰ De aquí en adelante DirEaD.

sobre la educación a distancia, la cual demostró ser una alternativa a la educación tradicional, debido a que democratiza el acceso a la formación y capacitación en distintos niveles, campos y organizaciones. Una de las razones por las que este tipo de educación tiene “éxito” es porque atiende las necesidades de las personas al poder combinar educación y trabajo para adaptarse a todos los cambios de la sociedad –culturales, sociales, tecnológicos–, sin necesidad de abandonar un puesto laboral para acceder a las clases.

Por otro lado, al analizar y escuchar los discursos a lo largo del curso de aprendizajes híbridos y combinados, hay diversas/os docentes que sienten que la virtualización de las clases va a poder solucionar los problemas de la presencialidad (como, por ejemplo, la asistencia a clases, la participación de las/os estudiantes, las lecturas de los materiales, etc.). Esto también se puede relacionar con lo que planteaba García Arieto (1999) sobre cómo surge la educación a distancia. Tras el aumento de la demanda social de educación se comenzó a deteriorar la educación tradicional, debido a que no contaba con infraestructura suficiente para la democratización de los estudios, lo que llevó a la educación a distancia como opción.

No obstante, se recomienda tener cierto resguardo de este tipo de visiones ya que se podría caer en un imperativo tecnológico, es decir, confiar y esperar que el uso de las tecnologías podría mejorar la vida humana, en este caso que podría mejorar y solucionar los problemas de la educación presencial (Álvarez Revilla y Méndez Stingl, 1995).

Además, en el curso se encuentran a aquellas/os profesoras/es a los que les interesa la propuesta. Algunas/os ya se venían formando en estas temáticas antes de que llegara la pandemia y a otros/as la experiencia de la virtualización de las clases les permitió acercarse a un mundo educativo del que, tal vez, nunca imaginaron que podrían ser parte. Estas/os tipos de docentes se vislumbra que asisten con la idea de poder mejorar sus prácticas, añadirles un plus a sus clases, re-pensando y reflexionando sobre cómo incluir las tecnologías en sus propuestas pedagógicas-didácticas. Empero, todas estas acciones implican “un rediseño de los programas de las asignaturas, una adecuación de las actividades de aprendizaje y una re-configuración de las estrategias de evaluación, que debieran ser

coordinadas y acompañadas desde las instituciones para desarrollar una propuesta coherente y de calidad” (CIN, 2021, p. 2).

Sin duda, la readecuación de las clases presenciales a una propuesta híbrida o combinada implica un gran trabajo docente, donde la incorporación de las tecnologías supone una reflexión sobre la relevancia de los contenidos, la pertinencia didáctica de los métodos de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, pensando en las intencionalidades por parte del docente con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes con la ayuda de tecnologías (Coicaud, 2010).

Conclusiones

La experiencia de participar en el curso de aprendizajes híbridos o combinados en el marco del Seminario de Educación a Distancia me permitió observar diversas visiones de las/os docentes con respecto a la posibilidad de incorporar tecnologías en sus propuestas educativas.

Desde mi perspectiva, considero que la mayoría de las/os docentes que asistieron al curso, son personas que se interesan o les preocupa la temática, llevándolos a construir una visión “positiva” en torno a las tecnologías. La pandemia brindó un tipo de acercamiento a este tipo de propuestas que requieren de trabajo, formación, reflexión, un re-pensar las prácticas de enseñanza.

Se valora el intento de estas/os docentes de comenzar a tomar cursos como el mencionado, ya que implica un avance para la educación superior y genera un compromiso institucional por seguir profundizando y brindando capacitaciones de esta índole. Si las/os profesores se preocupan únicamente por la transmisión de ciertos contenidos utilizando las tecnologías, estas últimas se convierten en artefactos reproductores y, en realidad, lo que se intenta es generar múltiples sentidos a la utilización de las tecnologías para impartir el conocimiento, pero también para involucrar y comprometer a los/as estudiantes (Coicaud, 2010).

Por otro lado, resulta interesante preguntarse por aquellas/os docentes que no asistieron al curso ¿Cuáles son sus visiones? ¿Nos

encontraremos con más docentes en los próximos cursos? ¿No les interesa la temática? ¿Por qué no asistieron a esta instancia de formación? El hecho de no participar en este curso, ¿se encontrará vinculado con su experiencia en la virtualización de las clases? Desde mi punto de vista, considero que sería un gran aporte recolectar información sobre esta parte de docentes, ya que podría brindar datos acerca de posibles líneas de acción y permitiría conocer su situación y opinión con respecto a la incorporación de las tecnologías en sus propuestas educativas.

Hay que reconocer que esto es solo el inicio de la vuelta a la presencialidad en esta universidad. La pandemia demostró que aún queda mucho por recorrer no solo por parte de las/os docentes, sino que la misma institución requiere de políticas, infraestructura, recursos tecnológicos, humanos, etc., para poder seguir avanzando. Para finalizar, me gustaría compartir una serie de interrogantes: ¿estamos ante una nueva presencialidad? A partir de ahora, ¿convivirán la presencialidad plena con el modelo híbrido o combinado? ¿O será que uno va a ser más utilizado que el otro? Si esto ocurre, ¿de qué depende su prevalencia? ¿De las características, deseos, sentidos, creencias, preferencias de las/os docentes o de las/os estudiantes? ¿Qué decisiones se tomarían institucionalmente? ¿Con qué tipo de políticas?

Referencias bibliográficas

- Álvarez Revilla, A. y Méndez Stíngl, R. (1995). Cultura tecnológica y educación. En M. Sancho y L. Millán (eds.). *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario* (pp. 21-36). M.C.E.P.
- Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *RLEE. Nueva época*, L (ESPECIAL), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Chaves Torres, A. (2017) La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Coicaud, S. (2010). *Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*. Biblos.
- Consejo Interuniversitario Nacional (14 de diciembre de 2021). La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso

- social. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/>
- Decreto 297 de 2020 [Presidente de la Nación Argentina]. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020.
- García Arieto, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 11-40.
- Lion, C (2022) la educación a distancia en tiempo presente y perspectivas de futuro. *Revista científica educ@ção*, 7(11), 1356-1360. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/205/156>
- Marotias, A (2018). El rol de la Educación a Distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). En STS, Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad.
- Mena, M., Rodríguez, L. y Diez, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia: páginas en construcción*. La Crujía.
- Monetti, E., Montano, A. e Iriarte, L. (2022). Los mismos actores en otros escenarios de enseñanza universitaria: el guion que se escribe y actúa en pandemia. Ponencia. Mendoza. <https://itp.bdigital.uncu.edu.ar/17768>
- Organización Mundial de la Salud (11 de marzo del 2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-Covid-19--11-march-2020>
- Resolución 172 de 2020 [Rector de la Universidad Nacional del Sur]. Cierre de edificios. 20 de marzo de 2020.
- Resolución 183 de 2020 [Rector de la Universidad Nacional del Sur]. Alumnos-autoriza exámenes modalidad no presencial. 27 de marzo de 2020.
- Resolución 235 de 2022 [Consejo Superior Universitario]. Hibridación Educativa. 28 de abril de 2022.
- Resolución 614 de 2021 [Consejo Superior Universitario]. Pautas para el nivel universitario durante el primer cuatrimestre de 2022. 25 de noviembre de 2021.

Articulación de espacios sincrónicos y asincrónicos en Educación a Distancia. Un entramado a planificar

María Alicia Rodríguez Jensen

Universidad de Buenos Aires.

47RO25559390@campus.economicas.uba.ar

Myrian Elisabet Errecalde

Universidad de Buenos Aires.

82ER20566809@campus.economicas.uba.ar

Nora Lilitiana Gorrochategui

Universidad de Buenos Aires.

85NG10120616@campus.economicas.uba.ar

Introducción

Durante la pandemia de Covid-19, la Educación Remota de Emergencia (ERE) tuvo como principal objetivo garantizar la continuidad pedagógica en los diferentes niveles educativos, en los que la tecnología actuó como mediadora en la relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para sostener la regularidad de la “presencialidad” en espacios sincrónicos: en un mismo lugar y al mismo tiempo. La proliferación del uso de estos espacios, a través de plataformas de videoconferencia, también nutrió a la Educación a Distancia (EAD), quien la sumó a la oferta de recursos desde su propia perspectiva.

Estas incorporaciones tiñeron algunas de las características arraigadas y aceptadas en la propia definición de EAD que presentaba la separación en el espacio y el tiempo de docentes y alumnos. Los encuentros sincrónicos no surgieron como novedad durante la pandemia, pero antes se consideraban una opción entre los recursos

disponibles. Hoy, se reconfiguran y resignifican no solo como espacios de encuentro, sino que traccionan el rol docente que debe anticipar su acción tanto en los espacios sincrónicos como asincrónicos y en los modos en que estos se entranan a lo largo de la propuesta de enseñanza.

Es así como la planificación en la EAD, al incorporar encuentros sincrónicos de manera recurrente, impone una nueva dinámica en términos de tiempos académicos, espacios y rol docente. La acción de anticipar lo que se propone suceda, tensiona la práctica docente al momento de posicionarse como un planificador.

El objetivo del presente trabajo es comprender cómo la instalación e incorporación de nuevas formas de mediación tecnológica y pedagógica se plasman en los modos de planificación de los actores que diseñan las propuestas de enseñanza. Para tal fin, se abordará un caso de una materia de posgrado dictada bajo la opción pedagógica de EAD, en una facultad de una universidad pública de gestión estatal, durante el año 2021, para identificar cómo se logra el entramado de los espacios y de qué manera se plasma en la propuesta a través de algunas dimensiones que caracterizan la planificación.

En primer lugar, se explica brevemente el nuevo escenario que surge luego de la pandemia para la EAD y el reconocimiento de la influencia de las tecnologías en su conceptualización. Luego, se presenta el contexto de la experiencia y se analizan algunas dimensiones que caracterizan la planificación, para dar cuenta de los modos de articular lo sincrónico y lo asincrónico. Se identifican las herramientas utilizadas en ambos espacios y se indaga sobre el rol docente desde su propia concepción. Por último, se dará espacio al trabajo reflexivo sobre la práctica docente y el impacto de los espacios sincrónicos que generan posibles nuevos horizontes en la EAD.

Encuentros sincrónicos: usos que interpelan espacios en la EAD

La educación remota de emergencia (ERE) permitió la continuidad de la formación en diferentes niveles educativos durante la pandemia. Se utilizaron tecnologías de la información y las comunicacio-

nes (TIC) en el marco del modelo presencial: los encuentros sincrónicos permitieron reunir en el espacio y el tiempo a los docentes y estudiantes que no podían estar en las aulas físicas. Estas experiencias de enseñanza y aprendizaje de la ERE causaron un gran impacto en las instituciones universitarias. Tanto la gestión como los docentes se ven interpelados por los sentidos de estas estrategias y los modos en que se ponen en diálogo los diferentes componentes que constituyen la modalidad a distancia.

El concepto de EAD, desde sus comienzos a la actualidad, fue evolucionando. García Aretio (2001) señala cuatro características mínimas para definir esta modalidad de enseñanza. En primer lugar, la separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, aunque puede producirse también alguna interacción síncrona. En segundo lugar, el estudio independiente donde el alumno controla tiempo, espacio, ritmos de estudio, que puede complementarse, aunque no necesariamente, con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o virtuales para la socialización y el aprendizaje colaborativo. En tercer lugar, la comunicación mediada de doble vía docente y estudiante y, en algunos casos, de estos entre sí. Por último, el soporte de una institución que planifica, diseña, produce materiales, realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Se tiene presente que no se consideran como propuestas de EAD aquellas que exigen alto grado de presencialidad, las que desarrollan todos sus contenidos en forma síncrona o cuando la comunicación es unidireccional, dado que uno de los rasgos que permiten al autor diferenciar esta modalidad de la presencial es la comunicación mediada entre docentes y alumnos. En este diálogo, el rol tutorial es esencial: “El tutor suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende” (García Aretio, 2012, p. 63).

En esta línea, Edith Litwin (2000) define la EAD:

como una modalidad que mediatiza las relaciones entre docentes y alumnos, que reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos

aprenden mediante situaciones no convencionales en espacios y tiempos que no comparten (p. 15).

Esta postura es crítica de las creencias instaladas acerca de la EAD, por ejemplo, la ausencia de una propuesta pedagógica con intencionalidad didáctica.

A su vez, Lion, Mansur y Lombardo (2015) consideran que, desde el origen a la actualidad, han cambiado los contextos culturales, tecnológicos, educacionales, cognitivos y comunicacionales que atraviesan los proyectos y las propuestas de educación a distancia. Además, afirman que los desarrollos tecnológicos han favorecido propuestas en tiempo real y han llevado a que revisemos esta idea de tiempos no compartidos.

Esto implica el desafío de profundizar en las fortalezas de los diseños didácticos creativos más que en las herramientas y en los entornos. Actualmente, con las tecnologías disponibles, los encuentros sincrónicos brindan nuevos espacios de intercambio entre docentes y alumnos. Estos espacios, demandados por todos los interesados en la educación, requieren una resignificación del modelo de EAD y del rol tutorial del docente. Como sostienen Pardo Kukulinski y Cobo (2020) “las instituciones tradicionales ahora deben concebir las experiencias de aprendizaje remoto como un aspecto central del proceso integral de formación” (p. 8). La incorporación de nuevas herramientas tecnológicas provoca un impacto en el modelo. El desafío es integrar ambos espacios, sincrónicos y asincrónicos, con el objetivo de lograr una continuidad en el proceso de aprendizaje que supere la presencialidad propuesta por la ERE.

En Educación Superior, sobre todo en el caso de estudios de posgrado, los estudiantes buscan espacios de interacción entre docentes y pares, donde cobra valor la experiencia personal y profesional de los participantes. Por lo tanto, este proceso de socialización y de construcción de redes es uno de los aspectos que se deben tener en cuenta en la formulación de la propuesta de enseñanza.

En este contexto una propuesta de EAD innovadora y potente debe considerar en su planificación el entramado de espacios sincrónicos y asincrónicos con una estrategia diseñada para cumplir los

objetivos de enseñanza desde el rol socializador que ejerce el docente entre los participantes del proceso. En este rol, el docente integra conocimientos con habilidades intelectuales, destrezas, compromisos, valores, normas y actitudes que permite a los tutorados incorporarse a las comunidades profesionales o de investigación (Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006).

Nuevos espacios y formas de socialización: el proyecto de la ENAP

La Escuela de Negocios y Administración Pública (ENAP) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en los lineamientos para el desarrollo de carreras de posgrado a distancia, ha determinado como uno de sus desafíos “articular las mejores prácticas de la educación a distancia tradicional con las buenas experiencias que se han dado en el marco de la enseñanza remota de emergencia con el uso de las plataformas sincrónicas” (Roig et al., 2022, p. 1). Por tal motivo, crea un área de EAD para llevar a cabo el diseño, seguimiento y capacitación docente, que ofrece talleres de formación cuyos objetivos son dar a conocer las características de la EAD y socializar el modelo institucional. Además, esta área proporciona asesoramiento técnico pedagógico a las cátedras para diseñar y singularizar las propuestas de enseñanza en este marco. Estas funciones permiten potenciar buenas prácticas en el cuerpo docente.

Entre los objetivos institucionales de la ENAP se menciona la importancia de facilitar la trayectoria del estudiante en aspectos académicos y de socialización. Para lograrlo, gestiona entornos que favorezcan espacios de producción colaborativa y experiencias sincrónicas utilizando plataformas, como *Moodle*, para lo asincrónico y el uso de sistemas de videoconferencias, *Teams* o *Zoom*, para los sincrónicos.

El relato del caso compartido pertenece a la materia Sociología de las Organizaciones Públicas, de la Maestría en Administración Pública (MAP). Esta materia se dicta desde hace varios años en la modalidad presencial y a partir del 2021 se sumó al proceso de virtualización.

Planificar: centro de la acción

Se presentan algunas dimensiones que caracterizan la planificación de una propuesta de enseñanza desarrollada en la modalidad a distancia que permitirá focalizar en la articulación de los espacios sincrónicos y asincrónicos. Además, se hace un recorrido por los diferentes momentos de la planificación que, aunque se presentan en forma secuencial, necesitan un ida y vuelta permanente para revisar, mejorar y adaptar a medida que se avanzaba en el desarrollo de la propuesta. Es destacable el rasgo por ser una experiencia en el marco de posgrado, ya que los alumnos cuentan con trayectorias académicas y profesionales previas que se ponen en juego en el desarrollo de la propuesta.

Pensar el destinatario: a quién se dirige la propuesta

Pardo Kuklinski y Cobo (2020) afirman que es necesario “diseñar experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante y no en el perfil y saberes de profesores y gestores” (p.14). Esto se pone en evidencia en el caso en análisis cuando la docente reconoce que sus estudiantes son *funcionarios públicos con experiencia en la Administración Pública, muchos de ellos con responsabilidades de conducción*.³¹ Además, identifica *conocimientos vivenciales acerca de la gestión de organizaciones públicas y el reconocimiento de sus saberes y experiencias*. En este caso, la docente considera estrategias para la enseñanza desde el rol socializador y docente que potencian tanto el perfil profesional como el académico de los participantes, a partir de los cuales se toman decisiones para el entramado de la propuesta.

³¹ Se transcribe en cursiva, a partir de este punto, el relato del docente que planificó la experiencia. Se trató de respetar su decir, dado que es importante reconocer en ello su experiencia.

Estructurar el programa: el qué de la propuesta

El programa es un instrumento nodal para el diseño de un curso con mediaciones tecnológicas que permitirá al docente pensar y decidir sobre la distribución del tiempo (calibra la relación entre temas, la profundidad de su desarrollo y el tiempo que se le dará, detallado en el cronograma), el diseño del aula virtual (estructura los temas o las actividades del programa para armar el espacio virtual) y la distribución de actividades sincrónicas y asincrónicas (planifica qué se hará en los encuentros sincrónicos y qué actividades se canalizarán por el aula virtual).

El programa es una herramienta que permite a los estudiantes consultar el sentido de la asignatura (en introducción y objetivos), los contenidos importantes a los que deben prestar atención (en la selección y estructura que los docentes dan a las unidades o módulos), consultar las formas de enseñanza y de evaluación y conocer los materiales y bibliografía que serán trabajados. En este sentido, la docente menciona que su experiencia le permitió pensar de forma fácil la distribución de los contenidos.

Articular espacios: entramado para la experiencia

Pensar en la experiencia de aprendizaje, una vez seleccionado el contenido y distribuido en el tiempo, lleva a focalizar en las actividades que se proponen en cada uno de los espacios de manera articulada. Esto implica reflexionar en forma constante sobre las decisiones docentes en la construcción de su propuesta, sin perder de vista la congruencia entre los propósitos y los medios. Se considera que “El diseño y planificación de una propuesta de enseñanza en la virtualidad tiene como desafío vincular y articular los diferentes espacios de trabajo, más allá de la forma en que se producen y cuándo se producen, siempre teniendo como norte el tipo de experiencia de aprendizaje que queramos que nuestros estudiantes transiten” (Rodríguez Jensen, 2021, p. 6).

Entre las apreciaciones de la docente se destaca que *el espacio asincrónico ha sido pensado como una continuación del sincrónico, en el cual el cursante tiene tiempo para profundizar en las lecturas, reelaborar lo conversado en*

la clase sincrónica y finalmente realizar las actividades planteadas. También pone de manifiesto que, en caso de que el estudiante lo requiera, pueda acceder a los videos de las clases y a los elementos que brindan las plataformas, por ejemplo, foros de consulta y mensajes con docentes y compañeros.

En el caso analizado, se presenta al encuentro sincrónico como “punto de partida” del recorrido de la propuesta, donde la planificación de este espacio entrama lo que sucede luego con materiales y actividades del espacio asincrónico. Según la docente, estos materiales necesitan la intervención de su voz para que el estudiante comprenda la propuesta, es decir, que no los consideraría autosuficientes.

En relación con las actividades, la docente relata que *teniendo en cuenta su experiencia en cursos presenciales, considera una secuencia de complejidad creciente, y se pensaron desde: hacer, hacer con los otros, dialogar sobre situaciones comunes para operar cambios transformadores, en este caso en las organizaciones públicas. Por este motivo, primero las actividades son individuales y luego en grupos reducidos.*

Las actividades consisten en foros de intercambio de aprendizajes, cuestionarios de autoevaluación, construcción de glosario colaborativo con definiciones centrales de la asignatura. Es de destacar que el foro también se utiliza como espacio de entrega de tareas, con la finalidad de compartir producciones y acceder a las devoluciones realizadas por la docente. Al respecto, enfatiza que *las actividades cuentan con una devolución cualitativa a la acceden todos los participantes, situación muy valorada por los cursantes verbalmente en las clases sincrónicas.*

En lo desarrollado hasta aquí, se ven algunos de los supuestos de los que parte la docente para formalizar su propuesta: por un lado, se menciona nuevamente su experiencia como docente en la presencialidad y, por el otro, la importancia de los espacios colaborativos en la construcción de la propuesta de enseñanza. En las actividades se combinan trabajos individuales y grupales, con comunicación en múltiples sentidos: docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno. Es claro que se pone en juego el concepto de alumno con un rol de prosumidor, ya que es consumidor y productor a la vez (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

El cronograma, en la educación a distancia, es el instrumento que materializa la acción de planificar en una propuesta de enseñanza.

Allí, el docente encuentra la concreción de la planificación y articulación de la acción de su propuesta. El cronograma es vertebrador de la experiencia de aprendizaje porque explicita la lógica de recorrido a través del tiempo y los diferentes espacios.

Haciendo foco en los espacios sincrónicos, es interesante comprender cómo se planifican más allá de las potencialidades que las herramientas posean, cuáles son los sentidos del encuentro, qué características tendrán los espacios sincrónicos en el desarrollo de una propuesta de enseñanza, en qué momento sucederán, cuál es el lugar de los estudiantes en ese encuentro, qué rasgos singulares tendrán los diálogos que allí se generen (Rodríguez Jensen, 2021). Considerar estos interrogantes para la planificación de los momentos sincrónicos también refleja el esfuerzo para concretar la articulación de los espacios desde el diálogo didáctico.

Este diálogo puede continuar, desde el entramado, por ejemplo, en los materiales producidos por el docente. En el caso trabajado, la docente se refiere al diseño de la guía de estudio señalando que se construyó con *un lenguaje cuasi-coloquial y se plantearon preguntas, que habitualmente surgían en la modalidad presencial, que posibilitaron el desarrollo de los temas centrales, haciendo énfasis en conceptos relevantes, finalizando con síntesis integradoras. Este documento simula una conversación, establece un diálogo entre el docente y el cursante, con base en las interacciones que, en función de la experiencia, también, se registraban en la modalidad presencial.*

Se manifiesta el rol de formador que recupera su experiencia en la presencialidad y le permite pensar la propuesta como un diálogo. En el diálogo didáctico mediado, se reconoce la potencialidad de aprender con los otros y del aprendizaje colaborativo “que exige un alto nivel de interactividad entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí” (García Aretio, 2012, p. 61). Esto permite ver también el rol socializador del docente que atraviesa la propuesta. El diálogo compartido con los pares se evidencia en toda la planificación realizada. El docente promueve, junto al apoyo psicosocial, la integración social de los participantes (Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006).

Conclusiones

El trabajo realizado, para comprender cómo la instalación e incorporación de nuevas formas de mediación tecnológica y pedagógica se plasman en los modos de planificación de los actores que diseñan las propuestas de enseñanza y cómo se logra el entramado de los espacios, permite reflexionar sobre algunos aspectos nodales que emergen de la experiencia. Su comprensión reconoce algunas ideas clave en la resignificación de algunos procesos y estrategias, y hasta en la propia definición de EAD.

La planificación convoca a un gran esfuerzo de articulación para que se integre tanto el perfil del estudiante, los contenidos y actividades hasta los diferentes espacios, en una propuesta potente e innovadora. La toma de decisiones y las estrategias que diseñan los docentes en este sentido impregnan la experiencia de aprendizaje. En este contexto de estudios de posgrado y una propuesta a distancia, el docente debe reconocer y amplificar su perspectiva hacia nuevas prácticas. Estas acciones son necesarias para concretar desde su rol docente formador la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, quienes poseen un perfil profesional y académico previo. Además, son ineludibles para lograr el objetivo de socialización propuesto por la institución.

Al elaborar sus propuestas, los docentes ejercen los roles de planificador, tutor, docente formador y socializador, y diseñan sus estrategias incorporando la noción de un nuevo entramado de espacios y tiempos. Las nuevas mediaciones tecnológicas y pedagógicas que impactan en la planificación y los roles docentes interpelan algunas características tradicionales de la EAD.

La presentación de las ideas anteriores intenta brindar algunas certezas dentro de la complejidad del proceso educativo en el contexto aquí abordado. No obstante, queda claro que la incertidumbre propia del sistema alentará nuevas búsquedas que abordarán los desafíos emergentes de los contextos futuros.

Surge, entonces, un interrogante que podrá promover otros en este camino posible de la reconfiguración: ¿es posible una reconceptualización de la EAD o estamos frente a una nueva modalidad

que aún no fue concebida? Sin conocer la respuesta, se puede afirmar que se hace imprescindible indagar sobre la inclusión y la mediación tecnológica no en forma independiente, sino más allá de las opciones pedagógicas.

El caso presentado muestra la primera experiencia de una docente, en el marco de la educación a distancia, que resuelve de forma singular la construcción del entramado entre los espacios analizados. Esta experiencia impregnará seguramente las siguientes, para que pueda ofrecer cada vez mejores propuestas. Siempre el desafío será crear una propuesta poderosa, como sostiene Maggio (2012), es decir, una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen.

Referencias bibliográficas

- Flores, G., García Campos, T. y Abreu Hernández, L. (2006, octubre - diciembre). Modelo Integrador de la Tutoría. De la dirección de Tesis a la Sociedad del Conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11(31), 1363-1388.
- García Aretio, L. (2001). Educación a distancia; ayer y hoy. En *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 160-193). F. Blázquez Entonado. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_1400/enLinea/10.pdf
- García Aretio, L. (2012). Criterios teóricos para alimentar la práctica en educación a distancia. En M. Moreno Castañeda (coord.). *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp. 53-68). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IIICE*, (37), 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>
- Litwin, E. (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Rodríguez Jensen, M. A. (16 de febrero de 2021). *Encuentro y diálogo: espacios sincrónicos en una propuesta de enseñanza virtual*. Taller de Capacitación Docente -ENAP. Módulo 2: Arquitectura tecno-pedagógica del aula virtual. <https://mi.econ.uba.ar/aulavirtual/course/view.php?id=63>

Roig, H. (coord.) (2022). *Lineamientos y orientaciones para diseño y dictado de las asignaturas*. Documento interno. FCE ENAP.

PARTE VII

Narrativas de enseñanza durante 2020: diseño, incertidumbre y comunidad

Silvia Alejandra Andreoli
Universidad de Buenos Aires.
sandreoli@uba.ar

Karen Lucila Martínez
Universidad de Buenos Aires.
kmartinez@uba.ar

Luciana María Perillo
Universidad de Buenos Aires.
lperillo@uba.ar

Introducción

Durante los primeros meses de 2020, se multiplicaban imágenes inéditas de ciudades aisladas y nuevas medidas de sanidad y protocolos de contingencia configuraban un escenario inédito. Escenas propias de relatos de otras épocas y escenas distópicas que, en las últimas décadas, nutrieron guiones de películas y series mostrando situaciones verosímiles, pero distantes de nuestro presente, se apoderaron del tiempo y el espacio de cada persona marcando el ritmo de una cotidianidad llena de incertidumbre.

En las instituciones educativas de todos los niveles –y en particular en la universidad–, las reuniones, intercambios y planificaciones provisorias de un contexto incierto comenzaban a tejer una trama de sentido, de acuerdos y racionalizaciones que nos convocaba colectivamente a una construcción distinta, diversa y divergente, que se sostuvo y creció con el compromiso de docentes, estudiantes, no docentes y autoridades.

En este trabajo nos proponemos recorrer las prácticas de enseñanza desde el relato de los equipos docentes que respondieron a la convocatoria de las Jornadas_UBATIC+ II “Transformaciones, desafíos y prácticas creativas en la enseñanza” [<http://citep.rec.uba.ar/encuentroubatic2020/>], organizadas por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires en octubre de 2020. Se trató de una invitación para que docentes de las universidades nacionales presentaran experiencias y prácticas de enseñanza en torno al diseño de estrategias mediadas por tecnologías, que desarrollaron durante el primer año de pandemia. Las jornadas se sumaron a una serie de acciones que el Centro desplegó desde el inicio de la pandemia reconociendo la trayectoria desde su creación en el 2008, resignificando la oferta formativa con la que se contaba, a la vez que se diseñaron nuevas acciones que registraban el carácter excepcional del momento, la disparidad en el manejo de herramientas digitales y estrategias de enseñanza mediada, la urgencia y la complejidad de los desafíos a la hora de pensar propuestas de enseñanza en la virtualidad (Hodges et al., 2020) y el compromiso de dar continuidad a las actividades formativas sin la presencia física de docentes y estudiantes en los espacios habituales (Andreoli y Nosiglia, 2020).

Las jornadas se desplegaron en un entorno digital y las experiencias están disponibles en el sitio diseñado y desarrollado para ese evento [https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/experiencias_docentes/]. La visibilización de las experiencias en este espacio busca ofrecer un observatorio de acceso libre para fortalecer una comunidad de práctica que reflexiona colaborativamente a partir de los desafíos que los y las docentes se plantearon al pensar sus propuestas de enseñanza en este contexto. La convocatoria promueve la búsqueda de diversos formatos y lenguajes, alterando la linealidad y enriqueciendo los modos de contar las prácticas de enseñanza. Así, cada experiencia está integrada por un video introductorio de un minuto de duración y una presentación interactiva en la que se plasman objetivos, recursos y decisiones tomadas a la hora de pensar las características del contexto sociohistórico en el que se llevó a cabo la experiencia, así como también los procesos creativos en lo que respecta a incorporación y combinatoria de tecnologías.

Más de ciento cincuenta experiencias de universidades de todo el país se presentaron en torno a los siguientes temas: el diseño de la propuesta de enseñanza y las plataformas, la creación de contenidos y materiales digitales, la evaluación y el seguimiento de estudiantes, la actividad de los y las estudiantes en escenarios digitales, las percepciones de estudiantes y docentes, las decisiones sobre accesibilidad, inclusión y brechas, y perspectivas y escenarios futuros.

De todas las experiencias presentadas en el evento, en este trabajo analizaremos aquellas incluidas en la temática sobre diseño de la propuesta de enseñanza y las plataformas. El enfoque de diseño nos permite visibilizar los modos en los que los y las docentes pensaron, anticiparon, construyeron y reflexionaron sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Lo situado, lo narrado

Nos interesa profundizar en las marcas propias de las prácticas de enseñanza desplegadas durante 2020 como actividades socialmente situadas en las que se establecen dinámicas relacionales entre el mundo social, el contexto y las concepciones de quienes participan de esta nueva construcción. La pandemia, entendida en términos de Baricco (2021) como una “criatura mítica”, es mucho más que una emergencia sanitaria y permite destacar la fuerza de la construcción colectiva con la que las personas en general y, en este caso, la comunidad educativa en su totalidad se ha comprometido en dar continuidad a todas las acciones involucradas en el acto educativo.

Entender las prácticas de enseñanza durante la pandemia como actividades situadas socialmente (Chaiklin y Lave, 2001) centraliza nuestra reflexión en la participación comprometida, flexible y cambiante de la comunidad educativa, en los procesos de construcción de nuevo conocimiento y aprendizaje permanente. Para analizar las experiencias, partimos de un enfoque de lo situado y lo narrado para poner en debate continuidades, rupturas y desafíos de un escenario educativo extraordinario. Pero también, para reflexionar sobre prácticas de enseñanza que se presentan como innovadoras en un momento histórico y nos permiten recuperarlas en nuevos contextos

como motores para pensar la innovación en la universidad (Litwin, 2008; Maggio, 2022). Destacamos el valor pedagógico y reflexivo de los relatos presentados en distintos soportes, lenguajes y formatos que recuperan el dinamismo y la textura sobre sus prácticas docentes en continua acción y transformación durante la enseñanza en 2020. Así, hemos identificado experiencias que ponen el acento en los diseños provisorios de un contexto cambiante e incierto, otras que reconocen la incertidumbre de las prácticas de enseñanza en este escenario, algunas que relatan nuevas configuraciones al interior de los equipos de cátedra y de manera transversal, en su gran mayoría, experiencias que destacan la importancia de prácticas reflexivas.

Diseños provisorios y narrativa reflexiva en la enseñanza

Los relatos de los distintos equipos docentes sobre sus experiencias en 2020 están teñidos de una multiplicidad de imágenes que remiten, entre otras cuestiones, a la provisoriedad como rasgo distintivo. Provisoria que se supone ligada al quehacer docente y al conocimiento en general; pero que, en ese nuevo contexto, signado por la imposibilidad de dar curso a sus propuestas tal y como se habían planificado para la presencialidad, adquirió un nuevo carácter.

Muchas propuestas de enseñanza pre-Covid incluían distintos entornos y canales de comunicación para expandir los límites del aula física y generar dinámicas de participación y construcción de conocimiento diversas y complementarias. Sin embargo, frente a la imposibilidad del acceso a los edificios educativos durante las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), el uso de herramientas digitales y el acceso a la conectividad se instalaba como una de las mejores posibilidades para dar continuidad pedagógica a la tarea educativa. En este sentido, la participación en instancias de formación, el intercambio entre colegas, la exploración y experimentación de distintas aplicaciones, plataformas y entornos donde poder alojar las propuestas de manera virtual, fueron algunas de las múltiples acciones que los equipos docentes tuvieron que llevar a cabo para reajustar sus estrategias de enseñanza y adaptar el formato y el lenguaje de sus contenidos en tanto se anunciaban nuevas medidas de

aislamiento y resultaba necesario repensar y rediseñar sus propuestas. En sus propias palabras: “Como a muchos, nos tocó zambullirnos de golpe en la virtualidad y eso hizo que nos replanteáramos semana a semana el abordaje que hacíamos de cada una de las clases de microbiología” (Bonofiglio, Brunetti y Ghiglione, 2020, min. 0:17 a 0:27).

siempre creímos que íbamos a poder volver a la presencialidad, aunque sea para las últimas semanas, para que los alumnos pudieran tener una experiencia práctica como estábamos acostumbrados. Sin embargo, tuvimos que enfrentar la realidad y, desde entonces, cada docente se abocó al diseño de estrategias didácticas pensando propuestas para que, en cada semana, los alumnos pudieran hacer un mejor aprovechamiento de los temas. Y, de esa forma, cada semana la propuesta terminó siendo diferente y terminamos con esta sopa de recursos digitales. (Moreira Szokalo et al., 2020, min 0:03 a 0:35).

En las voces de los y las docentes prevalece el registro de la provisoriedad de los diseños; ya que esta situación inédita se presentaba con urgencia y sin una formación previa de recursos y estrategias y, a la vez, se anunciaba en un tiempo indefinido (que se iba extendiendo continuamente), pero que suponía el restablecimiento de la normalidad en cuanto fuera posible.

Diseños provisorios que debían ponerse a prueba permanentemente y donde, a partir del ensayo y del error y de una práctica reflexiva constante, se iban configurando distintas estrategias ensambladas resignificando escenas de una enseñanza de emergencia que intentaba mantener el vínculo con los y las estudiantes y el desarrollo de los contenidos.

Prácticas de enseñanza e incertidumbres resignificadas

El concepto de “incertidumbre” puede ser analizado desde múltiples dimensiones, en esta oportunidad nos focalizamos en aquellas vinculadas con la enseñanza, dejando de lado las conceptualizaciones desde dimensiones sociales, culturales o psicológicas, o reconocidas como rasgo epocal (Morin, Ciurana y Motta, 2002; Han, 2014).

La tarea docente implica el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza sobre la base del conocimiento que debe ser enseñado, el conocimiento sobre cómo enseñar y sobre las personas destinatarias de ese contenido, es decir, los y las estudiantes. A menudo, el desarrollo de la enseñanza está cargada de diversas situaciones en las que los y las docentes abordan distintos niveles de incertidumbre que enfrentan en su oficio y que, en general, están relacionados con quiénes son los y las estudiantes, cómo siguen las clases, y qué y cómo aprenden.

En las situaciones de enseñanza presenciales, los y las docentes integran estrategias para comprobar la comprensión del aprendizaje con el fin de aliviar la sensación de perplejidad propia del acto de enseñar. Sin embargo, dadas las medidas de aislamiento adoptadas, el espacio digital se instaló como el único posible para toda nuestra actividad, incluido el devenir de las prácticas de enseñanza. Esta intensificación de la mediación resultó en nuevos interrogantes e incertidumbres con nuevos desafíos para abordarlos. En este sentido, la enseñanza como práctica se sustenta sobre la base de ciertos principios que los y las docentes ponen en juego al momento de planificar sus clases y que el contexto pandémico puso en jaque.

Al recorrer las experiencias de enseñanza, reconocemos un primer nivel de incertidumbre vinculado con el acceso, la disponibilidad y la competencia digital de los y las estudiantes para participar de la propuesta de enseñanza mediada. Los y las estudiantes devienen en “auditorios invisibles” (Jackson, 2002) sobre los cuales no se tiene información de antemano y en un marco de virtualidad donde la clase podría perder su sentido. Los equipos docentes, preocupados por la situación, desarrollaron distintos instrumentos e implementaron diversas estrategias para poder recabar información sobre el alcance de sus acciones en ese contexto, construir vínculos más cercanos con sus estudiantes y anticipar diseños de enseñanza más inclusivos.

El mayor desafío fue el uso de la tecnología: nuestros estudiantes y docentes contaban con conocimientos muy diferentes en cuanto a su utilización. Por eso, desplegamos propuestas adicionales que

consistieron en aprender a utilizarlas al mismo tiempo que las poníamos en práctica en este proyecto (Devetac, Marchegiani y Rubio, 2020, min 0:35 a 0:53).

En este contexto de emergencia sanitaria tan adverso y complejo nos planteamos cómo seguir acompañando a las y los estudiantes. Debimos transformar nuestras acciones para continuar en contacto. Nos planteamos dos desafíos: seguir vinculándonos a través de las entrevistas y de un espacio grupal de reflexión y formación, y de este modo logramos tejer lazos en la virtualidad, seguir acompañando y motivando para sostener el aprendizaje a pesar de las distancias físicas (Ajler et al., 2020, min 0:33 a 1:07).

Otro de los niveles de incertidumbres que atraviesa la práctica docente —y que se vio interpelado frente al contexto pandémico— es el relacionado con la comprensión del contenido por parte de los y las estudiantes. Las estrategias docentes desplegadas en contextos presenciales, tales como la observación y la búsqueda de signos visuales y auditivos de participación, el desarrollo de ambientes contenedores que permitan a los y las estudiantes solicitar ayuda cuando no se entiende algún concepto y la realización de pequeños interrogatorios para verificar de manera directa si esa comprensión sobre las temáticas pudo llevarse a cabo, se vieron desafiadas y se tornaron una preocupación en las propuestas de enseñanza remota.

Elaboración de actividades obligatorias por clase, que reflejen la comprensión y aplicación de conceptos, la puesta en juego de criterios, reflexión y resolución de problemas, para trabajar de manera individual o grupal. Formulación de cuestionarios de autoevaluación. Realización de encuentros sincrónicos periódicos para atención de consultas y planteo de ejercicios de discusión. (Di Líbero et al., 2020, p. 11)

La utilización de plataformas de videoconferencia para el desarrollo de las clases, en las que quienes las dictan solo pueden ver a través de la pantalla la imagen de sus estudiantes en pequeños recuadros —que muchas veces ni siquiera aparecen de manera simultánea—, dificulta la posibilidad de tener un registro más certero sobre

la “atmósfera” de la clase. Por otro lado, el encontrarse en muchas situaciones con cámaras apagadas y con micrófonos que permanecían silenciados, incrementaba el desaliento y la imposibilidad de poder disipar las dudas relacionadas con la concreción del aprendizaje. En sus palabras: “otro desafío que se nos presentó fue no poder ver la respuesta inmediata de nuestros estudiantes al escuchar las clases teóricas y resolver las actividades prácticas” (García Facal et al., 2020). “Lo más desafiante en este período fue incentivar la participación de los alumnos en un contexto de incertidumbres, cámaras apagadas, conexiones a internet intermitentes, plataformas digitales congestionadas, privacidad dudosa de muchas de las aplicaciones para hacer videoconferencias” (Shmidt et al., 2020).

Algunas experiencias dan cuenta de la necesidad de integrar distintas estrategias de evaluación formativa, como el uso de cuestionarios autoevaluativos, que pudieran ir visibilizando los logros y adquisiciones de los y las estudiantes durante el proceso: “se realizaron cuestionarios en *Google Forms* que permitían al alumno hacer una autoevaluación de su comprensión del tema” (Moreira Szokalo et al., 2020).

Equipos docentes, roles y dinámicas flexibles

Frente al desafío de diseñar propuestas mediadas por tecnologías, los equipos docentes se vieron impelidos a trabajar con entornos y herramientas con las que muchos no estaban familiarizados, y donde el trabajo colaborativo para sortear los obstáculos que se presentaban fue la manera de sostener el trabajo y sostenerse mutuamente en una comunidad (Wenger et al., 2009; Lion, 2020). El espacio social construido en el soporte estructural tecnológico de Internet está unido a prácticas sociales determinadas por el contexto socio-histórico al que pertenecen que, a su vez, le asignan una forma, una función y un significado social, como se refleja en algunas experiencias docentes: “En este trabajo queremos contarles lo que fue nuestra crónica de una cursada no anunciada que se gestó como un trabajo colaborativo para llevar adelante la enseñanza remota de emergencia” (Bonofiglio, Brunetti y Ghiglione, 2020, min 0:06 a 0:17).

La asignación y modificación de los roles que tuvo lugar entre lxs docentes de la cátedra al inicio del ASPO fue fundamental para poder repartir las tareas entre todxs: algunxs se ocuparon de grabar videos, otrxs de realizar los ejercicios y sus respuestas, algunxs docentes coordinaron los foros y revisaron constantemente los contenidos del aula adaptándolos, si era necesario, al lenguaje virtual, otrxs docentes respondieron las consultas de estudiantes en los foros (Ketzelman et al., 2020, p. 2).

El modo en que se reorganizaron los roles en los distintos equipos reconoce la complejidad y especialización en el uso de herramientas digitales, la producción de materiales y el diseño de estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías. Así como la Educación a Distancia incluye en sus equipos diversos perfiles profesionales a cargo de distintas funciones, como planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos educativos, especialistas en el diseño y producción de materiales, tutores, entre otros (García Aretio, 2006), los equipos docentes identificaron –en la urgencia y emergencia de la pandemia– la necesidad de reasignar roles y responsabilidades para reunir diferentes habilidades y recursos.

Se imponían la necesidad de poder pensar, más que nunca, en el oficio de enseñar desde el quehacer, la prueba y la experimentación, a partir del trabajo colaborativo que se instalaba al interior de un grupo de docentes como modo de abordaje de la práctica y habilitaba nuevas dinámicas reflexivas. Este trabajo, construido con sentido y en relación con otras personas, da cuenta de una labor artesanal, aquella que busca realizar de la mejor manera el producto, teniendo en cuenta en el devenir cada uno de los pasos y analizándolos en cada caso (Alliaud, 2017).

Conclusiones

El escenario excepcional sobre el que los y las docentes debieron desplegar sus distintas estrategias fue una oportunidad para poner en juego la creatividad y promover transformaciones en sus prácticas. Diseños provisorios que posibilitaron una práctica reflexiva, resignificación de incertidumbres que volvieron a poner en escena las

preocupaciones sobre cómo enseñar en un contexto inédito y nuevas configuraciones de los equipos donde el trabajo colaborativo y artesanal abrió nuevos espacios de reflexión y participación, se conjugan en una trama de relatos y narraciones que ponen de relieve el alto compromiso de toda la comunidad educativa para poder sostener la continuidad pedagógica.

Relatar, narrar, contar con otros y otras permitió identificar, construir y enriquecer la memoria pedagógica de un momento histórico para la enseñanza universitaria. Una memoria pedagógica que vislumbra el descubrimiento, la creación y recreación de nuevos sentidos en la enseñanza. Las creaciones que surgieron en las experiencias funcionan como motores para poder volver a pensar las prácticas innovadoras en la universidad como un flujo entre los espacios físicos y digitales reconociendo la especificidad que aporta cada medio, sus tradiciones, gramáticas y lógicas, y la velocidad con la que se recombinan, convergen y se integran en un escenario social, político y cultural complejo y heterogéneo.

Referencias bibliográficas

- Ajler, M., Angiogno, G., Kim, A., Tagliani, S., Favilli, G. y Vaccaro, M. (2020). Propuesta de acompañamiento del Servicio de Orientación y Tutorías académicas frente al ASPO 2020. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/propuesta-de-acompanamiento-del-servicio-de-orientacion-y-tutorias-academicas-frente-al-aspo-2020-fcv-uba/>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de los maestros con oficio*. Paidós.
- Andreoli, S. y Nosiglia, M. C. (2020). Desafíos de un presente incierto: el diseño de un plan de contingencia para acompañar a docentes y estudiantes. En L. Beltramino (comp.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de la época: Covid-19* (pp. 116-123). Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y->

- [practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-Covid-19/](#)
- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Anagrama.
- Bonofiglio, L., Brunetti, F. y Ghiglione, B. (2020). Crónica de una cursada no anunciada. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/cronica-de-una-cursada-no-anunciada/>
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Devetac, R.; Marchegiani, M. y Rubio, M. (2020). La práctica en la formación docente: nuestro desafío. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/la-practica-en-la-formacion-docente-nuestro-desafio/>
- Di Líbero, C., Entrocassi, L., Finkielsztein, L., Galant, A., González, A., López Nigro, M. y Rodríguez Farmepin, M. (2020). Práctica Social Educativa: de la versión 1.0 a 2.0. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/practica-social-educativa-de-la-version-1-0-a-2-0/>
- García Aretio, L. (2006). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Facal, G., Carmarán, C., Aliaga, J., Basualdo, J. y Rosa, S. (2020). Cómo enseñar morfología virtualmente. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/como-enseñar-morfologia-virtualmente/>
- Han, Byung-Chul (2014). *En el enjambre*. Herder
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jackson, P. (2022). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Ketzelman, M. V., Arroche, V., Shapochnik, M. y Villafañe, P. (2020). Introducción al Pensamiento Científico No Presencial: una propuesta pedagógica situada. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta->

- de-ensenanza-y-las-plataformas/introduccion-al-pensamiento-cientifico-no-presencial-una-propuesta-pedagogica-situada/
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Moreira Szokalo, R., Tulino, M. S., Schiariti Lampropulos, V., Pineda, G., Casciaro, S., López Nigro, M. y Carballo, M. (2020). Sopa de recursos 2.0: reinventar la propuesta didáctica. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/sopa-de-recursos-2-0-reinventar-la-propuesta-didactica/>
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Shmidt, M.S., Mollo, M.C., Opezzo, G., Kilimciler, N., Lázaro Martínez, J.M., Gruber, N., Lantaño, B., Crespi, A., Ezquerra Riega, S., Asís, S. y Orelli, L. (2020). Sin anestesia. Rediseño y adecuación de la cursada de Química Orgánica II 2020. *Ubatic+ II*. Citep, UBA. Octubre de 2020. <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/el-diseno-de-la-propuesta-de-ensenanza-y-las-plataformas/sin-anestesia-redisenoy-adequacion-de-la-cursada-de-quimica-organica-ii-2020-2/>
- Wenger, E., White, N. y Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. CPSquare.

El desafío de las practicas experimentales de Física en la Enseñanza a Distancia

Ernesto Cyrulies

Universidad Nacional de General Sarmiento.
ecyrulie@campus.ungs.edu.ar

Introducción

La situación de pandemia iniciada en 2020 tuvo un enorme impacto en la enseñanza en todos los niveles educativos. Es probable que en el nivel superior pudo sortearse con mayores posibilidades, entre otras por estar dirigido a un público donde predominan adultos jóvenes quizá más vinculados a la cultura de la conectividad, especialmente en materias avanzadas. Tomando la idea de interfaz, como una red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí (Scolari, 2019), en la reelaboración de las clases, en este escenario, habríamos reconfigurando las relaciones de un nuevo proceso que vincula a los actores y recursos en una enseñanza que necesitó ser mediada por tecnología.

En este sentido, lo virtual es una parte del contexto de enseñanza, particularmente un facilitador (Barberá y Badia, 2005). Pero, además, dicho escenario exige analizar aquello que compone el contenido en sus distintas dimensiones o, si se quiere, “desarmar el paquete de todo lo que se enseña” tal como lo expresan Feldman y Palamidessi (2001). Esto fue un punto de partida de nuestro trabajo: se enseñan más cosas de las que figuran en un programa y eso tiene sus particularidades que plantean un importante desafío en una materia experimental. Para el caso de las clases aquí consideradas resultó adecuado incorporar nuevas problematizaciones que no requirieran del laboratorio, vincularan los contenidos con situaciones que otorgaran sentido, que “debían ser pensadas” y que se resolvieran

únicamente con el aprendizaje de algunas modelizaciones y formalismos. Pero, además, como un eje que no podía resignarse, que permitiera sostener la discusión sobre la experimentación (aunque no fuera llevada a cabo por el estudiantado).

Otro detalle, quizá a modo de hipótesis, fue la consideración de que la enseñanza a distancia necesita concebirse según si los destinatarios son nativos digitales (generación en la que estarían incluidos los estudiantes aquí referidos) teniendo en cuenta sus estructuras de pensamiento y modo de actuar o aprender. Branda (2014) afirma que no son solo las competencias tecnológicas, sino las prácticas y actitudes las que los hace distintos. Esto puede dar lugar a la llamada “brecha digital” respecto de los inmigrantes digitales, tal como lo sostiene Prensky (2010), lo que puede afectar al trabajo tecno-pedagógico considerando nuestras propias estructuras como docentes.

Finalmente, si bien el presente escrito se ajusta a las denominaciones de la Red Universitaria de Educación a Distancia, es interesante destacar la distinción que realiza Tarasow (2010) sobre educación a distancia y educación en línea. Lejos de ser una simple cuestión semántica propone posicionarnos de otro modo, “salvando la distancia” con quienes aprenden. Es probable que estos conceptos refuercen una dimensión social superando lo instrumental que podría atribuirse a la tecnología de comunicación.

El laboratorio y su reformulación en la Enseñanza a Distancia

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), entre sus ofertas formativas, cuenta con la carrera de Profesorado Universitario en Educación Superior en Física. El destino laboral de los graduados de esta carrera incluye la enseñanza en la escuela secundaria, que dio sentido a la incorporación de una asignatura que aborda el trabajo en el laboratorio didáctico. Esta materia se denomina *Laboratorio para la Escuela Secundaria* y tiene entre sus propósitos promover un andamiaje conceptual para el diseño de prácticas experimentales. Típicamente, las clases se desarrollan en el laboratorio de Física manipulando material concreto, diversos dispositivos tecnológicos accesibles, los que resultan de gran utilidad didáctica para las

prácticas (Cyrulies, 2021). Junto al uso de materiales y objetos comunes constituyen una ventaja si no se cuenta con dispositivos comerciales para la enseñanza, ya que permiten la realización de experimentos, aun cuando las instituciones no cuenten con laboratorios equipados (Pérez Losada y Falcón, 2009). En este trabajo, se describen los aspectos más generales de la propuesta poniendo el acento en algunas decisiones didácticas tomadas para la enseñanza en la virtualidad. De este modo, se presentan formas que caracterizaron a las clases, aunque no se detalla el trabajo específico con los contenidos. La materia se dictó a distancia en los dos años consecutivos (2020-2021) durante los cuales se estableció el aislamiento social. Lo que aquí se describe obedece al segundo año, en el que la programación de la materia se ajustó, según lo implementado, a los resultados y a lo aprendido por la cátedra en el 2020. Cabe recordar que, en este año, se abandonó repentinamente la presencialidad (en nuestro caso luego de una única clase), circunstancia que obligó a resolver muchas situaciones sin el tiempo necesario para una planificación adecuada. No obstante, se logró llevar a cabo la reformulación necesaria en ciertos propósitos y en aspectos procedimentales.

Aspectos considerados en la reformulación

Con todo lo anterior, presentamos cuatro aspectos particulares de la Enseñanza a Distancia que estuvieron presentes en diferentes actividades durante la cursada. Esta se conformó con dieciséis clases sincrónicas de cuatro horas cada una con la asistencia de once estudiantes. Aquellos aspectos los denominamos: 1. El uso de varias cámaras, 2. El uso de grafismos específicos, 3. El montaje de dispositivos en mesa del docente con estudiantes activos, 4. La resolución de problemas en salas con mediciones del docente.

El uso de varias cámaras

La mayoría de las clases incluyeron algún tipo de actividad experimental, básicamente en mesa del docente, algunas simples y otras

más elaboradas que hicieron uso de material específico. Esta situación tan particular, trabajar con material concreto a la distancia, dio lugar a nuevas consideraciones sobre los aspectos visuales involucrados. Evidentemente, la visión que experimentamos en el aula real se ve acotada en la enseñanza en la virtualidad dado que todo se observa a través de un dispositivo. El ángulo de visión es mucho menor en este caso. El condicionante es el campo angular de la cámara que siempre es menor al que caracteriza a nuestros ojos (unos típicos 60° para cámaras comunes frente a unos 150° para un ojo y 180° con ambos ojos a la vez). Esto puede no representar un problema en el caso de un disertante que exponga en una videollamada cuando no importa visualizar mucho más que su propio rostro. Pero para el caso de propuestas experimentales en la virtualidad es conveniente que este aspecto sea revisado. No solo para sortear el problema del campo angular mencionado (existen cámaras de mayor ángulo), sino por la posibilidad de necesitar cambios de perspectiva. Se suma la dificultad adicional del escaso tamaño angular dado por la pantalla utilizada (un celular a 30 cm de distancia solo ofrece unos 12° en la menor dimensión de la pantalla).

Frente a todo esto, nuestra estrategia para la enseñanza a distancia consistió en utilizar tres cámaras durante las clases. Es una técnica no habitual y, aunque simple, introduce importantes mejoras en el visionado por parte de los destinatarios. Una de las cámaras fue la utilizada con la computadora portátil y frente a la cual se habla. La segunda fue una cámara *web* externa conectada por puerto a la computadora. La plataforma de video llamada (*Zoom* en nuestro caso) permite alternar fácilmente entre ambas. La tercera cámara correspondía a la de un teléfono celular colocado en un soporte móvil y conectado por *link* con la videollamada como un invitado más. Las dos primeras fueron utilizadas alternando entre la imagen del docente y la de aquello que se deseaba mostrar en la mesa, con la facilidad de moverla cambiando así distancia y dirección (se pudo enfocar objetos a solo unos 5 cm) y ser colocada también en un soporte. La cámara del teléfono celular (con micrófono anulado), en ocasiones se utilizó para tomar desde una mayor distancia los elementos de la mesa, como segunda ventana permanente de lo transmitido por el docente. De este modo, se recuperaba la imagen

de conjunto que normalmente se tiene en el aula. En otras oportunidades, fue muy útil mostrar un dispositivo en acción o un fenómeno mientras en simultáneo el docente hacía uso de un pizarrón frente a la cámara *web*. Naturalmente, los estudiantes podían configurar su propia pantalla a voluntad (maximizando la del hablante, por ejemplo).

Las clases fueron filmadas para una posterior reproducción, no solo por estudiantes ausentes o por quienes quisieran rever actividades, sino porque en ocasiones resultaba necesario para alguna toma de datos que eran registrables con la reproducción del video fotograma a fotograma (por ejemplo, la variación temporal de una posición y un cambio en una medición eléctrica en simultáneo, transmitiendo con dos cámaras).

El uso de grafismos específicos

Sabemos que la información visual es central en la mayoría de las situaciones de enseñanza. Nuevamente, la masiva enseñanza a distancia nos interpeló con situaciones para analizar al respecto. Por el carácter práctico de la asignatura y teniendo como uno de sus propósitos centrales el diseño y construcción de dispositivos para las prácticas experimentales, tienen un lugar importante la descripción y la explicación. Pero al no poder sostenerse la misma interacción del aula se eligió profundizar el lenguaje gráfico para expresar ideas y conceptos que suelen ser más difíciles de comunicar a través del lenguaje escrito (Cyrulies y Kenig, 2017). Es conocido que los estudiantes, en general, tuvieron cantidad de lecturas extras que han tenido que abordar en pandemia, en alguna medida también fue necesario en la materia aquí señalada.

Por lo anterior, como estrategia se elaboraron nuevos esquemas particulares de algunos temas para la virtualidad. Por un lado, se buscó acentuar la explicitación escrita y con mayor accesibilidad en la lecturas. Para esto se contempló el uso de letras grandes, sin serifa, colores y contrastes adecuados, entre otros. Pero, también, dada la particular situación de enseñanza y aprendizaje se consideró oportuno recurrir a ciertos diagramas inconclusos para ser completados

durante las exposiciones, promoviendo así a la participación activa, que resulta más difícil de sostener en el formato a distancia.

Se acudió a la elaboración de esquemas, fotografías y videos incrustados, particularmente en *Geneally*, sobre todo, en condiciones espaciales que pueden resultar complejas de conceptualizar. Ya lo expresaban Levie y Lenz (1982) quienes sostenían que el lenguaje visual facilita recordar una idea científica, sobre todo a largo plazo. Estos recursos se dispusieron en la plataforma *Moodle* de la Universidad y los videos en un repositorio para este fin. Bajo nuestra hipótesis sobre la especificidad con los nativos digitales, se consideró adecuado la incorporación de hipervínculos y emoticones como recursos atractivos.

El montaje de dispositivos en mesa del docente con estudiantes activos

La materia contempla el uso de material construido para la ocasión. En presencialidad, varias de las prácticas se desarrollan en instalaciones de laboratorio con el acompañamiento docente, pero con un trabajo centralizado en los estudiantes. Al impedirse esta dinámica se optó por un trabajo con metodologías diferentes. Se desarrolló en la mesa del docente y haciendo uso de las cámaras. Para este caso se realizaron prácticas experimentales diversas que involucraron un modo distinto a los estudiantes, no solo con intercambios, sino resolviendo situaciones y procesando datos registrados en las clases. Un tipo de trabajo considerado fue realizar montajes con diferentes dispositivos y elementos que pudieran resultar de interés a los efectos formativos para, a partir de allí, registrar datos. Entendemos que estas actividades son un buen ejemplo a discutir en la formación docente en relación con los trabajos que, según Barolli et al (2017), permiten explorar las representaciones de los estudiantes referentes a la interpretación de los datos experimentales. Algunos de los montajes de mayor elaboración consistieron en circuitos eléctricos armados colaborativamente por videoconferencia a partir de una consigna inicial y con el docente operando sobre los mismos para las mediciones nece-

sarias. Los valores eléctricos registrados por el docente se compartieron por *chat* para el levantamiento de algunas curvas por parte de los estudiantes y encontrar así ciertas respuestas (figura 1).

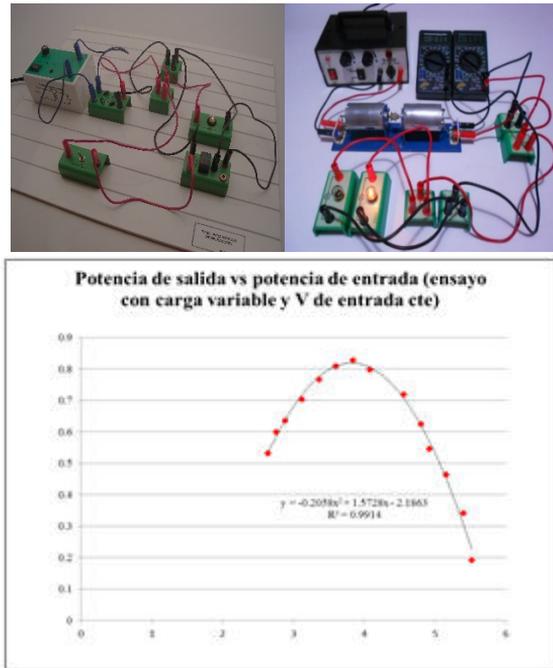


FIGURA 1. Algunos montajes eléctricos y una de las curvas construidas (en *Excel*) por los estudiantes en la clase con los datos medidos por el docente durante la práctica

La resolución de problemas en salas con mediciones del docente

Otro tipo de actividades fue la problematización en situaciones contextuales donde subyace algún modelo físico matemático. Como ejemplo de este tipo de consignas se transcriben a continuación dos casos trabajados en diferentes clases cuyos modelos están relacionados.

- *Un museo de ciencias naturales encarga a los estudiantes de la materia Laboratorio para la escuela secundaria, determinar el peso de un animal prehistórico a partir de la medida de su fósil.*
- *¿Qué volumen deberán tener como mínimo los tanques (lastres) para que permitan sumergirse al submarino TR 1700 reformado cuando se llenen con agua?*

En ambos casos, las consignas estaban acompañadas de las debidas aclaraciones y esquemas, no mostrados aquí. Vale aclarar que se tienen como variables involucradas la densidad, la longitud y el volumen, todas a determinar experimentalmente con maquetas. Se trabajó con materiales en la mesa del docente, quien realizó todas las mediciones con unas maquetas a escala usadas como modelos. Los volúmenes se determinaron con probetas (por volumen desplazado). Se muestran instrumentos y maquetas en la figura 2.



FIGURA 2. Algunos elementos utilizados por el docente para las mediciones en ambos problemas

Para estas ocasiones se compartieron con los estudiantes diagramas de un tipo que hemos denominado “esquemas para pensar el problema”, idea que hemos tomado de los trabajos de Pifarré y Sanuy (2001), adaptándola para nuestro trabajo en la virtualidad. Consisten en dar algunos indicios generales para orientar en la resolución de un problema (grupal) cuya solución es numérica, sin precisar los cálculos a realizar, pero sí brindando información sobre los conceptos que son relacionados en cada paso. El propósito es encauzar el trabajo por la vía de resolución necesaria (si es que hay solo una). En la figura 3, puede verse un ejemplo de esquema con un planteo

bien general. La cantidad de conceptos y datos involucrados dependerá del problema en cuestión. También, la cantidad de etapas para resolverlo. Los conectores gráficos, que pueden incluir o no alguna leyenda, implican en nuestro caso operaciones matemáticas no explicitadas y que responden a conceptos o modelos físicos, es decir, deben ser interpretados. De este modo se logra una guía, pero que, al mismo tiempo, permite conceder cierta autonomía en el proceso de resolución.

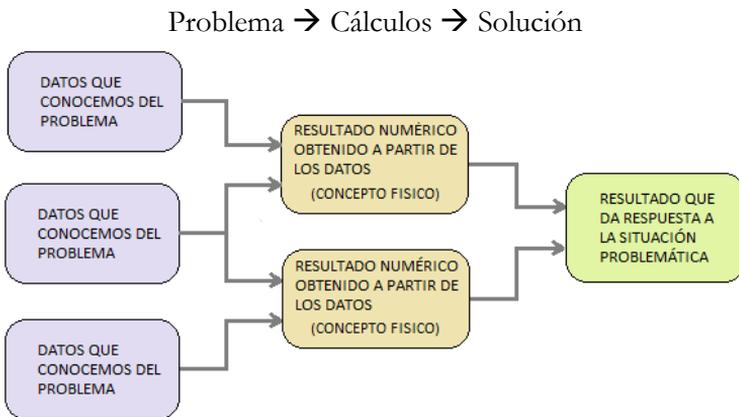


FIGURA 3. “Esquema para pensar el problema”. Aquí, se muestra cómo un ejemplo de carácter general permite la orientación sobre un camino de resolución sin explicitar los cálculos necesarios

Además de compartirse en una presentación en pantalla, los estudiantes recibieron, a través del *chat*, la consigna y el esquema mencionado; la estrategia de trabajo propuesta consistió en la discusión sobre la forma de resolverlo en pequeños grupos dentro de “salas” que permite la plataforma de videoconferencia. Luego, la actividad se cerró con los intercambios necesarios para encontrar la solución. Cabe aclarar que la discusión del modelo matemático para ambos problemas requirió especial atención, la que pudo establecerse adecuadamente en la virtualidad. En el razonamiento necesario para una adecuada resolución, es preciso considerar dos relaciones funcionales específicas. Resultó muy oportuno recurrir, nuevamente, a gráficos. Para el

caso corresponden los de la figura 4 para elaborar explicaciones del problema. Ayudan a construir el concepto donde la relación entre una dimensión de dos cuerpos de diferentes tamaños, pero con idénticas proporciones, elevada al cubo devuelve la relación entre sus volúmenes. Resultaba necesario que los estudiantes eligieran la relación funcional correcta que demandaba identificar los aspectos concretos del problema, la geometría involucrada, contexto de aplicación, etc., además de poder elaborar el planteo matemático adecuado. Esta idea es coincidente con lo expresado por Urgelles (2003) para estos problemas, pero en nuestro caso era desafiada por la enseñanza en la virtualidad. Este aspecto técnico del problema, aunque no desarrollado en detalle aquí, es mencionado por la potencialidad del lenguaje gráfico que ha sido aprovechado en una situación de enseñanza relacionada con la experimentación condicionada por el impedimento de manipular los materiales.

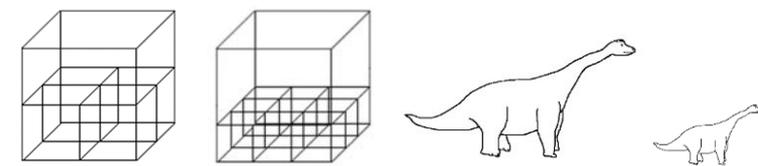


FIGURA 4. Izq: Esquemas utilizados para la modelización de un problema en la enseñanza a distancia. Der: Un caso de consigna donde transferir la modelización conceptualizada con los esquemas. Fuente propia

Luego del trabajo de algunos minutos en salas (visitadas por el docente), se propuso una puesta en común donde se expusieron los resultados obtenidos o los avances en la resolución.

Conclusiones

La enseñanza a distancia durante el bienio en pandemia ha dejado diferentes aprendizajes a los docentes. En ese período, quienes no éramos expertos en la modalidad, nos vimos impulsados a entrenarnos en ciertos modos de comunicación en relación con las estrategias

de enseñanza y normas de netiqueta. La programación de la materia, particularmente en el 2021, se pudo desarrollar según lo esperado, recordando que se dictó íntegramente a distancia. Se pudo llevar a cabo el acompañamiento docente en las diferentes etapas y, como se señaló, además de cumplir un rol de guía del aprendizaje, estuvo involucrado con su participación activa en armados y mediciones que debieron estar a su cargo. Los datos medidos se podrían haber brindado por escrito, no obstante, se consideró valiosa la manipulación del material para dichas mediciones frente a las cámaras, por las características experimentales de la materia y porque ejemplificó un modo de trabajo poco tradicional (nuevo para nosotros), que dio mayor lugar para la discusión en una materia de formación docente.

Aun en la virtualidad, pudo sostenerse el procesamiento de datos experimentales para construir respuestas en el marco de cierta problematización. Esto permitió sostener una visión que superase a la demostrativa, como quizás podría concebirse con elementos como los utilizados. Para aquellas respuestas, la conformación de salas de trabajo resultó un recurso valioso ya que permitieron reproducir la esencia del trabajo en grupo, habitualmente presencial, con la ventaja adicional del aislamiento de posibles interferencias propias del aula.

El uso de cámaras adicionales permitió la transmisión de detalles que facilitaron varias actividades específicas. Sin embargo, se tuvieron algunas dificultades relacionadas con la variada disponibilidad de dispositivos de comunicación. Entre otras cuestiones, algunos estudiantes participaron por medio de un teléfono móvil, lo que condicionaba las posibilidades de la información escrita y del lenguaje gráfico por su pequeño tamaño. Esto, naturalmente, puede resultar limitante para personas con cierta disminución visual.

Según manifestaron los estudiantes, consideraron muy productiva la cursada a pesar de las dificultades que implicó perder la presencialidad, por la imposibilidad de manipular los elementos. Señalaron que les enriqueció la mirada didáctica sobre las actividades de laboratorio, tradicionalmente llevadas a cabo en las dependencias de la universidad. Entendemos que resulta interesante seguir explorando este campo por su potencialidad didáctica, en particular para tiempos de aislamiento social como el que nos obligó a repensar la implementación de nuestras actividades para la enseñanza y el

aprendizaje. Si bien constituyó una oportunidad de trabajo diferente, en el que se exploraron nuevas dimensiones de una interfaz, queda claro que fueron los condicionantes del aislamiento social los que movilizaron a establecer nuevos propósitos, pero recuperada la presencialidad se elige la vuelta a las clases en el laboratorio. Pero algunas ideas se seguirán estudiando para un posible propuesta híbrida o bimodal.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E., y Badía, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769>.
- Barolli, E., Laburú, C. y Guridi V. (2017). Laboratorio didáctico de ciencias: caminos de Investigación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 88-110.
- Branda, P. (2014). De nativos, inmigrantes y la brecha digital: una revisión crítica al abordaje de educación/tecnología. Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. *XII Congreso*. Lima, Perú.
- Cyruilies, E. y Kenig, F. (2017). Fases lunares: diagnósticos sobre las explicaciones en formación docente. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29, (Nº extra), 537-545.
- Cyruilies, E. (2021). Experiencias de laboratorio sobre el calor con un artefacto hogareño en la formación del profesorado de Física. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2). <https://orcid.org/0000-0002-2080-5864>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente Nº 1. UNGS.
- Levie, W. y Lentz, R. (1982). Effects of Text Illustrations: A Review. *Research Educational Communications and Technology Journal*, 30, 195-232.
- Pérez Losada, E. y Falcón, N. (2009). Diseño de prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 452-465. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267>

- Pifarré, M. y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: un ejemplo concreto. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 297-308. DOI: [10.5565/rev/ensciencias.4005](https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4005)
- Prensky, M. (2010). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5).
- Scolari, C. A. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? *Method January 2019*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz
- Tarasow, Fabio (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea.
- Urgelles, J. (2003). La modelización matemática: una herramienta válida en la enseñanza de las matemáticas universitarias. *Revista Suma*, 42, 37-46.

Aplicación de la educación híbrida. Evaluación del momento inicial: posibilidades y limitaciones

Evelia Derrico
Universidad del Este.
sied@ude.edu.ar

Mariana Gigena
Universidad del Este.
marianagigena@yahoo.com.ar

María Eugenia Martinelli
Universidad del Este.
eugeniamartinellifahce@gmail.com

Introducción

Las circunstancias provocadas por la pandemia llevaron a las universidades a replantear los modelos pedagógicos en uso y a perseguir innovaciones que mejoraran las políticas de retención y graduación de estudiantes, a la par que generan nuevas formas de inclusión académica y estrategias de enseñanza con mayor alcance y profundidad.

En el trabajo de Carina Lion (2021, p. 2) –entre otros– la expresión “*la pandemia como punto de inflexión*”, nos mostró la necesidad de transformar nuestras prácticas de enseñanza. Los escenarios contemporáneos plantean desafíos multidimensionales complejos: políticos, sociales, culturales, comunicacionales, didácticos, cognitivos y tecnológicos, en los cuales hay rasgos centrales que debieran analizarse para comprender algunas tendencias en relación con las mutaciones vinculadas con los aprendizajes y los desafíos para la enseñanza universitaria. Estos escenarios se encuentran atravesados, muy profundamente, por la incertidumbre y la complejidad. Por

ello, planteamos el ensayo de una alternativa de Educación Híbrida, a través de un tipo de investigación acción, que permita evaluar su comportamiento integrado a la gestión educativa.

Respecto de la educación híbrida y/o *Blended Learning*, si bien, aún hay un desarrollo del marco teórico epistemológico insuficiente y se cuenta con más preguntas que respuestas, algunos puntos ya pueden ser definidos. Según el diccionario de la RAE, el adjetivo “híbrido”, en su segunda acepción, expresa: Dicho de una cosa: Que es producto de elementos de distinta naturaleza.

Al *b-learning* se lo considera también un modelo híbrido que surge de combinar actividades asincrónicas virtuales con diferentes recursos, aplicaciones y herramientas *online*, y, además, encuentros presenciales.

Existen autores que asimilan ambas definiciones y otros que marcan diferencias respecto de su diseño, desarrollo y aplicación en el aula; en tanto consideran que la EH es una construcción que fusiona estrategias de tres opciones pedagógicas –virtuales asincrónicas, virtuales *online* y presenciales– que dan origen a un modelo nuevo, que no es ni presencial, ni a distancia, sino ambos a la vez. Por lo tanto, el diseño de la enseñanza es propio y las formas de elaborar el aprendizaje por parte del alumno, desde propuestas combinadas, también.

En este sentido, los aportes de Mariana Maggio (2013) en su artículo sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a reconcebir la educación superior, nos permite revisar la modalidad para ubicarla como un motor que reúne condiciones ideales para la creación de propuestas pedagógicas que se orienten al cumplimiento de las finalidades de una educación democrática y así brindar oportunidades a todos/as los/as ciudadanos interesados en una formación académica.

En el mismo artículo de la Dra. Maggio, se cita el pensamiento de Edith Litwin (1993, pp. 53-64) que ha dicho que es importante:

...debatir algunos de los principios que la educación a distancia, (que) como modalidad, viene sosteniendo desde su creación, tales como: la mediatización en la relación docente-alumno, la autonomía en el proceso de aprendizaje y el autodidactismo. ... No es posible que, los principios que determinaron la creación de esta

modalidad en el mundo del desarrollo hace ya muchas décadas, se sigan sosteniendo como taxativos o verdades absolutas en países subdesarrollados, en desarrollo o afectados por problemas económicos, políticos o de una sociedad en crisis (p. 135).

Así, debemos seguir trabajando para democratizar la inclusión de la enseñanza desde una mirada integral que contemple esos problemas.

En la última década, hemos visto profundizar procesos de hibridación entre modalidades que, desde nuestra perspectiva, van más allá de lo que suele denominarse puntualmente educación híbrida por su articulación de elementos presenciales y virtuales. El fenómeno que nos interesa es aquel en el que la hibridación es abordada, al decir de García Canclini (1997), como procesos socioculturales en los que prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas prácticas. En este sentido, no deja de sorprendernos la rápida adopción que la modalidad presencial realiza de las plataformas virtuales de aprendizaje implementadas originalmente para la educación a distancia. Las propuestas de la educación presencial son acompañadas por un montaje en plataformas virtuales.

O bien, siguiendo la idea de mestizaje de modalidades donde una se complementa con la otra hacia un objetivo compartido, dando así lugar a las constelaciones de lenguajes o código simbólicos para pensar prácticas docentes que propicien mediaciones pedagógicas, tecnológicas, comunicacionales y culturales, lo que permite un aprendizaje colectivo, producción de conocimiento, autonomía, optimización de los tiempos, miradas críticas y reflexivas.

... arribamos a una transición; por ello, instrumentar a quienes ejercen la docencia para abrir nuevos caminos es urgente, en tanto apreciemos que la educación requiere siempre de una actitud prospectiva.

Si observamos lo que se hace en la mayoría de las aulas hoy, la primera pregunta es: ¿Cómo planificar la enseñanza para promover el aprendizaje en un contexto cultural que se percibe complementario entre lo social presencial y lo social tecnológico o virtual?

Y una más... ¿Cómo diseñar procesos y procedimientos que aúnen ambas dimensiones y logren mejorar significativamente los esquemas mentales propios que hoy la neurociencia es capaz de demostrar con evidencias?

No obstante, la educación abierta ya ingresa e ingresará un poco más a la escolarización con patrones libres para la búsqueda, el acceso y la elaboración de la información a través de todas las redes, desplazando, por ejemplo, manuales y apuntes gráficos y fotocopiados, lo que representa economía y cuidado ambiental sostenido” (Derrico, 2022, p. 22).

Del primer ensayo

En el marco de una investigación participante, descriptiva y comparativa, se planificó la experiencia en base a la formulación de los siguientes problemas:

a) Problemas en la organización

Los sistemas y sus modos de organización y administración están ligados al contexto, a la cultura institucional, a la naturaleza de sus fines y a las características de sus actores, como así también a sus prácticas docentes. Por lo tanto, es necesario validar sus criterios de administración en un contexto educativo particular, evaluando sus posibilidades, ventajas y limitaciones, antes de su instalación a gran escala.

b) Problemas en la interacción social

Observar y registrar *in situ*, las formas, tipos y alternativas de comunicación que se dan durante un proceso educativo híbrido.

Observar y registrar *in situ* emergentes de la interacción con los destinatarios a demanda, durante la experiencia.

c) Problemas didácticos

Las prácticas docentes: fases preactiva-interactiva y postactiva (Saint-Onge, 2000). Todo ello, para llevar a la práctica en el

contexto de nuestra Universidad, modelos teóricos de organización bimodal y evaluar su eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia en la realidad de nuestra comunidad educativa y proyectar su aplicación a toda la población.

Esto así, requirió de un momento inicial de aplicación para el **diagnóstico** que permitiera determinar las necesidades didácticas y de equipamiento tecnológico adecuado para su realización.

Un *análisis de viabilidad* permitió registrar que se cuenta con aulas semi-equipadas tecnológicamente para permitir el dictado simultáneo para alumnos presenciales y a distancia, con posibilidades para el desarrollo de la EH, los tutores pedagógicos, los tutores técnico-administrativos, el apoyo material de tutoría y acompañamiento sobre la ejecución, todos ellos del SIED.

Análisis que se ha complementado con una prueba preliminar realizada sobre reuniones híbridas de coordinadores de carrera, Decanos y el SIED, para validar la capacidad tecnológica e instrumental, el 1 y el 6/4/22. De allí, surge que se necesitan algunas mejoras:

- Cámara EE mini. Captura de 1080p60 de alta definición con saturación y brillo de matices de colores reales para lograr la representación de color de mayor precisión e imágenes realistas. Con *zoom* electrónico de 4x y un campo de visión de 74 grados, transmisión simultánea de video e instalación en segundos, sin controladores.
- Diadema Black Wire con cable. Hi Fi, USB-3.5 mm, Biau-ral, NoiseCanc-Mic y Control.
- Poly Studio USB, con calidad del audio en su categoría, seguimiento automático del participante activo, que administre de forma centralizada para reducir la carga de TI. Conectividad USB a PC o Mac para vincular con casi cualquier servicio de nube o aplicación de video.

Elementos que ya han sido incorporados al presupuesto de la Universidad y, al momento de este trabajo, se encuentran instalados en dos aulas, en proceso de capacitación.

Además, el análisis de la propuesta híbrida preliminar desarrollada con las diferentes Facultades y Carreras, evidenció – más allá de la falta de algunos recursos tecnológicos–, la necesidad de un aprestamiento de **las prácticas docentes bajo EH**, que implican:

- Instalar el modelo como situación de enseñanza y aprendizaje y no meramente de incorporación de recursos.
- Alfabetizar y apropiarse los lenguajes simbólicos de los diferentes medios tecnológicos para una factible combinación tecnológica.
- Posicionar al docente desde las fases preactiva-interactiva y posactiva.
- Resignificar las acciones mediadas: pedagógicas, tecnológicas, culturales y comunicacionales
- Planificar la enseñanza con nuevos formatos y previsiones taxativas para ambas modalidades **integradas** en el modelo de EH.
- Entrenar al docente para asistir didácticamente al alumnado en ambas opciones pedagógicas simultáneas de enseñanza.
- Capacitar al docente para establecer dinámicas grupales integradas.
- Incorporar estrategias de enseñanza combinadas y variadas: aula invertida, resolución de problemas, estudios de casos, análisis de videos, etc., que logren mantener continuidad en la propuesta híbrida.
- Ejercitar al docente en el valor simbólico para el aprendizaje de gestos y actitudes durante la enseñanza: expresiones del rostro y la mirada; desplazamientos por el espacio áulico; control corporal de la proxemia y los efectos del entorno,

iluminación, ruidos y acoples de sonidos; el uso de la voz; selección de recursos didácticos adecuados (color del fibrón para pizarra, tamaño y disposición de la escritura, etc.).

En este sentido, consideramos de suma importancia contextualizar las prácticas docentes situadas desde el diseño, puesta en marcha, monitoreo y evaluación permanente, lo que implica un cambio de paradigma y mentalidad sobre la modalidad de enseñanza híbrida, resignificación de las variables didácticas, alfabetización académica tecnológica, empoderamiento del trabajo en equipo interdisciplinario (técnicos, profesionales) y motivación a la participación e interés de los/as estudiantes, que aporten otros recorridos de acercamiento al uso y acceso a las opciones tecnológicas institucionales “podemos empezar a pensar prácticas de la enseñanza que incluyan lo presencial en las que el tiempo fluya de modos distintos. La clave para esta reinterpretación del tiempo es justamente la generalización del uso de las plataformas tecnológicas” (Maggio, 2022, 180).

En función a lo expuesto concluimos que es necesario acercar ofertas formativas orientadas a prácticas docentes actualmente atravesadas por las mediaciones tecnológicas, lo cual demanda la aproximación y apropiación del conocimiento teórico y práctico, en cuanto al uso, acceso y accesibilidad con la tecnología. En términos de Salomon (1992), contemplar los efectos de la tecnología y efectos con la tecnología. De esto modo, promover el logro de la familiarización y amigabilidad de los/as docentes para planificar y desarrollar prácticas bajo la modalidad de enseñanza híbrida.

Retomamos, para cerrar, la siguiente cita que expone con claridad la intencionalidad pedagógica del equipo de trabajo:

... el paradigma de la enseñanza bimodal nos trae –además de nuevos métodos, técnicas y medios–, una mayor libertad pedagógica: porque durante el contacto con los datos y las informaciones los intereses individuales se abrirán por descubrimiento –sin fronteras, sin limitaciones de las estructuras externas, dada la disposición permanente de bibliografía digital con que se cuenta a un click y porque los ejemplos de innovación y creación se multiplicarán motivando fuertemente los propios; todo ello, seguro impactará en la conformación

estructural del cerebro de las futuras generaciones y delinearé un futuro diferente para la humanidad (Derrico, 2022, p. 22).

Referencias bibliográficas

- Derrico, E. (2022). Hacia nuevas didácticas para la educación a distancia. Teorías del aprendizaje. Regularidades. Neurociencias y tecnologías. *Ude Virtual...en líneas*, 3(4), 18-26. <https://www.ude.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/UDE-VIRTUAL-N4.pdf>
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 109-128.
- Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), <https://doi.org/10.24215/24690090e047>
- Litwin, E. (1993). La educación a distancia: una perspectiva crítica. *Revista Educación*, 2(3), 53-64.
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. Presentación realizada en el Seminario Regional “Educación a Distancia en el MERCOSUR”. <https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-la-educacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-con>
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Saint-Onge, M. (2000). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Enlace Editorial. Ediciones Mensajero.
- Salomon, R. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159.

Atravesando mapas inexistentes: la gestión de la tecnología en la Facultad de Veterinaria, UBA

Fabiana Irene Grinsztajn
Universidad de Buenos Aires.
posgradodocencia@fvvet.uba.ar

Roxana Paola Sztejnberg
Universidad de Buenos Aires.
rsztejnberg@fvvet.uba.ar

Gabriel Alejandro Sánchez
Universidad de Buenos Aires.
gsanchez@fvvet.uba.ar

Introducción

Desde hace varios años, la facultad incorpora la cultura digital a los proyectos académicos, entendiendo su naturaleza ubicua y la necesidad de formar estudiantes que se encuentren en condiciones de moverse en mundos a la vez analógicos y digitales. Esta incorporación se concebía en forma espiralada, con aproximaciones sucesivas cada vez más profundas y complejas (Bruner, 1963), en forma gradual y con un proceso de planeamiento estratégico especialmente orientado a dotar de competencias digitales a los docentes, facilitando así la transformación. Pero llegó el *tsunami* de la pandemia y de pronto todo lo aprendido y transitado debió activarse y ponerse en juego en pocos días. Así, fueron diversos los problemas a enfrentar en el proceso de transformación de un sistema de enseñanza presencial en otro completamente virtual durante el 2020.

La Secretaría Académica,³² hasta el año 2019, se encontraba en proceso de gestión y desarrollo del Programa Integral de Cultura Digital en la Facultad de Veterinaria, un plan estratégico que tenía como principal propósito contribuir a la apropiación gradual de la cultura digital en las asignaturas, desarrollando capacidades digitales en los docentes y generando actividades innovadoras que, al incorporar las TIC, favorecen procesos constructivos, problematizadores y enriquecidos de aprendizaje. Dicho Programa se gestiona desde la Secretaría Académica, a través de un equipo tecno-pedagógico (ET) constituido por expertos en pedagogía, tecnología y ciencias veterinarias. Se trabaja, de este modo, en forma interdisciplinaria y desde el modelo TPACK (Koehler, Mishra y Cain, 2015), que procura la intersección del saber tecnológico, disciplinar y pedagógico, tres esferas que favorablemente combinadas en un equilibrio dinámico, se interrelacionan para construir soluciones efectivas en la enseñanza con tecnologías.

En el año 2020, se procuró dar una respuesta ágil a los requerimientos urgentes que surgieron desde el inicio del aislamiento, con lo cual se pasó de un proceso gradual y sistemático de incorporación de TIC en la enseñanza, a una verdadera transformación digital de toda la actividad académica de la facultad.

Problemas a resolver

Entre los problemas que reclamaban una acción inmediata podemos citar:

- Un dominio dispar entre los docentes tanto de estrategias de enseñanza en la virtualidad, como en el manejo instrumental de herramientas y *software* apropiados para la enseñanza en entornos virtuales.
- Formatos en clases por videoconferencia que pretendían emular, en algunos casos, la clase presencial, con la consecuente desconexión emocional de los estudiantes ante clases

³² Mg. Mariana Vaccaro.

magistrales y verbalistas que, al reiterarse, generaban tedio y desmotivación, así como ausencia de *feedback* para el docente.

- Necesidad apremiante de contar con un repertorio de tutoriales que explicaran desde funciones básicas del aula virtual de *Moodle*, para los menos expertos, hasta otras más específicas como la organización de grupos de trabajo, sin dejar de satisfacer a quienes, habiendo superado los niveles iniciales de acceso y adopción tecnológica, habían avanzado hacia estadios de apropiación y creación (Sandholtz y Reilly, 2014), por lo que solicitaban orientaciones para el uso de *software* educativo más complejo que les permitiera, por ejemplo, diseñar microclases en video a partir de plantillas o producir materiales didácticos interactivos.
- El pedido, por parte de los equipos docentes, de contar con variadas oportunidades de capacitación en diferentes temáticas.
- La inquietud, comprensible, ante una situación sin precedentes, de verse ante la necesidad de tomar exámenes parciales y finales en una modalidad diferente, lo que planteaba serias dudas acerca de la confiabilidad de dichos exámenes, los instrumentos apropiados para evaluar, los protocolos a seguir y las decisiones a tomar ante imponderables surgidos durante los exámenes.

Algo de historia

Desde 2015, el ET había iniciado un proceso de trabajo sistemático, orientado a la integración de la cultura digital en la institución, programa basado en la convergencia de un conjunto de líneas de acción diseñadas a partir de algunas certezas tomadas como punto de partida. Una de ellas es que ninguna acción aislada, sino la interconexión de un conjunto estratégico de líneas de trabajo combinadas y articuladas, constituye la principal razón de que la cultura digital se transfiera progresivamente a cada cátedra, a sus respectivos docentes y a los estudiantes. Este diseño articulado ha configurado una

urdimbire, en la que cada línea de acción es un nodo interconectado con otros con los que se conforma una red. En la figura, se muestran esos “nodos” que habilitan el acceso a producciones como videos, presentaciones, materiales didácticos y ejemplos varios al escanear los códigos QR.



FIGURA 1. Líneas de acción del Proyecto Integral de Cultura Digital (Grinsztajn, Szeinberg y Vaccaro, 2018)

Estas líneas de acción trazaron el itinerario previo y fueron antecedentes que permitieron emprender nuevos desafíos durante 2020-2021 y 2022. Se describen las acciones llevadas a cabo desde la Secretaría Académica, y el ET, con el propósito de dar respuesta a los problemas planteados al inicio del ciclo 2020, en el que la carrera de Veterinaria debió virtualizarse.

La experiencia de virtualización de la carrera de Veterinaria

Reuniones preparatorias

A inicios del 2020, se realizaron reuniones de planificación y toma de decisiones con cada jefe/a de cátedra junto con el Decano, la Secre-

taría Académica y la Coordinación de innovación Curricular y Planeamiento Estratégico. En estas reuniones, se establecieron los ejes claves para el desarrollo de acciones en cada asignatura, teniendo en cuenta la naturaleza del contenido a enseñar, el lugar que ocupa cada asignatura en el plan de estudios, las características y formación digital previa del cuerpo docente. A partir de estas decisiones, se resolvió dotar a la totalidad de la carrera de un espacio en el campus virtual, para concentrar en ese entorno el desarrollo de las propuestas de trabajo. Es un universo total de cincuenta y seis asignaturas obligatorias, cinco optativas y cuatro prácticas supervisadas.

Las asignaturas son dictadas por treinta y siete cátedras, de las cuales algunas dictan una asignatura y otras dos o más. Al comienzo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), el 70,27% de las cátedras ya se encontraba dictando al menos una de sus asignaturas incluyendo un entorno virtual de apoyo (aula) en el campus virtual de la facultad o estaba en transición hacia ello. Se las considera en transición si al menos uno de sus cursos ya contaba con aula virtual y parte del plantel docente estaba capacitado, aunque todavía no hubieran ofrecido esta actividad a los alumnos. Luego de la ASPO, el 100% de las cátedras dispone de un aula virtual para todas las asignaturas que se dictan y dicho entorno de trabajo se conserva aún en la actualidad cuando se ha retornado a al menos un 70% de la presencialidad en todas las actividades curriculares.

En 2020 se diseñó un plan de orientación a la docencia que consistió en:

- a) Favorecer un marco de trabajo organizado y reglamentado por la facultad.
- b) Generar espacios de capacitación ágil.
- c) Facilitar recursos tecnológicos tanto en *software* como *hardware* y conectividad a los referentes clave del desarrollo de la actividad remota.
- d) Garantizar el acceso a los estudiantes y brindarles apoyo adicional.

- e) Sostener de manera continua el asesoramiento tecno-pedagógico a las cátedras y a demanda.
- f) Reunir en un espacio virtual único el conjunto de recursos y materiales de apoyo a la docencia, a modo de *sala de profesores*.
- g) Organizar reuniones de trabajo y formación digital entre cátedras y ET, o bien intercátedras para la formación docente.
- h) Elaborar protocolos para la toma de exámenes finales.

Las acciones se organizaron en tres grupos:

1. Diseño de recursos para ser alojados en un minisitio *web*.
2. Talleres de capacitación.
3. Asesoramiento tecno-pedagógico específico.

Desarrollo del minisitio

En el sitio *web* de la Facultad de Ciencias Veterinarias, se diseñó un minisitio que es el paso obligado para el ingreso al campus virtual. El Propósito principal del mismo fue procurar que de manera accesible y ágil los docentes tuvieran acceso a un repositorio de materiales de apoyo a la docencia.

El minisitio aloja contenidos elaborados por el ET y contiene tres ventanas diferentes: Campus virtual, Recomendaciones y tutoriales (2020), Recomendaciones y tutoriales (2021). Los materiales disponibles son recursos educativos abiertos, por lo que no se requiere contar con usuario ni contraseña de acceso. Se incluye una pestaña destinada a brindar orientaciones a los estudiantes que desarrolla el área de *Orientación a los estudiantes* dependiente de la Secretaría Académica. Asimismo, se dispuso un acceso directo a repositorios bibliográficos digitales.



FIGURA 2. ventana del minisitio web /Acceso al minisitio web

Ingresando a la ventana “Recomendaciones y tutoriales”, es posible acceder a los materiales producidos durante 2020. A modo de cápsulas de conocimiento (Rueda Bruner, 2009), se proponen una serie de orientaciones para que los docentes puedan, en forma autónoma, organizar el contenido de sus asignaturas en el campus virtual y diseñar las clases virtuales. En el minisitio, las cápsulas para docentes en formatos breves, atractivos, claros, y multimediales, incluyen una variedad de propuestas de orientación para la tarea: configuración de aula virtual, guías para la navegación en el campus, tutoriales sobre uso de campus virtual en *Moodle*, que se presentan en formato de texto, en video y en programas interactivos. Se proponen diferentes alternativas para la realización de propuestas de enseñanza activas, interactivas, mediante estrategias que utilizan una variedad de recursos y actividades; así como propuestas de modalidades alternativas de evaluación. La diversidad de formatos y lenguajes empleados en el diseño de tutoriales, tiene por finalidad favorecer su comprensión, visualización o lectura, haciéndolos amigables y autocontenidos.

Talleres de capacitación docente

Procurando dar respuesta a la notoria demanda de dispositivos de capacitación específica, que contribuyeran a dotar a los docentes de herramientas y competencias adecuadas para la enseñanza virtual,

se realizaron trece talleres de capacitación en las siguientes seis temáticas: “Primeros pasos para configurar el aula virtual”, “Diseño de imágenes interactivas”, “Evaluar en la virtualidad”, “Protocolo para exámenes finales virtuales”, “Cuestionarios en Moodle”, “Diseño de videos interactivos”, “Enseñanza mediada por TIC empleando casos, problemas y simuladores”.

Se estableció un cupo máximo de treinta y cinco participantes, para dar lugar a una mayor participación y posibilidades de intervención de los docentes cursantes, así como para generar espacios de consulta. Las grabaciones de dichos talleres se incluyen en el minisitio *web*.



FIGURA 3. Grabaciones de los talleres disponibles en el minisitio / Acceso a grabaciones

Los talleres de capacitación docente incluyeron actividades sincrónicas participativas, que se alojaron en el aula virtual “Talleres *online*” del campus, entorno combinado con la plataforma de videoconferencias *Meet*, que permitió disponer de estos espacios de encuentro y resolución de actividades, lo que facilitó que rápidamente se pudieran incorporar las propuestas de utilización de las plataformas educativas, actividades interactivas y modalidades de enseñanza virtual, con foco en la centralidad de la actividad del estudiante. Participaron cuatrocientos treinta docentes de las capacitaciones durante 2020 y 2021.

Asesoramiento tecno-pedagógico

Los pedidos de asesoramiento de las cátedras frente a situaciones especiales, ya que el dominio de estrategias de enseñanza en la virtualidad, así como del manejo instrumental de herramientas y *software* apropiados para la enseñanza remota, es diverso entre los docentes, fueron respondidos por *mail* o en encuentros sincrónicos. Consistieron en la recomendación de *software* para diseñar un material o actividad específica, el diseño de cuestionarios de examen que resultaran confiables, organización de estudiantes en grupos para tareas en el aula virtual, herramientas disponibles para que estudiantes con hipoacusia accedieran a las locuciones en los videos de la cátedra, orientaciones pedagógicas y técnicas sobre la organización del aula virtual, sugerencias sobre estrategias didácticas en las clases por videoconferencia, sobre cómo producir archivos de audio y alojarlos en plataformas de *podcast*, modos convenientes para tomar asistencia de manera automática en las clases por *Meet* o reiniciar el aula virtual sin perder los recursos y actividades del cursado previo, entre otras.

Conclusiones

Al referirse a tradiciones pedagógicas colapsadas en la universidad, Pardo Kuklinski y Cobo (2020) afirman que “la educación superior tiene un sesgo o quizás una suerte de debilidad por defender el pasado, por perpetuar lo que existe, por ponerse al margen de las transformaciones, de ahí el nombre de claustro” (p. 14). Sin embargo, no caben dudas de que el presente nos encuentra atravesando mapas inexistentes, en una transición desde la Educación Digital a Distancia de Emergencia hacia un nuevo Modelo Pedagógico-Tecnológico. Con actividades inimaginadas meses atrás, que precipitaron prácticas pedagógicas emergentes (Adell y Castañeda, 2012), se suscitan reflexiones y discusiones nuevas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la práctica, los recursos y los contenidos.

De pronto, un contexto extraordinario se convirtió en una oportunidad de mejora y, de ese modo, se concibió la tarea de apoyo a la

docencia en la FCV-UBA. Resultó innovadora la modalidad de enseñanza que adoptaron numerosas asignaturas, cuyos responsables interpretaron que no era posible emular la presencialidad en la enseñanza remota, por lo que implementaron el modelo de *flipped classroom* o clase invertida. Esta transformación implicó desarrollar contenidos virtuales a los que pudieran acceder los estudiantes de manera asincrónica. Asimismo, los docentes dotaron de interactividad a dichos recursos, a fin de que los estudiantes pusieran a prueba lo aprendido, resolviendo, por ejemplo, diferentes desafíos durante la visualización de un video interactivo o participando de actividades gamificadas que permitieran demostrar comprensiones profundas.

Las respuestas que han implementado las cátedras han demostrado iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances logrados en un tiempo récord, a fin de garantizar la continuidad del aprendizaje.

Se desarrollaron instrumentos de autoevaluación mediante *software* diverso, con el objetivo de que el automonitoreo les permitiera a los cursantes obtener información y resultados sobre sus avances.

Materiales didácticos interactivos diseñados con *software* como *H5P*, *Genial.ly*, ejercicios de *drag and drop*, imágenes enriquecidas con capas de información en diferentes lenguajes, videos que proponen la resolución de desafíos durante su visualización, ejercicios que se valen de la metodología de aprendizaje basado en juegos; juegos serios como los simuladores que plantean problemas a resolver y rutas de navegación que dependen de las decisiones adoptadas son ejemplos de medios educativos que alojaron las aulas virtuales.

La modalidad de coevaluación comenzó a ser experimentada por algunas asignaturas. Desafiando esa estructura de poder asimétrico, tan frecuente en la enseñanza tradicional, ha representado un verdadero reto para los docentes que se atrevieron a pensar la evaluación no como un acto de control sino como un acto de reconocimiento del otro en su valor.

En 2021, al cabo de la implementación de dos talleres sobre “Enseñanza mediada por TIC utilizando casos, problemas y simuladores”, se les propuso a los docentes que diseñaran sus propios simuladores de toma de decisión, luego de experimentar con ejemplos producidos por el ET, a fin de presentarlos y compartirlos durante

el evento “Desafío Veterinario 2021”, realizado durante el mes de agosto de 2021 en el cual se presentaron diez simuladores de enseñanza veterinaria. Constituyó un encuentro virtual de intercambio de producciones inspiradoras e innovadoras.

Como señala Baricco, refiriéndose a estos escenarios que están eclosionando, “nos orientaremos por mapas que todavía no existen” (2019, p. 11). En efecto, desde una cartografía que comienza a trazar nuevos territorios, la educación universitaria se reestructura y reforma desde sus bases, ya que los desafíos actuales incorporan, además, la multimodalidad. Desde nuevos enfoques se articulan e integran diferentes configuraciones de clase, que aprovechan la actividad presencial potenciando saberes prácticos y se valen del campus virtual, como un recurso ineludible para la enseñanza, optimizado con actividades y tecnologías multimedia, desarrolladas en periodo de aislamiento, pero ahora reconcebidas para un modelo multimodal de trabajo.

Pensando en sentido prospectivo, en 2022 se dio inicio al proyecto *Skill Lab*, que consiste en la creación de un laboratorio de simulación, con el objetivo de disponer de un ámbito institucional para el desarrollo y la práctica de simulación y aprendizaje de destrezas veterinarias. Valiéndose de la tecnología de animación 3D e impresión 3D, se aspira a que el *Skill Lab* sea utilizado por docentes y estudiantes en múltiples prácticas y resolución de problemas en diversas asignaturas de la carrera. Asimismo, las prácticas de enseñanza en entornos virtuales como el campus y la incorporación de herramientas tecnológicas multimedia enriquecen y facilitan algunas de las actividades que, en la actualidad ya sin aislamiento, suponen nuevos desafíos en los procesos de enseñar.

Queda un largo trayecto por recorrer en este mapa aún borroso, pero sin duda alguna el cuerpo docente de la FCV-UBA se encuentra mejor preparado para atravesar un modelo donde las modalidades y entornos se articulan e integran en propuestas renovadas, que se combinan entre sí, en procura de más y mejores aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vásquez (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. UTEHA.
- Grinsztajn, F. Szteinberg, R. Vaccaro, M. (2018). Inclusión de tic en la enseñanza universitaria: la experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias UBA. Presentado en el VII taller internacional “La virtualización en la educación superior”. 11no. Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2018. La Habana Cuba.
- Grinsztajn, F. Szteinberg R. Sanchez G. Vaccaro, M. (2021). Surfeando el tsunami virtual. La gestión de la tecnología en la FCV- UBA. En E. E. Aveleyra, M. Proyetti Martino, F. Bonelli, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. Veiga (comps.). *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma* (pp. 787-791). EDUTECH. FIUBA.
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (IPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(6), 9-23. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v6.n10.11552>
- Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Rueda Bruner S. (2009). Uso de Cápsulas Educativas para enriquecer el aprendizaje. *Memorias. III Congreso de Innovación Educativa*. Tecnológico Monterrey. IV (6). http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/3er08/memorias/pdfs/susana_rueda_01.pdf
- Sandholtz, J. y Reilly, B. (2004). Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers. *Teachers College Record*, 106(3), 487-512.

El diseño de un dispositivo pedagógico emergente para la continuidad de las trayectorias académicas

Alberto Iardelsky

Universidad de Buenos Aires.
iardeal@hotmail.com

Verónica Seara

Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
veroseara@gmail.com

Introducción

La alteración de la vida social, económica y académica por el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) impuso nuevas condiciones de trabajo y organización para el dictado de la materia en el primer cuatrimestre del año 2020.

Pensar un dispositivo pedagógico ante la irrupción de un fenómeno inédito, como lo fue el cierre físico de las casas de estudio universitarias, implicó asumir la elaboración de una respuesta que permitiera dar continuidad a las trayectorias académicas de los estudiantes.

Hubo que tomar en cuenta la manera en que se alteraría el dispositivo pedagógico y reprogramar las formas tradicionales de desarrollar el cursado, de modo de conservar el sentido formativo, incorporando nuevos elementos de interacción pedagógica con recursos tecnológicos e informáticos disponibles. Al mismo tiempo se generó una triple preocupación por la emergencia. La primera, encontrar los mejores dispositivos y recursos tecnológicos y hacer frente a una contingencia incierta en el horizonte temporal. En simultáneo, desarrollar acciones de institucionalización de los procesos de enseñanza mediados por tecnologías de la información y co-

municación. En tercer lugar, trabajar sobre la convicción de profesores y estudiantes de que era posible desarrollar un formato alternativo de cursado con un impacto equivalente, valioso y renovador en la formación académica.

El inicio del cursado: irrupción, alteración y continuidad

Un hallazgo que marcó el trabajo remoto universitario en pandemia fue el de una “*transparencia*” mayor de la actividad de clases ya que, a través de la virtualización, el espacio del aula se tornó más público y posible de ser observado por otros sujetos que no formaban parte del curso. Las pantallas otorgan mayor visibilidad al mismo tiempo que inhiben las interacciones y restringen el campo de visión a un número limitado de veinticuatro estudiantes en una matrícula que superaba el centenar de alumnos. Es decir, este número remite a las imágenes que alcanzaban a verse en la pantalla. Por lo tanto, el dispositivo pedagógico estuvo atravesado por dos notas distintivas: la primera, la incertidumbre, tanto de los profesores y de los estudiantes, respecto de la duración de este carácter excepcional como por los soportes y la conectividad con los que contaban los estudiantes e incluso parte del equipo docente para llevar adelante la tarea pedagógica. La segunda, por las condiciones de viabilidad y sostenimiento del formato virtual frente a una tecnología disruptiva, concebida así, por el reemplazo abrupto del formato pedagógico clásico presencial. Lo sucedido puede describirse como un conjunto de prácticas inéditas para los profesores y estudiantes que implicó pensar y actuar de un modo diferente en la estrategia de comunicación pedagógica y en la organización del cursado, a partir del inicio del aislamiento social obligatorio. Se iban develando, con el correr de los días, otros elementos de la cotidianeidad que impactaron en la toma de decisiones del diseño del dispositivo pedagógico adecuándose al contexto de los y las estudiantes.

Pasado el tiempo de la emergencia, en la búsqueda de alternativas de cursado y soluciones a los problemas que afectaban las trayectorias académicas, pudimos reconocer en nuestra experiencia

tres momentos diferenciados para la configuración de un dispositivo pedagógico para el dictado de la materia.

El primero vinculado al pasaje de la presencialidad a la virtualidad. Para ello, se decidió utilizar dos herramientas diferentes, una plataforma asincrónica (*Classroom*) que permitía una organización y administración de clases, de materiales, de información, de actividades y de alojamiento de las evaluaciones parciales y una plataforma de videoconferencia (*Zoom*) para los encuentros sincrónicos. Este último, al ser de acceso gratuito tenía una duración de cuarenta minutos con lo cual se generaba una interrupción que requería ingresos sucesivos que impactaron en la continuidad de las comunicaciones y en el caso extremo de estudiantes que se desconectaban en forma permanente, más allá de las intermitencias de conexión que caracterizaban el normal desenvolvimiento de la clase.

En este primer momento, una de las preocupaciones fue conocer las posibilidades de acceso a la virtualidad, la disponibilidad de dispositivo y conectividad. El cursado, de carácter semanal, se replicaba dos veces, respetando la distribución de los estudiantes en las comisiones de trabajos prácticos (forma de asignación establecida para la modalidad presencial). Esta decisión se basó en la creencia de que de esta forma se propiciaba una mayor participación de los y las estudiantes. Para eso, se administró una encuesta en línea para indagar la situación de conectividad y acceso a dispositivos de los y las estudiantes para desarrollar el cursado virtual.

Todos los y las estudiantes participaban de las clases y si bien todos disponían de algún dispositivo para conectarse con las clases sincrónicas y de acceso al *Classroom*, la mitad de ellos utilizaban el celular con las limitaciones que implicaba, particularmente para la lectura de materiales en el período de mayores restricciones y aislamiento.

El 42% de los y las estudiantes compartían su dispositivo por lo menos con una persona. Estos datos sustentaron la continuidad de las acciones. Sin embargo, el equipo docente consideró que, si bien se desarrollaban todas las unidades del programa y se garantizaba el acceso a todos los recursos bibliográficos y audiovisuales digitalizados, las interacciones eran insuficientes y era necesario generar cambios en el dispositivo pedagógico.

El segundo momento identificado fue el agrupamiento de las dos comisiones en un solo espacio sincrónico, a partir del uso de un *Zoom* pago, provisto por docentes de la cátedra. Esto permitió la extensión del tiempo de clase y un agrupamiento del conjunto de los estudiantes en el espacio sincrónico. La masividad implicó trabajar simultáneamente con las clases teóricas a cargo de uno de los profesores y la atención a través de los mensajes en el *chat* por parte del resto del equipo docente, con el propósito de establecer espacios de interacción durante el desarrollo de las clases. En este sentido, el nuevo formato de trabajo comenzó a estimular una mayor participación de los estudiantes. Se dejó la herramienta del *Classroom* para las consultas y actividades asincrónicas. También fueron renovadas las presentaciones y se incluyeron videos y recursos visuales integrados a las clases. Sin embargo, aún quedaba restringida la participación de los estudiantes a la consulta y a las preguntas respecto de los temas del programa.

El tercer momento, con una matrícula de más de doscientos alumnos, implicó cambios significativos y productivos en las estrategias de enseñanza remota. Esto significó ampliar el uso de los recursos disponibles en la plataforma sincrónica. Al disponer de un servicio pago, la clase se tornó en un espacio teórico como práctico. El uso de salas para el trabajo en grupo y la programación y administración de consignas de actividades generó mayor participación e interacción entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí. Los espacios virtuales se volvieron a configurar bajo el formato teórico y práctico dando lugar a un proceso de acompañamiento significativo en torno a las reflexiones y análisis producidos. Así, el escenario del dispositivo pedagógico centró la atención en el trabajo efectivo de los estudiantes al enfrentarlos con problemas específicos del campo de estudio de nuestra asignatura. La tarea, desde el punto de vista pedagógico, estuvo focalizada en el análisis, las mediaciones, los debates en relación con lo que los y las estudiantes producían a partir de las consignas dadas.

Se pudo observar cómo se incrementaban los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de las clases sincrónicas no sólo por el mejoramiento y posibilidades de acceso a los contenidos del programa,

sino como efecto de estas nuevas estrategias que fueron desplegándose en este nuevo escenario. Se produjo una ampliación en el planeamiento no solo por búsqueda y diseño de nuevas estrategias adaptadas a las condiciones materiales, sino también por un proceso de evaluación continua que permitió ajustes y mejoras.

El mantenimiento de la sistematicidad, de la periodicidad semanal de clases y del desafío de poner en juego conocimientos, así como el despliegue de habilidades para la intervención profesional en situaciones extraídas de la realidad produjo mayor compromiso de los estudiantes con la propuesta de cátedra.

Conclusiones

En síntesis, las condiciones que impuso la situación de aislamiento por la pandemia obligó a planificar y desarrollar una experiencia que, caracterizada por la irrupción del aislamiento, fue transitando diferentes etapas. La primera, por generar vinculación con los estudiantes y continuidad de las trayectorias académicas; la segunda, por mayor densidad académica a la propuesta pedagógica y la tercera de configuración del modelo pedagógico de producción teórico-práctico que caracteriza a la educación universitaria. No se trató de un modelo de educación a distancia diseñado con anticipación, con inclusión de los diferentes recursos digitales disponibles, sino de una oferta ajustada a las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria. Sin embargo, no solo se pudo continuar con la cátedra, sino que se incorporaron nuevos recursos que perdurarán en su uso en el retorno a la presencialidad. Hay una transformación en proceso de profundización en el uso de tecnología al mismo tiempo que una revisión del dispositivo pedagógico que permite una ampliación de acceso a la información, a los recursos y a un nuevo modo de interacción más fluido y permanente. La experiencia de estos nuevos dispositivos de enseñanza accede a iluminar, desde una perspectiva pública, las prácticas pedagógicas. En este sentido, existe un potencial de mayor acceso a materiales digitalizados (bibliografía sin costo de reproducción en papel) alcance de otros recursos audiovisuales, entre otros, que mejoran las prácticas universitarias presenciales.

OTRA SECCIÓN: Anexo

Encuesta

Estimadas y estimados estudiantes:

El siguiente formulario tiene el propósito de relevar la diversidad de situaciones de los y las estudiantes para esta modalidad de cursada. Les pedimos que completen la encuesta cuyo fin es garantizar la cursada para todas y todos. Muchas gracias, el equipo docente.

- 1) *Nombre y apellido.*
- 2) *Correo electrónico.*
- 3) *Participo del Classroom.*

En el aula 1.

En el aula 2.

No participo.

- 4) *¿A través de qué dispositivo accede a la plataforma?*

Notebook.

PC de escritorio.

Tablet.

Celular.

Otro.

- 5) *¿Qué tipo de conectividad cuenta?*

Wi-fi.

Datos móviles.

Datos gratuitos desde el portal universitario.

Otra.

- 6) *¿Cuánto tiempo dispone semanalmente para dedicar al estudio de la materia?*

Menos de dos horas semanales.

De 2 a 4 horas semanales.

Más de cuatro horas semanales.

Otra.

- 7) *¿Tiene disponibilidad para conectarse a los teóricos por Zoom? Si la respuesta es afirmativa indique el horario.*

Lunes 18 hs.

Lunes 19 hs.

Puedo conectarme siempre.

A veces me conecto.

Nunca me conecto.

Otra.

- 8) *¿Comparte el dispositivo desde dónde accede a Classroom?*

Con una persona.

Con dos personas.

Con tres personas.

Con cuatro o más.

No comparto.

- 9) *¿Classroom le resulta amigable para la cursada en modalidad virtual?*

Sí.

No.

Otra.

- 10) *Otros comentarios que nos quieras realizar.*

La continuidad académica en el área de Lengua en tiempos de pandemia

Eva Ramallo

Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
evaramallo@gmail.com

Yanina Melián

Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
ymelian2010@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo surge a partir de la experiencia de los años 2020 y 2021, la pandemia del Covid-19 que obligó a declarar el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), que nos llevó a revisar nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje y repensar los formatos de evaluación. La evaluación tradicional, tal y como la conocíamos en sus versiones de exposición oral y examen escrito, dejó de ser la única posibilidad.

Barberá (2006) sostiene que la evaluación del aprendizaje debería mejorarse y que hay que desarrollar un modo más creativo invirtiendo recursos pedagógicos y tecnológicos para que sea una evaluación satisfactoria para alumnos, docentes e instituciones. En este sentido, fue imperante revisar con mayor precisión los recursos y herramientas utilizadas en la tarea de evaluar, ya fuera en las aulas virtuales de nuestro entorno virtual UNPABimodal, como de aquellos externos que nos podían facilitar la tarea de evaluar.

Entendiendo la evaluación como una herramienta que nos permite conseguir información sobre los avances de los estudiantes, en función de los objetivos que proponemos en los distintos espacios, elegimos los dos tipos de evaluación, por un lado, la formativa y por

otro, la sumativa. La primera sirve para ir haciendo valoraciones y analizando el proceso de enseñanza en tanto que con la segunda calificamos los procesos.

Trabajo en las aulas virtuales

Las asignaturas, Análisis del discurso (APD), Taller de oralidad y escritura (TOE), Contenidos escolares de la lengua (CEL) y Didáctica de la lengua (DL) conforman el Área de la lengua y pertenecen al Profesorado para la educación primaria, todas ellas son dictadas bajo el estándar satep 2. Bien es sabido que la UNPA ha adoptado hace años el Sistema Educativo Bimodal, el UNPAbimodal. Este modelo de educación es el que predomina en la Unidad Académica San Julián y combina instancias presenciales y no presenciales, por lo que, cuando se dictamina el ASPO, desde nuestro lugar de trabajo ya contábamos con experiencia en la enseñanza mediada por la virtualidad. Solo nos vimos obligadas a pasar de un estándar satep 2 a un estándar satep 3, que implica la virtualidad absoluta a través del EVEA.

La Unidad Académica San Julián se encuentra en el centro de la provincia de Santa Cruz y la matrícula se compone por estudiantes de toda la provincia, por lo cual, vale hacer dos consideraciones. Primero, el tema de la conectividad, en general presenta condiciones complicadas que condicionan el acceso a internet en la mayoría de las localidades; en muchos casos hasta las condiciones climáticas influyen en la conectividad. Por otro lado, tenemos el tema del uso de dispositivos móviles, tanto celulares como computadoras. En la mayoría de los casos, los y las estudiantes compartían sus dispositivos con otros miembros de la familia, por lo que se veían condicionados los horarios para el uso ya fuera para las clases o para realizar trabajos o lecturas. Muchos contaban como única computadora la *netbook* que se les entregara a través del programa nacional Conectar Igualdad.

Acciones tendientes al desarrollo de exámenes finales virtuales en el área de la Lengua

Desde la pandemia Covid-19, se gestaron diversas Resoluciones del Consejo Superior, a saber; N° 005/20, 083/20, 084/20, 085/20, 108/20, 109/20, 110/20, 111/20 y Resoluciones del Rector 256/20, 280/20, 473/20, 527/20, que han resguardado las actuaciones académicas de estudiantes y el desarrollo del trabajo tanto de docentes y no docentes. Al crearse la Comisión de Continuidad Académica UNPA, diversos actores de la comunidad universitaria generaron propuestas para garantizar el derecho a la Educación Superior.

En el año 2021, aún atravesados por la pandemia, desde el Consejo Superior UNPA continuaron las medidas atinentes a repensar el estado de situación de la comunidad universitaria. Por ello, se trabajó en conjunto con las SA de las Sedes UACO, UART y UARG como así también con Vicedecanatos y Comisión de Continuidad Académica para el desarrollo de instrumentos legales que acompañaran y garantizaran las trayectorias académicas de estudiantes UNPA. Se aprobaron las Resoluciones N° 073/21, 237/21, 238/21, 239/21, cada una de ellas pensadas para el acompañamiento al estudiante.

Desde la Unidad Académica San Julián, el área avanzó junto a la Jefatura del Dpto. de Alumnos y Estudio en coordinación con la Dirección de Evaluación de Programas y Vinculación Académica y las áreas de Acceso, Permanencia y Bienestar Universitario y Educación a Distancia, en la concreción de cada Resolución explicitada a fin de garantizar el desarrollo de las acciones que allí se establecían. A lo largo del corriente año, se establecieron diversas medidas que tuvieron como objetivo una readecuación de los turnos de exámenes finales para favorecer las trayectorias de los estudiantes dentro del contexto de la pandemia Covid-19.

Al inicio de la pandemia, el turno de abril fue suspendido por resolución N° 257/20-R-UNPA.

Mientras avanzaba el cuatrimestre, se desarrollaron sucesivas reuniones junto a Vicedecanato, Secretarías Académicas de las Sedes, Secretaría General Académica y Directores de Escuelas de la Unidad Académica San Julián para analizar la factibilidad de sustanciación de los exámenes finales del mes de mayo. Finalmente, dicho

turno fue suspendido en los términos de la Ordenanza 188-CS-UNPA y Resolución 280/20-R-UNPA.

Además, en paralelo a ello, junto a las Direcciones de Escuela, se avanzó en el tratamiento del Protocolo para los exámenes finales mediados por el sistema UNPAbimodal poniendo a consideración de las escuelas los documentos para el desarrollo de los exámenes finales y defensa de tesis o trabajos finales tendientes al cumplimiento de los criterios de confiabilidad, validez, sincronía. De igual modo, los mencionados protocolos fueron analizados en el marco de la comisión paritaria particular del sector docente.

En el turno de mayo 2020, se sustanciaron mesas de las asignaturas Análisis y producción del discurso, Contenidos de la lengua, Taller de oralidad y escritura y Didáctica de la lengua. Cinco estudiantes lograron avanzar en sus trayectorias.

Los exámenes finales se sustanciaron con la asistencia de Educación a Distancia y se desarrollaron según el protocolo aprobado según Res. 005/20-CS-UNPA.

Se avanzó con el tratamiento, junto a Vicedecanato y Direcciones de Escuelas, en lo que respecta a las estudiantes inscriptas en el área de Lengua, tribunales evaluadores, fechas programadas y protocolo establecido.

Se conformaron un mayor número de mesas de exámenes que en los turnos subsiguientes al turno de junio y el estudiantado pudo acceder a la posibilidad de rendir los espacios curriculares.

Dicho acompañamiento implicó el desarrollo de las acciones realizadas según el protocolo:

- 1) Comunicación sobre asistencia al examen por parte de las estudiantes:

Se comunicó a cada estudiante día y hora del examen y se les solicitó que confirmaran su participación para cumplir con el Protocolo aprobado *“En caso que el/la alumno/a decidiera no presentarse a la instancia evaluativa deberá informar a la Secretaría Académica de la sede donde está inscripto a los fines del ajuste en el cronograma establecido o cancelación de la mesa si fuera el/la único/a alumno/a inscripto/a”*.

- 2) Recepción y envío a EaD de los recursos pedagógicos elegidos para el examen:

Se solicitó, desde la Secretaría el envío del recurso en formato PDF con anterioridad al examen. Luego de recibirlo, se compartió el documento al equipo de EaD a fin de ser subido a la Videoconferencia. *“En caso que para el desarrollo del examen, el/la estudiante tuviera alguna presentación (Power-Point, Prezi, video), deberá enviarse con 30 minutos de anticipación como mínimo al horario pautado del examen. De este modo, se reducirán problemas asociados a la compatibilidad de las aplicaciones con los productos desarrollados por lo/as estudiantes”.*

- 3) Indagación sobre la conectividad:

Se explicitó a las estudiantes el recaudo de contar con micrófono, cámara y buena conectividad. En caso de no contar con los recursos disponibles (en ese momento), se reprogramaría la evaluación. En el turno de junio, tres estudiantes tuvieron reprogramación de la mesa de examen por dificultades en la conectividad.

- 4) Relevamiento sobre las definiciones previstas en la modalidad del examen:

Luego del relevamiento de las asignaturas en las cuales se habían anotado estudiantes, se trabajó, junto a los docentes, sobre el protocolo y se les solicitó tuvieran a bien llevar adelante aquellas nuevas adecuaciones en la modalidad de examen y notificarlas a esta Secretaría con antelación. *“La modalidad del examen se encuentra definida en los programas analíticos. Las adecuaciones que debieran introducirse a raíz de la situación de excepcionalidad deben ser fehacientemente notificadas a las y los estudiantes por la Secretaría Académica”.*

- 5) Comunicación sobre las actas emitidas:

Se les comunicó a los tribunales evaluadores que era necesario definir previamente al examen la opción para completar el acta para continuar con el circuito administrativo. *“Los*

y las docentes podrán: a) completar el acta desde el Sistema de Gestión Académica (Guaraní 3W), b) completar e incorporar sus firmas escaneadas al acta que fuera remitida por el área académica de la sede, o podrán remitir a través del foro de profesores del aula virtual un mensaje con la calificación obtenida por el estudiante y prestando conformidad para que ese acta final pueda ser suscripta, en carácter excepcional, por la Secretaría Académica para su registro en el sistema de gestión de alumnos (Formulario A). La emisión del acta copia y del tribunal pueden ser suscriptas por la sec. académica, decano/a, tal como está previsto en la reglamentación”.

6) Distribución sobre la asistencia técnica-administrativa:

Estuvo a cargo del Área de Educación a Distancia. Se distribuyeron las mesas dentro del equipo y luego dicha distribución fue socializada a los tribunales evaluadores. Se les explicitó, además, que desde EaD no podían solucionar problemas de conectividad o configuración de los dispositivos particulares de los participantes. Solo podrían abocarse a los recursos específicos de *Adobe Connect*. *“Durante el desarrollo de la instancia evaluativa, se contará con la asistencia técnica y administrativa de la Unidad Académica donde revista la Presidencia de mesa (Plan de Acción de Mantenimiento, Secretaría Académica o Área de Educación a Distancia), quien deberá configurar el escenario donde se llevará a cabo la evaluación e informar si alguno de los participantes (integrantes del tribunal o estudiante) se desconectaran.*

Los exámenes finales luego tuvieron mayores especificaciones gracias a las acciones contempladas bajo la Resolución N° 085/20- CS-UNPA que aprobó los lineamientos pedagógicos/administrativos/técnicos para los exámenes finales que fueron consensuados dentro de la Comisión de Continuidad Pedagógica. Fue esencial la Circular desarrollada por la Secretaría General Académica a cargo de la Dra. María Elena Bain y que fuera analizada junto con el área de Administración Tecnológica y Secretarías Académicas de las Sedes. Allí se explayan las pautas para la organización y gestión de los exámenes finales escritos que se sustanciarán a través del Entorno

Virtual de Enseñanza y Aprendizaje UNPAbimodal. En esta modalidad, cada estudiante y docente fue habilitado en el aula de la Escuela a la que pertenece: Escuela de Educación, Enfermería, Trabajo Social, Turismo, RRNN, Ingeniería y Prevención de Riesgos y Administración y Economía. La realización de los exámenes fue dentro del Entorno Virtual que ofició de escenario institucional y tuvo el resguardo y validación del formato de evaluación.

Los esfuerzos de toda la Comunidad Universitaria, Docente, No Docentes, Estudiantes y Familias lograron que las instancias de mesas de exámenes, dentro de la modalidad virtual, hayan generado el avance académico en un año lectivo sumido en la pandemia.

Por lo narrado, se dimensiona cómo se ha logrado el avance académico de los estudiantes con un gran porcentaje de exámenes efectivizados en los dos ciclos académicos pandémicos. Realizando una lectura comparativa se puede analizar cómo se ha generado la gradualidad de mesas de exámenes y cantidad de estudiantes que pudieron rendir. La Sede UASJ, según información proporcionada por la Sec. General Académica, fue la sede con más exámenes efectivizados y con la mayor cantidad de aprobación de las cuatro Unidades Académicas en el 2020.

Para graficar lo expresado en torno a los exámenes del año 2020, en la siguiente tabla se visualiza la cantidad de exámenes tomados (tres mil noventa y ocho) de los cuales dos mil trescientos seis resultaron aprobados, doscientos setenta y dos reprobados y quinientos veinte ausentes.

TABLA I

UUAA - Resultado	2018	2019	2020	Total general
UASJ	2638	2743	3098	8479
Aprobados	1806	1989	2306	6101
Reprobados	242	235	272	749
Ausentes	589	517	520	1626

En referencia a cantidad de estudiantes que han rendido exámenes en el periodo 2020, puede verse que un total de mil setecientos noventa y cuatro lograron acceder a instancias evaluativas, acrecentando considerablemente el número en comparación con 2018.

TABLA II

UAAA	Alumnos 2018	Alumnos 2020
UASJ	1374	1794

Conclusiones

En el año 2022, hubo una redefinición de las dinámicas de las mesas de exámenes en cuanto a lo resuelto a lo largo de los años 2020 y 2021. En dichos años, las acciones sostenidas en las mesas de exámenes implicaron una readecuación de la modalidad presencial a la virtualización como lo establecieron las Resoluciones 005/20 y 085/20 emanadas por el Consejo Superior de la UNPA, para favorecer las trayectorias de los y las estudiantes dentro del contexto de la pandemia Covid-19.

En este año, se avanzó en la lógica de lo ya aprobado en el Plan de Regreso a la Presencialidad Académica, y se inició una programación de mesas de exámenes que implicó la implementación de la virtualidad, pero también la opción de la presencialidad en los exámenes finales. Es decir, la asistencia física a la Sede UASJ por parte del tribunal docente como así también de los y las estudiantes.

Asimismo, puede reconocerse que cada dispositivo generado a lo largo de estos años logró el resguardo y acompañamiento necesario. Se realizó, desde el área de la Lengua, un trabajo totalmente

empático hacia el estudiantado y que respondió a cada solicitud sobre mesas de exámenes y potenció las estrategias didácticas en pos de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Monográfico VI, 19 pp. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24301>
- Normativa UNPA 2020 y 2021: Resolución N° 0193/20-R-UNPA; Resolución N° 0212/20-R-UNPA; Resolución N° 0256/20-R-UNPA; Resolución N° 0257/20-R-UNPA; Resolución N° 0280/20-R-UNPA; Resolución N° 005/20-CS-UNPA; Resolución N° 083/20-CS-UNPA; Resolución N° 084/20-CS-UNPA; Resolución N° 085/20-CS-UNPA; Resolución N° 108/20-CS-UNPA; Resolución N° 109/20-CS-UNPA; Resolución N° 110/20-CS-UNPA; Resolución N° 0473/20-R-UNPA; Resolución N° 0187/21-R-UNPA; Resolución N° 073/21-CS-UNPA; Resolución N° 0187/21-R-UNPA; Ordenanza N° 2 37-CS-UNPA; Resolución N° 092/21-CS-UNPA.

Herramientas pedagógico-didácticas de la práctica docente durante los escenarios producidos por la pandemia

Cintia Daniela Rodríguez Garat

Instituto Superior de Formación Docente N° 169, Argentina.
cintiadanieldanielarodriguez@gmail.com

Candela Orellano

Instituto Superior de Formación Docente N° 169, Argentina.
candelaorellano6@gmail.com

María Florencia Cánepa

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 59,
Argentina.
florenciacanep@gmail.com

Introducción

Pensar el problema general de la continuidad de las propuestas pedagógicas en el campo de las prácticas docentes durante el contexto de emergencia sanitaria (Covid-19), y el problema específico de las herramientas pedagógico-didácticas necesarias para poder acompañar y garantizar efectivamente la formación de los estudiantes, exige una mirada transdisciplinaria, respetuosa, dinámica e integradora de los cambios, avances y retrocesos sucedidos en el campo educativo en nuestro país. En Argentina, hemos asistido a un escenario inédito en el que se ha puesto en evidencia no solo la complejidad de la realidad educativa, sino también la necesidad de construir marcos de acción colectivos que permitan repensar las estrategias y los modos de enseñanza.

Partimos de considerar que las prácticas educativas han sufrido diferentes modificaciones resultado de la virtualización de los diversos espacios de encuentro. En el caso concreto de la formación docente, los Institutos Superiores de Formación Docente han tenido que promover una serie de transformaciones que han buscado orientar y favorecer la construcción de una diversidad de propuestas educativas, con horizontes diversos, en el intento de acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Claramente, la situación planteada con la emergencia sanitaria ha marcado con fuerte impronta la necesidad de propiciar y edificar, en este cambiante escenario educativo, la construcción de diversas herramientas pedagógico-didácticas, que no solo planteen una pluralidad de propuestas, sino también que atiendan y den respuestas a las múltiples necesidades y problemáticas que se suscitan en la escena cotidiana de la práctica pedagógica de este nuevo contexto de la virtualidad.

Por este motivo, consideramos de relevancia que la investigación persiga la elaboración de nuevos conocimientos referidos al registro y documentación respecto del despliegue de las herramientas y estrategias pedagógicas producidas y puestas en marcha durante esta emergencia sanitaria, en el período transcurrido entre mayo de 2020 y mayo de 2022, en pos de dar continuidad a la formación docente de estudiantes en los espacios de la práctica docente de cuarto año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, en los Institutos Superiores de Formación Docente de General Madariaga (ISFD N° 169 y ISFDyT N° 59).

Pensamos que el potencial aporte de los resultados de esta investigación, promoverá un abanico de estrategias de enseñanza concebidas como decisiones intencionales que guían el proceso con fines predeterminados; que permitirán crear puentes que habiliten repensar la humanización del contacto en tiempos de incertidumbre y virtualización, en los que se plantea el interjuego de diversos escenarios y conflictos que emergen de una realidad educativa compleja. Del mismo modo, como contribución al campo de las prácticas educativas en el espacio de las prácticas docentes, especulamos con que este registro, acerca del desarrollo de las herramientas pedagógico-

didácticas empleados en el contexto de emergencia sanitaria, permitirá identificar, caracterizar y promover líneas institucionales de acción que propendan a la superación de barreras estructurales de acceso al derecho a la formación, de estudiantes que no puedan sostener la cursada en la modalidad presencial.

De esta manera, el tema de investigación se centra en delimitar conceptualmente a qué nos referimos con el término “herramientas pedagógico-didácticas”. Indagaremos acerca de cuáles fueron los modos en los que las prácticas docentes pudieron efectuar el abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en el contexto de emergencia sanitaria en los ISFD. Dicho de otro modo, se caracterizará este abordaje a partir de un registro documental sobre las herramientas pedagógico-didácticas que han sido producidas y empleadas en el espacio curricular de la Práctica Docente de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, en los Institutos de Formación Docente de General Madariaga, con la finalidad de enriquecer las prácticas pedagógicas. En este sentido, conviene mencionar que la selección de estos Profesorados se realiza a partir de considerar la relación vincular previa que los profesores investigadores tenemos con estas carreras de formación docente.

Finalmente, las preguntas de investigación que guiarán los ejes del trabajo se centrarán en: ¿cuáles fueron las problemáticas que surgieron en la tentativa de dar continuidad a las propuestas pedagógicas en la práctica docente cuando los entornos de enseñanza se virtualizaron? ¿De qué modo se dio respuesta, desde el espacio de la práctica docente, a estas problemáticas suscitadas en el contexto de emergencia sanitaria? ¿Cuáles fueron las ventajas y las desventajas de las propuestas y herramientas pedagógico-didácticas aplicadas para dar continuidad a la formación en el espacio de la práctica docente? ¿Cuáles aspectos de las propuestas surgidas durante este contexto, deberían sostenerse independientemente del retorno a la presencialidad?

OBJETIVOS

Objetivo general

Caracterizar la producción y el empleo de las nuevas herramientas pedagógico-didácticas generadas a partir de los escenarios producidos por la emergencia sanitaria (Covid-19), en particular en el espacio de la formación docente, a partir de analizar los abordajes teórico-prácticos propiciados en el espacio de las Prácticas Docentes de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, en General Madariaga.

Objetivos específicos

- Delimitar conceptualmente el término nuevas herramientas pedagógico-didácticas, sus alcances y limitaciones.
- Describir los modos en los que las Prácticas Docentes efectuaron el abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en el contexto de emergencia sanitaria en los Institutos de Formación Docente.
- Construir un registro documental sobre las herramientas pedagógico-didácticas producidas y empleadas en el espacio curricular de la Práctica Docente de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, en los Institutos de Formación Docente de General Madariaga, con la finalidad de enriquecer las prácticas pedagógicas.

Metodología

Esta propuesta de investigación se posiciona en un enfoque metodológico didáctico, que incluye aspectos del enfoque de investigación acción. Por ello, los instrumentos y estrategias de recolección de información se centrarán en el empleo de encuestas, entrevistas en profundidad, historias de vida de los sujetos de investigación involucrados, lectura y análisis de información documental centrada en relatos, planificaciones y experiencias narradas sobre la ejecución de estos planes, la construcción de vínculos y el seguimiento de los procesos

de enseñanza y, finalmente, observación (participante y no participante) de las herramientas pedagógico-didácticas construidas y aplicadas en los entornos educativos disponibles (y seleccionados) desde las “prácticas”, confeccionando de este modo, registros descriptivos.

El trabajo de investigación se centrará en una investigación de diseño exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cualitativo, puesto que la investigación, en tanto educativa, se propone llevar a cabo un proceso continuo de aprendizaje que permita contribuir a la profesionalización del docente. Por lo dicho, nos concentraremos en conocer, en primera instancia, los modos en los que las Prácticas Docentes de Inicial (PDI) y Primaria (PDP) realizaron el abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en el contexto de emergencia sanitaria en los ISFD de General Madariaga. En una segunda instancia, buscaremos construir un registro documental de las diversas herramientas surgidas y empleadas para realizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en formación, en el contexto particular de las PDI y PDP de 4° año.

En este sentido, las dimensiones de nuestro objeto de estudio, enmarcadas en el trabajo sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por una cuestión de factibilidad, se circunscribirán a las herramientas pedagógico-didácticas empleadas en el contexto de emergencia sanitaria en el espacio de las prácticas, durante mayo 2020-mayo 2022.

Por otra parte, debido a que emplearemos un diseño de tipo exploratorio, las muestras serán intencionales, dado que escogemos deliberadamente a los sujetos de estudio en función de ciertas características que son fundamentales para nuestros objetivos. Estos sujetos (o unidades de análisis) serán los actores pedagógicos involucrados en las PDI y PDP, entre estos se incluirán, además de a los profesores de práctica, a los profesores de los ateneos por áreas de 4° año, puesto que auxilian, colaboran y co-construyen los abordajes pedagógico-didácticos conjuntamente con los espacios de las prácticas docentes.

Respecto de las actividades a desarrollar, estas se centrarán en el análisis y la reflexión de las prácticas educativas cotidianas, permitiendo en los docentes-investigadores la profundización de los co-

nocimientos propios de sus disciplinas y de la investigación educativa en particular, así como la actualización de los marcos teóricos que fundamentan las prácticas pedagógicas y didácticas.

En cuanto al tratamiento de la información, nos proponemos interpretar la forma en que los actores institucionales construyen la práctica educativa cotidiana, a partir de comprender el sentido que les dan a sus acciones. Para ello, emplearemos una descripción densa que se centre en la narrativa, para poner en juego la interpretación del sentido y los significados que le atribuyen a sus prácticas educativas.

La finalidad que persigue esta investigación es la de construir un instrumento que posibilite, no solo la producción de un diagnóstico crítico y constructivo de la diversidad de estrategias y herramientas pedagógicas empleadas, sino también propiciar un insumo que permita considerar las representaciones, las historias y relatos de los sujetos pedagógicos participantes de estos escenarios, con el objetivo de poder caracterizar estas experiencias para lograr complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto pensar el problema general de la continuidad de las propuestas pedagógicas en el Campo de las Prácticas Docentes durante el contexto de emergencia sanitaria y el problema específico de las herramientas pedagógico-didácticas necesarias para poder acompañar y garantizar efectivamente la formación de los estudiantes.

Las docentes del Campo de la Práctica Docente IV y de los Ateneos de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, que fueron entrevistadas y encuestadas, expresaron diversas modalidades para dar respuesta desde el espacio de la práctica docente a estas problemáticas suscitadas en el contexto de emergencia sanitaria. Asimismo, en sus narrativas pudieron rememorar y hacer un balance respecto a las ventajas y desventajas que encontraron en las propuestas y herramientas pedagógico-didácticas aplicadas para dar continuidad a la formación en el espacio de la práctica docente. En particular, consideramos que uno de los aspectos positivos que

se vislumbró en el diálogo con las docentes se planteó en torno al reconocimiento que dichas profesionales realizaron sobre la actual permanencia de muchas de esas herramientas pedagógico-didácticas surgidas en el contexto de pandemia (Covid-19), que deberían sostenerse independientemente del retorno a la presencialidad. Entendemos que esta perspectiva plantea una profunda resignificación de las experiencias pedagógicas vividas, no solo en relación a la aplicación de herramientas, sino más particularmente, en vinculación con las posibilidades de adaptación y respuesta que ofrecieron las docentes a un contexto pedagógico tan novedoso, como incierto.

Esta adaptación camaleónica que constituye al rol docente se vio enfrentada a una reconfiguración de las reglas de juego, en la que cobraron una dimensión significativa, al menos dos aspectos. El primero de ellos fue la pérdida de la corporeidad; y el segundo aspecto, que repercutió de forma ineludible, fue la necesidad de pensar nuevos modelos de habitar el aula y la enseñanza. En este sentido, si bien el buen desarrollo de las prácticas no puede quedar supeditado a la convergencia de factores excepcionales, como la buena predisposición docente y la autogestión de recursos, es cierto que el nuevo escenario planteado por la pandemia, nos convocó a los educadores a la construcción de gramáticas novedosas, donde tanto docentes como estudiantes, nos vimos en la necesidad de (re)pensarnos, (re)formularnos y de (co)construir nuevas formas de interacción.

En este marco, pudimos resignificar el empleo de distintas herramientas pedagógico-didácticas y dar curso a la generación de otras nuevas. De allí surgió la reutilización de las redes sociales con fines pedagógicos, al mismo tiempo que las docentes, conocedoras de la realidad de los alumnos, exploraron distintas formas de establecer contacto considerando los diagnósticos realizados. En este aspecto, resultaron centrales las videollamadas; la organización de contenidos mediante *Classroom*, Plataformas digitales, o bien, mediante el dictado de clases por canales de *YouTube*, entre tantas otras experiencias. No obstante, siempre hubo un común denominador que se vinculó con la búsqueda de alternativas de interacción gratuitas, porque las docentes, en casi la totalidad de los casos, tuvieron que garantizar la continuidad pedagógica mediante la propia construcción de dichos canales de comunicación.

En síntesis, pese a que la situación de insondable y vertiginosa transformación planteada durante la emergencia sanitaria fue un revulsivo para los modos de entender la docencia, también es cierto que fue una extraordinaria oportunidad, que nos permitió a los educadores navegar en derivas insospechadas, que contribuyeron ampliamente a potenciar diversos y enriquecedores horizontes para retransitar la formación docente. Consideramos, en este sentido, que la apertura de estas nuevas dinámicas educativas debe ser abordada en las próximas líneas de investigación, fundamentalmente, atendiendo a cuáles herramientas, de las resignificadas y empleadas en el contexto de pandemia, pueden sostenerse para ampliar los márgenes de participación y acceso de todos los estudiantes. Asimismo, pensamos que es interesante analizar cuáles son las reformulaciones pedagógico-tecnológicas que la política educativa ha emprendido y continuará emprendiendo para garantizar dicho acceso a la educación en futuros escenarios complejos, como el transitado durante la pandemia (Covid-19).

La enseñanza colaborativa e invertida en modalidad virtual

Miguel R. Russo

Universidad de Buenos Aires.
miguel.russo@bue.edu.ar

Elida M. Giai

Universidad de Buenos Aires.
elida.giai@gmail.com

Mónica G. Giménez

Universidad de Buenos Aires.
gimenezmonica020@gmail.com

Introducción

Las propuestas educativas que promueven la educación con TIC (tecnología de la información y la comunicación), participan del impulso de nuevos espacios en la enseñanza. Se desdibujan las aulas como espacio físico, temporal y rígido, ya que abren o habilitan nuevas instancias y formatos para generar oportunidades de producción de conocimientos. Se flexibilizan los tiempos de la clase, las horas dedicadas a aprender y a enseñar, aumenta la oportunidad de continuar el intercambio entre pares, inclusive de distintos países y docentes a través de correos electrónicos, redes sociales, mensajes de texto, foros de aulas virtuales y ya no exclusivamente en concordancia temporal para completar todo durante las horas compartidas en el mismo espacio y tiempo de la clase sincrónica. También, se combinan las formas de trabajo individual y grupal propiciando una tarea que pueda ser elaborada colaborativamente en equipo.

En continuo con la misma temática, la distribución asincrónica de los aprendizajes, que es posible a partir de las herramientas digitales, no es un tema menor ya que posibilita contemplar los tiempos de apropiación de conceptos por parte del otro que tiene distintos tiempos, ritmos, intereses, recorridos, otra realidad —recordemos que cada ser es único— y que puede realizar otro proceso para llegar a un mismo resultado de aprendizaje. En este sentido, las TIC nos llevan a reflexionar sobre su potencial para facilitar una sincronización alternativa de los diferentes horarios disponibles y más productivos para el aprendizaje. Si pretendemos que un estudiante se centre en determinados contenidos que no le resultan fáciles, puede surgir que un proyecto para trabajar en la casa pueda funcionar como continuidad de una propuesta que no hace falta terminar antes de que se acabe la hora de clase. Otro aspecto a tener presente es el contexto con variada heterogeneidad; las herramientas para el aprendizaje desde las redes sociales pueden ser potenciadas para seguir indagando y resolviendo cuestiones comunitarias o de valores, como una extensión que se encuentra al margen de las horas de clase compartidas en el aula.

El proceso de cambio tecnológico nos lleva a pensar en la necesidad de cambio en el ámbito educativo. Hoy es fundamental el desarrollo de la autonomía en la gestión del conocimiento, ligada con la búsqueda, selección, procesamiento y producción de información. A partir de este momento, se abre un nuevo debate respecto del uso e innovación pedagógica que la incorporación de estas herramientas podría traer consigo. Las redes nos aportan un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, un paradigma educativo abierto y flexible que postula aspectos válidos tanto para la formación presencial como para la formación a distancia asincrónica o sincrónica. Las características que se destacan en el docente son la de un profesional reflexivo de sus prácticas, que crea y/o selecciona recursos, orienta y guía, motiva, dinamiza los grupos, etc. A la irrupción de las TIC, como medio generador de estrategias didácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, le falta profundizar sobre cómo deberían incorporarse los cambios que conforman el acto didáctico, con el objeto de lograr un aprendizaje significativo y de calidad educativa. Si bien el contexto sociocultural promovido por el avance tecnológico

está dando pie a una nueva manera de estar al tanto de los procesos de comunicación didáctica, pocos son los docentes que conocen y se adaptan a esta modalidad de aula aumentada.

Para saber sobre las problemáticas es necesario recoger la información mediante una indagación focalizada en la metodología de enseñanza, que dé cuenta de los recorridos que realizan los profesores de las instituciones en que se circunscribe la presente propuesta, en el proceso de innovación tecnológica. Siguiendo la conceptualización de Brunner (2003), la variable tecnológica establece dos puntos de vista diferentes en relación con la entrada de las tecnologías en las instituciones educativas: la visión externalista adaptativa (las instituciones se adaptan a las tecnologías impuestas desde el contexto) y la internista sintónica (las instituciones buscan las tecnologías que precisan y a partir de ahí entran en sintonía con el entorno) (pp. 144-152,168). La segunda variable, la pedagógica, presenta dos alternativas básicas: la enseñanza tradicional (reproduccionista, centrada en el docente) y la innovadora, caracterizada por el intercambio intersubjetivo y el enfoque constructivista del aprendizaje.

Propuesta de capacitación

Promovemos el autoconocimiento, el trabajo colaborativo en red, la flexibilidad, el juicio crítico, la empatía, la motivación y la cultural del hacer. Pensamos en el efecto multiplicador para formar sujetos críticos, reflexivos, creativos e innovadores.

Partimos de la evaluación diagnóstica de nuestra población objetivo, inscriptos en el curso, con los siguientes interrogantes: ¿Estás habituado a las tareas de enseñanza y aprendizaje en aula virtual? Respuestas afirmativas 78% y negativas 22%. ¿Tu preferencia para trabajar y/o estudiar es? hacerlo en equipo 24%, individual 70%. ¿Consideras que la enseñanza en aula virtual es más relevante? Sincrónico 52%, asincrónico 48%. ¿Sabes cómo se desarrolla la metodología de enseñanza y aprendizaje invertido? Afirmativas 44%, negativas 56%.

A partir del análisis de las respuestas, se elaboran los módulos de contenidos, objetivos, actividades e indicadores de valoración del

proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta experiencia permite conocer las claves necesarias para implementar proyectos pedagógicos: conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo específico, desde el concepto del hacer. Partimos de la base conceptual de proyecto, para abordar un tema/problema desde un recorte fundamentado en una perspectiva teórica; dotamos de herramientas digitales de análisis y marcos teóricos para el diseño y planificación de las distintas etapas del proyecto.

Reflexionamos sobre las implicancias que supone la asunción de diferentes perspectivas de aprendizaje invertido, con trabajo en equipo de forma colaborativa, lo que genera nuevas ideas y acciones de mejora e innovación disruptiva, como resultado de la combinación de distintos factores: necesidades del contexto cercano, soluciones viables e inteligencia colaborativa. Se requiere tener presente algunos factores críticos para el trabajo en equipo. Un proyecto es una guía para encauzar la práctica y supone un intento de proyectarse hacia el futuro. Proyectar no es solo tener voluntad de cambiar algo, implica también, conocimiento del contexto, definición de modalidades operativas, selección de objetivos como orientadores a la solución planteada y la búsqueda constante de nuevas formas de dar una respuesta a uno o varios problemas, en pos de la innovación.

Un proyecto está siempre abierto a ser ampliado, perfeccionado, renovado, mejorado, es decir se va construyendo. Lo que lo define es que hay una intención y una serie de acciones que se consideran necesarias para llevarlo a cabo. También se debe incluir una visión global del contexto de desarrollo y de las oportunidades que se presenten.

Metodología de desarrollo

La metodología de trabajo es de aprendizaje y enseñanza invertida. Consiste en asignar a los estudiantes, textos, imágenes, videos o contenidos para leer, revisar, profundizar en forma individual. Este enfoque pedagógico transforma la dinámica de la clase. Se desarrolla un ambiente interactivo donde el profesor guía, orienta a los estu-

diantes mientras aplican los conceptos, las ideas generadas, los interrogantes planteados y se involucran en su aprendizaje de manera activa. Implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje centrada en la participación activa del estudiante donde confluye el saber y el saber hacer. Entonces, aula invertida es un modelo pedagógico que transforma el proceso de construcción del aprendizaje.

Se intensifica y se da mayor importancia a las múltiples actividades que se desarrollan en forma colaborativa. El cursado es virtual, con clases semanales sincrónicas, propuestas de actividades, foros de debate y de consultas asincrónicas. Se destaca la localización de un foro denominado “Aquí lo tienes”, la clase sincrónica, para los cursantes que no pudieron conectarse. El soporte tecnológico es el aula virtual, *streaming* con clases, vídeos, reservorio de material de consulta y orientaciones de búsqueda de información. Los contenidos están distribuidos por módulos que combinan la teoría y la práctica estimulando la cultura del hacer.

Los/as estudiantes forman grupos de trabajo en línea y resuelven las actividades en forma colaborativa, efectúan coevaluación y autoevaluación. Defienden el trabajo final con el uso de herramientas digitales de presentación, justificando su selección. Reflexionan sobre lo aprendido durante el desarrollo de las actividades. Se enfatiza la participación activa de los estudiantes y el rol de orientador y escucha del docente. La valoración es de proceso y resultados. Todo se ejecuta con acompañamiento tutorial constante e intercambio multidireccional. El material es de acceso irrestricto para los cursantes y los videos se pueden reproducir las veces que sean necesarias.

Conclusiones

Con respecto a las valoraciones obtenidas al concluir el curso, quedan identificadas las categorías de estudiantes en relación con la aplicación de innovaciones en la enseñanza, con herramientas digitales mencionadas por J. J. Brunner (2008):

Los innovadores [...] que adopta la tecnología digital tempranamente y por iniciativa individual; la mayoría temprana: integrada aproximadamente por el 50% de los cursantes; una mayoría tardía: compuesta por los que hacen un proceso más lento de integración, 30%; y los resistentes: un grupo más renuente al proceso de inclusión de tecnologías en la enseñanza, 20% (Citado en Cabello, 2013, pp. 17-18).

La sociedad informacional mencionada por Castells (2001), enfatiza la necesidad de enseñar a recuperar y procesar la información con juicio crítico, fundamentando los conceptos con fuentes validadas. El autor focaliza la difusión de la tecnología cuando las capacidades de los usuarios se adaptan y las rediseñen, no como muchos piensan que la solución está simplemente en los artefactos.

Necesitamos que en la formación docente se contemplen las funciones de consultores de la información, colaboradores en equipos de trabajo, facilitadores del aprendizaje, desarrolladores de materiales para sus cátedras, diagnosticadores de las necesidades académicas de los estudiantes, etc. (Cabero, 2007).

De las observaciones realizadas a los integrantes del curso, se desprende que aún presentan múltiples falencias a la hora de articular teoría y práctica mediada con TIC; en general se presenta la teoría aislada de la práctica.

Evidentemente, para una apropiación productiva de las TIC se necesita algo más que conocimientos mínimos de computación y de manejo de ciertos programas informáticos: “requiere una serie de conocimientos estratégicos, propios de la producción digital” (Cassany, 2002, p. 15). Estos conocimientos pueden ser considerados como aspectos específicos de aquello que se conoce como “alfabetización digital”, y que excede al aprendizaje de la herramienta en sí. Se rompe así el sentido del discurso argumental, solo progresivo y jerárquico.

Pero, a su vez, esta organización de la información y accesibilidad permite al lector seguir itinerarios múltiples e interpretaciones diversas debiendo poner en juego no habilidades y competencias digitales, sino también disciplinares, pedagógicas, metodológicas y prácticas que se suman a la complejidad de la cultura propia del me-

dio digital y la interacción como internauta. Buscar enlaces significativos, entre componentes textuales apelando a distintos medios y elementos no verbales es una prueba de ello.

Además, el intercambio multidireccional con otros participantes favorece la construcción de esquemas de acceso al conocimiento, pero siempre subyace la presencia del docente, con la propuesta y el discurso acertado que gira en torno a lo disciplinar de la materia curricular.

Otro de los factores relevados es la lectura y escritura en las actividades solicitadas en los Foros de las aulas virtuales. En general, presenta dificultades en la jerarquización de los contenidos y ortografía, tal cual lo expresado por Carlino “los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio –ya que se les da para leer– y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos” (2009, p. 69).

Los/las estudiantes presentan dificultades al momento de escribir y/o expresar ideas con sus propias palabras. Falta lograr que “quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito” (Carlino, 2009, p. 68).

También manifiestan dificultades a la hora de localizar información y resulta complejo lograr que adopten una postura crítica de debate en los foros. Las producciones se limitan a un parafraseo del texto leído sin jerarquización y análisis.

El desafío es apuntar a la integración de las disciplinas. Para ello se requiere que los docentes desempeñen su rol de formación en modelo de competencias digitales y pedagógicas flexibles, adaptados al contexto institucional; “tenemos que ser autocríticos sobre las posibilidades que la institución educativa podría y debería desempeñar, comprometiéndonos con lograr un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre el uso pedagógico de la tecnología” (Ávalos, 2013, p. 41).

Luego del trayecto recorrido, surgen múltiples y variados interrogantes que son importantes a los efectos de proponer diferentes espacios y prácticas pedagógicas en vistas del trabajo diario de los

docentes con los estudiantes, tales como: ¿Cuáles son los ofrecimientos de las TIC que observan los estudiantes actuales?, ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto de la enseñanza y aprendizaje invertido en sus próximas prácticas, en un futuro cercano?, ¿Cuáles son las perspectivas de estimular, generar y sostener prácticas en aulas virtuales cuando los actuales estudiantes estén en ejercicio? Lejos de realizarse una propuesta salvadora, el desarrollo del ámbito propicio para impulsar nuevas estrategias didácticas desde su localización y contexto plantea cada día mayores desafíos.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, M. (2013). *¿Cómo integrar las TIC en la escuela del siglo XXI?* Editorial Biblos.
- Brunner, J. J. (2003). *Educación e internet: ¿la próxima revolución?* Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cabello, R. (coord.). (2013). *Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, 21(45), 16 pp.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- Cassany, D. (2002). *La alfabetización digital*. Universitat Pompeu Fabra.
- Castells, M. (2001). *La cultura de Internet*. En *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad* (pp. 51-78). Plaza y Janes Editores.
- Marquès Graels, P. R. (2000). Elaboración de materiales formativos multimedia. Criterios de calidad. En *Hacia el Tercer Milenio. Cambio educativo y educación para el cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (288-289). Sociedad española de Pedagogía.

El diseño de un AVA para la articulación entre escuela secundaria y universidad

Daniela Tisocco

Universidad Nacional de Entre Ríos.
daniela.tisocco@uner.edu.ar

María Laura Rodríguez

Universidad Nacional de Entre Ríos.
marialaura.rodriguez@uner.edu.ar

Introducción

El impacto de las TIC dentro de la educación hizo posible la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), que tomaron vital importancia en el contexto de virtualización forzada de la pandemia de Covid-19 del 2020. En este marco, el estudio del diseño educativo de AVA adquiere otros sentidos; más aún si lo hacemos desde la articulación entre el nivel secundario y la universidad, como es el caso del Programa de Acompañamiento hacia la UNER (PAU).

En este texto, se comparan algunos aspectos del diseño de dos ambientes AVA, correspondientes al PAU 2020 y 2021, a través de la aproximación al uso de una herramienta de análisis de tráfico en sitios *web*.

El programa de acompañamiento a la UNER (PAU)

La pandemia de Covid-19, que comenzó en el año 2020, obligó a las instituciones educativas a plantear esquemas de trabajo remoto. En este marco, la **articulación de la universidad con el nivel secundario**, entendida como estrategia que facilita el acceso al derecho a la educación superior, adquirió otras especificidades. Por un

lado, muchas de las acciones planteadas desde las universidades para el abordaje de este tema debieron ser revisadas ya que se proponían desde la presencialidad absoluta. Y por otro, algunos efectos negativos de la virtualización forzada del nivel secundario hacían necesaria una mayor colaboración con esta transición. En el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos, se creó el **“Programa de Acompañamiento hacia la UNER”** (en adelante PAU), teniendo por objetivos: favorecer el pasaje efectivo entre el nivel secundario y el nivel universitario, en un proceso reflexivo y de acompañamiento y generar un proceso coordinado de difusión de carreras e ingreso a la Universidad, apuntando a reforzar la imagen institucional como casa de estudios.

El Área de Educación a Distancia de la Secretaría Académica participó en la planificación del ambiente virtual de aprendizaje (en adelante AVA) desde la propuesta inicial. Es necesario aclarar aquí que se entienden los **AVA** como “...entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje...” (Herrera Batista, 2006, p. 3) que se materializan por medio del **diseño educativo**, para lo cual pueden pensarse dos niveles: el **instruccional** y el de **interfaz**.³³

En cuanto a las herramientas TIC, se organizó un ecosistema, donde el aula virtual *Moodle* es el centro a través de un campus específico para el PAU, pero se expande por medio de otras herramientas TIC: *Mentimeter*, *Padlet*, correo electrónico, *Drive*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Meet*, *Genially*. A la vez, se vincula en forma espiralada (en tanto hay una retroalimentación) con el SIU-GUARANÍ.

Este diseño se planificó teniendo en cuenta el perfil particular de los estudiantes de escuela secundaria, en tanto “recién llegados” a la cultura universitaria; atendiendo por ende a la necesaria alfabetización académica y digital. Con este marco, el PAU propuso a los aspirantes un recorrido autoadministrado por tres módulos transversales (“¿Qué vas a estudiar en 2021?”, “Conectate a UNER. Leer y estudiar entre la escuela y la Universidad” y “Aprender con TIC”),

³³ En el contexto de este trabajo, hablamos de **diseño instruccional** y de **interfaz** cuando nos enfocamos en uno solo de los aspectos, y de **diseño** o **diseño educativo** cuando aludimos a la relación entre ambos.

cuatro disciplinares (“Lengua”, “Ciencias Naturales”, “Matemáticas” y “Ciencias Sociales”) y un espacio de difusión, para conocer la propuesta académica de la universidad, denominado “Carreras y Servicios UNER”. Además, planteó el trabajo con docentes (mediante encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas en el aula virtual) y el acompañamiento de los “facilitadores PAU” (estudiantes avanzados que ayudaron a transitar el recorrido por los distintos módulos y fomentar la participación en las actividades).

El PAU comenzó en septiembre de 2020. Debido al buen recibimiento que tuvo la primera edición, se dio continuidad al programa en el año 2021, implementado con una serie de modificaciones. Con la edición 2022 aprobada, fue necesario comparar los aspectos más significativos del AVA PAU 2020 con los del AVA PAU 2021, en lo que respecta al diseño instruccional y de interfaz. A continuación, se comparte una breve descripción de los cambios realizados en el AVA, y algunos de los resultados de esa comparación.

Análisis del diseño educativo del AVA PAU 2020 y 2021

Para la edición 2021, y teniendo en cuenta distintos informes,³⁴ se propusieron estos cambios en el AVA PAU:

- Se fortalecieron las estrategias de acompañamiento, mediante el incremento en el número de tutoriales y videotutoriales (previo al ingreso y luego, dentro del aula virtual) y la organización de una primera videoconferencia desde el módulo “Aprender con TIC”, que abordó el tema de “Entornos virtuales en la Universidad”.
- Formato de los materiales armados por los docentes: en la *Guía para orientar el diseño del módulo PAU* (Área de Educación a Distancia, 2021), se sugiere entre otras cosas, un diseño

³⁴ Secretaría Académica (2021). PAU Programa de acompañamiento hacia la UNER 2020. *Evaluación de su implementación. Informe semanal y final del SIU GUARANÍ 3*, a cargo del Área de Estadística. *Relevamiento de opinión a estudiantes que participaron del PAU, a docentes y a facilitadores*, gestionado y sistematizado por el Área de Educación a Distancia.

despojados, con más utilización de páginas dentro del aula virtual (para menos *scroll*), y preferencia por los materiales armados en PDF y video clases cortas.

- Menos utilización del *Genially*, en tanto no es óptimo para la lectura en celulares.
- Formato del aula en Pestañas e inserción de bloques HTML para contenidos transversales.
- Además, se propuso el siguiente esquema general de navegación: programa descargable al inicio de cada pestaña, cronograma al que se accede fácilmente mediante un *link* ubicado en un bloque HTML, una pestaña por materia, y los foros utilizados para la comunicación entre estudiantes y facilitadores, que se ubicaron en la pestaña “Comunicate con tu facilitador PAU”.

En este contexto, y dada la necesidad de determinar fortalezas y debilidades de los AVA implementados, se realizaron diferentes análisis. Entre ellos, se midió el impacto de algunas variables del diseño educativo mediante la utilización de *Google Analytics* (en adelante *G.A.*), una herramienta de analítica *web* que posibilita medir el tráfico, el comportamiento e incluso interacciones de los estudiantes dentro del Campus Virtual PAU.

Cronograma

Si bien, al tratarse de una propuesta auto-gestionada, las actividades no presentan fecha de cierre, sí se cuentan con fechas de inicio y cierre de las inscripciones en SIU-GUARANÍ. De aquí también que interese mucho identificar las fechas de mayor tráfico, para ajustar la propuesta en futuras ediciones.

Durante el 2020, las inscripciones abrieron el 1° de octubre y cerraron el 28 de diciembre. En el reporte de *G.A.*, puede verse que el pico mayor de ingreso de usuarios al Campus PAU se registra en los días comprendidos del 5 de octubre al 2 de noviembre, con tres momentos de mayor intensidad. De allí en más, el nivel de ingreso

fue bajando, hasta verificar un último pico el día 29 de diciembre, con cuarenta y cuatro usuarios registrados.

La edición 2021 inició el 19 de agosto y cerró inscripciones el 30 de noviembre siendo, según el G.A., el período comprendido entre el jueves 19 de agosto y el jueves 23 de septiembre el de mayor actividad dentro del Campus Virtual PAU. Además, como ya se mencionó, en esta oportunidad se estableció un día y horario fijo para la realización de los encuentros sincrónicos, lo que se ve reflejado en los picos de actividad localizados los jueves.

Ranking de páginas visitadas

Durante el 2020, según el reporte *Visitas por Título de página y clase de pantalla* del G.A. en los tres primeros puestos se encuentran páginas que constituyen el camino habitual para ingresar a la plataforma. En el puesto cuatro, está la página que contiene los foros de comunicación con los Facilitadores y finalmente en el quinto lugar la solicitud para cambiar la contraseña.

Para el año 2021, los lugares uno, dos, tres y cinco continúan siendo para los espacios de ingreso a la plataforma y en el puesto cuatro está la pestaña de comunicación con el facilitador. Luego aparecen módulos que fueron curricularmente planteados como contenido transversal en la segunda edición: “Leer y escribir en la Universidad I” (puesto N° 7), “Orientaciones para armar tu proyecto de estudio” (puesto N°9) y “Aprender con TIC” (puesto N° 10).

La continuidad de los espacios habilitados para la comunicación con los Facilitadores dentro del *ranking* de las páginas más visitadas, parece indicar la importancia de este rol dentro de la propuesta. Mientras que la aparición de los módulos permite pensar que fue un acierto su inclusión en el diseño, como transversales, en la segunda edición.

Interacción

Uno de los modos en que se analizó la interacción sujeto/objeto de un AVA fue teniendo en cuenta dos informes de G.A.: el *Tiempo de interacción medio* y el *Número de eventos por nombre de eventos*.

El primero es una métrica que calcula el tiempo que el usuario pasa en promedio en el sitio *web*, estableciéndose para el año 2020 en 24 minutos y 56 segundos. El segundo es el modo en que G.A. mide las interacciones que hace el usuario con el contenido de la página *web*. En relación con el 2020, la cantidad otorgada a los dos primeros eventos se refiere, en gran parte, a la visualización de la entrada al campus PAU (“*Page_view*”, “*User_engagement*”), en tercer lugar, está el “*Scroll*” y en cuarto lugar aparece el inicio de sesión (*session start*). Interesa destacar los eventos que están en quinto y séptimo lugar (*click* y descarga de archivos) ya que indican un nivel mayor de interactividad con el entorno del aula virtual.

Respecto a la segunda edición del PAU, para el año 2021 el tiempo de interacción promedio de los usuarios fue de 25 minutos y 4 segundos. La visualización de la página principal del campus y el *scroll* continuaron manteniéndose como primeros en el orden jerárquico de eventos; pero el lugar asignado en el 2020 a la descarga de archivos, cambió en el 2021 por la visualización de videos. Quizás pueda incluirse como factor de esa variación la grabación de materiales por parte de algunos docentes y/o el incremento en el uso de como recurso externo en la búsqueda por aportar audiovisuales más atractivos.

Dispositivos utilizados

En cuanto a los dispositivos utilizados para acceder al AVA PAU 2020, según el reporte *Usuarios por Categoría de dispositivo o plataforma* del G.A., mil cien usuarios ingresaron a través de una computadora, novecientos sesenta mediante celulares y solo once a través de una *tablet*. Paralelamente, *Usuarios por Sistema operativo* muestra que mientras mil cincuenta y ocho usuarios emplearon sistemas operativos de computadoras (*Windows, Linux, Macintosh*), novecientos sesenta y cinco accedieron mediante celulares inteligentes (*IOS, Android*).

Esta tendencia cambió en el 2021, ya que en la última edición del PAU ingresaron quinientos diecinueve usuarios a través del móvil, cuatrocientos veinte y uno utilizaron computadoras, y solo once *tablets*. En consonancia con lo anterior, quinientos treinta usuarios han

utilizado sistemas operativos de celulares inteligentes (*IOS, Android*), mientras que cuatrocientos veintiuno usaron computadoras (*Windows, Linux, Macintosh*).

Esta información es de suma importancia, dado que fundamenta la necesidad de utilizar el diseño de interfaz más accesible posible, manejando herramientas TIC responsivas, es decir, que se adapten a la mayoría de los dispositivos.

Una aproximación a enfoques analíticos para mejorar el diseño de un AVA

A la hora de diseñar una propuesta educativa, el foco central de la misma está en el sujeto o los sujetos a quienes va destinada la propuesta. Esta previsión está en la base de todo diseño, el cual está atravesado por múltiples dimensiones que lo configuran: epistemológica, disciplinar, pedagógica, tecnológica, cultural, entre otras.

En este entramado de conocimientos y saberes que la práctica docente despliega para diseñar las propuestas curriculares, viene destacándose el uso de herramientas de análisis y seguimiento que aportan datos para mejorar, en el campo educativo, las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Conceptos como *Learning Analytics* (LA), Minería de Datos Educativos (*Educational Data Mining-EDM*), están empezando a circular cada vez más y si bien aún se encuentran en las primeras etapas de investigación e implementación (Siemens, 2013), se han formado varias organizaciones (Sociedad para la Investigación de Análisis de Aprendizaje y la Sociedad Internacional de Minería de Datos Educativos) para fomentar una comunidad de investigación en torno al papel del análisis de datos en la educación. El mismo referente, en su trabajo *Analítica de aprendizaje: el surgimiento de una disciplina*, sostiene que el *Learning Analytics* (LA), ha llamado la atención de académicos, investigadores y administradores, por la necesidad de comprender mejor la enseñanza, el aprendizaje, el “contenido inteligente” y la personalización y adaptación. Por su parte, Rojas-Cas-

tro (2017), en su trabajo destaca que los distintos *frameworks* de *Learning Analytics*, LA, sostienen en su base la optimización o mejora del proceso de aprendizaje.

Es bueno señalar que, desde el comienzo, las plataformas educativas (*Educational Management System-EMS*-o Sistema de gestión de aprendizaje-*Learning Management System*, LMS) permitieron trabajar con los datos producidos por la “Huella digital” que cada estudiante dejaba en cada “click” al vincularse con las distintas actividades propuestas en el aula virtual. Sin embargo, con el avance tecnológico es posible aplicar Minería de Datos Educativos (*Educational Data Mining-EDM*), integrados a dichas plataformas o campus virtuales, tal como lo señalan Espigares et al. (2009) en su trabajo sobre *Minería de datos educativos en plataformas de teleformación*, para generar informaciones de mayor complejidad que permitan aportes significativos en la toma de decisiones del equipo docente responsable de acompañar el trayecto de los estudiantes.

Si bien, quienes están explorando con estas tecnologías analíticas encuentran aún limitaciones reales como una falta de hábito por parte del profesorado de usar este tipo de herramientas de trabajo en red, la formación necesaria para ello, o la deficiencia de los equipos informáticos y la imposibilidad de su mantenimiento, sino es a través de un equipo de trabajo que conozca la disciplina, (Espigares, García y Quiñones, 2009), entendemos que el desafío está planteado.

Asumiendo esta realidad, el reto pasa por hacer cada vez más accesibles funcionalmente estos modelos analíticos a quienes diseñan propuestas educativas. El empleo de estas técnicas estadísticas para la evaluación del modelo educativo en general o de un AVA en particular, con fines genuinos vinculados a una propuesta, como es el caso analizado a través del PAU,³⁵ deja en evidencia que se trata de un aporte significativo que viene a colaborar en la pregunta de cómo enseñar mejor, cómo mejorar las experiencias de los estudiantes en un mundo digital con nuevas tecnologías y consumos culturales siempre dinámicos.

³⁵ Para el PAU, como se señaló, se utilizó *Google Analytics*, herramienta de análisis y seguimiento de sitios *web* con la cual es posible monitorear el perfil de quienes acceden a un sitio *web*, páginas más visitadas, conversiones, dispositivos, ciudades y otros datos, brindando información de manera fácil y gratuita.

Conclusiones

A través del análisis de algunos aspectos del diseño en un AVA, se puede afirmar que el PAU es un proyecto educativo que cumple con sus objetivos y que puede seguir creciendo como espacio de articulación entre el nivel medio y superior.

El perfil de los estudiantes PAU constituye en sí mismo un desafío y el gran potencial del espacio. El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje para aspirantes a la universidad, adolescentes que están cursando su último año de secundaria, debe tener especificidades que atiendan a las características de esos alumnos. Estudiantes que, fuera de este programa, es muy posible que no hubieran tenido aún un acercamiento al mundo universitario. Son recién llegados a la cultura académica, esto define gran parte de la propuesta curricular, en tanto sitúa como importantes los contenidos de alfabetización académica y digital y como uno de los objetivos fundamentales el desarrollo de competencias en estos campos.

En este contexto, debe comprenderse el PAU como un espacio político y de gestión, que más allá de la forma que pueda adquirir en distintos contextos, es sumamente potente para la articulación con la escuela secundaria. El análisis realizado al diseño educativo del AVA PAU 2020 y 2021, desde el marco de la analítica de datos, si bien significó una primera aproximación con una técnica muy básica, la misma aporta valor a la hora de rediseñar el proyecto. En una línea prospectiva, entendemos que la analítica educativa tendrá un lugar cada vez más importante si su aplicación resulta accesible y si la calidad de la información posibilita mejores modelos y diseños educativos para generar experiencias de aprendizaje que se acerquen genuinamente a las motivaciones y necesidades de formación de los/as jóvenes en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Espigares, M. J., García, R. y Quiñones, C. J. (2009). Minería de datos educativos en plataformas de teleformación. En *XIV Congreso Nacional de Modelos de investigación educativa* (pp. 1179-

- 1187). Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/51406616.pdf>
- Herrera Batista, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 38(5), 20 pp. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Rojas-Castro, P. (2017). *Learning Analytics*: una revisión de la literatura. *Educación y Educadores*, 20(1), 106-128. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.6>
- Siemens, G., (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. DOI: 10.1177/0002764213498851.