



IDEAS de Educación Virtual

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO

Evaristo Carriego

Sofía Castellón

Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes
Virtual



Colección **Ideas de Educación Virtual**, dirigida por Walter Marcelo Campi,
Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alejandro Villar

Vicerrector: Alfredo Alfonso



IDEAS de Educación Virtual

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO

Evaristo Carriego

Sofía Castellón

Compiladores

Hacia la construcción colaborativa del conocimiento /

Ernesto Villanueva... [et al.]; compilado por Evaristo Carriego ; Sofía Castellón. -
1a ed . - Bernal : Universidad Virtual de Quilmes, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-774-039-4

1. Conocimiento. 2. Construcción del Conocimiento. 3. Docentes. I. Villanueva,
Ernesto. II. Carriego, Evaristo, comp. III. Castellón, Sofía, comp.

CDD 378.104

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Walter Marcelo Campi

Coordinación: Denise Pari

Coordinación y Edición: María Ximena Pérez

Comunicación y difusión: Diego Restucci y Mariela Poggi

Diseño y diagramación: Marcelo Luis Aceituno y Diego Restucci

Planificación y Desarrollo Tecnológico: Ramiro Blanco y Diego De La Fuente

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2019

Roque Sáenz Peña 352

(B/8763XD) Bernal

Buenos Aires

ISBN: 978-987-774-039-4. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Cómo citar esta obra:

CARRIEGO, E. Y CASTELLÓN. S. (2019). Hacia la construcción colaborativa del conocimiento. Buenos Aires:
Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Licencia de Creative Commons

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO de Evaristo Carriego y Sofía Castellón
(Compiladores) tiene licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported
License.



HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO

Evaristo Carriego

Sofía Castillón

Compiladores



<http://libros.uvq.edu.ar>



Índice

Prólogo <i>por Ernesto Villanueva</i>	13
Presentación <i>por Walter Campi</i>	15
Introducción <i>por Evaristo Carriego y Sofía Castillón</i>	17

Primera parte

La formación docente en el siglo XXI

Perspectivas para la Educación Superior.....21

Capítulo I. Aprender a distancia para enseñar a distancia: formación de profesores para un posgrado académico <i>por Cristina Carriego y Claudia Vanney</i>	23
Descripción de la experiencia	25
Resultados del curso.....	27
Conclusiones	31

Capítulo II. Formación de profesores de comunicación social en el contexto digital: un doble desafío <i>por María Victoria Martín, Pamela Vestfrid y Aylén Alba</i>	35
Dispositivos, prácticas y saberes: todo cambia.....	36
Políticas educativas TIC e incumbencias del profesor en Comunicación Social	37
Voces de los estudiantes sobre los aprendizajes significativos	40
Conclusiones	44

Capítulo III. Docentes y competencias para el trabajo en entornos bimodales <i>por Cielo Seoane y Natalia Correa</i>	47
Representaciones y concepciones de los docentes universitarios.....	49
Acciones de formación y de capacitación para la bimodalidad	50
Conclusiones	51

Capítulo IV. Formación docente en y con TIC: un camino en permanente construcción <i>por Silvia Martinelli y Mónica Perazzo</i>	55
Marco interpretativo sobre educación y tecnología.....	55
Objetivos del posgrado.....	58
Propuesta curricular y estrategias didácticas	58
Metodología de enseñanza y de aprendizaje	59

La propuesta en acción: logros y reflexiones	61
--	----

Capítulo V. De-construyendo las formas del conocer de la bimodalidad

<i>por Roque Pettinari, Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez y Soledad Ayala</i>	67
Acerca de la construcción social de la tecnología	68
Des-construir para co-construir	70
Tecnología como institución simbólica	71
Dispositivos y bimodalidad	72
Breves reflexiones	74

Segunda parte

Estrategias de innovación

en las prácticas pedagógicas bimodales	77
---	-----------

Capítulo I. Reformulación de materiales didácticos multimedia con herramientas de código abierto: experiencias y posibilidades de implementación *por Marina Rodríguez Arias, Germán Reynolds y Miriam Emilia Medina*

Reformulación del MDM hacia una aproximación profesional	81
Los docentes y el trabajo colaborativo	82
Intervenciones de los docentes en la universidad	83
Intervenciones docentes y acompañamiento a los estudiantes	84
Conclusiones preliminares	87

Capítulo II. Enseñanza universitaria en aulas extendidas: algunas restricciones del contexto *por Liber Aparisi, Marcelo Aranda y Gustavo González*

Descripción de la plataforma educativa	92
Aula extendida en la sede de Brandsen	95
Conclusiones	96

Capítulo III. La bimodalidad en las prácticas de enseñanza del profesorado

<i>por Virginia López y Griselda Leguizamón</i>	99
Organizando la experiencia de las prácticas en entornos virtuales	100
Las prácticas en el aula virtual	102
Evaluación de las prácticas en entornos virtuales y al interior del Taller de PERD	104
Análisis de la experiencia de prácticas bimodales	106
Acerca de las experiencias bimodales en la formación del profesorado universitario ..	111

Capítulo IV. Propuesta de sistema experto para la mitigación de la deserción en educación a distancia y virtual <i>por Tania Meneses Cabrera, Freddy Reynaldo Téllez Acuña y Eliécer Pineda Ballesteros</i>	115
Antecedentes.....	117
Los sistemas expertos	117
La deserción y la orientación vocacional	118
¿Requiere la educación a distancia una mirada diferencial de la orientación vocacional?.....	120
Metodología para la construcción del sistema experto (S.E.)	121
Resumen de metodologías	122
La metodología IDEAL.....	123
Conclusiones	124

Capítulo V. La recreación del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza <i>por María Julia Pereira de Lucena</i>	129
Nuevos escenarios tecnológicos y oficio docente	130
Las dimensiones y problemas del oficio de enseñar en los escenarios actuales	133
Cuestiones metodológicas	135

Capítulo VI. Diseño de videos enriquecidos con interactividad <i>por Alcira Vallejo y Alejandro González</i>	139
Teoría de la carga cognitiva	140
Teoría de Mayer del aprendizaje basado en multimedia	142
Reducir el procesamiento extraño	143
Administrar procesamiento intrínseco	144
Fomentar el procesamiento generativo	145
La participación y la interactividad	145
Enriquecimiento de videos mediante la herramienta H5P	147
Anotaciones.....	148
Actividades de autoevaluación	149
Control de la navegación.....	150
La experiencia en AulasWeb de la UNLP.....	150
Conclusiones	151

Capítulo VII. Redes sociales: potencialidades y limitaciones para la inclusión de los estudiantes desde las tutorías académicas <i>por Miriam Emilia Medina, Julieta Peuriot y Victoria Adelina Obregón</i>	155
Implicancias de las tutorías.....	156
Los entornos virtuales: pensando en la inclusión	158

Tecnologías de la información y formación.....	159
Pensar a las redes sociales.....	160
Redes sociales y acompañamiento	162
Conclusiones preliminares	163

Capítulo VIII. La narrativa digital como práctica pedagógica

<i>por Alejandro I. Rodríguez Nosti</i>	171
Tecnologías de la palabra: de la oralidad a la escritura.....	172
El texto y la construcción de relatos: imaginario, estereotipos y mitos	173
La narrativa	176
Una aproximación a la narrativa digital	178
La experiencia	179
Hacia una narrativa multireaccional	183

Capítulo IX. Proyecto “Análisis de pedagogías digitales:

comunicación, redes sociales y nuevas narrativas”:

una propuesta para pensar innovaciones docentes

<i>por Sonia Santoveña Casal y Susana Regina López.....</i>	187
1. Innovación, comunicación y nuevas narrativas	188
2. Metodología y desarrollo del proyecto	190
2.1. Fase de análisis previo.....	191
2.2. Fase de desarrollo de las innovaciones docentes	192
2.3. Fase de análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas	193
2.4. Actividades implementadas.....	193
3. La experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de Quilmes	194
4. Revisión y continuidades a futuro.....	197

Tercera parte

Desafíos para la gestión: la articulación de modalidades....201

Capítulo I. Percepción de los estudiantes del ciclo Inicial de UNAJ

sobre el uso del Campus Virtual como aula extendida

<i>por Evaristo Carriego, Sofía Castillón y Lourdes Ojeda.....</i>	203
El contexto.....	204
Perspectivas de estudiantes sobre el uso de las aulas virtuales	206
Resultados de la investigación	208
El campo abierto.....	213
Conclusiones	216

Capítulo II. Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales <i>por María Alejandra Ambrosino, Mercedes de los Milagros Nicolini y María Florencia Puggi</i>	219
Ecologías pedagógicas virtuales	220
Las prácticas pedagógicas en clave ecológica y escenarios transmediales	222
Virtualización del currículum: eje organizador en la estructura organizacional	224
De la producción de materiales al diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos.....	224
Estrategias para construir lo virtual.....	227
Conclusiones	229

Capítulo III. Virtualidad, bimodalidad y aulas extendidas: un estudio de caso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche <i>por Gabriela Anselmo, Eliana Menón y Germán Ramos</i>	233
Implementación y desarrollo	234
Caracterización de las materias	234
Los estudiantes	236
Los profesores.....	237
Importancia del conocimiento sobre herramientas informáticas	238
El uso de aulas extendidas.....	239

Capítulo IV. Proceso de implementación de la educación combinada en la Universidad CAECE <i>por María Alejandra Ruiz Moreno</i>	247
Los primeros pasos	248
La capacitación	248
Estructura organizativa	250
Reorganización de espacio de comunicación en campus	254
Conclusiones	256

Capítulo V. Estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés en cursos universitarios <i>por Mónica Hernández Islas y Virginia Alejandra Duch</i>	259
Marco teórico	261
Metodología.....	263
Resultados.....	265
Conclusiones	269

Capítulo VI. Clases presenciales y evaluaciones virtuales: experiencia en Turismo y Hotelería <i>por Ana Rojo Billy</i>	273
Breve relato de la experiencia.....	275
Estadísticas en relación a la opinión de los participantes del curso	

Turismo y Ciudadanía 2017.....	278
Conclusiones	279

Capítulo VII. Perspectivas de la educación a distancia en la escuela secundaria por Lucía Abril Aguilar.....	281
Estructura.....	282
¿Estudiar a distancia?.....	282
Expo-Semilla	284
El día D.....	286
Un punto de partida y nuevos desafíos en torno a la articulación.....	286
Conclusiones	287

Capítulo VIII. Socialización en maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional por Silvia Batlle, Susana Sulca y Emmanuel Pacheco.....	291
Metodología.....	293
Resultados.....	294
Conclusiones	296

Compiladores.....	299
--------------------------	------------

Autores.....	301
---------------------	------------

Otras obras de esta colección	317
--	------------

Prólogo

Ernesto Villanueva *

El V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales se realizó en octubre de 2018 bajo el lema “Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento”, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Que un encuentro de dimensión internacional sea gestado por instituciones nacionales, públicas y gratuitas responde a una preocupación no sólo por desarrollar nuevas estrategias para incorporar tecnologías en la producción del conocimiento, sino también por generar condiciones que posibiliten la democratización del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la educación pensada en territorio, es decir, situada en un determinado contexto social, político y económico.

En esta oportunidad, los autores han realizado reflexiones teóricas y presentado experiencias que problematizan al tiempo que ponen en valor los entornos virtuales en el campo de la educación.

La posibilidad de comparar diversas miradas que parten de geografías diferentes permite que esta compilación constituya un aporte verdadero a esta nueva realidad que se abre paso inconteniblemente en la formación universitaria. Se trata de un desafío que, en cierta medida, conmueve más a los mayores, migrantes digitales, que a los jóvenes, quienes nacen con estas nuevas herramientas en la vida cotidiana. De ahí que nuestras instituciones, las universitarias, que suelen tener un sesgo un poco conservador, han de hacer verdaderos esfuerzos por ponerse a tono con este mundo nuevo que invade cada uno de los rincones de nuestra experiencia, ampliándola es cierto y, a la vez, encauzándola por caminos que todavía no logramos desentrañar del todo.

Es por esto que un diálogo y una reflexión sobre esta temática, mientras el conocimiento circula, resultan de una utilidad enorme tanto para quienes son más activos cuanto para los lectores que seguramente se sensibilizarán frente a este panorama creciente.

* Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Presentación

Walter Campi*

Fue en 2016 cuando comenzamos este humilde proyecto, con la idea de compartir nuestra producción académica y científica en torno a la educación virtualizada, mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Nuestro objetivo era entonces y sigue siendo compartir un conocimiento que consideramos propiedad del colectivo. En efecto, aunque lo administramos nosotros, es de todos.

La introducción de las TIC en el ámbito de la educación superior estuvo, en sus inicios, centrada en la mejora de los procesos individuales de aprendizaje. En gran medida por capacidades tecnológicas, pero también por convicciones académicas.

En cuanto a las capacidades tecnológicas, si pensamos en perspectiva, el programa Universidad Virtual de Quilmes celebra en este 2019 sus primeros 20 años de funcionamiento; la Internet de 1989 era otra, mucho más cercana al broadcast de los grandes medios que a la comunicación horizontal punto a punto. En esa Internet broadcast, la construcción colaborativa era antes un ideal que un hecho efectivamente comprobable en la práctica cotidiana. No pretendemos ser injustos con nuestra historia: Popper fue claro cuando dijo “es imposible hablar de tal manera que no pueda ser mal interpretado”; somos conscientes e incluso hemos sido parte de incontables y casi siempre exitosos experimentos para superar la limitación de la web broadcast para la concreción de nuestros ideales pedagógicos y didácticos. Pero la capacidad tecnológica para lograrlo es enormemente facilitada por la emergencia de la que se dio en llamar web 2.0.

En cuanto a las convicciones académicas, buena parte de los discursos pedagógicos que acompañaron a la introducción de la tecnología en la educación se han centrado en enfatizar los beneficios de la mediación tecnológica gracias a una mayor adaptación al ritmo individual de los estudiantes, antes que a la posibilidad, cada vez mas cierta, de construir conocimiento en comunidad. Con los otros. Entre todos.

* Secretario de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.



Este libro, *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*, producido por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, bajo el lema *Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento*, da cuenta de estos cambios, de estos enfoques que, sin ser novedosos, siguen siendo revolucionarios. Da cuenta, también, del cambio que supone pasar de un modelo centrado en la transmisión de información a un modelo centrado en la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos, escenario fértil para la producción de conocimiento nuevo.

Y una vez más, además de la capacidad tecnológica, habilitada por una web social, también encontramos un campo académico que ha tomado como propias las teorías del constructivismo social; la cognición situada y las comunidades de práctica, entre otras cuestiones. Son numerosas las propuestas que han surgido en los últimos años, desde el conectivismo, pasando por el aprendizaje basado en la resolución de problemas, hasta los entornos constructivistas de aprendizaje.

Estas propuestas tienen en común el uso de la mediación tecnológica como favorecedora del aprendizaje en tanto hecho social, en tanto acontecimiento colectivo.

No aprende -ni enseña, si se me permite la antigüedad- un sujeto en solitario, sino una comunidad, un colectivo, un grupo. Todos.

La colección de libros Ideas de Educación Virtual renueva con esta obra su compromiso con la idea que le dio origen: las ideas son de todos.

Esta propiedad colectiva del conocimiento es la que lo hace útil. Que este libro y todos los de esta colección se pueda comprar en las librerías, pero también bajar gratis de Internet en formato epub o pdf, o incluso leer sin usuario ni contraseñas y directamente desde un navegador o un dispositivo móvil, es parte de esa utilidad.

Porque si -como dijo Heidegger-, el lenguaje es la morada del Ser, entonces estas ideas que compartimos por ser de todos, solo tienen sentido si son leídas, si son discutidas, si son atacadas, incluso si se demuestra su error.

Estas ideas, las de todos, existen por ser compartidas; son, porque se comparten con otros, con todos.

Bienvenidos a este, vuestro octavo tomo de Ideas de Educación Virtual.

Introducción

Evaristo Carriego y Sofía Castillón

Hacia la construcción colaborativa del conocimiento, el octavo libro de la colección Ideas de Educación Virtual, recopila las ponencias presentadas en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, organizado por la Universidad Nacionales de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, y realizado bajo el lema “Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento”.

Los diversos escritos que se presentan brindan claves sobre los principales temas que constituyen preocupación y debate en el campo de la educación virtual, y que permiten intuir un mapa de ensayos teóricos, experiencias y proyectos, aplicados tanto en el nivel superior como en otros niveles educativos en Iberoamérica.

La obra está dividida en tres partes. La primera, denominada “La formación docente en el siglo XXI. Perspectivas para la educación superior”, inicia con el trabajo de Cristina Carriego y Claudia Vanney, quienes comparten la experiencia del diseño de un posgrado interdisciplinar de la Universidad Austral para la formación en humanidades y ciencias de docentes universitarios de la región. En el segundo capítulo, María Victoria Martín, Pamela Vestfrid y Aylén Alba comparten la propuesta del seminario Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online (TECCOM) para disputar espacios de producción de conocimiento, los contenidos y sus contextos. Posteriormente, Cielo Seoane y Natalia Correa reflexionan sobre acciones de formación que potencien las competencias digitales en la docencia universitaria. Por su parte, Silvia Martinelli y Mónica Perazzo comparten la experiencia de la Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (EMTIC) de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, se presenta una reflexión teórica de Roque Pettinari, Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez y Soledad Ayala, sobre la educación mediatizada y cómo habitar modos diversos de conocer en comunidad atendiendo a las singularidades culturales.



La segunda parte del libro se dedica a las estrategias de innovación en las prácticas pedagógicas bimodales, e inicia con el trabajo Miriam Medina, Marina Rodríguez Arias y Germán Reynolds sobre la reformulación de materiales didácticos multimedia con herramientas de código abierto. Le siguen Liber Aparisi, Marcelo Aranda y Gustavo González sobre el uso de aulas extendidas en el marco del proyecto Aulas extendidas de Matemática y Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En ese orden, Virginia López y Griselda Leguizamón exponen la experiencia de la Universidad Nacional de Quilmes en el desarrollo de la bimodalidad para la formación en los profesorados. Luego, Tania Meneses Cabrera, Freddy Reynaldo Tellez Acuña y Eliécer Pineda Ballesteros proponen un sistema para la mitigación de la deserción en educación a distancia y virtual. En tanto, María Julia Pereira de Lucena propone una reflexión sobre el oficio de enseñar en situaciones de hibridación y convergencia de escenarios. En el siguiente capítulo, Alejandro González y Alcira Vallejo plantean la importancia de conocer las estructuras de la cognición humana para mejorar el diseño de materiales educativos multimedia y describen las posibilidades que brinda el portal H5P para la creación de videos interactivos. A continuación, Miriam Emilia Medina, Julieta Peuriot y Victoria Adelina Obregón analizan las potencialidades y limitaciones de las redes sociales para la inclusión de los estudiantes desde las tutorías académicas.

En el capítulo ocho, Alejandro Rodriguez Nosti habla piensa la narrativa digital como práctica pedagógica y realiza una retrospectiva sobre el texto y la construcción de los relatos secuenciales, para adentrarse en la narrativa analógica como antecedente de la narrativa digital.

Finalmente, Sonia Santoveña Casal y Susana Regina López relatan la experiencia de un proyecto sobre pedagogías digitales para pensar innovaciones docentes.

La tercera parte de este libro se refiere a los desafíos para la gestión en la articulación de modalidades. Evaristo Carriego, Lourdes Ojeda y Sofía Castellón abren con una investigación sobre la perspectiva de los estudiantes que hicieron uso de las aulas extendidas en los cursos de Matemática y Taller de Lectura y Escritura del ciclo inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En el siguiente capítulo,

María Alejandra Ambrosino, Mercedes de los Milagros Nicolini y María Florencia Puggi reflexionan sobre la experiencia de reconfiguración de dos áreas fundacionales del Centro Multimedial de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Litoral: Producción de materiales, y Diseño y comunicación. A su turno, Gabriela Anselmo, Eliana Menón y Germán Ramos analizan las experiencias de enseñanza en entornos virtuales para los cursos de Inglés e Informática de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En tanto, María Alejandra Ruiz Moreno cuenta el proceso de implementación de blended learning en Universidad CAECE. Por su parte, Mónica Hernández Islas y Virginia Alejandra Duch presentan un estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés como segunda lengua en las diferentes modalidades en que se imparten en el Centro Universitario de la costa de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional de Quilmes. En el capítulo 16, Ana Rojo Bily muestra la incorporación de un curso virtual de la Secretaría de Gobierno de Turismo de la Nación a la currícula de la asignatura Introducción al turismo de la Tecnicatura Superior en Hotelería del Instituto Superior de Formación Técnica 199 (Tigre, Provincia de Buenos Aires). En el capítulo siguiente, Lucía Abril Aguilar desarrolla la experiencia del proyecto de articulación Proyecto semilla que se desarrolla en el distrito de Villarino, provincia de Buenos Aires, que busca acercar las propuestas de educación superior en entornos virtuales a estudiantes de escuelas secundarias. Silvia Batle, Susana Sulca y Emmanuel Pacheco cierran el libro con una investigación comparativa sobre las trayectorias educativas, laborales y la organización del tiempo de estudiantes y graduados de dos maestrías virtuales en Argentina y México.

Con ustedes, I@s autor@s.

Primera parte

**La formación docente en el siglo XXI
Perspectivas para la Educación Superior**

Capítulo I

Aprender a distancia para enseñar a distancia: formación de profesores para un posgrado académico

Cristina Carriego y Claudia Vanney

La experiencia de formación de docentes para la enseñanza en entornos virtuales se desarrolla en el marco del diseño de un posgrado interdisciplinar que ofrecerá la Universidad Austral y que tiene como objetivo promover la formación en humanidades y ciencias entre los docentes universitarios de la región.

El programa de posgrado constituye una oferta innovadora por su contenido y su modalidad de dictado. Para su diseño se parte de la consideración de que la Educación a Distancia (EAD) y la virtualidad se adecuan en especial a la educación de posgrado, dada la madurez de las personas para procesar la autoformación y la flexibilidad de los tiempos de estudio que ellos requieren de acuerdo con sus responsabilidades laborales. Al respecto, Rama (2007) afirma:

“ La educación virtual rompe la fábrica educativa, destroza sus paredes y fronteras, e incorpora amplias flexibilidades dadas sus propias características técnicas. De esta manera, contribuye a un aumento significativo de la cobertura de los estudios de posgrado e incorpora nuevos contingentes de personas que requieren formación, pero tienen diversas restricciones económicas, físicas o laborales para asumir las múltiples exigencias de la presencialidad. (p. 10).

Asimismo, Mena y Lizenberg (2013) sostienen que los campus virtuales constituyen el entorno ideal para que se transiten las experiencias en la formación científica, afirman que permiten el desarrollo específico de contenidos relacionados a la formación tradicional del investigador, a la vez que estimulan el desarrollo transversal de estas nuevas



competencias que requerirá desempeñarse en los Virtual Research Environments (VREs).

A pesar de las ventajas que presentan estos entornos en la formación de posgrado, no podemos dejar de considerar la baja tasa de egresados de maestrías y doctorados. Esta situación ha dado lugar a reflexiones didácticas vinculadas con el diseño de la estructura que se ofrece a los participantes para llegar con éxito al final de su proceso de formación. Al respecto, Bartolini (2013) afirma que se destinan muchos fondos a la formación de investigadores, sin embargo, se descuidan aspectos que figuran en forma determinante en sus resultados. Por este motivo, en una maestría o doctorado a distancia se considera importante asegurar, junto con el nivel académico de los docentes: el diseño de materiales y recursos que ofrezcan diversidad de alternativas de acercamiento a los contenidos de la enseñanza; actividades que promuevan el compromiso activo y crítico en el proceso de aprendizaje; tutorías que acompañen y aseguren la interacción en la distancia; espacios y herramientas que propicien la colaboración entre los participantes y tutorías académicas que aseguren la elaboración progresiva de la tesis a lo largo del proceso formativo.

A medida que el contenido académico se torna más abierto y de libre acceso, se pone mayor énfasis en las competencias de enseñanza y menos énfasis en la experticia en la materia (Bates, 2017). Por ello, promover el aprendizaje a través de soportes virtuales no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios (Onrubia, 2005).

A partir de las consideraciones expuestas, cada uno de los profesores del programa de Posgrado será el responsable y garante del nivel académico de los seminarios que imparten. Serán los autores de las clases que se ofrezcan a través de documentos y/o recursos audiovisuales, e interactuarán personalmente con cada uno de los estudiantes durante la cursada de su asignatura. Varios de estos profesores, que dispondrán de una mayor dedicación de tiempo al programa doctoral, se ocuparán especialmente del seguimiento y de la

formación investigativa de los doctorandos, mediante entrevistas periódicas de asesoramiento académico personal con los alumnos.

En función de los requerimientos mencionados se elaboró un curso de capacitación sobre enseñanza en entornos virtuales, cuyo diseño e implementación se describen a continuación.

Descripción de la experiencia

Los destinatarios del curso son profesores doctores de las áreas de Ciencias y Filosofía. Son doctores en Filosofía, Química, Física, Medicina, Biología y en algunos casos, cuentan con dos doctorados. El 52 % de los docentes se desempeñan como investigadores del CONICET y dan clases en posgrados presenciales en universidades argentinas (Universidad de San Martín, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Quilmes, Universidad de Cuyo, Universidad Austral) o internacionales (University of Oxford, Universidad de Valladolid, Universidad de Navarra, Universidad de Montevideo, Università della Santa Croce). Los docentes destinatarios viven y dan clases en diferentes países: Argentina, Uruguay, España, Italia, Inglaterra.

El 75% de los docentes que participaron como alumnos del curso, no tenía experiencia en la modalidad virtual.

Propuesta

a. Duración del curso

El curso tuvo una duración de 9 semanas (una introductoria y 8 de trabajo sobre educación en entornos virtuales y diseño de la propia materia para ser dictada en modalidad virtual)^[1].

b. Objetivos

- Conformar la comunidad académica del posgrado.
- Desarrollar el diseño instruccional de cada una de las materias del posgrado.
- Ofrecer a cada docente la experiencia de aprender a distancia como alumnos usuarios de la plataforma Moodle.



c. Hilos conductores

Las preguntas que orientaron el trabajo a lo largo de las semanas del curso son las siguientes:

1. ¿Cómo es un aula virtual y qué recursos brinda para el aprendizaje?
2. ¿Qué desafíos y oportunidades plantea la EAD en un programa académico?
3. ¿Cómo podemos diseñar un proceso de enseñanza que asegure los aprendizajes que nos interesa promover en nuestros alumnos?
4. ¿Cuál es el rol del profesor en un posgrado académico a distancia?

Contenidos

Los siguientes contenidos fueron ofrecidos como insumo para la elaboración del diseño instruccional de cada materia del posgrado. A su vez, el diseño instruccional que elaboró en forma progresiva cada docente fue considerado como trabajo final del curso de capacitación.

El desarrollo del diseño instruccional/trabajo final del curso fue orientado por la siguiente matriz de evaluación:

Criterio/ aspecto	Básico	Satisfactorio	Muy satisfactorio
La propuesta de actividades y recursos favorece la comprensión de los contenidos. 30%	Se propone a los participantes una consigna que los ayuda a focalizar en lo más importante de los textos o recursos que se brindan y lo orientan en el análisis.	Se propone a los participantes una consigna que los ayude a focalizar en lo más importante de los textos o recursos que se brindan y lo orientan en el análisis. En casi todos los temas se favorece la comprensión a través de actividades que exigen aplicar el conocimiento y no solo su reproducción. Se proponen consignas para favorecer el intercambio entre pares alrededor del tema de enseñanza.	Las actividades dan oportunidad de acercarse al contenido relevante, la variedad de recursos (videos, documentos, discusiones, etc.) motivan el aprendizaje y lo promueven. En todos los temas se favorece la comprensión a través de actividades que exigen aplicar el conocimiento y no solo su reproducción. Las actividades permiten un intercambio entre pares para favorecer la socialización en una comunidad académica.

La propuesta asegura el seguimiento y evaluación de los aprendizajes. 30%	Se verifica con alguna actividad (cuestionario-resumen-intercambio entre pares) que los estudiantes hayan comprendido lo más importante del contenido desarrollado.	Se verifica con alguna actividad (cuestionario-resumen-intercambio entre pares) que los estudiantes hayan comprendido lo más importante del contenido desarrollado. Se prevé la retroalimentación del docente.	Se verifica con alguna actividad (cuestionario-resumen-intercambio entre pares-trabajo práctico) que los estudiantes hayan comprendido lo más importante del contenido desarrollado. Se prevé la retroalimentación del docente y entre pares.
La propuesta aprovecha la potencialidad del entorno virtual para promover los aprendizajes. 30%	La propuesta ofrece, para la mayoría de los contenidos, oportunidades para aprovechar las posibilidades que brinda el aula virtual (textos, videos, foros). El aula no se utiliza solo como un repositorio de material.	La propuesta ofrece, para la mayoría de los contenidos, oportunidades para aprovechar las posibilidades que brinda el aula virtual. Los alumnos cuentan con videos, foros, bibliografía obligatoria y optativa.	La propuesta ofrece para todos los contenidos oportunidades para aprovechar las posibilidades que brinda el aula virtual. Los alumnos cuentan con videos, foros, diversas formas de interacción y colaboración entre pares, bibliografía obligatoria y optativa.
La propuesta de enseñanza está alineada con el desarrollo de competencias propuestas para el perfil del egresado del posgrado. 10%	La propuesta desarrollada atiende, aunque en forma indirecta, el desarrollo de alguna de las competencias presentes en el perfil del egresado del posgrado.	La propuesta desarrollada atiende el desarrollo de al menos una de las competencias presentes en el perfil del egresado del posgrado.	La propuesta desarrollada atiende el desarrollo de varias de las competencias presentes en el perfil del egresado del posgrado.

Rúbrica de autoevaluación y evaluación de la propuesta final de Diseño Instruccional

Resultados del curso

En función de los objetivos planteados podemos afirmar que el curso fue efectivo en:



- a. Favorecer la conformación de la comunidad académica del doctorado,
- b. Elaborar el diseño instruccional de cada materia y
- c. Ofrecer una experiencia de aprendizaje virtual a quienes deberán enseñar en dicho entorno.

a. Conformación de la comunidad académica del posgrado

La dirección del posgrado puso a disposición del equipo docente (alumnos del curso) la organización del programa de posgrado (distribución de materias, momento del cursado, compromiso horario, exigencias a los alumnos en el marco del programa, etc.) y los futuros docentes enriquecieron la propuesta inicial brindando sugerencias de mejor del programa desde sus perspectivas. Esto llevó a realizar algunos ajustes y a consolidar la propuesta académica en forma participativa.

Si bien cada docente construyó su diseño instruccional, desde la Universidad se ofrecieron estructuras comunes y un espacio de trabajo compartido para reflexionar sobre el programa como totalidad. De este modo, los docentes participaron de intercambios, debates y discusiones asíncronas, que permitieron compartir criterios y comenzar a conformar la comunidad académica, como estudiantes y a la vez como docentes, preparando sus diseños instruccionales en el marco de discusiones sobre el programa general del posgrado.

b. Elaboración del diseño instruccional de cada aula

Los 24 docentes que participaron del curso lograron realizar avances en el diseño instruccional de sus materias, cursos y/o talleres. Todos llegaron a generar un diseño que permitió armar la estructura de todas las aulas del posgrado y plasmar en ella: la presentación de la materia, sus objetivos, los objetivos y contenidos de cada semana de trabajo, los recursos y actividades previstas para cada semana, y la evaluación con la explicitación de los criterios.

En un taller realizado entre pares en la última semana del curso, los docentes de materias o cursos afines pudieron analizar los diseños de los colegas y ofrecer retroalimentación según criterios compartidos.

Asimismo, en la última semana, todos los diseños quedaron publicados en una carpeta índice armada con la herramienta Glosario de

Moodle, que permitió que todos vieran los diseños instruccionales de todo el posgrado y que el todo y sus partes pueda ser articulado y considerado por todo el equipo docente.

c. Experiencia de aprendizaje y disposición para la enseñanza en entornos virtuales

Las ideas previas que cada participante tenía sobre la enseñanza a distancia o en entornos virtuales fueron expresadas en el primer foro de debate, actividad de la semana 1. La consigna consistió en compartir dos o tres conceptos o ideas desarrolladas por los textos ofrecidos^[2] para iluminar la reflexión sobre los desafíos que presenta la enseñanza a través de entornos virtuales en un programa académico de doctorado. En las participaciones del foro se observaron preocupaciones compartidas vinculadas a la calidad de la enseñanza, los resultados de aprendizajes y la evaluación. Las opiniones reflejaron, por momentos, cierta idealización de la educación presencial, al atribuir a dicha modalidad una garantía de calidad que no necesariamente se verifica en los programas por el hecho de ser presenciales pero que, frente al contacto diferido en el tiempo y en el espacio que propone la virtualidad, parecen reforzarse, amplificarse y/o sobrevalorarse.

Cabe destacar que, más allá de las opiniones y preocupaciones mencionadas, los docentes se mostraron muy comprometidos con el proceso de trabajo. La disposición que mostraron para realizar las actividades propuestas y participar activamente generó un debate reflexivo y crítico, propio de un equipo de profesores investigadores con una densa formación académica.

Al preguntar a los participantes en la evaluación final si sus ideas acerca de la EAD se habían modificado, las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de los docentes vieron influidas sus perspectivas a partir de la experiencia. Participaron del curso 24 docentes, y 6 de ellos habían tenido experiencia de enseñar a través de entornos virtuales. Los que no habían tenido experiencias previas de todos modos tenían sus propias ideas a priori sobre la educación en este tipo de entornos. Sus opiniones al inicio del curso y sus valoraciones posteriores nos permiten afirmar que la experiencia como alumnos de un curso virtual contribuyó con la comprensión de las implicancias de



este tipo de enseñanza. De un total de 17 respuestas obtenidas en la evaluación final del curso, en 14 de ellas afirmaron que el curso modificó en sentido positivo las ideas previas respecto a la efectividad de la EAD. Algunas de estas opiniones son:



Sí, me permitió darme cuenta de sus fortalezas y debilidades reales y adquirir ciertas capacidades en su manejo para evitar malas prácticas.



Al margen de las limitaciones obvias, por la no presencialidad, tiene algunas ventajas puntuales para aprovechar, como la posibilidad de un contacto individual con los alumnos con ocasión de sus trabajos e intereses.



Sí, ciertamente, ahora entiendo de qué se trata. Creo que puede ser mucho más demandante de lo que se cree, pero esa demanda es bidireccional: también afecta al/la docente.



Sí, en el sentido de que me abrió una perspectiva didáctica para mí inédita, y me hizo valorar más la enseñanza a distancia.



Sí, totalmente. Me forzó a seleccionar y organizar el material de otro modo y a pensar estrategias específicas para que los alumnos puedan interactuar entre ellos. Lo mismo en relación a la estrategia de evaluación.



Sí. Encuentro mucho más positiva la educación a distancia después de haber realizado el curso. En mi caso, creó una visión sobre la EaD, porque no tenía ninguna experiencia.



El curso me permitió explorar la gran potencialidad que tiene la EAD, y que realmente no sabía que tenía.



Si. La educación a distancia era algo desconocido para mí. Estoy entusiasmado con la idea de participar en un proyecto de estas características.



Considero que he podido comprender de qué manera el diseño de las actividades puede influir en la concentración y estado del alumno.

En estas expresiones podemos identificar avances respecto a:

- a. La comprensión de la complejidad del proceso y la sistematización que requiere la elaboración del diseño instruccional.
- b. La valoración de la modalidad.
- c. La comprensión del valor del diálogo mediado a través de los materiales.
- d. La oportunidad que abre la enseñanza en entornos virtuales para personalizar el proceso de aprendizaje.
- e. La posibilidad de experimentar aspectos positivos, o no tanto, en la interacción con la plataforma, las actividades y el docente tutor del curso.
- f. La consideración de la exigencia que suponen los procesos para los estudiantes, pero también para los docentes.

Conclusiones

Consideramos que la calidad de los procesos de enseñanza y el seguimiento del aprendizaje son factores claves de la EAD. Para alcanzar estos objetivos, durante la etapa de diseño de una nueva carrera de posgrado académica en la Universidad Austral, hemos implementado un curso de capacitación para todos los docentes que estarán a cargo de la enseñanza del programa, que se dictará en su mayor parte a distancia.

Tanto las opiniones recogidas entre los participantes como la evaluación de las producciones finales conducen a señalar que los resultados más relevantes del curso de capacitación fueron:

1. el desarrollo en los futuros profesores del posgrado de una comprensión más profunda de las implicancias del aprendizaje y la enseñanza en entornos virtuales,
2. la elaboración del diseño instruccional de cada materia,
3. la realización de mejoras al programa de posgrado como consecuencia de los intercambios que se generaron entre los profesores durante el curso de capacitación.

En primer lugar, si bien el curso de capacitación contempló contenidos específicos sobre la educación a distancia y el diseño instruccional para



entornos virtuales, consideramos que la redundancia entre el contenido y la experiencia, es decir, entre el contenido y la modalidad utilizada para transmitirlo, ayudó a consolidar las comprensiones sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje realizados en dichos entornos. Podríamos decir que tener la experiencia de aprender en entornos virtuales favoreció la comprensión de las implicancias de la enseñanza y ofreció la oportunidad de desarrollar empatía con los futuros estudiantes.

En segundo lugar, cada profesor realizó el diseño instruccional de su materia en función de la guía ofrecida. Esto implicó armar la presentación de sus materias, sus propias presentaciones, los objetivos generales y específicos, definir criterios y formas de evaluación y diseñar cada semana de trabajo con las actividades y recursos.

En tercer lugar, el curso de capacitación “Enseñar a distancia” ofreció una oportunidad inmejorable para que todos los futuros profesores de una nueva carrera se involucraran de un modo colaborativo en el diseño del programa de posgrado, enriqueciendo el proyecto inicial con sus experiencias y perspectivas específicas. La asincronicidad de la herramienta del aula virtual permitió que cada uno de los futuros profesores trabajara en el momento que le resultara mejor, y así desarrollar no sólo los contenidos de su propia asignatura, sino también potenciar las sinergias entre su materia y las otras del programa con una visión de conjunto.

Es decir, el trabajo de los futuros docentes, aprendiendo juntos y pensando sobre el dictado de sus materias en el marco de un programa de posgrado que puede ser mejorado con la participación de todos, ha sido una experiencia de formación y de participación efectiva y provechosa para el desarrollo futuro del posgrado.

Referencias bibliográficas

- BATES T. (2017). La enseñanza en la era digital: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado a partir de:
<<http://www.tonybates.ca/2017/02/04/a-spanish-version-of-teaching-in-a-digital-age-is-now-available/>>.
- MENA, M. Y LIZENBERG, N. (2013). Desarrollo de Competencias Investigadoras en la Sociedad Red. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 38. 15 de julio de 2013. Recuperado a partir de:
<<http://www.um.es/ead/red/38>>.

ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Recuperado a partir de: <<http://www.um.es/ead/red/M2/>>.

RAMA, C. (2007). Tensión globalización- contextualización en Mena, M. Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. Bs. As: La Crujía.

Notas

[¹] Durante el desarrollo del curso se contó con la colaboración y los aportes de Laura Ferrofino, Cynthia Barroso y Romina Furciniti, del área de Innovación Educativa de la Universidad Austral.

[²] Se ofreció para el análisis el video del Dr. Lorenzo García Aretio “Los retos de la Educación a Distancia en el siglo XXI” y el texto de Mena (2014).

Capítulo II

Formación de profesores de comunicación social en el contexto digital: un doble desafío

María Victoria Martin, Pamela Vestfrid y Aylén Alba

La experiencia que compartimos se lleva adelante en el seminario cuatrimestral y optativo denominado Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online –TECCOM– que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP) desde el año 2014.

El espacio busca promover la reflexión y la experimentación mediante la utilización de tecnologías digitales para los diferentes perfiles del estudiantado de grado: Profesorado o Licenciatura (orientaciones Periodismo o Planificación Comunicacional). Los contenidos se organizan en 4 ejes temáticos: el marco político-legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (una suerte de mapeo de RSV^[1] y TIC en ámbitos profesionales del área); asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como tipografías, diferentes tipos de imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos y su relación con las prácticas profesionales del comunicador.

Cabe resaltar que el espacio curricular se pensó desde un principio exclusivamente para los alumnos del Profesorado en Comunicación Social, debido a los espacios profesionales que fueron surgiendo y que demandaban este tipo de saberes en las instituciones educativas. No obstante, la incorporación en la matrícula de los alumnos de la Licenciatura, obligó al equipo docente a adaptar los contenidos para un grupo más heterogéneo de destinatarios.

La cursada, de modalidad presencial y frecuencia semanal durante un cuatrimestre, propone a los estudiantes la realización de actividades



que comprenden la experimentación con recursos digitales diversos, tales como líneas de tiempo, historietas, nubes de palabras, pósters estáticos y dinámicos, entre otros.

Dispositivos, prácticas y saberes: todo cambia

En las últimas décadas han surgido múltiples pantallas como tablets, celulares, notebooks, e-books que, ligadas a la conectividad, han transformado de manera impensada la forma de llevar adelante las prácticas cotidianas en la actualidad: sacar fotos, comunicarse, leer, producir textos, trabajar colaborativamente (de manera sincrónica o diacrónica) desde diferentes lugares. De este modo, hay prácticas que han desaparecido, otras que han surgido y muchas que se han modificado. La mutación en las formas de registrar, almacenar y hacer circular la información es inmensa y conlleva cambios cualitativos en nuestras prácticas cotidianas; la enseñanza y aprendizaje no escapa a estas transformaciones.

En este sentido, surgen nuevos desafíos que obligan a tomar decisiones y dejan al descubierto la falta de formación en el área, cuestión que se evidencia en las generaciones adultas pero también en las más jóvenes. Por ejemplo, temáticas vinculadas a lo privado que se hace público en Internet, las identidades digitales, o problemáticas más complejas como el grooming y el sexting; el ciberbullying y los virus y delitos informáticos (phishing, keyloggers, entre otros).

Por otra parte, en cuanto a la creación de productos comunicacionales destinados a circular por la web, como infografías digitales, murales dinámicos y estáticos, es necesario que el productor de estas piezas comunicacionales conozca la regulación de la propiedad intelectual y de las licencias para la inclusión de textos, música, fotografías y videos que están disponibles en la web. Asimismo, cómo licenciar sus propias producciones para proteger sus derechos al ponerlas a circular online.

La mayoría de los estudiantes del Seminario poseen menos de 30 años pero, lejos de algunas suposiciones que podrían desprenderse de una lectura simplificada de los postulados de Marc Prensky (2001) sobre los nativos digitales^[2], ello no los vuelve especialistas sobre ciertos

aspectos de la cultura digital. Desde nuestro rol docente ha sido clave acompañarlos en la formación de un pensamiento crítico sobre las temáticas mencionadas, que les permita superar la miopía de considerar que ya saben todo sobre los entornos digitales. Ese ha sido nuestro mayor desafío.

Como educadores, recuperamos autores faro del campo de la educación y la comunicación como Castells, Eco y Serrés, que han señalado que frente a un mundo signado por las tecnologías que permiten almacenar gran cantidad de información, ya no es necesaria una educación memorística, sino una pedagogía que enseñe a los estudiantes a seleccionar la vasta información que circula en la web, siendo capaces de distinguir la información relevante de aquella que no lo es. Al mismo tiempo, una pedagogía que oriente a los educandos a desarrollarse como prosumidores, es decir, como receptores reflexivos pero también como hacedores de discursos en los múltiples lenguajes que nos circundan.

Políticas educativas TIC e incumbencias del profesor en Comunicación Social

En el año 2010, la entonces Presidenta de la República Argentina Cristina Fernández de Kirchner, lanzó el Programa Conectar Igualdad, el cual se ha caracterizado por la entrega de netbooks, acompañada de una vasta capacitación gratuita y optativa a los educadores, la producción de contenidos multimediales.

Las razones que orientan que las políticas de inclusión de TIC en Educación a nivel regional pueden tener distintas raíces: económicas, sociales y pedagógicas.

Jara Valdivia (2008) explica

“ (...) Los argumentos económicos sostienen que la introducción curricular del trabajo con TIC, mejorará las habilidades de los estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo y, como resultado, la competitividad de las empresas y la economía de los países. Los motivos sociales fundamentan que integrar estas tecnologías en los proyectos educativos garantizaría a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, lograr



proyectos democráticos de inclusión y justicia social. Por último, desde los motivos pedagógicos, se esgrime que las TIC contribuyen al mejoramiento de la Educación mediante transformaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje. (p.17-18)

En este sentido, la política del Modelo 1 a 1 que entregaba a los sujetos sus equipos, se sostiene entre los dos últimos tipos de argumentos: el Estado tenía puesto el foco en el acceso a la tecnología de toda la población, incluso la de los sectores más vulnerables. El hecho de brindar una computadora a cada estudiante y docente de establecimientos públicos de nivel secundario y de institutos de formación docente, se basaba en el presupuesto que ello era superador al equipamiento en las escuelas mediante salas de informática o carritos móviles, porque así el beneficiario la podía utilizar también en su hogar, y no solo él, sino otros miembros de su familia.

En mayo de 2018, el gobierno del Presidente Mauricio Macri ha lanzado un nuevo Programa relativo al abordaje de la educación y las TIC, conocido como Aprender Conectados que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro y pretende llegar a todos los niveles obligatorios –inicial, primario y secundario– y para los Institutos de Formación Docente, alcanzando a casi 8 millones de personas. Sin embargo, el Plan no contempla la entrega de equipamientos a los alumnos ni docentes, sino a las escuelas; además, posee una fuerte intención en la formación de saberes relativos a la programación y la robótica. En ese sentido, se está difundiendo actualmente la inscripción a capacitaciones gratuitas para los docentes en las temáticas mencionadas, brindadas por universidades y fundaciones con el apoyo del Estado.

Cabe resaltar, que la intencionalidad de formar en cuanto al análisis de los contenidos que circulan en la web, la producción en diversos lenguajes mediante el uso del ordenador, el aprendizaje de una recepción crítica de los discursos, está siendo reemplazada por propiciar la formación en saberes vinculados a la robótica y la programación, más próximos a las demandas del mercado laboral (y a los argumentos económicos que enumera Jara Valdivia).

Cualquiera sea la fundamentación para incluir TIC en procesos educativos, resulta imposible negar que la vida cotidiana de los jóvenes está atravesada por múltiples espacios de comunicación que



(...) modelan maneras de relacionarse entre sí (a través de la misma mediación tecnológica o en un cara a cara), de relacionarse con la comunidad (los temas y problemáticas centrales) y de relacionarse con los mismos medios masivos de comunicación (lugares, modos, dispositivos y registros de vinculación con los mismos) (Martin, 2006; p. 8).

A partir de lo anterior, en el nivel secundario los espacios curriculares son transversalmente marcados por las prácticas vinculadas a las tecnologías en las que conviven viejas y nuevas tensiones respecto de sus usos y apropiaciones. Si bien desde 2010 a partir del Programa Conectar Igualdad 6 millones de netbooks fueron distribuidas a lo largo de todo el territorio argentino, su incorporación actualiza algunos debates pendientes. Entre otros, la inclusión de los dispositivos en la enseñanza media pero con estrategias tradicionales de enseñanza que no incluyen las TIC aprovechando todas sus potencialidades, y otras estrategias educativas que buscan producir nuevas formas de pensar y de organizar la enseñanza con dispositivos desde una línea que se acerca a la educación en medios, y propone apropiaciones del estudiantado más críticas y reflexivas. Otra tensión radica en concebir a los estudiantes como reproductores culturales (esto es, oír y conservar conocimientos ajenos) o como creadores activos en la producción cultural. Esto trae aparejado, asimismo, la posibilidad en la redefinición del vínculo pedagógico reconociendo a los estudiantes como colaboradores de la enseñanza.

En este contexto, resulta imprescindible la formación de docentes que promuevan usos más relevantes y complejos de las tecnologías.

En el nivel Superior existen muchas carreras que incluyen espacios curriculares en los que puede desempeñarse un Profesor en Comunicación Social. En los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en asignaturas como Cultura, comunicación y educación y Medios audiovisuales, tic's y educación por mencionar algunos casos. También en Teorías de la comunicación, de la carrera de Fonoaudiología y diversos



EDI referidos a la escritura académica (Espacios de Definición Institucional) en el Profesorado de Lengua y Literatura. Muchos de estos espacios se ligan especialmente con los lenguajes comunicacionales mediados, y más que nada, el multimedial, subestimando la comunicación no verbal o cara a cara, central para la comunicación humana.

No obstante, el ámbito educativo formal no es el único en el que los Profesores en Comunicación Social pueden desempeñar el oficio de enseñar. Existen espacios de capacitación en empresas, ONG, dependencias estatales, etc., que demandan la labor de un comunicador para brindar conocimientos en comunicación digital, teorías de la comunicación, producción en diversos lenguajes comunicacionales, comunicación interpersonal, recepción crítica de medios, resultan algunas de las temáticas centrales.

Voces de los estudiantes sobre los aprendizajes significativos

Al iniciar la cursada del Seminario Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online –TECCOM–, en el mes de abril de 2018 se les pidió a los 47 alumnos inscriptos que completaran una encuesta online para recoger sus representaciones y conocer sus prácticas cotidianas en torno a lo digital, al mismo tiempo, que expresaran sus expectativas relativas al espacio educativo.

El relevamiento arrojó que el 50 % no había utilizado RSV o asistentes en su trabajo, mientras que un 41.7% lo había hecho y un 8.3 % manifestó que no estaba seguro. Casi el 95 % podía conectarse a Internet desde su casa y la totalidad podía hacerlo desde su teléfono. Todos disponían de cuenta en Facebook, 97.9% de Instagram; 93.8% estaban en Youtube y 70.8% en Twitter y 35.6% en Google +. El resto de las redes no alcanzó el 30 % entre este grupo de estudiantes (Snapchat con 29.2%, Pinterest 27.1%; LinkedIn 18.8%).

A su vez, indicaron como expectativas las siguientes:

- “Poder usar distintos asistentes para nuestros futuros trabajos. O ya sea a lo largo de la facultad o vida cotidiana”.
- “Aprender a utilizar herramientas virtuales. Saber que herramienta nos conviene elegir en cada caso.”

- “Conocer también los riesgos y limitaciones de la web”.
- “El uso de las nuevas tecnologías se han insertado en nuestra vida cotidiana a tal punto que se han vuelto indispensables a la hora de formarnos como futuros profesionales”.
- “Aprender sobre distintos tipos de herramientas que las redes sociales nos pueden brindar a los comunicadores”.
- “Recibir e intercambiar información con otras personas, establecer relaciones de trabajo, amistad; aprender a interactuar a quien se le haga difícil interactuar con la sociedad, poner en común problemáticas que suceden en nuestra sociedad y debatirlas, generar debates y así poder nutrirnos de ello”.

Asimismo, al finalizar el curso en el mes de julio se les pidió nuevamente la realización de una encuesta, cuyos objetivos estuvieron centrados en recuperar sus experiencias y representaciones sobre el paso por el seminario. Esta última fue completada por 35 alumnos, quienes en su mayoría de la carrera Licenciatura en Comunicación Social y, en menor medida, al Profesorado en Comunicación Social. En cuanto a su edad, la mayor cantidad de alumnos se ubica en la franja comprendida entre los 21 y 27 años.

Las principales interpelaciones que surgieron de la propuesta del Seminario se jugaron en el plano de poder interrogarse sobre las propias prácticas efectuadas en los entornos digitales que se encuentran naturalizadas, para luego despertar las mismas dudas sobre su labor docente y, a partir de allí, repensar su función como educadores .

El espacio de construcción de conocimientos en torno a las tecnologías es un campo plagado de mitos, muchos de los cuales hemos abordado en los encuentros con los estudiantes. Del conjunto de aportes que los estudiantes mencionan como valiosos del Seminario, se encuentra el que les brinda la posibilidad de acceder a poder (de)construir conceptos y entre los más mencionados se encuentran los de nativos e inmigrantes digitales, TIC, TAC, TEP; y el trabajo colaborativo.

Cabe aclarar que los estudiantes han escuchado los términos de nativos e inmigrantes digitales pero desconocen con exactitud el significado atribuido a los mismos por el estadounidense Marc Prensky



(2001). Tampoco manejaban las críticas que dichos términos han recibido, por no tener en cuenta aspectos sociales, culturales, económicos, por tomar como la variable más relevante la ligada a la edad de los sujetos para pensar el uso que se hace de las tecnologías.

Es importante recordar que Prensky (2001) acuñó el concepto de “nativos digitales” para caracterizar a aquellos jóvenes nacidos en las últimas décadas, entendiendo que manejaban la tecnología como “peces en el agua”. A partir de esta suposición, estimaba que no necesitaban aprender a usar la tecnología, porque la utilizaban desde su nacimiento. A estos “nativos” los distinguió de los “inmigrantes digitales” en referencia a las generaciones más adultas que debieron incorporar tardíamente las tecnologías en su cotidianidad, lo que supone una serie de prejuicios y desconocimientos frente a estos dispositivos. Ambas categorías circulan por los ámbitos académicos, encerrando contradicciones. En los intercambios con fines pedagógicos, los nativos usan las tecnologías pero en prácticas superficiales: si bien desarrollan usos recreativos, desconocen de qué modo buscar, seleccionar y ponderar la enorme cantidad de información que se encuentra en la red.

Por otra parte, en la cursada se retoma a Dolors Reig (2013) y su propuesta de distinguir los usos de las redes en tanto TIC, TAC, TEP: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y tecnologías para el empoderamiento y la participación. Siendo el nivel menos complejo de apropiación las TIC y el más beneficioso para el desarrollo de un sujeto crítico, participativo y autónomo, las TEP. Con respecto a esta clasificación de uso de las tecnologías de Reig, los estudiantes manifestaron en las encuestas carecer de conocimientos sobre las dos últimas posibilidades, ligadas a pensar la tecnología para el aprendizaje y el conocimiento y, finalmente, para la participación y el empoderamiento.

En tercer lugar, acerca del trabajo colaborativo, lo confunden con el trabajo en equipo que se caracteriza por la división de tareas y no por una forma de trabajar grupalmente que lleva a un aprendizaje en interacción, superador a la suma de aportes individuales sin un diálogo genuino. Vale recordar que el trabajo colaborativo a través de redes sociales y asistentes virtuales brinda soluciones provechosas para

quienes lo emplean, ya que su característica central es que permite interactuar sin que un equipo esté reunido en el mismo espacio y momento. También resulta eficaz para ahorrar tiempos, porque permite al usuario trabajar desde su casa o donde tenga conexión, hacerlo según su disponibilidad y estar en línea a la vez con quienes debe trabajar en conjunto. Zañartu Correa (2003) sostiene que el aprendizaje colaborativo surge y responde a un nuevo contexto sociocultural digital donde aprendemos socialmente y en red. Por ello, los entornos digitales cobran un rol protagónico.

Finalmente, reconocen las oportunidades que las nuevas tecnologías propician para la creación de redes y comunidades de aprendizaje. La gran potencialidad de los recursos tecnológicos disponibles permitiría agilizar y mejorar las formas de comunicación entre pares y entre profesores y estudiantes, el uso de espacios novedosos para la mediación del aprendizaje y la enseñanza como por ejemplo lo posibilitan los grupos de Facebook

A continuación, recuperamos algunas de las voces de los estudiantes, resultantes del relevamiento:

- “Creo que las reflexiones llevadas a cabo en el seminario fueron un gran sustento para desnaturalizar algunas nociones que rondan en el imaginario social en torno al uso de las tecnologías, especialmente las ideas que hacen referencia a las brechas generacionales y la accesibilidad”.
- “El contexto digital en el que vivimos hoy día sirve sin lugar a dudas para tener en cuenta desde donde partimos a la hora de utilizar las nuevas tecnologías” (lugar político del docente al momento de elegirse desde dónde posicionarse respecto de las TIC).
- “Considero relevante el concepto de trabajo colaborativo porque entiendo que su lógica tiene de trasfondo una mirada superadora del sujeto y de las maneras de trabajar y crecer. Colaborando para la formación de una sociedad que se respete y trabaje en conjunto”.
- “El uso de las TIC desde un lugar que motive la creación y la participación de otros sujetos ya que esto implica una mirada más profunda y sería de cómo los nuevos medios digitales configuran y moldean nuestras prácticas, y cómo a partir de esto pensarlas desde un lugar que nos permita tener autonomía”.



- “Poder salirse de los lugares comunes y pensar las prácticas con TIC desde un lugar más profundo y con una verdadera implicancia transformadora”.

Conclusiones

El contexto actual pone en juego para la formación digital nuevos y viejos desafíos. Entre otros, resulta central reconocer la necesidad de abordar problemas vinculados a la alfabetización digital en un sentido político cultural amplio, en el marco de las profundas y diversas transformaciones que operan en nuestra sociedad.

Esta situación conlleva el poder problematizar y disputar los espacios de producción de conocimiento para no caer en un determinismo tecnológico de confianza total en la capacidad de operar de las tecnologías, usualmente ligado a la (cuestionada) idea de nativo digital. A su vez, al tratarse de futuros docentes de Comunicación, es imprescindible reflexionar sobre la singularidad de aquello que circula como contenido y forma, como texto y contexto. Es ineludible, por tanto, reconocer esta doble problemática, que ubica a las tecnologías en un contexto político y social, pero que también horada la vida cotidiana, configurando la subjetividad de los sujetos, interpelándolos y configurándolos como tales: “Los estudiosos de la cultura digital subrayan que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios” (Dussel, 2012; p.206).

De este modo, desde el espacio formativo se persigue alentar la formación de los estudiantes analizando perspectivas teóricas que proponen comprender la complejidad del contexto digital. Por otro lado, desde lo práctico, se busca promover la experimentación mediante la producción de realizaciones multimediales con RSV y otros recursos en línea, gratuitos y de apropiación relativamente sencilla.

Es imprescindible, entonces, poder continuar profundizando y generando nuevos espacios de formación que posibiliten el construir prácticas que vinculen a la tecnología desde un uso y apropiación reflexivo que reconozca la complejidad cultural, económica y política que las mismas conllevan.

Ya que solo es posible defender y disputar aquello que se conoce, entendemos que es en este doble desafío en la formación del comunicador (como problema político y no solo pragmático, como contexto y contenido), que es posible garantizar los derechos educativos necesarios para formar sociedades más justas y democráticas con igualdad de acceso y condiciones de participación.

Referencias bibliográficas

DUSSEL, INÉS (2012). “La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes en una nueva época”. En Birgin, Alejandra (Comp.), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

JARA VALDIVIA, IGNACIO (2008). Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Santiago de Chile: CEPAL.

MARTIN, MARÍA VICTORIA (2006). “Jóvenes, identidad y telefonía móvil: algunos ejes de reflexión”, III Congreso Online “Conocimiento Abierto, Sociedad Libre”, Observatorio para la Cibersociedad. España.

PRENSKY, MARC (2001). “Nativos e inmigrantes tecnológicos”, editorial SEK. Recuperado a partir de:
<<http://goo.gl/WaTSC8>>.

REIG, DOLORS Y VILCHES, LUIS (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica, España.

ZAÑARTU CORREA, LUZ MARÍA (2003). “Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red”. En Contexto Educativo. Año V, Nro. 28

Notas

[1] Redes sociales virtuales.

[2] Este concepto será desarrollado más adelante.

Capítulo III

Docentes y competencias para el trabajo en entornos bimodales

Cielo Seoane y Natalia Correa

La docencia universitaria es una actividad compleja que conjuga las mismas funciones sustantivas que sostienen a las instituciones de educación superior: la investigación y desarrollo, la extensión, producción y difusión del conocimiento, y la enseñanza. Si nos centramos en la enseñanza, encontramos dos roles complementarios a la vez que dicotómicos, “(...) el rol asignado –tradicional– y un rol demandado –papel nuevo que le solicitan” (Correa, 2015, p.19), tanto por demandas institucionales como sociales y disciplinares que al mismo tiempo están atravesadas por las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la administración del conocimiento.

En este sentido y retomando la dimensión profesional de la docencia (Zabalza, 2007), consideramos relevante poder identificar cuáles son las competencias que un docente universitario debería dominar en entornos donde las tecnologías y la combinación de modalidades formativas y bimodalidad representan un modelo institucional consolidado. Esto implica no solo hacer un relevamiento bibliográfico de las competencias disciplinares, didácticas y digitales que el ámbito académico sostiene como válidas sino también poder rescatar la representación que los docentes poseen de ello.

Martín y González (2010) plantean que “las competencias, son un conjunto de procesos complejos y saberes que se ponen en acción y creación con intencionalidad clara en una secuencia de actividades y proyectos formativos, de forma sistemática y continua, en contextos específicos” (p. 3). En este sentido requiere la puesta en ejercicio de una pluralidad de saberes, en los que se incluyen los conocimientos académicos de la asignatura, los pedagógicos-didácticos, lenguajes audiovisuales y nuevos estilos narrativos, la capacidad de seleccionar



y organizar cúmulos importantes de información, el acceso y la utilización de las TIC.

Perrenoud (2000) sostiene que “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (p.1), mientras que para Meirieu (1991), la competencia, “es un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado” (p. 181).

Martin y González (2010) retoman a Area Moreira (2002) para señalar cuatro grandes dimensiones de las competencias que los docentes debieran dominar cuando trabajan con las tecnologías y que en el marco de este trabajo son ampliadas y enriquecidas con aportes de otros intelectuales:

- **Dimensión Instrumental:** en tanto el educador debe conocer y ser usuario eficiente del hardware y del software. Dominar de forma plena la tecnología implica usos básicos del artefacto informático así como de las redes. Refiere básicamente a una cuestión instrumental y técnica, en cualquiera de las modalidades formativas en las cuales se pudiera desempeñar.
- **Dimensión Cognitiva:** describe la capacidad de reflexionar sobre las propias concepciones de la educación, qué es y cómo se produce tanto la enseñanza como el aprendizaje, para poder reformularlas en caso de ser requerido y desarrollar procesos de cambio conceptual (Camilloni, 2007). También refiere al análisis sobre la manera en la cual las tecnologías favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza, de acuerdo a las características de cada medio. El docente debe poder definir y seleccionar cuál es el medio más adecuado en la propuesta formativa en relación al objetivo o meta de aprendizaje establecida.
- **Dimensión Actitudinal:** habla de la habilidad para equilibrar una actitud ante las tecnologías, que se distancie de metáforas dicotómicas como las ampliamente debatidas tecnófobos-tecnófilos o nativos-inmigrantes digitales (Prensky, 2010). Una selección atenta de medios para la enseñanza debe alejarse de posiciones dicotómicas que tal como señala Carina Lion (1995) han servido a la explicación de cierta realidad socio-histórica y cultural frente a las nuevas

tecnologías de la información y comunicación, pero también han sido retomadas como argumento para no integrar ni involucrarse con nuevos estilos comunicativos, nuevas formas simbólicas y de comunicación en contextos educativos.

- **Dimensión Política:** refiere a poder dimensionar las implicaciones que las tecnologías y su utilización tienen en la vida social y cultural así como académica y profesional. Las decisión por la inclusión de las tecnologías y la articulación de modalidades formativas nunca es neutral como así tampoco son neutrales la elección del recurso tecnológico a incorporar en la enseñanza y el diseño mismo del recurso (Area Moreira, 2004). Apunta a posibilitar encuentros y recorridos colectivos para la formación de sujetos en una nueva sociedad global y en red es una opción política.

Representaciones y concepciones de los docentes universitarios

Para poder potenciar y cultivar estas competencias en la docencia del nivel universitario, no podemos hacer caso omiso ni a las concepciones que los mismos manejan sobre una buena clase de forma genérica y sobre una buena clase en entornos articulados o bimodales, ni a los usos reales que hacen de las herramientas tecnológicas y digitales que dispone la institución, y/o los usos de aquellas de carácter externo plausibles de ser adaptadas y/o adoptadas.

Identificar y tabular las creencias y prácticas reales que manifiestan los educadores sobre los escenarios actuales para la formación, ofrecerá una plataforma de trabajo sólida para diseñar acciones formativas profundas y acordes tanto a las necesidades reales del conjunto de profesionales como de la institución y carreras que se desarrollan en ella. De esta manera también podremos rescatar las necesidades formativas que los profesores sienten que deben ser atendidas.

Los enfoques más desarrollados sobre la investigación en concepciones y representaciones docentes refieren por un lado al procesamiento de información (Edelstein, 2011) que remiten a los conocimientos del docente sobre la acción con el alumnado, y sobre el diseño y ejecución del proceso de enseñanza y de aprendizaje,



(Angulo Rasco, 1999), (Clark & Peterson, 1997), y por otra parte los estudios sobre el conocimiento práctico y los estudios del conocimiento didáctico del contenido también reseñados por Eldestein (2011) y retomados por Correa (2015). Estas últimas dos perspectivas remiten al modo en que los profesores representan la interacción entre contenidos y pedagogía en la asignatura que dictan.

Por lo tanto, si bien hay autores que nos aproximan a las características más apropiadas que debiera tener un docente universitario que se desempeñe en entornos virtuales de enseñanza y también articulados (María Elena Chan, 1999), (Villalobos, Torres y Barona, 2016), (Moreno, 2011), (Mena, 2016), Silva Quiroz (2010), deberíamos detenernos en la especificidades de cada comunidad educativa.

Acciones de formación y de capacitación para la bimodalidad

La Universidad Nacional de Quilmes lanza su programa de formación con mediación de las nuevas tecnologías mediante la resolución RCS.616/98, con un profundo sentido democratizador concordante con su misión institucional y ha atravesado años de avance profundo de articulación con la modalidad presencial así como de estancamiento y retroceso pero que siguen siempre un camino de convergencia. Los ritmos en que se realiza esta integración dependen de diferentes decisiones políticas, académicas y otras relacionadas con infraestructura y presupuesto que dan lugar a distintos niveles de integración y profundización de las tecnologías en la enseñanza (Área Moreira, 2009).

Hace un poco más de diez años, Flores, J. (2009) ya nos planteaba que "(...) el modelo bimodal de universidad supone el desafío cotidiano de resolver de modo creativo las tensiones que surgen entre distintas modalidades de gestión, entre lógicas culturales académicas (...) Al interior de una institución, la bimodalidad permite dar cuenta de estas tensiones componiendo respuestas complementarias en procesos de gestión, y construyendo interfaces y articulaciones entre actores." (Flores, 2009, p.20)

En la actualidad, existen distintos componentes de trabajo en un sistema bimodal si retomamos los artículos de García Aretio (2008) y

de Villar G, y Licon Vega A (2011), a saber: un componente organizativo e institucional (gestión y organigramas), uno tecnológico (sistemas, artefactos e infraestructura), un componente pedagógico (desempeño, formación y capacitación docente) y uno comunicacional (institucional interno y externo).

Hasta el momento, en la Universidad Nacional de Quilmes se han desarrollado acciones de capacitación formal en recursos propios de la plataforma virtual que mejoren el uso de los mismos en las clases, por otra parte se orienta a la acción pedagógica de quienes se incorporan en la modalidad exclusivamente virtual en grado y posgrado, y se asiste a distintos sectores en relación a dificultades prácticas por parte de la Coordinación de Formación y Capacitación Docente entre otras cuestiones.

Por otra parte, se disponen cursos de posgrado y extensión que enriquecen la formación académica según las áreas disciplinarias a las cuales pertenezcan los docentes. También se complementa la oferta formativa con especializaciones dirigidas a la docencia en entornos virtuales y docencia universitaria.

Conclusiones

Las acciones bimodales representan un arco de trabajo aún en proceso de definición en cada uno de sus componentes, que si bien sirven al ordenamiento de a las propuestas, adquieren particularidades específicas en cada una de las instituciones. Poder describir claramente cada elemento del sistema, sus devenires, continuidades y rupturas es un desafío que debemos afrontar como comunidad educativa en pos de mejorar la consecución de los objetivos institucionales y las funciones sustantivas.

Sostenemos firmemente que las acciones de formación y capacitación docente, deben considerar no solo las necesidades de cada uno de los componentes mencionados, sino también las concepciones y necesidades formativas sentidas por los profesores respecto a su desempeño en entornos complejos (Moreno Castañeda, 2011) y de esta manera aportar a la construcción de consensos respecto a lo que comprendemos por prácticas bimodales en educación superior.



Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, J. F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (261-319). Madrid: Akal.
- AREA MOREIRA, M. (2002) "La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre deseo y realidad", en: *Revista Organización y gestión educativa*, N° 6, noviembre-diciembre, pp. 14-18. Recuperado a partir de:
<<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/integracion.pdf>>.
- AREA MOREIRA, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación. Conceptualización y tipos*; Ed. Pirámide.
- AREA MOREIRA, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. España, Universidad de la Laguna.
- CAMILLONI, A. R. W. DE (2007). "Los profesores y el saber didáctico". En Camilloni, A. R. W. de (Comp.), *El saber didáctico* (41-60). Buenos Aires: Paidós
- CHAN, M. E. (1999). Educación a distancia y competencias comunicativas. *Revista La Tarea*, (11).
- CLARK, CH. M. & PETERSON, P. L. (1997). "Procesos de pensamiento de los profesores". En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación en la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (443-539). Barcelona: Paidós
- CORREA, N. H. (2015). *Docencia y enseñanza universitarias. Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público (Maestría en Enseñanza Universitaria)*. Universidad de la República, Montevideo.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA ARETIO, L. (2008) *Componentes Destacados de la Educación a Distancia*. Editorial del BENED. Recuperado a partir de:
<http://www.academia.edu/2491667/Componentes_destacados_en_sistemas_EaD>.
- FLORES, J. Y BECERRA, M. (comp) (2005) *Educación Superior en Entornos Virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, 2da edición, UNQ editorial.

- LION, C. (1995) “Mitos y realidades en la tecnología educativa” en Litwin E; (1995). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. Paidós.
- MARTÍN, M., y GONZÁLEZ, A. (2010). ¿Competencias tecnológicas o competencias pedagógicas? La propuesta de formación de profesores desde la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP. Ponencia presentada en RUEDA 2010.
- MENA, M. (2016). “Hacia la institucionalización de la bimodalidad”. En A. Villar (Comp.), Bimodalidad: Articulación y convergencia en Educación Superior (pp. 119-123). Bernal. Universidad Virtual de Quilmes.
- MERIEU, P. (1991): “Aprender, sí, pero cómo...”. Buenos Aires: OCTAEDRO.
- MORENO, M. (2011). El trabajo docente en entornos complejos. México: UDG Virtual.
- PERRENOUD, P. (2000): “Construir competencias. Entrevista con P. Phillippe”. Recuperado a partir de:
<http://rubenama.com/.../perrenoud_construir_competencias_entrevista.pdf>.
- PRENSKY, M. (2010) Nativos e inmigrantes digitales; SEK 2.0 Editorial. Recuperado a partir de:
<[https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)>.
- SILVA QUIROZ, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje; Innovación Educativa, vol. 10, núm. 52, México DF, Instituto Politécnico Nacional.
- VILLALOBOS, M., TORRES, S., y BARONA, C. (2016). Competencias docentes y formación de docentes virtuales. Revista de Transformación Educativa, 1 (Número especial), 136-157.
- VILLAR, G y LICONA VEGA, A. (2011) El docente en el rol de tutor virtual en los entornos virtuales de aprendizaje. Reflexiones desde la práctica. Revista de Investigación Educativa “Paradigma”; Número 30. Recuperado a partir de:
<<http://postgrado.upnfm.edu.hn/revistas/n30/06.pdf>>.
- ZABALZA, M. Á. (2007). La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Capítulo IV

Formación docente en y con TIC: un camino en permanente construcción

Silvia Martinelli y Mónica Perazzo

El proyecto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (2010) reconoce que “En un tiempo en que los más diversos soportes tecnológicos transitan hacia la convergencia, resulta cada vez más necesario incidir en la transformación de las culturas pedagógicas”, y desde esa premisa sostiene que “impulsará programas de apropiación pedagógica de tecnologías de la comunicación y la información, los cuales tendrán como misión poner a disposición las nuevas herramientas, junto a criterios y guías de uso...” (UNIFE, Proyecto Institucional, p.9)

Comprometidos con esa misión, se creó la Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (EMTIC), acreditada por la CONEAU e implementada por primera vez en 2015.

Finalizada la primera cohorte, compartimos la propuesta académica describiendo el diseño curricular y los aspectos metodológicos y tecnológicos que dan cuenta de avances, logros y dificultades que identificamos, recuperando las voces y significados de los estudiantes-docentes protagonistas.

Marco interpretativo sobre educación y tecnología

Al momento de diseñar la carrera fue muy analizada la concepción sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se refleja en el Proyecto de la Especialización en Educación Mediada por TIC (UNIFE, 2012, pp.3-4) al decir:



(...) Las TIC aluden al conjunto de herramientas construidas socialmente y desarrolladas a partir de la convergencia de la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, que ocupan un lugar destacado en la sociedad y que abren nuevos horizontes y problemáticas en diferentes campos de conocimiento (...)

Las TIC, que en el ámbito educativo suponen nuevas mediaciones, nuevos medios y lenguajes y nuevas competencias, requieren ser abordadas como objeto de conocimiento y de reflexión tanto en la formación docente como en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos para aprovechar su potencial como herramientas cognitivas, comunicativas y colaborativas. En línea con lo expresado por distintos especialistas de este campo, la tecnología remite hoy no a unos artefactos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras, nuevas identidades y sociabilidades. (Martín-Barbero, 2002; Hopenhayn, 2003; Turkle, 2003).

Así, la propuesta aborda el estudio de las TIC desde un posicionamiento que, superando la visión reduccionista de soporte técnico con atributos descarnados, las sitúa como herramientas con fuertes implicancias socioculturales y simbólicas que pueden integrarse a propuestas educativas contextualizadas, con funciones epistemológicas, comunicacionales y didácticas que deben definirse en cada situación. Frente al avance sin retorno que hoy representa la tecnología, Michael Apple expresa el deseo de que cuando ella entre al aula lo haga por buenas razones políticas, económicas y educativas, (Apple, 1989, p.168) eludiendo argumentos del modelo instrumental-tecnocrático que mitifica sus efectos y excluye la posibilidad de que pueda someterse a la crítica o a nuevas orientaciones.

La planificación y el desarrollo de programas tendientes a la integración y utilización apropiada de las TIC, constituyen una acción clave de las políticas educativas y de instituciones formadoras como la UNIPE que se plantean formar perfiles profesionales que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Así, la propuesta de Especialización se sustenta en perspectivas teóricas que remiten a la construcción de las subjetividades, identidades y formas de sociabilidad contemporáneas y al estudio de los rasgos

peculiares de los aprendizajes, la comunicación y los conocimientos que se generan a través del uso de tecnologías, planteando interrogantes acerca del sentido y modos de organización de los dispositivos de enseñanza.

En las instituciones educativas se convive con una confluencia compleja de hibridaciones y expresiones multimediales digitales que forman parte de la vida cotidiana y que influyen en las expectativas y modos de aprender, todo lo cual demanda nuevas estrategias facilitadoras de aprendizajes que, al mismo tiempo, recuperen saberes y subjetividades de los estudiantes. Desde esa perspectiva, la transformación de la cultura institucional y de los dispositivos pedagógicos en torno a las TIC implica también considerar las subjetividades y sentimientos de inestabilidad que caracterizan a las primeras experiencias digitales. La comprensión de esa realidad facilita el camino hacia la apropiación y la reinención de nuevas formas de enseñar, aprender y conocer que contribuyan a lograr educación con plena inclusión, lo que significa más acceso y más aprendizajes.

En ese rumbo, la Especialización profundiza la relación enseñanza y tecnologías, y aborda nuevos andamiajes teóricos con el propósito de formar docentes que estén capacitados para desarrollar, intervenir y evaluar propuestas con uso de tecnologías. Se encuentran comprometidos en ese logro: el análisis de las problemáticas socio-histórico-culturales, éticas y políticas que atraviesan el mundo digital y las prácticas educativas, los modos de aprender y conocer en la sociedad en red, los cambios en el rol docente, y los saberes requeridos para el diseño, producción y uso pedagógico de herramientas y servicios tecnológicos. Asimismo, se reconoce que las metáforas y mitos asociados a las tecnologías en la educación se convierten en representaciones culturales que reestructuran el conocimiento y que suscitan rupturas, tensiones, encuentros y desencuentros en los discursos y prácticas de enseñanza. Por ello, la apertura al debate y a la práctica reflexiva, con una mirada que contemple la complejidad, la incertidumbre y las tensiones que emergen ante los cambios, resulta imprescindible para que la enseñanza mediada por TIC no se vuelva un fin en sí misma.



Objetivos del posgrado

La Especialización constituye una propuesta académica orientada a la formación de docentes especializados en la indagación, diseño, desarrollo y evaluación de itinerarios y ambientes enriquecidos con tecnologías que pueden potenciar y generar procesos educativos presenciales y a distancia. El desafío mayor es que los docentes resignifiquen su mirada, se formulen preguntas en torno a las relaciones dinámicas entre cibercultura y educación, enseñanza y tecnología, y desarrollen nuevos modos y estrategias de conocer, enseñar y aprender con uso de las TIC. Por esa razón, la carrera, lejos de ofrecer soluciones prototípicas de carácter instrumental basadas en el empleo de artefactos, propicia la reflexión sobre las múltiples dimensiones imbricadas en la convergencia tecnológica y la acción fundada para intervenir en diversidad de situaciones y contextos.

Los objetivos generales que se proponen son: Contribuir a la formación de un perfil de competencias de alto nivel orientadas a la apropiación, desarrollo y uso pedagógico de tecnologías de la información y la comunicación, para la puesta en valor del conocimiento en el marco de políticas educativas; y colaborar en el fortalecimiento de las instituciones a través de la formación de especialistas en el campo de las tecnologías, capaces de ser agentes promotores de cambios en programas presenciales y a distancia.

Propuesta curricular y estrategias didácticas

Al diseñar la estructura curricular adoptamos un enfoque tripartito que considera los lineamientos políticos y marcos teóricos sobre sociedad, cultura y tecnología, las cuestiones metodológicas e instrumentales que están involucradas en el uso de tecnologías en procesos educativos, y la dimensión de la práctica docente que está representada por la construcción de dispositivos para la educación presencial y a distancia de los especializados.

A partir de esos lineamientos, enunciamos los tres ejes que configuran la organización curricular y que son mutuamente interdependientes:

- Eje de formación sociopolítica, ética y cultural: aporta principalmente el marco teórico necesario para el abordaje de las problemáticas educativas en el mundo digital.
- Eje metodológico-tecnológico: analiza las potencialidades, implicancias y condiciones de uso de las tecnologías en el campo educativo y plantea las reconfiguraciones del rol docente.
- Eje de la formación práctica: promueve el desarrollo de propuestas con uso de tecnologías en contextos específicos y supone la integración y articulación de las problemáticas abordadas en los dos ejes anteriores. Confluye en la elaboración de un trabajo que revisite el carácter de Evaluación Final Integradora.

Desde el punto de vista didáctico nos posicionamos sobre tres estrategias que organizan la formación del Especialista: la estrategia conceptual, la estrategia crítica y la estrategia práctica. La primera aborda las dimensiones teórico-conceptuales de la educación en el mundo digital; la crítica plantea la apropiación reflexiva de las tecnologías de la cibercultura, explorando, analizando y evaluando materiales, entornos virtuales, experiencias e investigaciones sobre uso de tecnologías en la enseñanza; y la estrategia práctica articula y combina la enseñanza de contenidos teóricos, técnicos e instrumentales con los procesos y tareas necesarias para desarrollar propuestas educativas con uso de tecnologías, en contextos específicos.

Metodología de enseñanza y de aprendizaje

La cuestión metodológica del proyecto académico también fue una dimensión ampliamente abordada para lograr la coherencia interna con los objetivos y contenidos curriculares. Así, la metodología de la EMTIC, inspirada en el enfoque sociocultural y constructivista del aprendizaje, se pensó como un entrecruzamiento permanente entre los marcos interpretativos sobre problemáticas socioculturales y político-educativas, y los conocimientos, saberes y procedimientos requeridos para el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza que integran herramientas tecnológicas.



Entendemos que el uso apropiado y reflexivo de tecnologías en la educación presencial y a distancia lleva implícito, por un lado, un posicionamiento sobre marcos conceptuales que abordan las dimensiones sociales, culturales, éticas, políticas, epistemológicas y didácticas que atraviesan los fenómenos educativos y que permiten comprender su complejidad y, por otro, un proceso de experimentación en el que el estudiante explora, analiza y evalúa diferentes herramientas en contextos específicos.

La propuesta metodológica abarcó estrategias, formatos y recursos como exposición, lectura y discusión de autores que abordan las cuestiones y problemáticas formuladas en el diseño curricular; análisis crítico y uso de herramientas y servicios de comunicación y de gestión académica (de tipo colaborativo, redes sociales, entornos personales de aprendizaje); selección, análisis y diseño de recursos multimodales para la enseñanza de contenidos curriculares (videos, galerías multimedia, presentaciones, portales, simuladores, líneas de tiempo, mapas conceptuales y geográficos, utilidades gráficas, webquests); estudio de casos e investigaciones sobre la integración de TIC en la enseñanza y en las instituciones educativas; elaboración individual y grupal de propuestas y secuencias didácticas y de materiales multimodales para la educación tanto presencial como a distancia.

El dispositivo de enseñanza del posgrado se apoya en la bimodalidad, con un 25% de carga horaria presencial y un 75% de carga horaria en entornos virtuales, y propone actividades académicas individuales y grupales que apuntan a generar un proceso de resignificación y construcción compartida de conocimientos, saberes y prácticas, con el acompañamiento y evaluación de los docentes. En ese itinerario de construcción de conocimientos pretendemos una relación equilibrada entre la interacción social de los actores, la acción docente y la actividad cognitiva de los estudiantes. En el caso de las instancias virtuales, las actividades se llevan a cabo en la plataforma e-ducativa® más otras herramientas de la web 2.0 que tienen un alto potencial para el desarrollo de trabajos académicos, como el portfolio-blog personal y público para registrar y sistematizar las producciones y reflexiones sobre el propio recorrido pedagógico, el servicio de curación de contenidos de interés de cada cursante, los foros de debate

y discusión, foros de consultas, servicios de gestión académica personal y grupal, wikis, redes sociales. A través de esas herramientas planteamos activar el debate y la discusión permanente entre teoría y práctica con vistas a resignificar y profundizar las capacidades profesionales en torno a las TIC, entre las que se incluyen la competencia para formular estrategias de diseño e intervención en variedad de contextos y para generar ambientes propicios para el aprendizaje.

En ese recorrido los estudiantes, además de experimentar el uso pedagógico de tecnologías en diversidad de situaciones, tienen la oportunidad de reflexionar con sentido metacognitivo sobre las transformaciones y transiciones en sus modos de conocer, aprender y vincularse que se han puesto en juego a lo largo del propio recorrido académico.

La evaluación de los aprendizajes se sitúa en un proceso continuo en el que, a través de distintas instancias, estrategias e instrumentos, los estudiantes y docentes tienen la posibilidad de identificar logros, dificultades, avances y necesidades, así como de reorientar la marcha de las acciones. Como instancia de Evaluación Final Integradora de la Especialización, se acordó la elaboración de un proyecto individual y escrito que diera cuenta de la construcción de una propuesta de enseñanza con uso de TIC que resulte apropiada y significativa para el contexto en el cual se aplicaría.

La propuesta en acción: logros y reflexiones

Destacamos que la organización del entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje, en sus aspectos curriculares, didácticos y tecnológicos, favoreció la participación de los estudiantes-docentes, sin la interferencia de problemas o dificultades de orden técnico.

Por otra parte, propusimos a los cursantes crear un espacio personal tipo portfolio digital que se configuró como la herramienta que les permitió plasmar el itinerario pedagógico, en donde registraban anotaciones, publicaban trabajos individuales y recursos, compartían bibliografía y experiencias y, al mismo tiempo, podían realizar una autorreflexión sobre sus propias producciones propias y re-elaborarlas a partir de nuevas categorías conceptuales y autores. De esta manera,



propiciamos que cada estudiante genere su propio entorno digital que le permita visibilizar las aproximaciones sucesivas al tratamiento de problemas y cuestiones temáticas y al desarrollo de proyectos y reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el estudio (actividad metacognitiva).

Desde la perspectiva socio-constructivista que estructuró la propuesta académica, observamos que los intercambios e interacciones sociocognitivas entre estudiantes, y profesores y estudiantes en los foros de debate, orientados a la construcción compartida de conocimientos, no tuvieron un papel central ya que las conversaciones temáticas se desarrollaron de modo acotado limitándose al cumplimiento de la consigna y muchas veces, fuera de los plazos previstos. Por ello, entendemos que la discontinuidad en el intercambio y diálogo de los debates no aportó a la construcción compartida de conocimientos. Sólo en algunos casos se pudo observar un nivel interesante de negociación de significados o construcción de ideas y conocimientos que abría ventanas hacia la problematización de los temas.

Como equipo docente, nos preguntamos: ¿Los encuentros presenciales incidieron en la baja participación en el aula virtual, ya que los estudiantes sabían que disponían de esas instancias en donde podían consultar, ampliar o complementar diferentes cuestiones temáticas y metodológicas? ¿Qué aspectos limitan el desarrollo del aprendizaje colaborativo en el entorno virtual? ¿Qué estrategias didácticas podrían favorecer un mayor aprovechamiento de los espacios virtuales para el diálogo y debate?

Esos interrogantes nos interpelan sobre las prácticas reales que remiten a la bimodalidad entendida como articulación de lo presencial y lo no presencial/virtual de modo tal que ambas dimensiones se perciban completamente integradas e indivisibles (Duart y otros, 2008), lo que supone fortalecer la integración metodológica de nuestro proyecto sustentada en marcos teórico-prácticos y superar la visión reduccionista que asigna explícita o implícitamente mayor valor y dedicación a una instancia en desmedro de la otra.

En oportunidad de la evaluación final del itinerario, los cursantes, al expresar sus comentarios y percepciones respecto a los aspectos positivos y las limitaciones de la experiencia, refieren que la

comunicación presencial y la mediada entre pares y docentes fueron fluidas (cursantes A y B), permitieron intercambios a través de diferentes lenguajes y la chance de que sea sincrónico y simultáneo (cursante C) y que la retroalimentación de los trabajos en algunos casos fue significativa pues posibilitó reflexionar sobre las producciones realizadas (cursantes A y B).

Asimismo, ellos valoran el esfuerzo docente de estar siempre presentes del otro lado, reconociendo también que muchas veces no retroalimentamos la presencia de los docentes. Otra voz aporta acerca de los distintos repertorios de cada estudiante, en el sentido de recorridos realizados, marcando que se hace lento y difícil de recuperar desde el relato personal el hacer con otros siendo ésta la estrategia más legítima de comunicación interactiva (cursante D).

Con respecto a las limitaciones en la comunicación mediada, los testimonios identifican a las que devienen de la asincronía en los intercambios virtuales, a la falta de dinamismo muchas veces por la falta de participación nuestra y al tiempo que resultó escaso para dar cuenta del trabajo realizado durante el mes (cursante C).

Con relación al grado de transferencia de los conocimientos al ámbito profesional, entre las voces recuperamos que la especialización amplió el marco de referencia desde donde pensar las mediaciones de las TIC (cursante A), que los conocimientos y lo construido son formación académica que me acompaña ahora en el ámbito profesional; y que la integración de los contenidos con los conocimientos propiamente digitales permite proponer a los chicos explorar nuevos modos de expresión y de aprendizaje (cursante B). Otro testimonio sostiene que el grado de transferencia ha sido alto y ejemplifica diciendo que propone a sus propios estudiantes el uso de portafolios digitales, un blog de asignaturas y está avanzando en el desarrollo de materiales audiovisuales y herramientas digitales en línea. Por otro lado, un comentario reconoce que todavía encuentra limitada la transferencia —por una cuestión jerárquica— pero entiende como posible hacer pequeñas intervenciones fundamentadas dentro del equipo donde se desempeña.

En términos globales, las respuestas obtenidas en la evaluación dan cuenta de que la EMTIC ha sido valorada en forma positiva por los actores en cuanto a contenidos, metodologías y compromiso docente



en la organización y desarrollo del proyecto. Asimismo, encontramos interesantes reflexiones acerca de las estrategias personales que ellos activaron y de las dificultades que tuvieron para cumplir con las actividades académicas en tiempo y forma.

En torno a los usos pedagógico-didácticos de las tecnologías en la presentación de los proyectos correspondientes a cada seminario, hemos advertido que los estudiantes, si bien utilizaban las TIC en espacios personales y profesionales, han tenido dificultades para encuadrarlas y organizarlas dentro de configuraciones y secuencias didácticas de mayor complejidad que requieren de la anticipación y explicitación de las mediaciones docentes, curriculares, didácticas y comunicacionales necesarias para promover el aprendizaje, sobre todo en ambientes virtuales. En esa línea coincidimos con Ángel Díaz Barriga cuando expresa:



(...) No se ha trabajado de manera suficiente sobre los cambios que demanda una planeación didáctica; sobre qué significa transitar de una clase frontal donde el foco de atención está en la palabra de quien habla, a un modelo educativo de multimedios... (2013, pp.6-7)

Entendemos que esta experiencia con la primera cohorte de la EMTIC nos permite vislumbrar un camino propicio para dinamizar la formación y el desarrollo de la docencia a través de conocimientos y habilidades para intervenir en diversos contextos de enseñanza y de aprendizaje integrando las tecnologías desde una perspectiva reflexiva, creativa y colaborativa. Como lo expresa Jesús Salinas (2012), observamos una lenta evolución en los cambios necesarios desde la didáctica y las metodologías a implementar en los escenarios que usan tecnologías, y por eso sabemos que estamos frente a un desafío que nos compromete a repensar e indagar nuestras prácticas educativas y a generar conocimiento sobre los resultados que se alcanzan en situaciones reales.

En esa línea, pensamos que



(...) La reflexión en acción y la práctica realizada en diversidad de situaciones, serán los factores clave que aportarán nuevas miradas y lecturas sobre las tareas de enseñar y de aprender con las tecnologías, reconociendo que éstas son

creaciones humanas que se experimentan, se interpretan y se resignifican de múltiples maneras en variedad de contextos. (Martinelli y Perazzo, 2011, p. 5)

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1989). Maestros y textos. Barcelona, Paidós/MEC.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. IV, N° 10.
- DUART, J, GIL, M., PUJOL, M., CASTAÑO, J. (2008). La universidad en la sociedad red. Barcelona, UOC / Ariel.
- HOPENHAYN, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Revista de la CEPAL, N° 81.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Revista Diálogos de la Comunicación, N° 64.
- MARTINELLI, S. Y PERAZZO, M. (2011). Modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE. La Plata: UNIPE.
- SALINAS, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED, Revista de Educación a Distancia, N° 32.
- TURKLE, S. (2003). La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Barcelona, Paidós.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA. (2010). Proyecto institucional de la Universidad Pedagógica. La Plata: UNIPE.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA. (2012). Proyecto Especialización en Educación Mediada por TIC. La Plata: UNIPE.

Capítulo V

De-construyendo las formas del conocer de la bimodalidad

Roque Pettinari, Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez
y Soledad Ayala

Nos planteamos reflexionar acerca de las posibilidades de analizar des-construyendo procesos educativos bimodales a los fines de avanzar cualitativamente hacia prácticas educativas mediatizadas sustentado en un enfoque educativo no excluyente. En esta dirección, vincularemos de forma provisional posicionamientos clásicos provenientes de la pedagogía constructivista, de la filosofía contemporánea abordando la noción de des-construcción, y de la sociología de la tecnología. A continuación, iniciaremos un recorrido introductorio que motive a reflexionar sobre cómo des-construir las formas de conocer de la bimodalidad.

Para comenzar, argumentamos que en el Quinto estudio sobre psicología de Piaget, pareciera revelarse una visión dinámica y de interacción entre los actos, los actores y los artefactos que posibilita la construcción de conocimiento: “(...) la interacción entre las propiedades del objeto y las de la producción humana se halla también en la psicología del conocimiento: sólo se conocen los objetos actuando sobre ellos y produciendo en ellos alguna transformación.”(Piaget, 1985, p. 183). En este sentido, resultaría quizás de interés, avanzar hacia la noción de internalización planteada por Vigotsky, ya que la misma implica el desarrollo de una transformación dinámica de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través del uso de herramientas y signos, lo que para el autor caracteriza lo específicamente humano. Según Vigotsky (1978):



(...) La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. El uso



de signos externos se reconstruye también radicalmente. Los cambios evolutivos en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje. Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se internalizan para convertirse en la base del lenguaje interno. La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.” (p. 88).

Si además tomamos en consideración los aportes de Bruner (1989), en el campo de la psicología del aprendizaje, en referencia a sus estudios sobre la acción, el pensamiento y el lenguaje situados en contextos culturales diversos, sería posible afirmar que la tecnología, en tanto herramienta que presenta diversidad de artefactos y soportes, es un elemento históricamente presente y contextualizado en los procesos de mediatización educativa. Estos procesos, en la sociedad contemporánea global presentan una significativa diversidad de entornos de práctica, de tecnologías y de carga horaria de co-presencia física y distancia. Esta complejidad es abordada desde las Ciencias de la Educación por la Tecnología Educativa y ha adquirido desde finales del siglo XX cada vez mayor relevancia, especialmente por el impacto de las actuales Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En la Sociedad de la Información y Conocimiento, Medina (2007) conceptualiza a: “las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, como un ámbito disciplinar dentro del campo de la Didáctica, encargada del estudio de los medios, su elección, uso, organización y evaluación en contextos educativos” (p.24). Llegado a este punto observamos múltiples aspectos que entran en la relación dinámica de co-construcción conocimiento-tecnología educativa. Habitar ese dinamismo en la práctica educativa bimodal solicita entonces, asumir las tensiones devenidas entre la innovación y la herencia.

Acerca de la construcción social de la tecnología

En la interrogación sobre cómo asumir las tensiones devenidas entre la innovación y la herencia, resulta de interés las conceptualizaciones

planteadas por Bijker y Pinch (1989) referidas a la Construcción Social de la Tecnología (CST) considerando que la noción de tecnología abarca un complejo proceso evolutivo, que engloba principalmente aspectos económicos, técnicos, sociales, políticos, culturales y legales. En este sentido, la CST se enmarca en los estudios sobre la Sociología de la Tecnología, donde se aborda una indagación etiológica de carácter socio-antropológico. Cabe mencionar al respecto, líneas de investigación nacionales que avanzan en el campo educativo donde converge la perspectiva constructivista social con el hacer constructivista, como por ejemplo, lo publicado en Thomas, Juárez y Picabea (2015) sobre las Tecnologías para la Inclusión Social (TIS).

Conceptualizaciones clave como la co-construcción de objetos y metodologías, a partir de redes socio-técnicas colaborativas heterogéneas y situadas, la conformación de alianzas socio-técnicas con actores relevantes, la convalidación social de las tecnologías puestas en obra, la sostenibilidad de los procesos de inclusión social para el desarrollo, la valorización de los saberes de la comunidad y la resignificación creativa de los mismos, serían aspectos indisociables a tener en cuenta en el ejercicio de una práctica educativa bimodal situada y no excluyente (Andrés y San Martín, 2018).

Analizar críticamente los procesos socio-técnicos que habilita la implementación de determinadas tecnologías educativas, nos posibilitaría un acercamiento a cómo se construyen a partir de estas, los tipos de procesos de enseñanza y de aprendizaje que se ponen en obra y sus implicancias cognitivas, las modalidades específicas de interacción socio-técnica en contexto en relación a los discursos, uso y construcción del conocimiento que producen. Lo cual en un orden más general da cuenta de las transformaciones dinámicas que se van operando en los distintos contextos culturales.

De esta manera, el sesgo constructivista crítico que proponemos posibilitaría abordar el objeto de estudio desde una perspectiva que entrama indisociablemente, aspectos técnicos, sociales, discursivos e institucionales en mutua reciprocidad, evitando los apriorismos discutiendo en profundidad los enfoques deterministas (Thomas, 2012).



Des-construir para co-construir

La noción de des-construcción, propuesta por Derrida (1998), denominada también estrategia des-constructiva, tiene por finalidad activar el extrañamiento hacia la lógica construida por la metafísica occidental, a través de un proceso de des-sedimentación. Des-construir es indagar críticamente acerca de la historia de las hermenéuticas generadas por un texto para identificar y analizar las condiciones de posibilidad que dieron lugar al mismo. Entonces, des-construir es destruir las interpretaciones que se consideraban naturales, relativizándolas a sus contextos para desandar el camino por el que las hermenéuticas se sedimentaron y dieron lugar a las semánticas actuales. Por este motivo, la estrategia des-constructiva consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto a partir de procesos culturales, acumulaciones metafóricas, e influencias coyunturales. Afirma Derrida (1998) que:



Esta noción significa la destrucción de una ontología que en su desarrollo más profundo determinó el sentido del ser como presencia y el sentido del lenguaje como continuidad plena del habla. Volver enigmático lo que cree entenderse bajo los nombres de proximidad, inmediatez, presencia. (p.71)

Esta formulación posibilita ejercer un extrañamiento sobre el campo de la tecnología educativa interrogando acerca de aquellas producciones culturales logocéntricas, históricas, políticas, que solicitan ser repensadas en su complejidad (Carli, 2001). Asimismo, este proceso de des-construcción implica asumir el enfoque socio-técnico que posibilita la co-construcción participativa a partir de la presencialidad activa de todos los sujetos.

Si se asume un Otro en tanto Otro en su alteridad infinita, nos enfrentamos a la interpelación inevitable sobre las barreras que impiden el acceso y permanencia a la participación, al aprendizaje, a la tecnología, al contexto socio-técnico educativo. Entonces, se trata de interrogar sobre cómo poner en obra estrategias bimodales múltiples y plurales para no limitar una interactividad atravesada por la complejidad de los diversos tipos de lenguajes, la multimodalidad y la diversidad de tecnologías que hoy co-existen. Así, la estrategia

des-constructiva podría generar nuevos procesos de comprensión que posibiliten la inclusión y la permanencia educativa (no exclusión), a partir de diferentes dispositivos, recursos, herramientas digitales, softwares, etc.

En este sentido, el proceso des-constructivo posibilitaría, en primer lugar, romper la estructura logocéntrica y fonocéntrica del sentido presencial, y, en segundo lugar, llegar a una situación prelingüística y pre logocéntrica en la que no existe presencia de una significación determinada, sino una multiplicidad de posibilidades semánticas situadas en condiciones contextuales específicas. Desde esta nueva localización, se abre el camino hacia la co-construcción de múltiples recursos para desarrollar procesos educativos mediatizados, dinámicos y situados.

Tecnología como institución simbólica

Continuando el trayecto reflexivo des-constructivo que sugerimos, Castoriadis afirma que todo lo que se presenta al ser humano en el mundo histórico-social está indisolublemente tejido a lo simbólico:



Los actos reales, individuales o colectivos (el trabajo, la guerra, el consumo, el amor, el parto), los innumerables productos materiales, sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. (Castoriadis, 2010, p. 187).

Por lo tanto, esta red más allá del lenguaje, se conforma en todo lo que la cultura va instituyendo, y estas instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico. Entonces, toda institución cultural es intrínsecamente simbólica, y en la constitución misma de este elemento simbólico hay una influencia decisiva de lo imaginario. Influencia que surge porque el simbolismo supone la capacidad de poner un vínculo entre dos términos, de manera que uno represente a otro. Para realizar esto, el simbolismo debe presuponer lo imaginario radical: "...lo simbólico comporta casi siempre un componente racional-real: lo que representa lo real, o lo que es indispensable



para pensarlo o para actuarlo. Pero este componente está inextricablemente tejido por el componente imaginario efectivo.” (Castoriadis, 2010, p. 205)

En esta dirección, la estrategia des-constructiva nos conducirá al análisis del tejido simbólico imaginario de todos los productos culturales, y por ende, de las tecnologías.

Dispositivos y bimodalidad

Llegados a este punto, surge inevitable mencionar la noción de “dispositivo” como un constructo social relevante al estudio de las tecnologías educativas. Según Foucault (1977), un dispositivo es:

“ (...) un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (...) el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos. (p. 229).

La heterogeneidad aparece como la característica principal del dispositivo, así como la idea de estrategia y de multiplicidad de elementos. El dispositivo es ninguno de estos elementos en particular, sino la red que se construye entre todos ellos. El dispositivo aparece en la relación estratégica, que siempre tiene una finalidad específica, una ligazón con el saber, y opera a modo de condicionamiento en la construcción de las condiciones de posibilidad de un evento.

Las tecnologías educativas empleadas en procesos pedagógicos bimodales, configuran dispositivos, con una significativa carga simbólica,

donde lo socio-histórico se concretiza. Cabe mencionar que, una política centrada en la transferencia y/o el difusionismo tecnológico presupone que una innovación técnica puede tener la misma recepción y uso en diferentes contextos (Macchiarola y Carniglia, 2014). Desde este posicionamiento, la tecnología se configura como una variable independiente que determina los cambios sociales. Esta visión prevaleció en los estudios sobre el cambio tecnológico y la “evolución” de la tecnología durante la década de 1950 donde, por ejemplo, las máquinas se concebían como el motor de la historia. Versiones más actuales “neo-difusionistas” de corte instrumental se pueden observar en ciertos discursos centrados en la utilización intensiva e integración de las TIC como garantía de la innovación educativa. Así, los artefactos bajo una perspectiva global tecnocrática, se instauran institucionalmente como promesa de calidad y éxito educativo. Entonces, se configuran dispositivos pedagógicos que condicionan fuertemente el desarrollo de un modelo educativo situado y la adecuación contextual de las modalidades que se ofrecen. Lo cual provoca en una significativa cantidad de trayectos formativos, la aparición de múltiples barreras de acceso y sostenimiento de parte de la comunidad educativa.

Lo reseñado, ejemplifica como la atención a lo socio-histórico presente en la estrategia des-constructiva, permite analizar el modo en que esto se ha producido y se produce, para desnaturalizar la diversidad de procesos y favorecer una conciencia crítica acerca de ellos. Entonces, la co-construcción de una bimodalidad situada no excluyente, sólo es posible resistiendo al oportunismo instrumental de un aparente presente educativo innovador que explícitamente abona el vaciamiento de los procesos socio-culturales contextualizados.

Ante estas problemáticas, en el ejercicio de la des-construcción para la co-construcción, la noción de Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) sintetiza los principales ejes teóricos planteados en este trabajo (San Martín, Andrés y Rodríguez, 2017). En lo general y a modo de síntesis, un DHD es una red socio-técnica situada no excluyente que puede tener como finalidad el desarrollo de procesos educativos mediatizados. Este tipo de dispositivo entrama desde el enfoque socio-técnico las dimensiones institucionales, técnicas, textuales y sociales asumiendo las tensiones que se generan en las dinámicas



de su co-construcción y sostenibilidad. La perspectiva pedagógica es constructivista, adoptando la modalidad activa de taller físico-virtual, a partir de asumir una presencia participativa responsable. La configuración de las herramientas de mediatización y las formas de interactividad que se promueven son plurales y contextualizadas. Las tecnologías son adaptables y de código abierto, los contenidos se producen y circulan como paquetes textuales multimodales en sus formatos y lenguajes, promoviendo la creatividad y colaboración. Los grados de presencia física o virtual son dinámicos según las necesidades de los sujetos intervinientes. Finalmente, el marco teórico-metodológico del DHD no sólo enfoca los sistemas socio-técnicos orientados a la interacción sino que los provee de objetivos y finalidades deseables en un marco democrático situado, es decir, los sitúa histórica y políticamente.

Breves reflexiones

En el trayecto realizado, hemos argumentado como las aportaciones de los distintos campos que componen las Ciencias Sociales, posibilitan a partir de procesos des-constructivos analizar aspectos de la bimodalidad dando cuenta de un estilo de época propio de nuestra Sociedad de la Información y Conocimiento. Se trató entonces de poner en obra un proceso des-sedimentador crítico de nociones difusionistas de la tecnología naturalizadas por lo general de manera dogmática. Situados desde el enfoque socio-técnico la innovación se entiende como una co-construcción de conocimiento conjunta y situada.

En el campo educativo, la propuesta de prácticas de formación mediatizadas abona la utilización y el análisis de lo simbólico en términos de institucionalización, generando producciones simbólicas que surjan del análisis del devenir simbólico-imaginario en lo histórico-social, hasta llegar a lo imaginario radical que los prefigura, y que excede los términos lingüísticos. Entonces, las prácticas educativas mediatizadas se dinamizan en espacios de reflexión crítica para advertir ciertos procesos que conducen hacia la no inclusión y/o exclusión y habilitar sin clausuras, posibilidades de reificación que posibilitarían hacer efectivo el estar siendo de los destinatarios.

Finalmente, este trabajo ha intentado continuar la interrogación sobre cómo habitar modos diversos de conocer y en ese sentido, conscientes de la alteridad infinita y la no apropiación del Otro, convocamos al desafío de sostener en comunidad, una educación mediatizada que, asumiendo procesos des-constructivos posibilite construir conjuntamente trayectos experienciales que atiendan a las singularidades del dinamismo socio-técnico cultural situado.

Referencias bibliográficas

- ANDRÉS, G. Y SAN MARTÍN, P. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, N° 13, pp. 143-161.
- BIJKER, W. AND PINCH, T. (1989). *The Social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: MIT Press.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- CARLI, S. (2001). Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. *Alternativas*, Año XII, N° 14, s/p.
- CASTORIADIS, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- DERRIDA, J. (1998). *De la Gramatología*. México DF: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1977). *Dits et écrits*. Vol. III. Paris: Gallimard.
- MACCHIAROLA, V. Y CARNIGLIA, E. (2014). Evaluación de políticas públicas de informática educativa: sentidos, principios y criterios. *Contextos de Educación*, N° 17, pp. 8-14.
- MEDINA, A. C. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En Ortega Carri-
llo, J. A. y Medina, A. C. (coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.



- SAN MARTÍN, P.; ANDRÉS, G. Y RODRÍGUEZ, G. (2017). Construir y sostener una red físico-virtual de un instituto de investigación: el caso DHD-IRICE. Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad, 7, 1-18.
- THOMAS, H., JUAREZ, P. Y PICABEA, F. (2015) ¿Qué son las tecnologías para la inclusión social? Bernal: Universidad de Quilmes.
- THOMAS, H. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En: Thomas, H., Fressoli, M. y Santos, G. (comps.). Tecnología, Desarrollo y Democracia. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- VIGOTSKY, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Segunda parte

Estrategias de innovación en las prácticas pedagógicas bimodales

Capítulo I

Reformulación de materiales didácticos multimedia con herramientas de código abierto: experiencias y posibilidades de implementación

Marina Rodríguez Arias, Germán Reynolds y Miriam Emilia Medina

El presente trabajo describe, en primer lugar, una propuesta de trabajo desarrollada con los docentes del Curso Inicial de Socialización (CIS) de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ): renovación del Material Didáctico Multimedia (MDM) con la herramienta del entorno libre: eXeLearning^[1]. La reformulación del MDM se realizó de manera colaborativa y contemplando las dificultades manifestadas por los estudiantes y relevadas por el equipo docente, a fin de lograr mayor comprensión en los temas propuestos, que resultan básicos y transversales para que los alumnos puedan cursar una carrera de grado en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).

En segundo lugar y a partir de esta experiencia, se propone analizar la elaboración del MDM por parte de los equipos docentes para incluir la mirada de los estudiantes, pensando necesidades propias del perfil de estudiante de los EVEA en la UVQ^[2], un recurso que resulte claro, que junto a estrategias de acompañamiento, propenda a incluirlos en la institución universitaria. En este sentido, el eXeLearning permite y permitirá a futuro, la generación de contenidos disponibles y “reutilizables” en ambas modalidades. En consecuencia, se intenta analizar el potencial de una herramienta simple, para generar actividades de aprendizaje significativo grupales reunidas en un MDM que posteriormente pueda incorporarse en las cursadas virtuales y presenciales con Campus.

Durante 2011, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) bajo la Res (CS) N°: 696/11 creó el Curso Inicial de Socialización (CIS) para



los estudiantes ingresantes de todas las carreras de la UVQ. Dicho curso presenta un carácter introductorio, nivelatorio y obligatorio. Entre sus objetivos principales, se propone que los estudiantes conozcan el marco institucional de la UNQ; que logren socializar con sus pares y con el resto de los actores de la UVQ; que comprendan y formen parte de la construcción colectiva del conocimiento en los EVEA. En ese momento, se convocó a tutores/as académicos para el diseño, la planificación y el dictado del Curso, quienes de acuerdo a ciertos lineamientos definieron un tramo de cinco encuentros, pensados de modo tal que fueran las primeras semanas de cursada de los estudiantes. Se analizaron e incluyeron actividades para cada semana en miras a que los estudiantes pudieran conocer y comprender los objetivos generales del curso y específicos del CIS.

A inicios de la propuesta, la elaboración de un MDM se fundó en la necesidad de que los ingresantes a la UVQ accedieran a un curso de socialización que les permitiera conocer el Campus Qoodle, interactuar entre pares y con los docentes, conocer la estructura de la UNQ, así como también incursionar en herramientas y programas que facilitaran la cursada de la carrera elegida. Por este motivo, se definió desarrollar un MDM que incluyera los contenidos básicos explicitados en la resolución y que fuera realizado de manera colaborativa. Desde ese entonces, el MDM, constituye un material didáctico central para la cursada, combinando distintos soportes: textos, imágenes y audiovisuales que se disponen conformando un hipertexto, con el objetivo de lograr que los estudiantes virtuales accedan a los temas, recursos y actividades clase a clase y que puedan volver sobre los mismos las veces que fueran necesarias. De acuerdo a las características específicas de la enseñanza en EVEA en donde tanto el docente como el estudiante se encuentran de forma asincrónica en el espacio del campus, en donde el docente pone en juego estrategias didácticas para lograr mejorar constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el estudiante va adquiriendo cierta autonomía en relación a sus propias prácticas consideramos que la elaboración de un MDM en asignaturas tanto de la modalidad virtual como en la modalidad presencial con campus puede resultar un gran potencial para fomentar aprendizajes significativos.

El contenido del MDM correspondiente al CIS, está diseñado considerando cuáles son los conocimientos básicos que debería tener un estudiante para incorporarse a la cultura universitaria en los EVEA en la UVQ. No obstante, el mismo deberá contemplar saberes académicos, saberes transversales, y no extralimitarse a los campos disciplinares, de modo tal que los estudiantes de las distintas carreras de grado, puedan ir constituyéndose como estudiantes universitarios en los EVEA. Sobre los temas y contenidos, se plantea que:



...El recorrido está pensado como umbral de nuevos conocimientos, algunos de carácter tecnológico, propios del entorno, otros de carácter mayormente disciplinar y otros de carácter transdisciplinar, como los saberes comunicacionales. Todos ellos contribuirán a la formación de los estudiantes universitarios en los EVEA y a seguir conformando aprendizajes a lo largo de la cursada virtual (Medina, 2016, p.88).

Reformulación del MDM hacia una aproximación profesional

A partir de 2017, tanto la reelaboración del MDM como los intercambios e indagaciones didáctico-pedagógicas por parte de los docentes, son fuentes de análisis del Proyecto I+ D: Inclusión universitaria y retención estudiantil. “Estudiantes no tradicionales” en el primer año de ingreso, estrategias institucionales y pedagógicas para la retención en la UVQ/ UNQ desde el punto de vista de los actores implicados. Dirigido por Patricia Sepúlveda.

La experiencia del trabajo colaborativo, fue guiada por la coordinación del CIS y permitió la reflexión sobre un material existente, la búsqueda y la implementación de cambios pertinentes al interior del equipo a fin de adecuar las prácticas docentes con la intención de mejorar la inclusión de estudiantes que presentan diferentes expectativas y diversidad de conocimientos. De igual modo permitió seguir consolidando el equipo docente del CIS, realizando intervenciones directas en el material didáctico, teniendo en cuenta el relevamiento realizado a los estudiantes y la puesta en común al interior del equipo docente, puntualmente las fortalezas y obstáculos emergentes en autoevaluaciones (a nivel grupal y a nivel individual).



Para realizar la reformulación en 2017, se tuvieron en cuenta los siguientes ejes:

- El diagnóstico de las demandas y dificultades que presentaron los estudiantes de reciente ingreso a la Universidad Virtual de Quilmes durante el 2016/2017.
- Articulación del contenido del MDM con las actividades semanales.

El trabajo por parte de los docentes, articulado desde la Coordinación, retomó la metodología de implementada durante la etapa inicial del CIS. Primeramente, se acordaron los contenidos generales de cada clase, se redefinió el orden de los temas y se acordó también el estilo de escritura. Dado que el contenido del CIS está distribuido en cuatro clases, se conformaron cuatro grupos de trabajo y se utilizó la herramienta Google Drive para reelaborarlas colaborativamente.

Finalmente, y después de semanas de trabajo, la coordinación se encargó de realizar la revisión final y de la edición del nuevo MDM. Las actualizaciones permitieron que se propusieran nuevas actividades obligatorias, incorporando otros recursos como: cuestionarios y glosarios, por ejemplo.

Los docentes y el trabajo colaborativo

Existen varias definiciones de Trabajo Colaborativo. Lucero (2015) hace referencia a una de ellas cuando plantea que es “El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social)”. En dicha dinámica interrelacional, cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

Para Guitert y Giménez (2000) el trabajo colaborativo es un proceso en el que los individuos aprenden más, debido a la interacción de los integrantes del equipo. De la misma manera, los aprendizajes se dan en un marco de reciprocidad, se intercambian opiniones, se discute y se llegan a acuerdos para lograr un objetivo o proyecto en común.

En este sentido, el trabajo colaborativo promueve:

- Relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- La construcción de un objetivo común.
- La tendencia a relaciones más horizontales y recíprocas.
- Fomenta la responsabilidad individual y grupal, en pos de un objetivo
- La existencia de heterogeneidad de conocimientos y experiencias puestas en común.
- Fomento las relaciones comunicacionales.

Promover el trabajo colaborativo en los equipos docentes que se desempeñan en los EVEA, otorga la posibilidad de potenciar las relaciones, las articulaciones y lograr resultados más significativos para los estudiantes a cargo. Por consiguiente, tal como expresan Galindo y González (2015) “...Las situaciones de trabajo en equipo favorecen el crecimiento del grupo y de cada uno de sus integrantes mediante el desafío de enfrentar las situaciones desconocidas para explorar y construir sus propios conocimientos en equipo” (p.19).

Intervenciones de los docentes en la universidad

Miguel Zabalza (2005) advierte que muchas veces no reparamos en la importancia de la formación docente de quienes se encuentran ejerciendo la docencia universitaria. El autor propone tres tipos de aproximaciones para pensar y definir la docencia:

1. Aproximación empírica artesanal: la enseñanza se conoce en base a la experiencia en las clases propias “un conocimiento personal basado en la propia experiencia directa y en los comentarios de nuestros colegas...” aunque muchas veces no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme.
2. Aproximación profesional: refiere a una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada que implica preparación para realizarla, recursos metodológicos para analizar e interpretar datos y formación específica; incidiendo de este modo en las decisiones y el fundamento de las mismas. Esta perspectiva es fundamental para diseñar mejoras, nuevas propuestas e implementar cambios.



3. Aproximación técnica especializada: representa la mirada de los especialistas e investigadores, intenta conocer, describir de manera más compleja procesos y medios vinculados a la enseñanza; tiene como fin mejorar el conocimiento y la mejora de los procesos estudiados profundizando en el campo teórico y empírico.

Zabalza (2005) expresa que en general, resulta importante superar las opiniones personales y construir incluyendo datos sistemáticos que ayuden en pensar los fenómenos, por lo tanto, se necesita un “conocimiento profesional de la docencia”. El ejercicio de la docencia requiere saber sobre la teoría y la práctica con cierta profundidad.

Cabe preguntarnos qué tipo de intervenciones desde el CIS, tanto como desde las tutorías académicas, viabilizan el intercambio, el sostenimiento y la integración de los estudiantes a la UVQ.

Intervenciones docentes y acompañamiento a los estudiantes

Resulta interesante describir las estrategias implementadas para el seguimiento de los estudiantes ingresantes y la definición de trabajar en articulación: la Coordinación de Tutorías y la Coordinación del CIS a fin de promover mayor acompañamiento y la comunicación durante los primeros meses de cursada. En este sentido, tanto tutores como docentes a cargo de CIS, desarrollarán diferentes intervenciones con el objetivo que los estudiantes continúen, aprendan y puedan aprobar efectivamente el propedéutico en la universidad.

Al momento de conformar el equipo docente, desde los inicios del CIS y hasta la actualidad, se pondera para su dictado a aquellos docentes que hayan sido o sean tutores académicos del Programa UVQ. Esta decisión se realiza entendiendo que cumplen un rol fundamental para abordar las necesidades de los ingresantes; que poseen conocimiento general del Modelo Pedagógico UVQ; que conocen circuitos y canales institucionales y despliegan distintas herramientas de comunicación con los estudiantes y son los docentes que van a acompañar y guiar a lo largo de toda la carrera universitaria en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Lo que sostiene este tipo de decisiones,

se funda en lo observado en el marco del Proyecto de Investigación I + D y lo desarrollado en Sepúlveda (2016) en donde se expresa que algunos aspectos como la flexibilidad curricular, la organización administrativa, la infraestructura y el ambiente académico, parecen tener incidencia en la permanencia, al igual que la relación entre el estudiante y la institución (acoplamiento). Otros autores destacan la adaptación que realizan los estudiantes a los valores y las prácticas universitarias (Tinto, 1998).

Con respecto al abandono de los estudios universitarios, se describen factores como la “sensación de aislamiento social y académico”, la dificultad para socializar. En congruencia con este dato, en proyectos anteriores de investigación, los graduados que participaron en discusiones realizadas en un Focus Group, aseveraban haber superado en distintos momentos de la carrera una “sensación de soledad” mientras cursaban en los EVEA. En la misma línea, como factores que favorecen la deserción universitaria, se señalan los problemas económicos, el desempleo juvenil, la dificultad de combinar estudios y trabajo, las insuficiencias en la preparación previa, la ausencia de orientación vocacional y también la falta de preparación y actualización de los docentes (Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P, 2006). Muchos de estos factores aparecen en la exhaustiva revisión bibliográfica que García de Fanelli realiza en su artículo sobre el rendimiento académico y el abandono universitario en Argentina (2014).

Desde las Tutorías académicas UVQ, en articulación con el CIS, se realizan una serie de intervenciones con la intención de lograr mayor inclusión y retención de los estudiantes virtuales en las diferentes carreras vigentes. Es decir que los tutores/as y los docentes a cargo del CIS, se destacan por constituirse en:

- Organizadores/as: los tutores/as acompañan diariamente la labor del grupo desde diversas perspectivas y con múltiples propósitos. Los docentes a cargo del curso, plantean consignas, explican las actividades, proveen los recursos para trabajar (MDM), colabora en la organización interna del grupo si es necesario, entre otras cuestiones.
- Mediadores/as: los tutores/as se sitúan en una posición de acompañamiento, promueven la comunicación y la articulan entre los



estudiantes y los docentes, entre los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa universitaria, brindan información, dinamizan y muchas veces median en el diálogo y la resolución de conflictos. Los docentes a cargo del curso, reciben consultas de los estudiantes, en su mayoría a través del correo electrónico, explican las actividades y los MDM. Se comunican con los tutores a cargo de los estudiantes en caso de que no ingresen a las clases semanales.

- Evaluadores/as: los tutores/as evalúan los desempeños de los estudiantes con una finalidad orientativa^[3]. Desde el inicio, se comunica semanalmente, observa si ingresan periódicamente a la sala de tutorías, observa si se pudieron inscribir, si recibieron las carpetas de trabajo, y en caso de presentarse problemas evalúa la mejor forma de resolución. El docente a cargo del curso, evalúa si se comprenden las consignas, registra el ingreso al aula y se mantiene en comunicación con el tutor/a, en el caso de las actividades grupales, evalúa si los cursantes efectivamente están trabajando juntos, si están bien orientados, si hay cursantes que no participan, destaca y valora los aportes y las interacciones, evalúa las producciones y el Trabajo Final Integrador para quienes hayan tenido que pasar por esa instancia.

Describiremos las estrategias institucionales para el seguimiento de los estudiantes ingresantes, definidas en articulación entre la coordinación de tutorías y del CIS a fin de que los estudiantes que realizan el mismo no lo abandonen y logren aprobarlo (ordenadas de manera cronológica) Resulta interesante comentar que luego de una semana de inicio de las clases del CIS, el docente a cargo del curso realiza un relevamiento en su aula de quienes no ingresaron nunca a la misma. Envía un correo electrónico al estudiante con copia al tutor y a la Coord. del CIS. El tutor se debe contactar con el estudiante para conocer los motivos por los cuales no está ingresando y dar aviso al docente. De esta forma, se realiza seguimiento de su desempeño y se lo ayuda para que logre aprobarlo.

Otra de las estrategias institucionales en miras a la inclusión y aprobación que se articula con las Tutorías se despliega en la última

instancia de evaluación que es el examen en línea. El mismo está diseñado para aquellos estudiantes que no aprobaron ninguna de las actividades obligatorias ni los recuperatorios. El docente avisa al estudiante con copia al tutor, que debe realizar el examen en línea. El tutor refuerza la comunicación y trata de motivar al estudiante para que realice dicho examen.

Finalmente, cabe señalar que estas estrategias de retención e inclusión trabajadas articuladamente desde las coordinaciones de tutorías y CIS han logrado mejorar año tras año los indicadores de aprobación del CIS.

Conclusiones preliminares

Uno de los grandes desafíos, con respecto a las actualizaciones del MDM vigente, era conocer si las mismas habían contribuido a que el estudiante lograra un aprendizaje significativo y sustancialmente superior al 1er MDM. El rediseño de las actividades en función de la actualización del MDM permitió un ida y vuelta con los estudiantes logrando también reflexionar sobre nuestras propias prácticas como docentes. Se logró focalizar más aún algunos temas como por ejemplo los criterios de búsqueda y de credibilidad de fuentes utilizadas de Internet, qué significaba hacer plagio y cómo evitarlo a partir de la utilización de citas según normas APA.

Dentro del equipo de docentes del CIS, el desafío fue lograr un diseño pedagógico colaborativo, generar acuerdos y pautar instancias de trabajo de manera asincrónica. Cabe destacar la importancia de la utilización de una herramienta de código abierto (distribuido y desarrollado libremente) por docentes de la universidad pública. Más allá de los beneficios prácticos, es importante compartir dinámicas que fomenten prácticas cooperativas y fomenten la libertad de expresión.

El MDM debe estar diseñado de modo tal que los objetivos no estén pensados únicamente a corto plazo. Se espera que los estudiantes puedan revisar el material y retomar en otro momento, y que tengan incidencia en el largo plazo. Otra cuestión a considerar será que se encuentre estructurado de manera clara, sintética y que apele a la efectividad. Por lo tanto, deberá dejar de lado el aprendizaje memorístico



para promover uno más constructivista, que interpele desde el punto de vista investigativo y que fomente la hiperlectura.

El MDM en sí mismo, no cumplirá sus objetivos sin orientaciones adecuadas por parte de los docentes a cargo del CIS. Es decir que quienes se encuentren recibiendo y enseñando a los estudiantes de reciente ingreso deberán mantener una actitud abierta que promueva actitudes de ensayo y error ofrecer distintas instancias de reformulación individual y grupal.

La elaboración de los MDM por parte de los equipos docentes constituye un reto con respecto a potenciar la enseñanza desde la Bimodalidad. En este sentido, la producción de este tipo de materiales y las intervenciones apropiadas, pueden enriquecer las cursadas de asignaturas más allá de la modalidad en la que se dicte. Recordemos que el MDM se realiza con una herramienta libre, se desarrolla y edita de manera simple, como si fuera una plantilla, pero se visualiza como una Web (Hipertexto). En caso de que los estudiantes quieran acceder sin conexión, pueden descargarlo y guardarlo o bien, en algunas versiones, generar un PDF. Desde el punto de vista pedagógico, la renovación también resulta interesante porque las modificaciones pueden ajustarse a las necesidades de un grupo de estudiantes en particular o agregar contenidos específicos de acuerdo a las necesidades que vayan apareciendo.

Referencias bibliográficas

- LUCERO, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33. Recuperado a partir de: <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3312923>.
- CABRERA PÉREZ, L; BETHENCOURT; J.T; GONZÁLEZ AFONSO, M; ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1). Recuperado a partir de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.
- GALINDO GONZÁLEZ, L (2015). "Interacciones y Aprendizajes Colaborativos en Ambientes Virtuales" con registro UDG-CA-718. Recuperado a partir de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280>.

- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). “Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina”, en Revista Argentina de Educación Superior. Año 6 Número 8. Recuperado a partir de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753763>>.
- QUITERT, M. Y GIMÉNEZ, F. (2000). “Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje”. En SANGRÁ, A. Aprender en la Virtualidad. España: Gedisa.
- MEDINA, M. (2016). La socialización de los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes. En P. Sepúlveda (Comp.), Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva. (p.p. 77-93). Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado a partir de: <<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/326/trayectorias.pdf>>.
- SEPÚLVEDA, P (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. Apertura. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. vol.5 n°2. Recuperado a partir de: <<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/438/344>>.
- TINTO, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. Review of Higher Education 21 (2): 167-177.
- ZABALZA, M. (2005). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea Ediciones.

Notas

- [1] Para ampliar ver: <http://exelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exelearning.html>.
- [2] Características observadas en el marco del Proyecto de investigación de I+D “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”(2015) permitieron pensar el perfil del estudiante de la UVQ que se desarrollará en el cuerpo del texto.
- [3] Una de las actividades propuestas desde el equipo de Tutorías para realizar con los estudiantes, consiste en la elaboración de un Organizador. Mediante dicha actividad,



los estudiantes pueden cargar las asignaturas que cursaron y aprobaron, las que cursaron y aprobaron con final y las que restan cursar hasta completar la totalidad de materias correspondientes a la carrera. La realización de este tipo de actividades, para el Tutor/a tiene por objeto obtener información sobre el recorrido del estudiante a fin de orientar personalmente y para los estudiantes, tomar conocimiento de su recorrido, planificar sus decisiones y generar mayor autonomía.

Capítulo II

Enseñanza universitaria en aulas extendidas: algunas restricciones del contexto

Liber Aparisi, Marcelo Aranda y Gustavo González

Una sociedad en constante transformación exige replantear las estrategias pedagógicas y las condiciones en que son promovidos los aprendizajes desde una profunda comprensión del escenario social. Las tecnologías como formas culturales atraviesan e interpelan todas las prácticas sociales, por lo que también es necesario repensar nuestra práctica de enseñanza frente a la infinidad de herramientas, soportes y formatos que habilitan las tecnologías digitales.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) tiene como principio indeclinable la inclusión educativa con calidad (UNAJ, 2013; p.55). En este sentido, puso en marcha el proyecto: “Aulas Extendidas de Matemática y Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial”. Entendiéndose por Aula Extendida, un espacio virtual que sirva para un apoyo sostenido a la presencialidad, y que permita establecer una continuidad pedagógica con el aula física. Este acompañamiento a los cambios tecnológicos del contexto contemporáneo se da en un marco de restricciones materiales de la institución y de la inmensa mayoría de sus alumnos.

La iniciativa se propuso no puede perder de vista el carácter inclusivo del proyecto, lo que equivale a decir que nadie verá limitadas sus posibilidades de formación por no contar con los dispositivos o medios necesarios para acceder a recursos virtuales. En esta investigación describiremos los aspectos técnicos de la plataforma educativa y algunas de las limitaciones enfrentadas por el equipo de docentes que lleva adelante el proyecto desde uno de los espacios curriculares incorporados a la experiencia: Matemática del Ciclo Inicial.



Descripción de la plataforma educativa

En lo referente a características técnicas de la plataforma podemos decir que, el soporte tecnológico para la puesta en marcha de la experiencia consistió en la instalación de la plataforma Moodle 3.1.3 ejecutada sobre sistema operativo Debian Linux, con Apache Web Server y MySQL como motor de base de datos. El hardware consiste en una máquina virtual, a la que se le asignaron 4 núcleos, 4 GB de memoria RAM y 100 GB de espacio en disco. El ancho de banda de la conexión del servidor a internet es superior a los 100 Mb.

Al no tener servicios de contingencia de energía eléctrica y para la red de datos en el predio de la universidad, se decidió no utilizar ninguno de los servidores propios disponibles. A fin de garantizar la continuidad de las funciones del espacio virtual, se eligió llevar a cabo la instalación del servicio en el datacenter de la Asociación de Redes de Interconexión Universitaria (ARIU), emprendimiento conjunto de las instituciones integrantes del Consejo Interuniversitario Nacional.

Las tareas de instalación y los posteriores desarrollos para adecuar la plataforma a los requerimientos de la asignatura, estuvieron a cargo de un equipo externo provisto por la cooperativa GENEOS. Este mismo equipo desarrolló una aplicación que matricula a los alumnos en las aulas virtuales desde la base de datos del SIU Guaraní. Esta integración también permite que exista una única identificación de usuario para ingresar a cualquiera de los dos entornos.

Desde lo tecnológico cabe mencionar que si bien la universidad cuenta con aulas informatizadas, las destina prioritariamente a cursos específicos de informática o a materias de las carreras de ingeniería. Por otra parte, no se dispone aún de servicios abiertos de conexión inalámbrica a internet. Estas restricciones han sido un gran condicionante al momento de presentar el espacio virtual a los estudiantes y promover el uso del mismo. La proyección de presentaciones estáticas, con capturas de las distintas pantallas, no ha resultado un elemento lo suficientemente motivador para el uso que se pretende del espacio virtual.

La experiencia de usuario en las clases queda supeditada a la posibilidad de los estudiantes de emplear el servicio de datos móviles en sus celulares. La variación de performance entre ellos, provoca

frustración por problemas de acceso en algunos casos y desmotivación por problemas de usabilidad en otros. En suma, la primera sensación para muchos de los estudiantes es que se trata de un ambiente lento y poco atractivo para navegar. Si le sumamos el hecho de que no constituye una práctica obligatoria, la probabilidad de lograr un uso intenso de la plataforma se reduce sensiblemente.

Afortunadamente, en el último periodo de implementación se logró disponer por primera vez de seis aulas que cuentan con una conexión cableada Ethernet a la red de la universidad y proyectores. Esto permitió, desde el primer día de trabajo, que los docentes de las aulas virtuales extendidas tengan la posibilidad de conectar una computadora portátil a internet y de utilizar el equipo para proyectar. La presentación del aula virtual cambió radicalmente, ya que se invitó a los alumnos a usar dicho equipo en clase para intervenir en forma directa, ingresando sus credenciales de acceso para poder familiarizarse con el ambiente. También se logró que algunos de ellos realizaran su presentación en el foro correspondiente y se pidió a quienes tuvieran dispositivos móviles en el aula, que replicarán en éstos las acciones que se estaban realizando en la computadora del docente.

La experiencia inicial y el uso posterior del aula virtual fueron decididamente mejores. Por señalar un ejemplo, los estudiantes pudieron aprender a utilizar la aplicación para representación gráfica de funciones durante el transcurso de la clase presencial, para continuar con simulaciones de distintos casos en los momentos que cada uno tuviera disponibles. En los cursos anteriores quedaba supeditado a lo que pudiera lograr por su cuenta y a las consultas posteriores que efectuara en la clase presencial.

Para mencionar algunas métricas, el área de Informática de la universidad nos brindó los reportes de Google Analytics, generados con los datos registrados desde marzo de 2017 a marzo de 2018. Tomamos en consideración fundamentalmente las métricas correspondientes a dispositivos usados, duración de las sesiones y la utilización por rango etario de los usuarios. Estos datos constituyen un insumo de especial interés para adecuar el diseño del espacio virtual y la presentación de los diferentes recursos, y puede permitir una mejora progresiva en la implementación del proyecto.



Dispositivos usados: el nivel de uso de la plataforma desde dispositivos móviles (sólo teléfonos celulares) supera el 40 %. La categoría Desktop incluye computadoras de escritorio y portátiles. Según los reportes:

Dispositivo	Usuarios
Desktop	58,40 %
Móviles	40,20 %
Tablet	1,40 %

Tabla 1. Usuarios por tipo de dispositivo

Este dato exige prestar atención al diseño del aula para su uso óptimo en teléfonos. Si el estudiante no logra una experiencia satisfactoria, difícilmente adopte esta propuesta como un beneficio para su proceso de aprendizaje. La duración promedio de las sesiones fue de 00:08:20

Dispositivo	Duración promedio
Desktop	00:10:22
Móviles	00:05:21
Tablet	00:07:41

Tabla 2. Duración de las sesiones por tipo de dispositivo.

Se tienen que aprovechar al máximo posible los 5 minutos promedio de actividad en los teléfonos, ya que como vimos en la métrica anterior, es uno de los dispositivos más utilizado. Los distintos recursos deben ser localizados, visualizados y utilizados eficientemente.

Edades	% de usuarios
18 - 24	32,0
25 - 34	40,0
35 - 44	15,0
45 - 54	8,0
55 - 64	4,0
+65	1,0

Tabla 3. Usuarios por rango etario.

Más del 70% de los estudiantes son parte de una generación acostumbrada a la dinámica de las redes sociales y no es tarea fácil seducirlos con propuestas en las que puedan percibir baja performance o modos ineficientes de navegación. La interacción en foros y la ejecución de actividades deben ser una experiencia satisfactoria.

Aula extendida en la sede de Brandsen

La UNAJ se desarrolla dentro de su campus de estudios en el partido de Florencio Varela y además en distintas sedes en localidades de la provincia de Buenos Aires.

En lo que sigue relataremos el caso de la sede Brandsen, ubicada en la Ruta 29 km 2, en la Sociedad Rural de Brandsen. Para esta sede se propuso una cursada de modalidad presencial de 4hs. semanales, una vez por semana. Las instalaciones se acondicionaron con servicio de internet/WIFI gratuito y un proyector disponible para su uso.

El hecho de contar con una sola clase presencial por semana, por un lado, implica que no se logra aprovechar de manera eficiente el tiempo disponible de la clase y por otro para los estudiantes resulta agotador tantas horas seguidas de matemática. Por lo tanto, la posibilidad de contar con un aula virtual que permita continuar, complementar, apuntalar el trabajo en clase resulta muy interesante, una posible solución al problema.

Desde esta perspectiva, se consideró oportuno generar un Aula Extendida para la sede, con las mismas propuestas de actividad que se dan en la sede central de la UNAJ. Se realizó la presentación de la misma a los estudiantes, mostrando sus espacios, forma de ingreso, secciones específicas, material disponible, propuestas de actividades y la posibilidad de mantenerse comunicados fuera del aula para hacer consultas y/o aportes a través del uso de foros.

Se diseñó un modelo pedagógico que siguió un esquema clásico, que como lo plantea la especialista Marta Mena (2015), consiste en:



(...) la presentación en la clase presencial habitual de la asignatura, tanto de los contenidos a desarrollar y sus particularidades como las consignas de trabajo individual y/o grupal que los alumnos deberán encarar en el aula virtual fuera de



la clase presencial. Con las consignas de trabajo recibidas los alumnos deberán entrar al campus virtual y allí, en el aula virtual correspondiente, abocarse a cumplirlas además de participar cuando el tema lo amerite de foros para el debate, visualización de videos para analizar y toda otra actividad que se haya previsto para profundizar el conocimiento de los contenidos. (p. 7).

Los estudiantes de inmediato recibieron con entusiasmo esta nueva herramienta que ofrecía la universidad y confiaban en poder darle un uso productivo, utilizándolo sin inconvenientes. Luego de la presentación se propusieron actividades para realizar en el aula virtual fuera del horario de cursada, con lo que surgieron inconvenientes no previstos.

Sucedió que prácticamente todos los estudiantes residen en zonas rurales, alejados del pueblo, y en consecuencia, no tienen señal de celular y menos aún servicio de internet en sus hogares. Algunos comentaron que para poder ingresar al aula virtual debían acercarse al pueblo para tener señal de celular o acudir a un local con acceso a internet para hacerlo allí desde una computadora.

Esto hizo imposible llevar a cabo la propuesta fuera del horario de cursada ya que no contaban con tiempo disponible para acercarse al pueblo. La actividad laboral de prácticamente todos los estudiantes consiste en estar en el campo, ya sea sembrando, cosechando, arando la tierra, criando y cuidando animales, o cualquier otra actividad relacionada con la actividad rural.

Las únicas experiencias que pudimos llevar a cabo las tuvimos que hacer en clase, pero solo aquellas que nos permitían continuar con la dinámica de la clase, porque como se mencionó antes, el tiempo debía aprovecharse lo mejor posible.

Conclusiones

En esta experiencia hubo una alta predisposición de los estudiantes y del docente a la incorporación del aula virtual complementaria a la clase presencial tradicional. Sin embargo, la bienvenida de la tecnología que le dio la comunidad educativa, convivió con ciertas restricciones relacionadas al contexto geográfico, social y laboral que impidieron una plena implementación.

Referencias bibliográficas

- APARISI, L.; BARTOLETTI, M.; GONZÁLEZ, G.; KLEIN, A. (2018). Aulas extendidas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: un nuevo espacio para el desarrollo de la enseñanza matemática.
- MENA, M. (2015). Propuesta de trabajo en aulas virtuales. Mimeo. Florencio Varela: UNAJ.
- UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE (2013). Una comunidad en movimiento. Memoria fundacional 2010-2013. Florencio Varela: UNAJ.
- (2017). Proyecto Aula Virtual Extendida: La experiencia en Matemática y Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial. Florencio Varela: UNAJ.

Capítulo III

La bimodalidad en las prácticas de enseñanza del profesorado

Virginia López y Griselda Leguizamón

A mediados de 2008, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) realizó la apertura de nuevas carreras de formación de profesores en Comunicación Social, Educación y Ciencias Sociales para los niveles Secundario y Superior. La carrera de Profesorados posee dentro de organización curricular, el espacio de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente (PERD), pensado y desarrollado en el marco de las prácticas educativas como experiencia reflexiva. (Schön, 1994; Perrenoud, 1999; Bárcena, 2005, Larrosa, 2009). Dentro de este espacio, los profesores en formación desarrollan sus prácticas de enseñanza en diversas instituciones de nivel secundario y superior dentro de un área poblacional del conurbano bonaerense.

A partir de 2013, a raíz de un cambio de perspectiva en la manera de concebir y gestionar la Universidad basado en una larga experiencia en la virtualidad, se tendió a integrar las dos modalidades presencial y virtual en las Carreras de Grado. En esta línea, los diferentes Departamentos establecieron como propósito común el desarrollo activo de la Bimodalidad. Dentro de este nuevo encuadre institucional, la Dirección de las Carreras de Profesorados y las Direcciones de algunas Licenciaturas y Tecnicaturas virtuales (todas pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales) comenzaron a realizar una serie de acuerdos con el propósito de concertar algunos espacios curriculares para que los estudiantes realizaran sus prácticas de Nivel Superior en entornos virtuales.

Es decir que tal como dice el Reglamento de las Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente a partir del año 2015, los estudiantes del Profesorado cursan su carrera en forma presencial pero cuando cursan el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente



pueden optar por la modalidad en que desarrollarán sus prácticas, ya sea en Instituciones cercanas a la Universidad o en asignaturas de carreras que se desarrollan en modalidad no presencial; siempre considerando sus áreas de incumbencia, configurando de esta manera, sus prácticas en la Bimodalidad.

Organizando la experiencia de las prácticas en entornos virtuales

Al interior del espacio de PERD, esta innovación también trajo discusiones en el equipo de profesoras acerca de la viabilidad y la conveniencia de realizar prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Surgieron interrogantes acerca de los beneficios que les brindaría este nuevo trayecto formativo a los estudiantes. Entre los argumentos a favor y en contra que se elaboraron podemos mencionar, básicamente, a favor:

- La importancia de ofrecer alternativas de formación que se adecuen a la época actual en la que muchos espacios curriculares cuentan con un aula virtual para sus clases, además de las clases presenciales.
- La formación en otras dimensiones actuales del trabajo del profesor: las tutorías, guías u orientaciones.
- El aprendizaje de la formulación de proyectos de enseñanza mediados por las TIC.
- La adecuación de los horarios de prácticas de estudiantes y profesores a sus ritmos personales.

Y en contra:

- La necesidad de que las primeras actuaciones de enseñanza fueran presenciales.
- La asincronía de las prácticas.
- El anonimato que confiere la virtualidad.
- La efectivización del vínculo pedagógico.
- La experiencia de los docentes formadores de PERD en la enseñanza en entornos virtuales.

Además de los argumentos mencionados, surgieron otros ejes de discusiones que giraron fundamentalmente en torno a la flexibilidad de los practicantes para lograr en un breve tiempo:

a. El conocimiento:

1. Pedagógico-didáctico-tecnológico del Campus UNQ: sus espacios y recursos y la mediación de las TIC.
2. De las características y competencias de los sujetos que estudian en la modalidad virtual: situaciones personales, académicas, culturales y tecnológicas que afectan sus relaciones con el conocimiento.

b. La producción de las clases escritas, previa lectura de los textos que componen la Bibliografía del curso, y de las actividades colaborativas.

c. Las intervenciones didácticas en los Foros y la evaluación y devoluciones de los trabajos producidos por los estudiantes.

El paso de la presencialidad a la virtualidad implica tener en cuenta la dimensión tecnológica siendo necesario, como afirma Maggio (2012), considerar centralmente el sentido didáctico con el que el docente incorpora la tecnología. Por estas razones y teniendo presentes los argumentos mencionados, se formularon dos propósitos relevantes para implementar la realización de este tipo de prácticas en el Taller de PERD:

- Potenciar el desarrollo de prácticas mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación desde una perspectiva crítica.
- Disponer a los estudiantes/practicantes a alcanzar un desarrollo profesional autónomo y permanente mediante la reflexión y la evaluación de sus propias estrategias didácticas en la bimodalidad.

Posteriormente, en el equipo de PERD se diagramaron y organizaron las condiciones para implementar este período de prácticas en las aulas virtuales que se explicitaron de la siguiente manera:

El/la estudiante realizará la observación y el informe analítico-descriptivo de los elementos que componen el aula, los instrumentos, formatos, recursos y actividades que utiliza el/la profesor/a.

Luego realizará una entrevista al mencionado docente siguiendo el protocolo establecido en el Taller de PERD.



Una vez generado el vínculo entre el/la practicante y el/la profesor/a se le solicitará al/a la estudiante que realice:

- Su presentación personal a los estudiantes.
- 1 (una) actividad obligatoria (acordada previamente con el/la profesor/a a cargo del curso) e implementada en un foro o un trabajo práctico domiciliario: diseño, implementación, moderación, cierre y evaluación con sus respectivas devoluciones.
- 4 (cuatro) clases o 1 (una) unidad: redacción de la clase total incluyendo recursos y materiales audiovisuales o armado de reseñas de la bibliografía obligatoria correspondiente a la asignatura a incluirse en la clase respectiva (a consideración del/de la docente a cargo del curso y con su previa revisión y aceptación).

Las prácticas en el aula virtual

Lo que persigue el Taller de PERD con estas prácticas en entornos virtuales es mejorar la formación inicial de los estudiantes. Al ampliar sus conocimientos sobre la metodología de enseñanza en los entornos virtuales, a su vez, aumentan las posibilidades de inserción laboral teniendo en cuenta que, a partir del año 2000, el crecimiento de la Educación a distancia en la Argentina ha mostrado un significativo crecimiento, como así también el número de alumnos incluidos en esta modalidad.

El siguiente ejemplo da cuenta de algunas prácticas realizadas en el espacio curricular Audiovisual de la Tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios:

Presentación, Clase y Orientaciones

Clase 7 -

Estimadas y estimados,
como saben, en nuestra aula participo realizando sus prácticas docentes para el Profesorado en Comunicación Social. Las clases y propuestas de actividades durante la Unidad 3 estarán a su cargo, bajo mi supervisión. ha hecho un trabajo muy bueno y espero que lo aprovechen.
Por lo demás avísales que en la Clase 8, propondrá una actividad que será obligatoria, formando parte del Trabajo Práctico Nro. 2.
Vamos ahora a la clase.
Saludos cordiales,

Aquí comienza la intervención de

¡Hola a todas y todos!

Vuelvo a agradecerle a por ofrecermé este espacio para realizar mis prácticas docentes y a ustedes, por su cálida bienvenida.

Dicho esto, comencemos con la Unidad 3: a lo largo de dos semanas vamos a trabajar sobre la imprenta. Para esta clase, les acerco un documento con las orientaciones y les propongo la actividad, que publique en este foro, para que juntos nos aproximemos de a poco a las transformaciones que hicieron posible el surgimiento de la imprenta y a las que vinieron a partir de ella.

Por último, me tomó el atrevimiento de compartirles un breve documental que da un claro panorama sobre el tema que nos convoca.

Aguardo sus aportes y desde luego sus consultas.
Saludos,

Documentos

 **Orientaciones para la Clase 7**

Actividades

Presentación

esta semana llegamos a la mitad del curso y comenzamos con una nueva unidad, titulada "la imprenta". La séptima clase explora los cambios que esta innovación introdujo en la sociedad moderna en diversos aspectos. Por ahora solo nos enfocaremos en las modificaciones que suscita en el espacio público, en el tiempo, en el espacio y en la memoria social.

Para ello nos aproximaremos a los escritos de Henri-Jean Martin y de Walter Ong, a quien ya hemos leído anteriormente. Ambos se interesan por desarrollar cómo evoluciona la imprenta a partir de transformaciones socioculturales, las cuales asimismo permiten la sofisticación y mejora de las técnicas tipográficas de impresión.

Veamos las orientaciones y los textos...

Orientaciones para el trabajo sobre los contenidos de la semana

Para abordar el material de esta clase, les propongo:

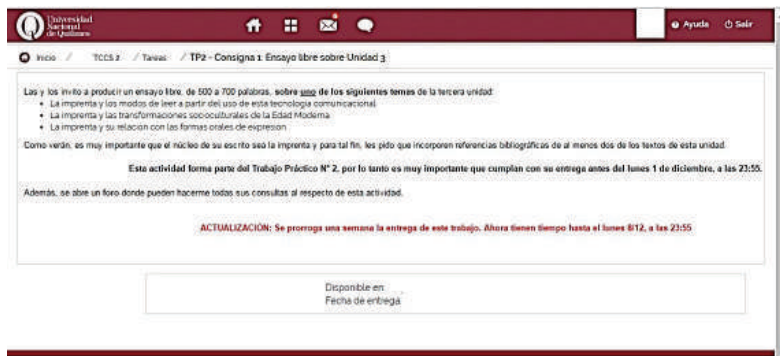
1. *En primer lugar*, leer por completo este texto, con la recomendación de revisar con atención las **orientaciones conceptuales** para saber de qué hablamos cuando hablamos de imprenta: como verán, la entenderemos como una tecnología comunicacional que as por sobre todo social. Además encontrarán las **guías de lectura**, en las que intentaré orientarlos en el recorrido de la biografía de esta clase para facilitar su comprensión sobre la misma.
2. *En segundo término*, les recomiendo comenzar con la lectura del capítulo "La imprenta, el espacio y lo concluido", de Walter Ong, donde encontrarán definiciones junto con reflexiones en torno a las producciones impresas en relación con la escritura manuscrita y los textos orales. Creo que comenzar por aquí les ayudará a tener una idea general sobre las transformaciones socioculturales que le siguieron a la imprenta, así como también sobre las rupturas y continuidades con otras formas de expresión.
3. *En tercer lugar*, leer el capítulo "La imprenta", de Henri-Jean Martin. El mismo integra una publicación mucho más extensa que abarca la historia de las tecnologías y los sistemas de

Tecnologías de la Comunicación, Cultura y Sociedad - Clase 7

Página 2



Actividad de evaluación



Evaluación de las prácticas en entornos virtuales y al interior del Taller de PERD

La evaluación es bimodal también, y es concebida desde una perspectiva socio constructivista como una evaluación auténtica y formativa en la que el estudiante construye la evaluación de sus procesos de aprendizaje contando con los ajustes que le proporcionan las ayudas educativas, el seguimiento y la orientación de sus profesores y pares, hasta alcanzar finalmente el control y la autonomía, es decir, la autorregulación de sus propios aprendizajes mediante la reflexión sobre los mismos (Coll, Rochera y Onrubia, 2007). Se encuentra dividida en dos partes:

En el aula virtual: evaluación procesual, considerando los siguientes aspectos:

- Recorte de un problema estratégico en función del espacio, la carrera y los participantes, o de un eje de contenidos del área y formulación de una secuencia didáctica acorde.
- Fundamentación de las decisiones didácticas a partir del marco teórico actualizado y de trabajos colaborativos.
- Utilización de los marcos teóricos referenciales para el diseño de la propuesta, “coherencia” de la misma con la fundamentación.
- La propuesta de estrategias y actividades es consistente con los objetivos propuestos.

- Los contenidos contemplan conceptos, teorías; procedimientos; aspectos sociales y actitudinales.
- Precisión: son acotados en el número de acuerdo a lo que se pretende enseñar.
- La propuesta de estrategias y actividades es consistente con los objetivos planteados.
- Las estrategias didácticas son adecuadas para abordar los contenidos explicitados en el entorno virtual.
- Anticipación de aspectos (tiempos, espacios, modalidad de trabajo, recursos) para la aplicación de la secuencia didáctica en el aula (consignas, tareas, tipo de intervención docente, interacción grupal).
- La selección y preparación de recursos son adecuadas para la propuesta de trabajo.
- Iniciación o apertura de la actividad (claridad en la presentación de la/s consigna/s) y apertura de la clase que involucre a los alumnos.
- Consignas desafiantes y/o situaciones problemáticas para el desarrollo de la clase, con previsión de situaciones de intercambio (foros) y trabajos colaborativos grupales.
- Adecuación de las actividades al tiempo destinado a la misma.
- Se prevé un cierre, y/o síntesis conceptual, e instrumentos de evaluación.

En el Taller de PERD: evaluación final, la producción y presentación de un portfolio que incluye la reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza y una auto-evaluación por parte del estudiante.

Al finalizar sus prácticas en la Universidad Virtual Quilmes (UVQ) los estudiantes realizan relatos de experiencias de sus vivencias. Podemos definir estas narrativas, siguiendo a Suárez (2012), como reconstrucciones de sus experiencias en las que los practicantes le otorgan significado a lo sucedido, mediante un proceso reflexivo. Dicha documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye una estrategia de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa de los mundos escolares (en nuestro caso el campus virtual) y las prácticas docentes.

Presentamos un testimonio narrativo de una estudiante que participó de la experiencia de prácticas bimodales:



A partir de la revisión de toda la experiencia que transité en UVQ, percibo que el modelo educativo que se propicia desde la universidad tiende a transformar el modelo tradicional ya que atiende los diversos estilos de aprendizaje, crea nuevas formas de evaluación, permite que los estudiantes participen en la medida de sus intereses y posibilidades, fomenta espacios de intercambio horizontal y otros de trabajo colaborativo, en línea con lo esbozado en el libro que me acompañó todo el cuatrimestre, *La Educación Superior en Entornos Virtuales* (2002).

Tanto en mis observaciones como en las prácticas que llevé a cabo, avancé con la premisa de que se debían implementar estrategias de enseñanza que tuvieran en cuenta todos los elementos ya mencionados, también a partir de la tutoría a cargo de X [la profesora co-formadora]; quién monitoreó mi desempeño y favoreció mi inserción en la plataforma para que me interiorizara con los recursos humanos, técnicos y tecnológicos disponibles y con los nuevos modos de interacción que inaugura la comunicación mediada por ordenadores en el ámbito educativo. (S. J. Estudiante Profesorado en Comunicación Social)

Análisis de la experiencia de prácticas bimodales

Esta experiencia conforma una innovación pedagógica para la formación inicial del profesorado universitario en nuestra institución. Algunas de sus características centrales están representadas por la implementación de estrategias de enseñanza mediadas por las TIC y el uso colaborativo del aula virtual, que presenta a los futuros profesores la oportunidad de aprender a enseñar cooperando, interactuando con el profesor co-formador en el armado de clases y actividades, y, a su vez, fomentando, facilitando, monitoreando y evaluando el aprendizaje colaborativo grupal de los estudiantes. (Gándara, 2012, p. 115).

La siguiente captura de pantalla muestra en el Plan de Trabajo del curso la propuesta de una practicante para la primera actividad, en forma sintética

Plan de Trabajo – Tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios Actividades para el o la practicante						
Nombre del Curso: Audiovisual						
Docente a Cargo: Leticia Ariana Lattenero						
4to Trimestre de 2015						
Nº de clase	Fecha	Eje/Unidad	Temas	Bibliografía	Actividad	Actividad del/ la Practicante
1	24-9	1. Los medios audiovisuales	1.1. Historia de la imagen como representación social	Debray, Régis . (1994) Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente, Barcelona, Paidós, pp. 179-202.	Actividad 1. Tomen como punto de partida las tres áreas que define el autor: Logosfera , Grafosfera y Videosfera . Busquen una imagen que represente a cada una de estas tres áreas y justifiquen su elección. Breve explicación del contenido de creación de esta imagen y porqué corresponde a esta área). Seleccionen las imágenes en base a sus gustos y/o intereses. Realicen la actividad en un archivo de Word.	Actividad 1. Presentación ante el curso. Videoreferencia con la docente. Organización de la práctica con la docente y lectura del material asignado.

La realización del Plan de Trabajo por parte de la practicante es super-
visada por la profesora co-formadora a cargo del curso y por las profesoras de PERD. Con respecto a la interacción de los practicantes con el/la profesor/a co-formador/a, la comunicación se mantiene de modo constante aprovechando el correo del campus y el mensajero por medio de los cuales se formulan preguntas, se formalizan líneas de acción y se envían adjuntos.

Las clases se preparan con la anterioridad suficiente en el aula virtual para que el profesor co-formador pueda verlas presentadas en el referido espacio, antes de permitir la vista a los estudiantes. A continuación, presentamos un extracto de la devolución que una de las profesoras co-formadoras realizó con relación a las prácticas de una estudiante:



Para organizar nuestro trabajo en la práctica y ordenarlo en forma de cronograma, ajusté la Grilla de las Actividades de trabajo de la materia y le di opciones de participación por clase. A su vez, le planteé diversas maneras de participar, y le propuse que fuera eligiendo diferentes, como para hacer más completa y dinámica la práctica.

Es así, como a lo largo de la materia, la practicante participó activamente en los foros y mantuvo una comunicación fluida conmigo vía email y a través de chats.

Al inicio de la materia consideré importante poder conocernos y ponernos de acuerdo sobre la forma en que íbamos a trabajar. (...) Nos costó un poco



poder coordinar el momento para poder comunicarnos debido a ambas agendas y a que actualmente me encuentro viviendo en fuera del país. Nuestro trabajo fue siempre en equipo y el feedback fue integrante virtual. (Prof. Co-formadora)

Podemos resaltar a partir de estas palabras, dos grandes aperturas propias de la modalidad en entornos virtuales: la capacidad de abarcar un espacio geográfico más amplio que un aula presencial tradicional y la posibilidad de administrar los tiempos de ambas (profesora co-formadora y practicante) para acordar las clases, actividades y recursos a utilizar, sin tener que anular o postergar otras ocupaciones laborales o personales.

A diferencia de las clases presenciales, en las que el vínculo pedagógico puede afianzarse en un conocimiento cara a cara, de forma más directa y personalizado, en las aulas en entornos virtuales la comunicación se realiza en forma más general, aunque esta condición promueve la autonomía de los estudiantes para resolver problemas y organizar sus tiempos de estudio. (Mena, 2004)

Para que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos que establecimos para estas prácticas, en esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC, las profesoras de PERD tanto como los profesores co-formadores propiciamos:

- La búsqueda de nuevos materiales y recursos distintos a los utilizados en las clases presenciales.
- La producción personal de materiales con TIC.
- La posibilidad de integración de los materiales producidos en el curso asignado en el Campus UNQ.
- La actualización de los contenidos correspondientes a la materia asignada considerando los cambios culturales que ocurren con rapidez en nuestras sociedades actuales. (Mauri y Orrubia, 2008)

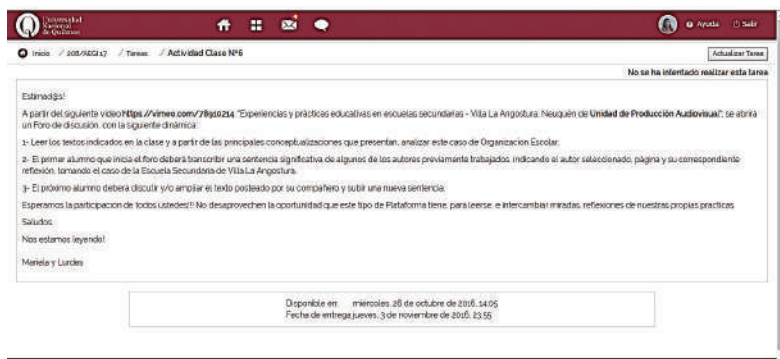
El desarrollo de las clases virtuales se presentó adecuado al planteo de Mena (2004) quien afirma:



(...) hay que relativizar la distancia propia de la modalidad a través de la producción de materiales que pretendan ser autosuficientes, proporcionen información

para ser analizada y discutida, consideren al destinatario como perteneciente a un grupo, generen espacios de participación, propongan comunicación bi y multi-direccional, y requieran producción y no reproducción de respuestas. (p.6)

Según la autora, el modelo pedagógico debe ser esencial para orientar y brindar coherencia a la totalidad de la propuesta educativa manifestando los criterios pedagógicos y didácticos que permitan no sólo seleccionar la tecnología adecuada, sino también funcionar como líneas de acción para su utilización y evaluación posterior. A continuación, presentamos un ejemplo de una actividad propuesta en concordancia con el planteo expuesto:



Y su respectiva evaluación y devolución efectuada como moderadora del Foro en la que destaca y pone en relación los aportes de los estudiantes para ayudar en la construcción colaborativa de conocimiento acerca de una institución educativa particular:



Re: Foro: Actividad Clase N°6 de L - jueves, 10 de noviembre de 2016, 00:06
Buenas Noches!!!

Agradezco en primer lugar los aportes que han realizado, (lamentablemente pocas intervenciones tomando en cuenta cuantos son, espero que esto se revierta para que se den la posibilidad de leerse y reflexionar entre todos nuestras propias prácticas).

En cuanto al “Proyecto institucional y fortalecimiento de las trayectorias escolares” - Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) N° 17, podemos analizar



a partir del video propuesto el contexto en donde la institución se encuentra en Villa La Angostura, localidad ubicada en el departamento Los Lagos en el sur de la provincia del Neuquén, en la Patagonia argentina. Localidad que está en crecimiento, trayendo aparejado una mayor demanda de servicios educativos por el incremento de la población escolarizada. El incremento de la matrícula demandó un conjunto de transformaciones y adecuaciones institucionales a los efectos de garantizar la inclusión social de la diversidad de estudiantes, en el marco de la dinámica social, económica y demográfica que caracteriza a la localidad en el último decenio. Para dar respuesta a ello, el Proyecto Educativo Institucional ha incorporado, como lo explicita en el video su Director, proyectos específicos y transversales orientados fundamentalmente a: - construir herramientas de aprendizaje que les permitan a los estudiantes secundarios la integración y adaptación al Nivel; - propiciar que los adolescentes y jóvenes puedan apropiarse de los contenidos escolares de manera significativa; - facilitar los procesos de comprensión y construcción mediante diferentes recursos que permitan generar nuevas posibilidades de aprender; - disminuir los niveles de repitencia; reducir la deserción y el fracaso escolar; - favorecer la inclusión social y escolar de los estudiantes; - consolidar autonomía y protagonismo en los estudiantes a partir de un trabajo centrado en sus intereses y en el reconocimiento de sus potencialidades.

Entre los Proyectos se destacan: Apoyo escolar, Grupos de estudio y Clases de apoyo, Proyecto Aula por Asignatura que se complementa con la implementación de Bloques Horarios. Para profundizar los objetivos del Proyecto Institucional inclusivo y garantizar que la trayectoria escolar resulte significativa y de calidad, se ejecutan asimismo los proyectos que a continuación se detallan: Uso del Tiempo Libre en la Escuela, Recursando Materias Previas, Mediación entre Pares, Pasantías Laborales no rentadas, Delegados por Cursos y Articulación entre niveles

Como podemos ver, y de acuerdo a los diferentes aportes, en primer lugar, podemos decir que buscan el equilibrio organizacional. También profundizan el análisis del proceso decisonal, mediante estudios de la racionalidad en el comportamiento administrativo, (ej: los cronogramas por bloques de materias); las teorías del equilibrio de la organización y el trabajo sobre temas como autoridad, comunicación, lenguaje, conflicto, contexto, entre otros.

Podemos visualizar que entienden las decisiones como comportamientos intencionados y orientados hacia la consecución de metas u objetivos. En donde el proceso decisorio se comprende como una serie de etapas o pasos entre los que se mencionan: la percepción de la necesidad, el análisis del problema, la

elaboración de alternativas de solución, evaluación comparativa de las alternativas y por último la selección de la alternativa más adecuada.

Siguiendo a lo que nos invita a reflexionar la compañera M. R., podemos decir que se trata de una Institución innovadora, que busca diferentes alternativas a las diversas problemáticas escolares a las que se enfrentan. Evidenciándose, como lo afirma otra compañera, Z., el involucramiento de todos los actores, no solo de los directivos. colectiva y participativa que involucra a todo el personal de la institución, y no como tarea exclusiva de los directivos, se evidencia la creación de una gestión escolar que da respuestas a los desafíos que el contexto presenta.

Formulando nuevas estrategias, y reformulándolas con el compromiso de cada uno de los actores que intervienen en el ámbito institucional. Desde los propios estudiantes, que tienen la libertad de “gestionar su propia trayectoria escolar”, hasta los profesores y directivos que trabajan conjuntamente es pos de poder fomentar y guiar la trayectoria escolar de los estudiantes, buscando la mejor alternativa posible.

Bueno, nos seguimos leyendo!!!!

Buena Semana!!

Acerca de las experiencias bimodales en la formación del profesorado universitario

La enseñanza en prácticas bimodales continúa siendo un desafío para la formación inicial de profesores en nuestra Universidad.

Al realizar prácticas de enseñanza en aulas de entornos virtuales se debe considerar que los cambios en los aprendizajes promovidos por las TIC no se encierran en las tecnologías en sí mismas, sino en la transformación de nociones, conocimientos, representaciones, sensaciones y prácticas sociales que provocan.

El nivel de alfabetización digital actual que poseen los estudiantes tanto como la utilización diaria y cotidiana de Internet han contribuido a la integración de lo virtual y lo presencial. (Dabat, 2016)

Por este motivo, las prácticas de enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje surgieron como posibilidad de enseñar a mayor número de estudiantes mediante un nuevo formato mediado por la incorporación de las tecnologías. Actualmente, este formato muestra la existencia de una tendencia, todavía fluctuante, al desarrollo de las



modalidades de enseñanza presencial y virtual en forma complementaria en el camino hacia la bimodalidad. (Villar, 2016; Dabat, 2016)

Esta tendencia se ha venido acrecentando en los últimos años y en el presente se ofertan espacios de cursada virtual para las carreras presenciales con más asiduidad. Debemos notar que la educación virtual produjo rupturas y provocó interrogantes a las lógicas de funcionamiento de la enseñanza presencial mostrando que el conocimiento y el dominio de las TIC son indispensables para enriquecer los aprendizajes y lograr una mejor inserción y desempeño social y profesional, previniendo motivos de exclusión (Mena, 2007).

No obstante, y en referencia a las prácticas de enseñanza bimodales, se torna necesario que los profesores formadores posean a su vez, formación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje y en la producción de materiales didácticos multimedia, en vistas de brindar la mejor calidad educativa posible a la modalidad virtual.

Es nuestro propósito conservar el Taller de PERD como espacio privilegiado para compartir experiencias y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, de modo de potenciar la convergencia de ambas modalidades y favorecer la generación de nuevos conocimientos y modalidades de intervención educativa.

El avance de la tecnología es inevitable y esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales resulta totalmente adecuada para distribuir conocimiento propio de la sociedad del conocimiento de manera más democrática. (Aguerrondo, 2010). Por los motivos expuestos hasta ahora, desde el espacio curricular de PERD se promueve la apertura de nuevos espacios y formatos que contribuyan a generar otros saberes experienciales para que nuestros practicantes, profesores en un futuro muy cercano, desarrollen su enseñanza en campos de trabajo bimodales.

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Buenos Aires: Paidós.

DABAT, G. (2016) La construcción de las condiciones para la Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes. En A. Villar (comp) Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. p 31-58. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

- GÁNDARA, M. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación: una introducción para educadores. En Daniel Goldín, Marina Kriscautsky y Flora Perelman(coord.) Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. p 95-123. México DF: Océano.
- LARROSA, J. (2008). Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona, Alamo. Recuperado a partir de:
<<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>>
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- MAURI, T & ONRUBIA, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En César Colls y Carlos Monereo (editores) Psicología de la Educación Virtual. p 132-151. Madrid: Morata.
- MENA, M. (compiladora), (2004). La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. Buenos Aires. IESALC/UNESCO, Ediciones La Crujía-Editorial Stella.
- (2007). La agenda actual de la Educación a Distancia. En Marta Mena (edit.) Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. Buenos Aires. UNESCO-IESALC, ICDE y La Crujía Ediciones.
- PERRENOUD, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.
- Schön, D. (1994). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Suárez D. H. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. En Sverdlick, I. (comp.) La investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Bs As.-Mx. Noveduc. (2da reimpresión).
- VILLAR, A. (2016) El desafío de asumir la Bimodalidad universitaria. En A. Villar (comp) Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. p 61-63. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Capítulo IV

Propuesta de sistema experto para la mitigación de la deserción en educación a distancia y virtual

Tania Meneses Cabrera, Freddy Reynaldo Téllez Acuña y Eliécer Pineda Ballesteros

Según Guzmán et al (2009) la deserción estudiantil en Colombia entre 2004 y 2008, medida como un promedio de la tasa registrada por cohorte de ingreso, disminuyó de 48.4% en 2004 a 44.9% en 2008, y registró una tasa inferior al promedio latinoamericano: 55% en 2006. En 2015, Colombia alcanza una cifra de deserción por cohorte de 44.9%, lo que la deja en una posición intermedia entre México con 42%, Argentina con 43%, Venezuela con un 52% y Chile con 54%, pero a pesar de ello sigue siendo muy alta (González, 2015); situación a la que no es ajena la UNAD, en donde por ejemplo, de los 17987 estudiantes nuevos matriculados en el primer semestre de 2016, tan solo el 56% se matriculó en el segundo periodo académico (Urrego & Leal, 2017). Tomando en cuenta el estudio realizado por Facundo (2009) la mala selección de la carrera escogida es la quinta causa de deserción en la UNAD.

Considerando a González (2015), otras de las causas por las cuales muchos jóvenes toman la decisión de dejar definitivamente sus estudios por trabajo son: Elección incorrecta de la profesión, cuestiones familiares, cambio de residencia y problemas de salud.

Para Salcedo (2010) la inadecuada planificación y una desorganización general de las universidades, impiden una mayor retención de estudiantes en los sistemas educativos, especialmente cuando los estudiantes ingresan sin una orientación vocacional, ya que en muchos casos la selección de la carrera se hace casi al azar y no como consecuencia de una ayuda profesional y una acertada planificación educativa.

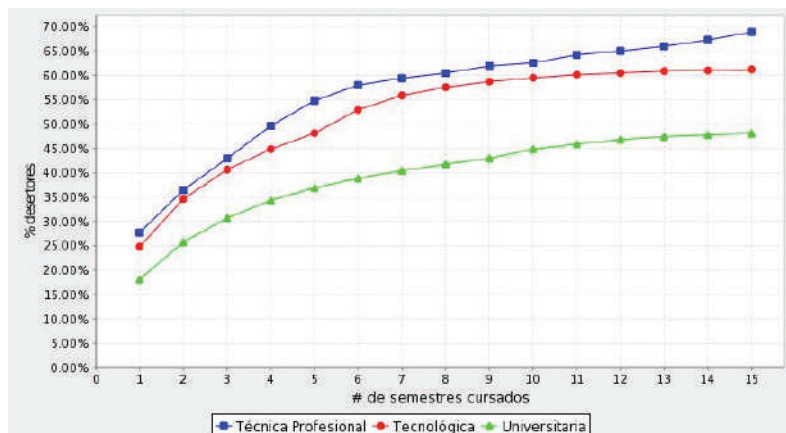


Figura 1. Comportamiento de la deserción por cohorte en Colombia. Fuente: http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?

Vélez (2008) sostiene que la escasez de recursos económicos, la desorientación vocacional, factores socioculturales, mala calidad en la educación y las dificultades para rendir académicamente se constituyen en causales de la deserción. Según Aguilar (2007), la deserción es causada por la interrelación de múltiples factores entre los que se destacan los problemas económicos para mantenerse en el sistema, el ingreso a la universidad en plena adolescencia y la desorientación vocacional asociada al desconocimiento de los planes de estudio de las carreras.

Esta propuesta resulta estar dentro de los propósitos del gobierno colombiano, pues según se establece en el Plan Nacional de Desarrollo, la deserción sigue siendo un tema prioritario a nivel universitario, por lo cual se deben continuar realizando acciones que prevengan el abandono de la formación superior (Santos, Vargas, & Gaviria, 2014). En un estudio realizado por López y Vélez (2004) se encontró que las principales causas de deserción son: por problemas económicos, 59%; incompatibilidad para cursar un programa, 29%; por los aspectos relacionados con la distancia y el transporte a la Universidad, 5%; por seguridad, 4%, y otros, 3%. Portafolio (2006) propone como una de las causas de la deserción la falta de orientación profesional, que se manifiesta en el caso del joven que no sabe qué va a estudiar y se cambia de una carrera a otra.

Antecedentes

En un trabajo realizado por Salcedo (2010) frente a la pregunta: ¿cuáles son las causas más sobresalientes de la deserción universitaria? se responde señalando que son los problemas externos a la universidad, los problemas internos de la universidad, los problemas intrínsecos al estudiante y otras causas. En lo que respecta a los problemas internos de la universidad se establece que una inadecuada planificación y una desorganización general, conducen a los estudiantes a ingresar a una carrera sin una orientación vocacional y ello contribuye al abandono de los estudios. En esta lógica, en una publicación de El Espectador (2009) se establece que según el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación, existe una correlación entre las competencias académicas previas al ingreso a la universidad y el número de deserciones. Quienes obtienen mayores puntajes en exámenes estatales, de salida del bachillerato, son también los que están menos expuestos a abandonar sus programas, retrasar su estadía o no terminar los trabajos de grado requeridos para obtener un título académico.

Para Economía (2008) una de las causas de la deserción es la dificultad en el acceso a la información y la ausencia de orientación vocacional, pues los estudiantes, objeto del estudio, plantearon la necesidad de aumentar y mejorar la información sobre las carreras, pero señalaron también que la orientación vocacional, antes de postular, es fundamental para disminuir brechas entre exigencias de las carreras y las competencias de los postulantes.

Los sistemas expertos

Una primera experiencia se relaciona con un trabajo doctoral de Martín (1996), en donde la autora plantea el diseño de un sistema experto de orientación vocacional, a partir del conocimiento de las aptitudes, personalidad e intereses del sujeto. Otro ejercicio académico publicado por Pineda, Leal y Barrera (2010) planteó el diseño de un sistema experto para proporcionar al estudiante una orientación similar a la de un profesional en el área de psicología, utilizando la programación lógica.



De fecha más reciente se encontró un trabajo de Hernández y Pernet (2013), quienes construyeron un prototipo de sistema experto para apoyar los procesos de orientación vocacional de bachilleres a estudiantes de la educación superior. Los autores señalan que es importante aportar profesionales al desarrollo regional y que la orientación vocacional resulta de suma utilidad, si se tiene en cuenta que el panorama de la educación superior nacional muestra la gran deserción estudiantil, aunque dicha deserción puede darse por múltiples causas. En Gil (2014) se presenta un sistema experto que permite identificar posibles desertores en Instituciones de Educación Superior y luego se propone estrategias de prevención que permiten hacer una adecuada gestión de la problemática y reducir las cifras de deserción estudiantil a nivel nacional. En este mismo sentido, el empleo de sistemas computarizados en orientación vocacional, según Fogliatto (1999) facilita la elección de carrera, y aunque no se garantice una elección acertada o exitosa, se contribuye a mejorar los servicios de orientación. Finalmente se encontró referencias de un sistema basado en conocimiento, desarrollado por Montoya y Giraldo (2010), que tiene como propósito apoyar a los estudiantes de último grado escolar al momento de elegir cuál es la carrera profesional que mejor se ajusta a su perfil, ayudando al proceso de orientación profesional con una autoevaluación.

La deserción y la orientación vocacional

En Colombia, según lo plantea Barragán y Patiño (2013) las interpretaciones dejan a un lado la comprensión y el análisis, para centrarse en encontrar fórmulas de cómo evitar o señalar quienes son los culpables del abandono. Después de las discusiones y el acumulado de producción, se observa que la deserción es compleja e implica variedad de tipos de abandono, causas, perspectivas de análisis y caminos para entenderla. Los resultados expuestos en informes y estudios sobre deserción ubican a la dimensión académica como el factor central en la problemática de la deserción, seguido por los factores financieros y socioeconómicos, los factores institucionales y la ausencia de orientación profesional. La deserción universitaria es para Huesca y Cast (2007) un problema que acucia a muchas universidades. Según las autoras,

las causas de la deserción son múltiples y variadas; una de ellas tiene que ver con la deficiente orientación vocacional, la insatisfacción con la calidad de la licenciatura y la insuficiente preparación para ingresar a una carrera, lo que lleva a los alumnos a quedarse rezagados en su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes ingresan a la universidad con poca información de lo que es la licenciatura que han elegido.



Figura 2. Causas de la deserción. Fuente: (Huesca & Cast, 2007)

Algunas de las expectativas del alumno no pueden ser cubiertas por la institución, ya que son de carácter endógeno, en las que el joven ha construido unas expectativas basadas tal vez en información poco veraz, como puede ser el campo de trabajo de la licenciatura que está estudiando, el enfoque de la carrera, el ambiente que percibe, etc., siendo esta causa una derivación de una deficiente orientación profesional.

La Orientación Vocacional es, para Parsons (1909), una correcta elección donde hay varios factores: El primero es que todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, intereses, ambiciones, recursos y limitaciones. Un segundo factor es el reconocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo y como tercer factor está un auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos. Así mismo para Said y Valencia (2014) la Orientación Vocacional se debe entender como el proceso mediante el cual los participantes de su red personal y



social le facilitan al joven bachiller o de primeros semestres de carrera reconocer sus intereses, aptitudes, valores y actitudes; donde en la vida escolar, familiar y social se le permita potenciar y direccionar de acuerdo a las posibilidades en cada uno de estos contextos.

Se asume la orientación vocacional como un proceso que tiene por objetivo despertar intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las necesidades del mercado de trabajo. El objetivo de la evaluación en orientación vocacional es identificar los intereses laborales del usuario, sus expectativas vocacionales, el nivel de conocimiento y relación con el mercado laboral, así como la motivación real hacia el trabajo.

Algunos de los instrumentos empleados para determinar la vocación profesional son:

- Test CIPSA: permite al usuario valorar, desde un punto de vista personal, social y económico, más de 160 profesiones de todos los campos.
- Test IPP: recoge más de 200 profesiones, actividades y tareas sobre las que el usuario expresa su opinión.
- Listado de ítems sobre acercamientos laborales: instrumento que indica el número de aproximaciones que realiza el usuario hacia el mercado laboral.
- Listado de ítems de intereses vocacionales: instrumento que aporta información general sobre las preferencias laborales del usuario.
- Entrevistas semiestructuradas con el usuario: mediante estas entrevistas se tratará de conocer la historia formativa y laboral del usuario.

En últimas queda claro que uno de los elementos determinantes de la deserción está íntimamente relacionada con la elección de carrera, pues otras de las causas de la deserción suelen surgir una vez el estudiante ya se encuentra cursando una carrera.

¿Requiere la educación a distancia una mirada diferencial de la orientación vocacional?

El impacto que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la educación superior a nivel global, ha popularizado el uso de las mediaciones virtuales para el desarrollo de

programas académicos en todos los niveles y la oferta cada vez es mayor, no solamente en universidades que tradicionalmente realizan educación a distancia, sino también de universidades presenciales (Ortega, 2015).

En este sentido, se ha trabajado mucho en la innovación y la incorporación de infraestructura tecnológica en los campos virtuales (Giordan & Gois, 2009) y el desarrollo de plataformas educativas con mejores aplicaciones, que acompañan los procesos pedagógicos (Cordón & Gil, 2013). Pero poco se ha trabajado en los procesos de apropiación tecnológica de los estudiantes, asumiendo la normalización del uso de la tecnología por su parte y desconociendo que estos procesos de adaptación no son tan sencillos para algunos, que ya sea por razones generacionales, educativas o culturales, aún no tienen condiciones de alfabetización y apropiación de dichas tecnologías (Hermkens & Clinciu, 2015). Lo antes dicho representa un obstáculo para el pleno desarrollo de los procesos de aprendizaje cuando se exige el uso de mediaciones virtuales.

La propuesta del sistema experto, en este caso, incluye la indagación por el grado de alfabetización digital de los aspirantes y la incorporación en sus hábitos de estudio de herramientas digitales, con el fin de ofrecer una orientación que incluya, además de asertividad vocacional, información aptitudinal y actitudinal a la hora de formarse profesionalmente a través de esta metodología.

Metodología para la construcción del sistema experto (S.E.)

Para construir el sistema experto existen varias metodologías de diseño específicas. A continuación, se presenta un procedimiento general de diseño:

- Adquisición del Conocimiento: entrevista al experto para obtener las heurísticas que utiliza para resolver problemas.
- Representación del Conocimiento: se analiza, organiza, depura y plasma simbólicamente el conocimiento obtenido del experto.
- Programación Simbólica: se escriben los programas que sean necesarios para simular en el computador el proceso de resolución que llevaría el experto humano.



Resumen de metodologías

Para la construcción de un S.E. actualmente se pueden emplear varias metodologías, entre las que se puede mencionar la metodología del Ciclo de Vida del Software la cual consta de 6 etapas: análisis previo, análisis de la tarea, construcción del prototipo, desarrollo del sistema, pruebas de campo e instalación y mantenimiento. El Método de Grover (1983) se concentra en la definición del dominio, el cual consiste en realizar una cuidadosa interpretación del problema y documentarla, elaborando un manual de definiciones del dominio; y la formulación del conocimiento fundamental, esta etapa tiene como objetivo examinar los escenarios ejemplo a partir de criterios de evaluación y reclasificarlos.

En el Método de Buchanan y Duda (1982) se destacan 6 etapas fundamentales:

1. Identificación: seleccionar al experto, fuentes y medios de conocimiento y clara definición del problema.
2. Conceptualización: encontrar los conceptos claves y las relaciones necesarias para caracterizar el problema.
3. Formalización.
4. Implementación.
5. Testeo.
6. Revisión del Prototipo: rediseño y refinamiento del sistema implementado.

El Método de Grover es, junto con el de Buchanan, uno de los más importantes para el diseño de una base de conocimiento. El método de Grover, además de definir una serie de etapas, propone un énfasis en la documentación de los procesos, los cuales reemplazarían parcialmente al experto y servirían de medio de comunicación y referencia entre los usuarios y los diseñadores. La Metodología de Weiss y Kulikowski (1985) se basa en las siguientes etapas:

- Planteamiento del problema.
- Encontrar expertos humanos que puedan resolver el problema.
- Diseño de un sistema experto.
- Elección de la herramienta de desarrollo.
- Desarrollo y prueba de un prototipo.

- Refinamiento y generalización.
- Mantenimiento y puesta al día.

En la Metodología Proceso Unificado, el proceso se repite a lo largo de una serie de ciclos que constituyen la vida del sistema. Cada ciclo constituye una versión del producto. Consta de cuatro fases (Inicio, Elaboración, Construcción, Transición), atendiendo al momento en que se realizan.

La metodología IDEAL

La metodología IDEAL de McFeeley (1996), presenta un ciclo de vida en tres dimensiones. Su base es un modelo en espiral y la tercera dimensión representa el mantenimiento perfectivo una vez implementado el Sistema Experto (S.E.). La metodología IDEAL consta de cinco fases, a saber:

1. Identificación de la tarea.
2. Desarrollo de los prototipos.
3. Ejecución de la construcción del sistema integrado.
4. Actuación para conseguir el mantenimiento perfectivo.
5. Lograr una adecuada transferencia tecnológica.

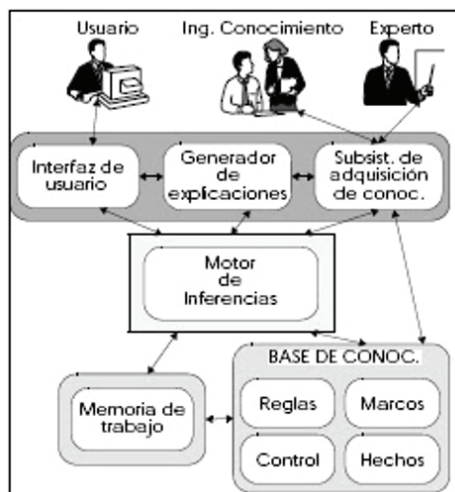


Figura 3. Esquema preliminar del sistema experto.



La base de conocimientos estará compuesta por las reglas y los hechos que permiten identificar el perfil vocacional y la determinación de la situación actual del aspirante en lo referente a las competencias digitales. Estas reglas serán implementadas en Visual Prolog y para su diseño se usará las reglas de producción.

Conclusiones

Existen evidencias, en la revisión bibliográfica, de que el uso de las tecnologías de la información y en especial de técnicas de la inteligencia artificial, como los sistemas expertos, aporta herramientas que pueden contribuir en la creación de una herramienta informática que sirva de guía al aspirante a realizar estudios superiores en ambientes virtuales de aprendizaje.

Al momento de la escritura de este texto se han ido identificando las características deseables en los estudiantes en consonancia con la carrera que deberían estudiar, este hecho aporta el conocimiento necesario para la construcción de la respectiva base de conocimientos, que será elaborada usando las reglas de producción y posteriormente se implementará con el software Visual Prolog. Este conocimiento se obtiene consultando a expertos en orientación vocacional y en fuentes primarias como libros y publicaciones científicas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Y. (2007). La deserción en la “U”, un reto para el Sistema Educativo Colombiano. *Revista de la Universidad de la Salle*, 150-153. Recuperado a partir de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1694/1570>.
- BARRAGÁN, D., y PATIÑO, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, IX (16), 55-66. Recuperado a partir de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_latinoamericanos_administracion/volumenIX_numero16_2013/desercion_universitaria.pdf.
- BUCHANAN, B. G., & DUDA, R. O. (1982). Principles of Rule-Based Expert Systems. *Advances in Computers*, 163-216. Recuperado a partir de: <http://i.stanford.edu/pub/cstr/reports/cs/tr/82/926/CS-TR-82-926.pdf>.

- CORDÓN, F., Y GIL, J. (2013). Instrumentos virtuales de apoyo a la formación. FMC - Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 506-511.
- ECONOMÍA, D. D. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado a partir de:
<<http://www.oei.es/historico/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>>.
- EL ESPECTADOR. (3 de Junio de 2009). Deserción universitaria. El Espectador. Recuperado a partir de:
<<http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>>.
- FACUNDO, Á. H. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD - Colombia. Revista de Investigaciones UNAD, 8(2), 117-149.
- FOGLIATTO, H. (1999). El paradigma informático en orientación vocacional. Orientación y Sociedad, 56-66. Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2950/pr.2950.pdf>.
- GIL, V. (2014). Sistema Experto para prevenir la deserción estudiantil en universidades Colombianas., (págs. 427-438). Recuperado de:
<http://www.researchgate.net/profile/Victor_Gil_Vera/publication/276076271_SISTEMA_EXPERTO_PARA_PREVENIR_DE_LA_DESERCIN_ESTUDIANTIL_EN_UNIVERSIDADES_COLOMBIANAS/links/5550ae1608ae739bdb91f82b.pdf?inViewer=true&pdfJsDownload=true&disableCoverPage=true&origi>.
- GIORDAN, M., Y GOIS, J. (2009). Entornos virtuales de aprendizaje en química: una revisión de la literatura. Educación Química, 301-313.
- González, L. (2015). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Bogotá: Mineducación. Recuperado a partir de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf>.
- GROVER, M. (1983). A Pragmatic Knowledge Aquisition Methodology. Proceedings of the 8th International Joint Conference on Artificial Intelligence, (págs. 436-438). Karlsruhe. Recuperado a partir de:
< <https://www.ijcai.org/Proceedings/83-1/Papers/104.pdf>>.



- GUZMÁN, C., DURÁN, D., FRANCO, J., CASTAÑO, E., GALLÓN, S., GÓMEZ, K., Y VÁSQUEZ, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf.
- HERMKENS, C. E., Y CLINCIU, A. I. (2015). Las competencias TIC de los estudiantes que ingresan en la universidad: una experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad latinoamericana. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 520-525.
- HERNÁNDEZ, A., Y PERNET, R. (2013). Prototipo de un Sistema Experto de Orientación Vocacional. *ARTSEUCA*, 92-109. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339757.pdf>.
- HUESCA, G., Y CAST, B. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V (12). Recuperado a partir de: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf>.
- LÓPEZ, D. F., Y VÉLEZ, A. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 177-203.
- MARTÍN, M. J. (1996). Sistema experto de orientación vocacional profesional. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McFEELEY, B. (1996). IDEALSM: A User's Guide for Software Process Improvement. Pittsburgh: Carnegie Mellon University. Recuperado a partir de: http://resources.sei.cmu.edu/asset_files/Handbook/1996_002_001_16433.pdf.
- MONTOYA, D., Y GIRALDO, J. (2010). Sistema Basado en Conocimiento (SBC) para Orientación Profesional. *Sistemas, Cibernética e Informática: CISCi 2010* (pág. 3). Orlando, Florida: CISCi. Recuperado a partir de: http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/CISCi_2010/PapersPdf/CA450MZ.pdf.
- ORTEGA, C. F. (2015). Internet en Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 177-182.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin. Recuperado a partir de: <https://archive.org/details/choosingvocation00parsuoft>.

- PINEDA, E., LEAL, E., Y BARRERA, C. (2010). Los sistemas expertos como alternativa de solución a la deserción universitaria. Congreso Académico UDI (págs. 1-5). Bucaramanga: UDI.
- PORTAFOLIO. (17 de Junio de 2006). ¿Por qué abandonan la universidad? Portafolio. Recuperado a partir de:
<<http://www.portafolio.co/economia/finanzas/abandonan-universidad-311200>>.
- SAID, E., Y VALENCIA, J. (2014). Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia. Barranquilla: Universidad del norte.
- SALCEDO, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. Academia y Virtualidad, 50-60. Recuperado a partir de:
<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663_03.pdf>.
- SANTOS, J. M., VARGAS, G., Y GAVIRIA, S. (2014). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- URREGO, L., Y LEAL, J. A. (2017). Informe de gestión 2016. Plan e desarrollo 2015-2019: “UNAD, Innovación y excelencia educativa para todos”. Bogotá: UNAD. Recuperado a partir de:
<https://informacion.unad.edu.co/images/planeacion/vigencias/2016/INFORME_2016_p.pdf>.
- Vélez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. Educación y Educadores, 167-180. Recuperado a partir de:
<<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/723>>.
- Weiss, S. M., & Kulikowski, C. A. (1985). A Practical Guide to Designing Expert Systems. AI Magazine, 84-86. Recuperado a partir de:
<<https://www.aaai.org/ojs/index.php/aimagazine/article/viewFile/462/398>>.

Capítulo V

La recreación del oficio docente en los escenarios de enseñanza

María Julia Pereira de Lucena

La sociedad actual está signada por nuevas ecologías cognitivas (Piscitelli, 2011). Se propone, entonces, sentar las bases para analizar y comprender al oficio de enseñar en el marco de estas nuevas ecologías que configuran escenarios educativos a partir del reconocimiento de prácticas docentes híbridadas por modalidades virtuales y presenciales.

Reconocemos formas en que las tecnologías de la comunicación y la información se incluyen en las prácticas de la enseñanza en la actualidad por parte de los docentes independientemente del marco o modalidad (presencial-virtual o a distancia) que se trata. Al respecto, Maggio (2012) reconoce inclusiones efectivas e inclusiones genuinas. Las primeras son aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar dichas prácticas. Así, la puesta a disposición de tecnología se decide por razones ajenas a la enseñanza, de las políticas o de la institución, y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o bien de presión. En cambio, las inclusiones genuinas son aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos en que el conocimiento se produce, difunde y transforma y, entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza.

Según Maggio (2012), los docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas pero también en condiciones de infraestructura



tecnológica muy escasa. Esto sucede porque la decisión va más allá de la infraestructura y los dispositivos y refiere a su propia conciencia sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad para la formación de ciudadanía. Estos docentes han entendido que formarse para participar en las complejas tramas de construcción del conocimiento, a través de las diversas formas de la inteligencia colectiva, es clave tanto para la integración plena de los estudiantes en los sucesivos niveles del sistema educativo como para su inserción laboral futura.

En este marco, reconocemos que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías; asimismo, nos encontramos ante situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades.

Nos proponemos sentar las bases para indagar acerca de la construcción de esas prácticas de enseñanza y su vínculo con la recreación del rol docente en la contemporaneidad. Nos interesa comprender este proceso de construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.

Nuevos escenarios tecnológicos y oficio docente

Nos proponemos comprender al oficio de enseñar en los escenarios actuales, y las maneras en las que los docentes reconstruyen su propio oficio a partir del reconocimiento que realizar acerca de la especificidad de las modalidades presencial y virtual.

Es habitual escuchar en los docentes frases como: “me sirvió revisar el programa de la materia para la cursada virtual. Voy a aprovechar estos cambios para la materia presencial”; “esta actividad no la había pensado antes y funcionó bien para la materia virtual. Quisiera ver cómo hacer para retomar esta idea para la cursada presencial”. Consideramos importante lugar reconocer las huellas de las tecnologías en la contemporaneidad y dar cuenta de los nuevos escenarios tecnológicos y las investigaciones que estudian cómo esto impacta en la enseñanza.

Los nuevos escenarios tecnológicos remiten a situaciones de hibridación, convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Podemos ver que ya no podemos pensar en términos de opuestos

complementarios a la presencialidad y la virtualidad, sino que existen conjunciones, tensiones y fusiones entre ambos términos, que debemos considerar en los extremos de un continuum tal como reflexionaremos en el apartado vinculado a los antecedentes de investigación.

García Canclini (2003) afirma que la hibridación es un proceso sociocultural complejo en el que las estructuras o prácticas se combinan para generar nuevas. En el caso de la educación a distancia, históricamente siempre se combinó con momentos presenciales y actualmente, siguiendo a Lion, Mansur y Lombardo (2015) buscamos una mirada disruptiva con las diferentes formas vigentes de conceptualizar y concebir dicha opción educativa (virtual, bimodal). Al respecto, Maggio (2013) afirma que la supuesta hibridación en realidad consiste en la sobre generalización de las plataformas virtuales de aprendizaje (soluciones estandarizadas que habilitan usos que contrastan con los que realizan los sujetos culturales atravesados por las tecnologías cuando se desconectan del campus), lo que implica el achatamiento de propuestas que producen la pérdida de identidad de la modalidad a distancia.

Un aspecto completamente clave dentro de cualquier acto educativo se encuentra constituido por el docente y específicamente su oficio; por ello, consideramos importante retomar lo expuesto por Litwin (2016), quien afirmó que el saber del oficio docente es pura práctica y, para su análisis, es fundamental tener en cuenta el contexto y tomar varias dimensiones y/o disciplinas (por ejemplo: Psicología Educativa, Sociología, Pedagogía, Didáctica, entre otros). Dichas prácticas de enseñanza consisten en realizar la selección de contenidos, secuenciarlos, usar tecnologías, evaluar e investigar.

La autora sostiene que el oficio docente está sustentado por los principios pedagógicos que mencionó Jackson (2012) y se refieren a ser justos en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo.

Por otra parte, Alliaud (2015) afirma que dicho oficio debe ser concebido como un “trabajo sobre otros” (Dubet, 2006, retomado en Alliaud, 2015) que se encuentra destinado a la formación y transformación de las personas a través de intervenciones que implican un



aprendizaje por exploración y experimentación. La autora también afirma que aprender este oficio implica la posibilidad de seguir aprendiendo en situación. Para ello, Alliaud (2015) retoma la distinción que estableció Elías (1994) entre conocimiento (que implican un conjunto de significados) y saber (que remite a probar). En este sentido, quien sabe enseñar es aquel que ha probado diversas formas de dar a conocer el mundo a otros. En cambio, quien conoce es aquel que posee un repertorio de conocimientos formalizados pero no sabe qué hacer, es decir, cómo enseñar.

De lo que se trata entonces es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Saber es algo que nos pasa, no por acumulación de conocimientos sino por la transformación que se produce en nosotros. Es lo que nos pasa como producto de lo vivido, de lo vivido hecho experiencia. Si el conocimiento no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado pero no saber. En este sentido podemos decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata pero no saben. (Alliaud, 2015, p. 335).

Así, la autora afirma que el oficio se trata no solo de aplicar una técnica o de poder solucionar problemas, sino que también implica “descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace, y fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción”. (Alliaud, 2015, p.333)

Coincidimos con Alliaud (2015), quien sostiene que, en los escenarios actuales de enseñanza, resulta complejo desarrollar el oficio docente debido a los cambios sociales y culturales, al impacto de los avances tecnológicos en las instituciones y en los vínculos que se generan en su interior. Dicha autora afirma que este oficio ha mutado en la actualidad ya que las condiciones de enseñanza no están dadas o aseguradas sino que los profesores deben generarlas en un contexto institucional que mantiene de manera intacta (en muchos casos) sus rasgos originarios, tales como una división del conocimiento en asignaturas, sistemas de promoción y evaluación, etc. En este marco, resulta fundamental revisar qué está sucediendo con la reconstrucción del rol docente en los escenarios actuales.

Quisiéramos retomar las palabras de Litwin (2016), quien sostiene que “la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia” (Litwin, 2016, p. 17).

Las dimensiones y problemas del oficio de enseñar en los escenarios actuales

Entendemos que el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías, y que se trata de situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Nos proponemos, por tanto, indagar acerca de la construcción de esas prácticas de enseñanza y su vínculo con la recreación del rol docente en la contemporaneidad. Nos interesa conocer cómo es este proceso de construcción del oficio de enseñar, en qué consiste, qué tensiones se producen en este camino. Para esto, intentaremos desplegar cuatro dimensiones para el análisis:

- Los procesos de planificación recreados a partir del reconocimiento de los escenarios de intermitencia on line-off line (Bauman, 2014).
- El diálogo didáctico reconcebido: interacción e interactividad, formalidad-informalidad, contextos didácticos y marcos institucionales.
- Los modos de representación de los contenidos. Multialfabetismos.
- Las prácticas de evaluación.

La primera dimensión se refiere a cómo se realiza y se recrea la anticipación/ planificación didáctica de las propuestas de enseñanza en escenarios actuales, teniendo en cuenta que vivimos simultáneamente en dos mundos paralelos y diferentes: online y offline (Bauman, 2014). También nos proponemos investigar qué sucede con los emergentes propios de cada cohorte y cuáles son las tensiones que existen entre la anticipación y dichos emergentes.

En relación al diálogo didáctico, nos interesa focalizarnos en las características propias del mismo en los escenarios actuales de enseñanza. Siguiendo a Burbules (1993), nos proponemos indagar en qué momentos nos encontramos ante situaciones de diálogo genuino en la enseñanza; es decir, relaciones comunicativas pedagógicas que se



estén sustentadas por la inteligencia cognitiva y también por sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los involucrados, teniendo en cuenta que nos encontramos ante una sociedad y un sistema educativo antidialógicos (Burbules, 1993, p. 206). De hecho, Bauman (2014) sostiene que “estamos olvidando lentamente, o nunca lo hemos aprendido, el arte del diálogo”.

La tercera dimensión se vincula con las formas en que se representan los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. Siguiendo a Eisner (1998), nos preguntamos cómo son los dispositivos que los profesores utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas, reconociendo que “toda forma de representación niega ciertos aspectos del mundo” (Eisner, 1998: 67). Asimismo, nos preguntamos por el proceso de curación (filtro y selección según Cobo, 2016) al que se somete a los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. También, siguiendo a dicho autor, nos preguntamos por el tipo de conexión entre conocimientos, fuentes y visiones.

En relación a la última dimensión, es importante destacar que la evaluación debe ser entendida en su carácter multirreferencial, opuesta al control (que es monorreferencial, Litwin, 2016). Nos preguntamos si esto ocurre en los contextos actuales de enseñanza. Además, es importante destacar junto a Litwin (2016) que los riesgos en las prácticas también se generan cuando, a partir de la evaluación, se estructura la enseñanza ya que, a la hora de seleccionar los contenidos, se orientan por la evaluación y demás demuestran este hecho al reiterar a sus alumnos que el tema resulta importante y será evaluado. Al respecto, nos preguntamos qué ocurre en los escenarios actuales de enseñanza en relación a este punto.

Para ello, nos proponemos:

- Identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.
- Interpretar las maneras en las que el oficio docente se expresa en los escenarios actuales tanto presenciales como virtuales.
- Construir categorías de análisis en torno al oficio de enseñar en clave actual y en el marco de los escenarios virtuales y presenciales, y sus especificidades según la modalidad.

Cuestiones metodológicas

Planteamos una investigación con diseño cualitativo e interpretativo de acuerdo a las razones que se exponen a continuación. Se reconocerán casos de docentes que tengan una buena reputación al interior de instituciones educativas en ciertos escenarios actuales de enseñanza. Según Sirvent y Rigal (2016) los pares lógicos o modos suposicionales son aquellas dualidades que caracterizan a los grandes debates en la historia de la metodología de las Ciencias Sociales y la epistemología. Dichas dualidades implican enfatizar uno de los términos sin excluir necesariamente al otro.

Se trata de los supuestos sobre el hecho social y su conocimiento que son predominantes en diferentes enfoques sobre la realidad social y el “hacer ciencia” sobre dicha realidad; y se encuentran fundamentados en los encuadres de cada una de las tradiciones paradigmáticas: positivismo, hermenéutica y teoría crítica.

Consideramos que la presente investigación enfatizará los siguientes pares lógicos o modos suposicionales (Strauss y Corbin, en Sirvent y Rigal, 2016).

Abordaremos el raciocinio inductivo (proceso de abstracción creciente), a través de la construir una teoría que haga comprensivos los datos mediante un proceso en espiral (combinación de obtención de información y análisis) y partiendo de los incidentes de la realidad (base empírica). En este sentido, no se enfatizará la deducción o la pretensión de encontrar datos que verifiquen la teoría, sino que se pondrá construir teoría que haga comprensivos los datos (Sirvent y Rigal, 2016) ya que uno de los objetivos centrales de la investigación será Interpretar las maneras en las que el oficio docente se expresa en distintos escenarios de enseñanza.

En línea con lo expuesto en este apartado, resulta importante retomar a Maggio, Lion y Perosi (2014), quienes investigaron las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica construyendo un diseño cualitativo e interpretativo. El objetivo de las investigadoras no fue generalizar sino reconocer las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza, identificándolas y comprendiéndolas en sus contextos naturales y en las condiciones de



práctica habituales “con un abordaje que en su matriz investigativa abreva en las fuentes de la didáctica crítica”. Para ello, se valieron del reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo, tal como se desea incluir en el presente proyecto de investigación ya que nos proponemos identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.

Así, planteamos un modo de generación conceptual, centrándonos en la construcción de categorías y esquemas conceptuales (tramas teóricas) a partir de una base de información empírica. Dichas categorías darán cuenta de “la descripción y comprensión holística del hecho social investigado” (Sirvent, 2016, p. 20). Así, abordaremos un modo comprensivo de acercamiento al objeto de investigación: el oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza, pretendiendo vincular la teoría y la empírea en la elaboración de conceptos y relaciones entre conceptos que permiten una aproximación dialéctica a una realidad determinada. No se espera producir resultados cuantificables; en cambio, esperamos construir categorías de análisis en torno a cómo se expresa el oficio de enseñar en los escenarios actuales.

Se enfatizará el contexto de descubrimiento (en este caso, inserto en instituciones del nivel superior), centrándonos en la identificación de teorías y proposiciones a partir de una base de información empírica (Glaser y Strauss, 1967, retomados por Sirvent y Rigal, 2016).

Partimos del reconocimiento de la subjetividad e implicación por parte del investigador, ya que asumimos que no podríamos investigar desde una supuesta externalidad sino que nuestra intención es adentrarnos en el objeto a investigar (relación de internalidad e implicancia) y luego tomar cierta distancia para lograr un pensamiento reflexivo y científico. De esta manera, como mencionamos anteriormente, nos acercaremos a un modo de generación conceptual porque intentaremos lograr fertilidad teórica para describir e interpretar al oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza a través de la comprensión; es decir, de captar el significado, el sentido profundo que los docentes le atribuyen a sus acciones vinculadas al oficio de enseñar.

En relación a la selección de los casos a investigar, se tratará de buenas prácticas docentes llevadas a cabo por los docentes reputados

mencionados anteriormente. Litwin (2016) retoma a Jackson, quien señaló que los principios pedagógicos de dichas prácticas consisten en una “masa compacta de cinco cosas: ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo (Jackson, 2002: 66)” (Litwin, 2016, p. 219).

En relación a los criterios de diseño intencional de la muestra, se tratará de pequeñas muestras no aleatorias ya que, como mencionamos anteriormente, la intención no será la generalización. Se generará un muestreo de avalancha (Strauss y Corbin, 1998), por lo cual le solicitaremos a los informantes que recomienden a posibles participantes (docentes bien reputados) a través de un efecto de bola de nieve o muestreo en cadena y teniendo en cuenta especialmente lo expuesto por Litwin (2016) en relación a la idea de visitar las clases de maestros (en este caso, profesores) excepcionales ya sea por su dominio del contenido, su fuerza en la explicación o su potencia para favorecer la comprensión de los estudiantes y utilizar sus síntesis, analogías o recursos.

Referencias bibliográficas

- AILLAUD, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, p.p. 319-349.
- BAUMAN, Z. (2014). Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline. Recuperado a partir de:
<<https://sociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/>>.
- BURBULES, N. C. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- COBO, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Debate.
- EISNER, E. (1998). Cognición y currículum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2003). “Noticias recientes sobre hibridación”. Trans: *Revista Transcultural de Música*, 7.



- JACKSON, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LION, C., MANSUR, A. y LOMBARDO, C. (2015). "Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37.
- LITWIN, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Recuperado a partir de:
<<https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-la-educacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-concebir-la-educacion-superior>>.
- MAGGIO, M. LION, C. y PEROSI, V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de educación*, 5, 3, p. 101 - 127.
- PISCITELLI, A. (2011). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Buenos Aires: Ariel.
- SIRVENT, M. T. (2016). Los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. Documento borrador del libro de Sirvent, M. T. y Rigal, L. (Manuscrito en revisión). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Capítulo VI

Diseño de videos enriquecidos con interactividad

Alcira Vallejo y Alejandro González

Los videos educativos se han ubicado en un lugar preponderante en todos los niveles de la educación, tanto formal como no formal, proporcionando una importante herramienta para el aporte de contenido, tanto en la clase en línea como en la modalidad mixta y clase invertida. Esta profusión de la herramienta se refleja en el uso intensivo de las plataformas de alojamiento como YouTube, donde cientos de millones de usuarios recurren cotidianamente a tutoriales, exposiciones y conferencias, con fines autodidácticos. Este fenómeno tiene la característica de haber transformado la modalidad de observación pasiva, propia de los inicios de la web, en un verdadero suceso innovador en cuanto al uso del video, ya que los mismos consumidores son, a la vez, productores de estos materiales. El video se ha convertido en un elemento básico de nuestra vida cotidiana, por ser un medio atractivo, versátil y extremadamente compatible. Más de 500 millones de horas de video son vistas en la plataforma YouTube cada día (Sukhraj, 2017).

En el ámbito de la educación formal constituyen la piedra angular de muchos cursos, imponiéndose claramente en los MOOC (Masive Open Online Courses), impartidos por prestigiosas universidades del mundo. En ellos puede observarse que la mayoría de los contenidos se desarrollan con formato de video, desplazando contundentemente a los textos escritos (Pandey, 2018).

La formación y capacitación empresarial constituye también un escenario donde los videos son protagonistas. En este ámbito, la capacitación basada en videos se ha impuesto en los últimos años, con el formato de píldoras y microaprendizaje, para su uso en dispositivos móviles (Guedes da Silva, et al., 2016).



Estos materiales van ganando terreno en el ámbito universitario, en las carreras de grado y postgrado.

Algunas investigaciones indican que el uso de videos aumenta la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ljubojevic et al. 2014; Kay, 2012), sin embargo, en diversos ámbitos se presentan inconvenientes en su producción y desarrollo, tanto desde el punto de vista de su financiamiento como de su complejidad. Por ello, en los últimos años se ha impuesto un nuevo concepto llamado “video educativo de bajo costo”, definido como un video de corta duración, con un objetivo muy específico, creado en poco tiempo, con pocos recursos, que generalmente se usa combinado o integrado a otros materiales de un curso (Simo et al., 2010). En este marco se están generando alternativas abiertas y de sencillo manejo, que permiten la elaboración de complejos videos interactivos que pueden ser creados, por docentes y alumnos, sin requerir conocimientos específicos de programación y edición.

Abordaremos en este capítulo la existencia del portal abierto H5P <<https://h5p.org/>>, que ofrece una gran variedad de herramientas para la construcción de contenidos interactivos, para ser incorporados y utilizados en entornos de aprendizaje o páginas web. En particular, describiremos las características y posibilidades que brinda H5P a los docentes y alumnos para la creación de videos interactivos.

Teoría de la carga cognitiva

El video, dentro de un concepto más general de animación, como una representación visual dinámica, parece ser la herramienta más adecuada para ilustrar el comportamiento de sistemas complejos, que impliquen cambios en la forma y posición de objetos en el tiempo, pudiendo incluso proporcionar una representación en tiempo real. Esta característica, en principio, significa una ventaja respecto de cualquier visualización estática, pero los múltiples cambios simultáneos y su naturaleza transitoria pueden producir demandas excesivas en el sistema cognitivo de los estudiantes, dificultando el aprendizaje.

Actualmente, se utilizan varios modelos teóricos que describen el procesamiento cognitivo que implica el aprendizaje basado en

multimedia. En principio el sustento teórico fue aportado por Mayer (2005) juntamente con el desarrollo de la teoría de la carga cognitiva efectuada por Sweller (1988). Estas teorías fueron complementadas por modelos de atención visual para dar cuenta de los procesos perceptivos implicados. No obstante, otras investigaciones han encontrado limitaciones en el uso de estas teorías, ya que no tienen en cuenta otros factores como los conocimientos previos, los aspectos afectivos y motivacionales, y las funciones comunicativas y de interacción social que intervienen en el proceso de aprendizaje (Ainsworth, 2008).

El modelo de la Arquitectura Cognitiva Humana (ACH), descrita por Sweller y colaboradores (Sweller et al, 1998; Sweller, 2002; Sweller 2008, Paas et al., 2003) permite comprender los procesos cognitivos relevantes en el aprendizaje basado en multimedia.

Según la ACH, la información que entra al cerebro debida a un estímulo externo es procesada en tres diferentes estructuras, a saber: a) la memoria sensorial, b) la memoria de trabajo, y c) la memoria de largo plazo, descritas en la Figura 1.

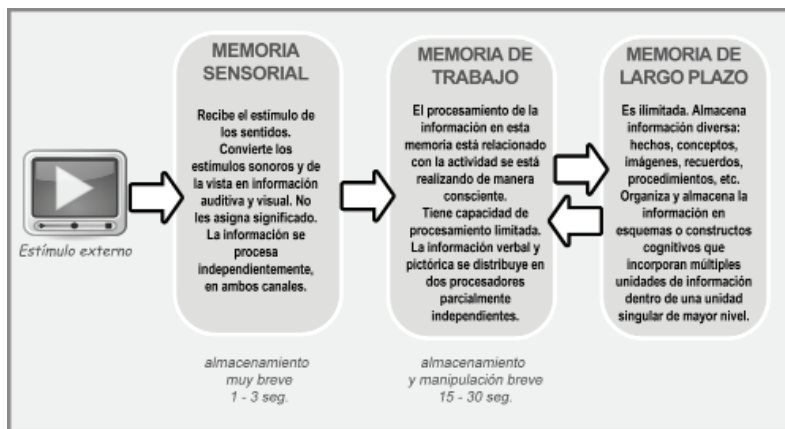


Figura 1. Arquitectura cognitiva humana.

Debido a las limitaciones de la memoria de trabajo, el estudiante debe ser selectivo sobre a qué información de la memoria sensorial prestarle



atención durante el proceso de aprendizaje. Este mecanismo tiene implicaciones importantes para la creación de materiales educativos, ya que está directamente relacionada con la carga cognitiva.

Con base en este modelo de memoria, la teoría de la carga cognitiva sugiere que cualquier experiencia de aprendizaje tiene tres componentes (Andrade-Loreto, 2012): (1) carga cognitiva intrínseca que es inherente a la tarea y consiste en relacionar elementos de información que deben procesarse simultáneamente en la memoria de trabajo para comprender el contenido; (2) carga cognitiva pertinente o germánica, que es el nivel de actividad cognitiva necesaria para alcanzar el resultado de aprendizaje deseado, integrando nueva información en esquemas ya existentes; (3) carga cognitiva extraña o externa, que representa un esfuerzo cognitivo que no ayuda al alumno a lograr el resultado de aprendizaje deseado.

Estos conceptos tienen una relación directa con el diseño de materiales. Específicamente tomando como referencia el modelo ACH, se debe tratar de minimizar la carga cognitiva extraña y se debe considerar la carga cognitiva intrínseca al construir experiencias de aprendizaje.

Teoría de Mayer del aprendizaje basado en multimedia

Como la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada y debe procesar la información para codificarla en la memoria de largo plazo, para procesar información multimedia de manera eficiente, es necesario seleccionar información relevante y organizarla en un modelo verbal y pictórico.

Mayer (Mayer, 2005), en su desarrollo sobre el aprendizaje basado en multimedia sostiene que, para lograr un aprendizaje significativo, el alumno debe llevar a cabo un proceso en tres etapas: debe ser capaz de seleccionar la información relevante, luego debe organizar esa información en una representación coherente y finalmente debe integrar esta representación al conocimiento existente. Estos procesos de selección, organización e integración tienen lugar en la memoria de trabajo. Por lo tanto, la memoria de trabajo juega un papel esencial en el aprendizaje significativo.

En una situación de aprendizaje en la que se presentan palabras e imágenes, un posible problema es que las demandas de procesamiento evocadas por la tarea de aprendizaje pueden exceder la capacidad de procesamiento del sistema cognitivo, produciendo una sobrecarga cognitiva.

Cuando se presenta un material educativo multimedia, los alumnos se enfrentan a tres tipos de demandas sobre su capacidad cognitiva que se ilustran en la Figura 2

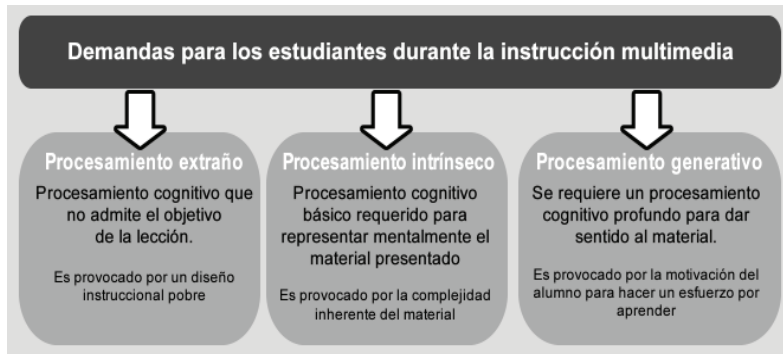


Figura 2. Procesamientos demandados durante la instrucción multimedia.

El potencial de sobrecarga cognitiva, siempre presente, es un desafío central para los diseñadores multimedia. La reducción de la carga cognitiva puede implicar la reducción del procesamiento extraño, la redistribución del procesamiento intrínseco y el fomento del procesamiento generativo.

Reducir el procesamiento extraño

Uno de los criterios básicos para reducir la carga cognitiva es eliminar en lo posible las fuentes que ocasionen procesamiento extraño, para lo cual deberían tenerse en cuenta los siguientes principios, ilustrados en la Figura 3.

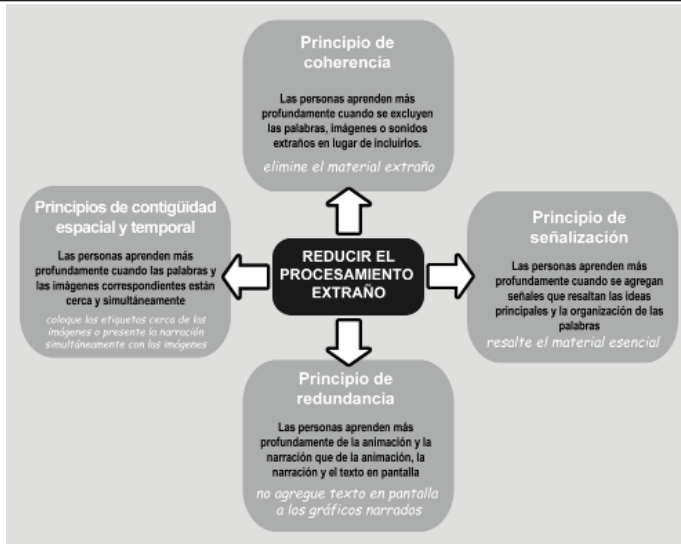


Figura 3. Principios para reducir el procesamiento extraño.

Administrar procesamiento intrínseco

Si el procesamiento intrínseco sumado al procesamiento generativo, exceden la capacidad cognitiva, una estrategia posible es organizar/administrar el procesamiento intrínseco. Los tres principios a tener en cuenta se muestran en la figura 4.

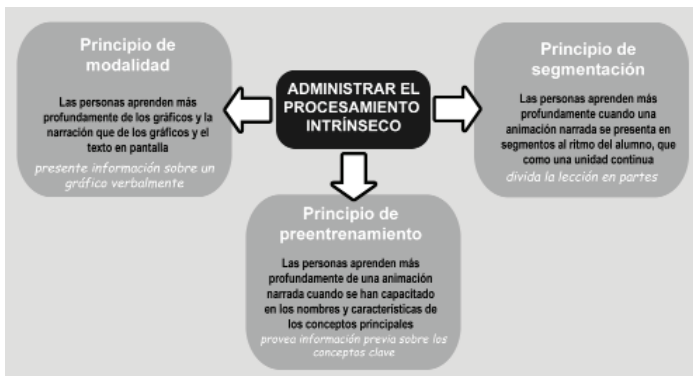


Figura 4. Principios para administrar el procesamiento intrínseco.

Fomentar el procesamiento generativo

Si el procesamiento generativo es insuficiente, aunque la capacidad cognitiva está disponible, pueden considerarse tres formas de fomentar el procesamiento generativo, ilustradas en la Figura 5.



Figura 5. Principios para fomentar el procesamiento generativo.

La participación y la interactividad

Además de las recomendaciones planteadas anteriormente, deben considerarse la participación y el compromiso de los alumnos con el material. El grado de participación estará dado por el porcentaje de alumnos que efectivamente miren el video, de principio a fin. De acuerdo a estudios realizados sobre la plataforma EdX se observó que cuando los videos tenían una duración de hasta 6 minutos, el 100% de los estudiantes veían el video completo (Guo et al., 2014) y el porcentaje disminuía significativamente en los videos de mayor duración. Por lo tanto, los videos no deberían exceder esta duración si se pretende lograr el compromiso de los estudiantes. Estos mismos autores observaron también que el incremento en la velocidad de la voz del narrador influía positivamente sobre la tasa de participación, lo mismo que el lenguaje con estilo conversacional, dirigido directamente al estudiante,



como ya hemos visto. La creación de un video que indique o refleje que fue creado especialmente para el grupo de estudiantes destinatarios, también acrecienta la participación. Estos factores favorecen la vinculación social con el narrador o los docentes y promueven el compromiso del alumno con el material.

El resumen de estas recomendaciones se muestra en la Figura 6.

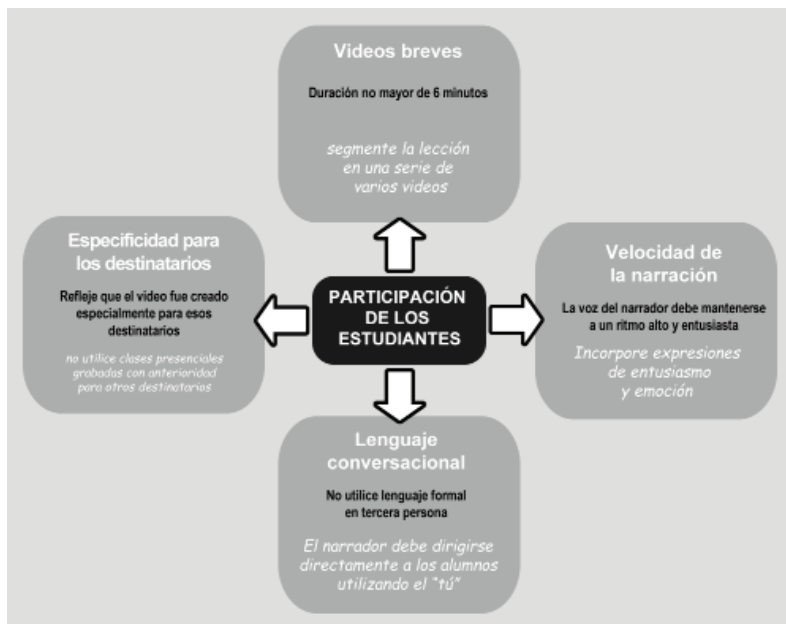


Figura 6. Recomendaciones que fomentan la participación

De manera similar, el enriquecimiento del video con elementos interactivos puede aumentar la carga cognitiva pertinente, ya que convierte un evento pasivo en uno de aprendizaje activo.

Uno de los recursos más efectivos es la inserción de preguntas interpoladas que tienden a aumentar la carga pertinente, la recuperación de información significativa y la capacidad de utilizar la información, dando además a los estudiantes la oportunidad de realizar una autoevaluación más precisa.

Otro evento de interactividad es el control de la reproducción del video por parte de los estudiantes, repitiendo o saltando secciones.

La incorporación de instrucciones especiales previas y preguntas orientadoras durante la reproducción del video puede aumentar la carga pertinente y disminuir la carga extraña, ya que orienta la atención hacia los elementos importantes. Estas recomendaciones se extraen en la figura 7.

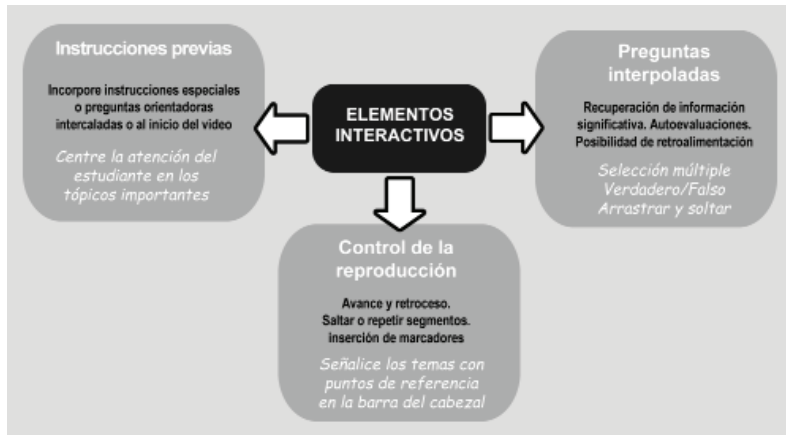


Figura 7. Incorporación de elementos interactivos.

Enriquecimiento de videos mediante la herramienta H5P

Las recomendaciones efectuadas a lo largo de este trabajo forman parte, en algunos casos, del diseño del video en sí mismo (duración, voz del narrador, entre otras cosas), pero en otros casos pueden ser incorporadas con posterioridad (señales, marcadores, interactividad, etc.). Para éste propósito fueron creadas varias herramientas y servicios en línea, aunque desde 2015 se encuentra una herramienta destacada por la cantidad de recursos que ofrece, denominada H5P <<https://h5p.org/>>.

H5P es un portal de desarrollo comunitario diseñado para fines educativos, con licencia del MIT (Massachusetts Institute of Technology). Es completamente libre y de código abierto (Buhu y Buhu, 2017).



H5P está basado en javascript y está enfocado a la creación de contenido interactivo HTML5. Proporciona hasta el momento 39 herramientas didácticas interactivas compatibles con navegadores web y dispositivos móviles.

Con H5P, los autores pueden crear videos interactivos, presentaciones, juegos, evaluaciones, por ejemplo, desde un navegador web. La creación, edición y distribución de contenidos puede efectuarse dentro del entorno Moodle, como así también en sitios basados en Drupal y Wordpress, mediante la instalación del complemento correspondiente.

Los contenidos de H5P son todos interactivos y se presentan agrupados en 4 tipos: juegos, multimedia, preguntas y redes sociales. Cada tipo de contenido va acompañado de un asistente simple para la creación o edición posterior.

La herramienta que se describirá en este caso es el video interactivo. La inserción de recursos o anotaciones se insertan espaciotemporalmente dentro de un video tomado como base (Benkada, 2017).

La Figura 8 muestra las diferentes interacciones que pueden ser incorporadas a un video.

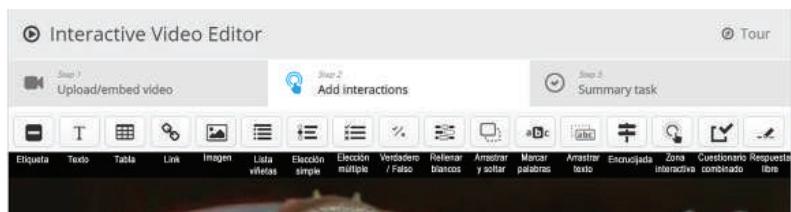


Figura 8. Elementos de interacción para los videos en H5P

Anotaciones

Las anotaciones más simples ayudan a describir o señalar el contenido. Tienen un bajo nivel de interacción del estudiante. Pueden mostrarse en la pantalla sin requerir ninguna acción de parte de éste o bien requerir que el estudiante realice una acción, como un toque o un clic del ratón.

H5P brinda 5 tipos de anotaciones para señalar o ampliar los contenidos: etiquetas con textos breves, íconos que despliegan imágenes o textos más extensos, texto con formato de tabla, lista con viñetas e

inserción de hipervínculos. En la Figura 9 se muestra el tipo más simple: las etiquetas. Éstas no requieren ningún tipo de acción por parte del estudiante.

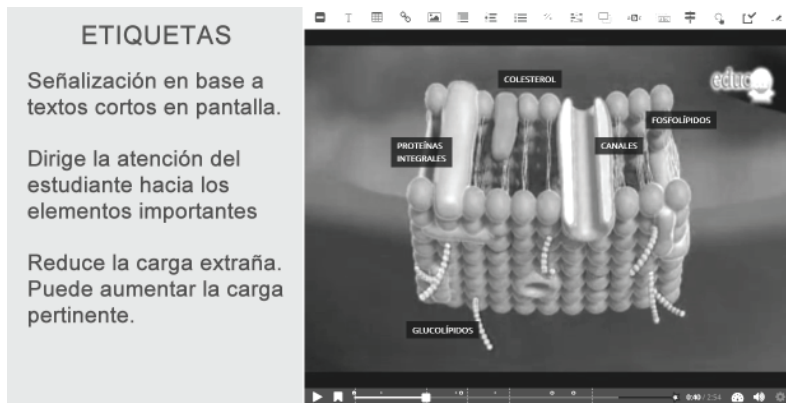


Figura 9. Señalización mediante etiquetas. Trabajo de edición en base al video “La célula 3D” disponible bajo Licencia Creative Commons
<<https://videos.educ.ar/video/?id=127172>>.

Con un creciente nivel de interacción, se encuentra el elemento “Texto”, que permite enriquecer el contenido con información adicional. Puede mostrarse inicialmente como una etiqueta, que se despliega al interaccionar con un toque o un clic. Este elemento es adecuado para agregar instrucciones especiales o preguntas orientadoras intercaladas, mencionadas en la Figura 7. Del mismo modo, pueden insertarse hipervínculos, tablas, listas e imágenes estáticas. Este grupo de interacciones producen una disminución de la carga cognitiva extraña porque centran la atención del estudiante en elementos o sucesos particulares y pueden aumentar la carga pertinente si además refuerzan la organización y las conexiones dentro del contenido.

Actividades de autoevaluación

La herramienta H5P también permite la incorporación de actividades de autoevaluación que revisten un nivel muy alto de interacción. Requieren que el estudiante proporcione información a través de texto o



interacciones: toques, clics del ratón o arrastrar y soltar. Presenta 9 variantes que pueden ser interpoladas en cualquier punto del video: elección simple, elección múltiple, verdadero / falso, completar espacios en blanco, arrastrar y soltar, arrastrar texto, marcar palabras, cuestionario combinado y respuestas de texto libre. Muestran inmediatamente el resultado obtenido y pueden proporcionarse comentarios de retroalimentación. Este tipo de actividades aumenta la carga cognitiva pertinente, pues promueve la recuperación de información clave y la capacidad de utilizar la información recordada.

Control de la navegación

Los elementos de interacción pueden configurarse de manera de situar el cabezal de reproducción en puntos determinados, permitiendo a los estudiantes controlar el movimiento a través del video para repetir o saltar fragmentos. Esta característica, permite, también, volver al punto donde se expone un determinado tópico, en base a los resultados de una autoevaluación.

Para el control de la navegación dentro del video existen 3 recursos específicos: el recurso “encrucijada” permite armar árboles de decisión, mostrando diferentes contenidos según la elección del estudiante; las “zonas interactivas” o “hotspots” son espacios señalizados que permiten navegar por el video y finalmente los “marcadores”, que se usan para indicar la ubicación de un tema, una interacción importante o un evento dentro del video. Se muestran en forma de líneas verticales en la barra de reproducción. Estos recursos ayudan a la organización de los contenidos, aumentando la carga pertinente del material.

La experiencia en AulasWeb de la UNLP

En el “Ciclo de formación para la gestión de proyectos de Educación a distancia”, desarrollado por la Dirección General de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Plata fueron embebidos dos videos interactivos. En ambos se utilizó la herramienta H5P para colocar anotaciones del tipo etiquetas, texto e imágenes, juntamente con autoevaluaciones intercaladas, sobre videos de tipo tutorial, realizados

con aplicaciones de grabación de pantalla. Estos videos, fueron integrados a un curso sobre herramientas de autor, desarrollado en el entorno Moodle. La encuesta final realizada a los participantes arrojó una valoración muy positiva respecto de estos recursos. Utilizando una escala de Likert del 1 al 4, siendo 4 la expresión de la máxima satisfacción, se obtuvo este puntaje en 14 de los 16 participantes encuestados (87,5%).

Actualmente se introdujo un seminario para docentes, dentro del mismo Ciclo, que incorpora la capacitación en el uso de H5P, acen- tuando, en particular, la herramienta de videos interactivos. Las pers- pectivas a futuro contemplan el diseño de estrategias para la produc- ción de videos interactivos con el objeto de ser incorporados a otros cursos dentro del Ciclo de Formación.

Conclusiones

Es conveniente conocer las estructuras de la cognición humana para mejorar el diseño de material educativo multimedia. La variable más importante que controlar en el diseño del material es la sobrecarga de la memoria de trabajo del estudiante. De acuerdo con ello, la carga cognitiva debe ser el elemento central para tener en cuenta. Se propu- sieron diferentes principios de aplicación que pueden utilizarse para mejorar el diseño multimedia, considerando la creación de videos inte- ractivos utilizando la herramienta H5P. Esta herramienta muestra gran potencialidad para estos fines, con la ventaja adicional de poder insta- larse como complemento de la plataforma Moodle para trabajar direc- tamente dentro del entorno.

La alta valoración manifestada por los participantes que accedie- ron a los videos interactivos implementados en uno de los seminarios del Ciclo de Formación impartido desde la UNLP orientó la estrategia de producción de materiales educativos hacia la creación y difusión de estos materiales.

Se trabaja en ampliar el uso de videos interactivos, buscando una forma amigable para que los docentes puedan desarrollar contenidos propios y nos permita a la vez indagar sobre las dificultades en su de- sarrollo y el impacto real que producen en los destinatarios.



Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, S. (2008). How do animations influence learning? En Daniel H. Robinson & Gregory Schraw (eds.). *Current Perspectives on Cognition, Learning, and Instruction: Recent Innovations in Educational Technology that Facilitate Student Learning*, 37-67. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Recuperado a partir de: <[http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Ainsworth\(2008\).pdf](http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Ainsworth(2008).pdf) >
- Andrade-Lotero, L. A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 75-92. Recuperado a partir de: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4430004.pdf>>
- BENKADA, C., MOCCOZET, L. (2017) Enriched Interactive Videos for Teaching and Learning, 21st International Conference Information Visualisation. Recuperado a partir de: <<https://ieeexplore.ieee.org/document/8107994/>>
- BUHU, A., BUHU L. (2017) Developing interactive elearning courses based on HTML5 for students in textile engineering, 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. Recuperado a partir de: <https://www.researchgate.net/publication/318706466_DEVELOPING_INTERACTIVE_ELEARNING_COURSES_BASED_ON_HTML5_FOR_STUDENTS_IN_TEXTILE_ENGINEERING>
- Guedes da Silva, A., Moura Santos, A., Albuquerque Costa, F., y Viana, J. (2016). Enhancing MOOC Videos: Design and Production Strategies. En *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs*, 107-121. Recuperado a partir de: <https://www.researchgate.net/publication/294729317_Enhancing_mooc_videos_design_and_production_strategies>
- GUO PJ, KIM J, ROBIN R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. En *Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale*. New York, 41-50.
- KAY, R. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature. *Comput Human Behav.* (28) 820-831.
- LJUBOJEVIC, M., VASKOVIC, V., STANKOVIC, S., y VASKOVIC, J. (2014). Using Supplementary Video in Multimedia Instruction as a Teaching Tool to Increase Efficiency of Learning and

Quality of Experience. The international review of research in open and distance learning, 15(3), 275-291. Recuperado a partir de: <<http://goo.gl/TJAQVp>>

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press

PAAS, F., TUOVINEN, J. E., TABBERS, H. Y GERVEN, P. W. M. VAN (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. Educational Psychologist, 38 (1), 63-71.

PANDEY, A. (2018). 8 Examples Of Video-Based Learning For Corporate Training. Recuperado a partir de: <<https://elearningindustry.com/video-based-learning-for-corporate-training-8-examples>>

SIMO, P., FERNANDEZ V., ALGABA, I., SALAN, N., ENACHE, M., ALBAREDA SÁMBOLA, M., ET AL. (2010). Video stream and teaching channels: quantitative analysis of the use of low-cost educational videos on the web, Procedia Social and Behavioral Sciences, (2) 2937-2941.

SUKHRAJ, R. (2017). Video Content is King: The Importance of Video Marketing. Recuperado a partir de: <<https://www.impactbnd.com/blog/video-content-the-importance-of-video-marketing>>

SWELLER, J. (1988). Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. Cognitive Science, 12 (2), 257-285. Recuperado a partir de: <<http://dcom.arch.gatech.edu/old/Coa6763/Readings/sweller-88a.pdf>>

SWELLER, J., VAN MERRIENBOER, J., Y PAAS, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, (10) 251-296. Recuperado a partir de: <<http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Sweller%20van%20Merrienboer%20and%20Pass%201998.pdf>>

SWELLER, J. (2002). Visualisation and Instructional Design. Knowledge Media Research Center. Recuperado a partir de: <<http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/sweller.pdf>>

SWELLER, J. (2008). Human Cognitive Architecture. California State University. Recuperado a partir de: < http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Sweller_2008.pdf>

Capítulo VII

Redes sociales: potencialidades y limitaciones para la inclusión de los estudiantes desde las tutorías académicas

Miriam Emilia Medina, Julieta Peuriot y Victoria Adelina Obregón

El Programa Universidad Virtual de Quilmes se inscribe en una propuesta y mirada sobre la Educación Superior, la de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), que funda sus lineamientos y políticas en una concepción inclusiva y democrática. Creada con ese objetivo, como otras Universidades del conurbano bonaerense, la puesta en marcha de la UVQ aloja e identifica la emergencia de un particular grupo de estudiantes universitarios, cuyos perfiles tradicionalmente no accedían a las universidades de la región metropolitana (Cambours Donini y Gorostiaga 2016).

En Trayectorias Reales en Tiempos Virtuales y en relación a la UVQ, Patricia Sepúlveda (2016) sostiene que la “propuesta de formación se caracteriza por su flexibilidad, tanto respecto a la organización del recorrido académico (que no prescribe correlatividades), como por las oportunidades que la asincronía permite en la organización de tiempos de cursado y estudio, según las necesidades del estudiante.

En línea con el reconocimiento de la diversidad presentada por los estudiantes, se destaca también la flexibilidad en las condiciones de acceso.” Agrega que también se “caracteriza por la separación física entre el estudiante el docente, la mediación tecnológica de esa relación a través del aula virtual, la promoción del aprendizaje autónomo, la interacción multidireccional y la asincronía”.



Implicancias de las tutorías

En los últimos años se viene destacando la contribución a la Educación Superior que las tutorías han brindado en relación a la calidad, a reducir la deserción y rezago de los/as estudiantes en sus trayectorias, potenciar el rendimiento, como el visibilizar y hacer lugar, incluir, a heterogéneos perfiles que han sido expulsados de modalidades tradicionales de formación.

Se trata de un sistema de atención a los/as estudiantes que brinda información, aporta en la formación, orientando de forma singular, facilitando con sus acciones la adaptación a la vida universitaria. De acuerdo a Rodríguez Espinar (2008) las tutorías se constituyen por intervenciones tendientes a fortalecer el proceso de aprendizaje, potenciando el rendimiento académico, acompañando y guiando en la elección curricular. Se trata de una asistencia integral y singular (p.12).

La tutoría virtual, que en principio propone una relación asincrónica y lejana en términos físicos, con la llegada de las TIC y el avance tecnológico ha ido enfrentando desafíos en pos de generar estrategias que han logrado volver menos rígidas y distantes las interacciones, renovando competencias y funciones.

Bautista, Borgés, Forés (2006) citando a García Aretio en relación a las funciones básicas de un tutor/a a distancia, señala las siguientes:

- Función orientadora: centrada en el área afectiva.
- Función académica: centrada en el ámbito cognoscitivo o de conocimiento.
- Función institucional de nexo: a las anteriores, añade la función de nexo y colaboración con la institución central y con los/as profesores/as responsables.

Las tutorías académicas del Programa UVQ se encuentran realizadas por docentes que se encargan del acompañamiento del estudiante a lo largo de toda su trayectoria académica, es decir, desde su ingreso hasta su egreso. En este sentido y teniendo en cuenta la flexibilidad curricular que caracteriza las ofertas, es que su rol se torna de suma relevancia en la orientación y reconocimiento de las dimensiones posibles que puede asumir su recorrido por la propuesta (p.65).

Las tutorías despliegan entre sus desafíos, generar prácticas de trabajo e intervención que aporten en las trayectorias de los/as estudiantes, enmarcando la figura del tutor/a en una política pública tendiente a garantizar la inclusión, la calidad y la democratización de los estudios universitarios en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).

Cabe mencionar que a pesar de la inspiración democratizadora que llevó a la expansión del sistema de Educación Superior (ES), algunos especialistas expresan que existe una inclusión excluyente. Esto refiere al acceso masivo a las universidades de los sectores menos favorecidos, o la inclusión de perfiles heterogéneos que no solían tener lugar en las propuestas más tradicionales de formación. Este hecho en sí, es considerado un logro, sin embargo Ezcurra (2011) lo observa y señala que más allá ingresar a las carreras en las universidades, los sectores menos favorecidos son quienes propenden al abandono.

En lo referente a la UNQ, aspectos interesantes se fundan en recuperar las preocupaciones y formular propuestas institucionales orientadas a la retención. De igual modo, la UVQ y su sistema de tutorías, darían cuenta de la misma aspiración, la cual aborda en su relación con los estudiantes no solo aspectos meramente administrativos, académicos y habilidades para el manejo de TIC, sino también situaciones personales, sociales en las que los estudiantes pudieran llegar a necesitar orientación en cuanto presenten inconvenientes para el desarrollo habitual de la vida académica.

Analizando los documentos de gestión institucional a nivel general y de los respectivos Departamentos (Departamento de economía y Administración y Departamento de Ciencias Sociales) se hacen explícitas referencias, a las preocupaciones sobre la Inclusión educativa e institucional de los estudiantes y la intención de afianzar sus trayectorias educativas, mejorar el desempeño académico de los mismos en las carreras de grado, en la modalidad presencial y virtual. Por consiguiente, nos propusimos considerar el uso de las Redes sociales en las prácticas de tutoriales de manera más integral, entendiendo que dicha acción podría significar un aporte significativo para avanzar hacia una inclusión menos excluyente.



Los entornos virtuales: pensando en la inclusión

Desde el I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, realizado en 2005, han tenido lugar grandes transformaciones sociales, en los modos de enseñar y aprender, en las instituciones y sus modalidades, como en las tecnologías. En consecuencia necesidades y oportunidades nuevas surgieron, destacándose lo singular de las demandas y requiriendo configuraciones que puedan abordarlas. En este marco, Mena (2008) destacaba:



“Desde un lugar de valoración acrítica del rol de las TIC, podemos pensar que su potencial mediador e interactivo trascenderá los logros y promesas de la educación a distancia de la primera y segunda generación y permitirá la instalación de un sistema ampliamente inclusivo que haga por fin posible el acceso universal a una educación de calidad. Pero también desde otra visión podemos considerar a los sistemas de educación a distancia de tercera generación como favorecedores de procesos ricos en interacción y en interactividad, pero también como responsables de profundizar las brechas existentes en la sociedad provocando una importante exclusión social.

(...) Vemos de este modo que el concepto de exclusión social es de naturaleza multidimensional: hay un concepto múltiple de pobreza, que no sólo se refiere a la pobreza económica, sino a la pobreza de protección, a la pobreza política, a la pobreza de comprensión, etc., también viendo este fenómeno como multidimensional. Todas estas situaciones de pobreza, unidos a los otros factores de desventaja mencionados, producen exclusión social.” (p. 95).

De modo general, la presentación de Mena en el I Foro, se refería a que las políticas de educación superior a distancia, podrían ser bajo ciertas circunstancias, una herramienta para promover la inclusión social, pero que por sí solas no serían la solución.

Si bien han pasado varios años de esas palabras, en la actualidad encontramos que la educación universitaria en la Argentina es considerada de alta calidad, e inclusiva —a lo que se refiere como la masividad—. Sin embargo también se afirma que no supera aún el modelo de inclusión excluyente, que replica las desigualdades sociales al no lograr la inclusión real y la permanencia en ella de los sectores desfavorecidos.

En los últimos años, parte de los problemas que interpelan a las políticas universitarias, presenciales o virtuales, refieren justamente a esa masificación en el acceso a los estudios superiores que es seguida de altas tasas de abandono.

Teniendo presente que aspiramos a la inclusión, la retención y la graduación con calidad, en la propuesta presencial como en la virtual, entendemos serán diferentes el cómo se realizan estos objetivos y qué tipo de acompañamientos y respuestas se necesitan para lograrlo en cada formato. Para Sepúlveda (2016) “El análisis de las trayectorias de los estudiantes virtuales, sus motivaciones y las razones que llevan a la frustración y abandono son temas menos transitados que los referidos a las universidades de carácter presencial” (p.95).

Volviendo sobre la relación entre educación virtual y exclusión/inclusión educativa, especialistas advierten sobre la necesidad de evitar la generación de nuevas exclusiones, Y si bien se reconoce en La educación virtual la potencialidad de resolver problemas de exclusión educativa, enfatizan que para lograrlo deben primero revertirse los factores que produjeron esa exclusión.

En el desarrollo del proyecto UVQ dentro del marco de desarrollo del Programa I+D según data en Trayectorias reales en tiempos virtuales se asumió la heterogeneidad y diversidad de estudiantes como característica esencial del conjunto identificando a la vez denominadores comunes que se conformen como estrategias comunicacionales^[1].

Tecnologías de la información y formación

Las TIC han llegado para quedarse, irrumpiendo en todos los espacios de la vida: personales, de formación, laborales y comunicacionales, entre otros, e incidiendo en las modalidades de aprendizaje a distancia. Esta llegada, que generó y genera algunas resistencias, ha planteado desafíos en su incorporación y utilización, como también ha dado lugar a nuevas formas de interacción y trabajo en la comunidad universitaria toda. Cabe destacar que su sola incorporación no da lugar, ni garantiza, mejores procesos de aprendizajes o formas de construcción del conocimiento más colaborativas, colectivas. Si bien aquí entendemos que puede aportar en facilitarlas.



En los distintos niveles educativos se han identificado razones por las cuales urge implementar nuevos enfoques, lecturas, revisión de políticas y prácticas pedagógicas para poder garantizar el derecho a la educación en un sentido más pleno. En este contexto el lugar de la enseñanza y su necesaria resignificación, en diálogo con las formas de conocer y aprender que vienen de la mano de la TIC y su posibilidad de integración curricular, cobran destacada importancia y consideración. Es así que se reconoce la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la tarea educativa, al proceso de aprendizajes, sin embargo es evidente cierto recelo por avanzar hacia su integración que es mucho más que equipamiento e infraestructura adecuados. En este sentido, entendemos que una política que universaliza el acceso y la integración de las TIC, tiene por finalidad garantizar el derecho a la educación en el marco de un proyecto democratizador.

Siguiendo a Guzmán (2011) al hablar de integración de TIC, referimos al proceso de hacerlas parte de los procesos, de la didáctica, del intercambio y orientación, con el fin explícito de aprender. Esto requiere verlas menos como herramientas y más como formas de ampliar los límites del espacio y del tiempo de formación/educación. En este sentido sabemos de la importancia que tienen al considerarlas en tanto aportan en superar la idea de presencialidad como forma única y válida en la que debe darse el proceso educativo.

Mena (2008) desarrollaba en ese entonces estudios de regiones centrales y periféricas coincidían en que la educación a distancia mediada por TIC presentaba enormes potencialidades para democratizar la educación superior. Aclaraba, sin embargo, no podía salvar las desigualdades, las múltiples formas de pobreza material y simbólica que afectaban a sectores desprotegidos de las sociedades. La autora destacaba que la característica esencial de la educación a distancia debía ser establecer una comunicación mediatizada que posibilite romper fronteras.

Pensar a las redes sociales

Existen numerosas definiciones de Redes sociales, sin embargo es importante considerar que constituyen una red de información y de comunicación. Para Valdés (2009) una Red social consiste en un número

variable de nodos, los que pueden ser sujetos u organizaciones, unidos a otros nodos, definidos como agentes de intercambio de información. Es decir que hasta el momento, el mejor ejemplo de red, es la Red de redes: Internet.

La autora toma nociones trabajadas por los autores Garton, Haythornthwaite y Wellman, tempranamente, para describir características comunes en las Redes:

- 1) El rango: vinculado a la heterogeneidad (tamaño y heterogeneidad de la red) Las grandes redes tienen gran heterogeneidad, sus miembros tienen características sociales diversas, lo que se traduce en una mayor complejidad en la estructura de la red, esto las hace más innovadoras y exitosas en lograr cambios en las estructuras. Las redes pequeñas tienden a ser más homogéneas, generalmente corresponden a grupos con un carácter más conservador, lo que las hace más exitosas en la conservación de recursos existentes.
- 2) La centralidad: las relaciones y el uso dentro de la red, tomando en cuenta centro-periferia. Algunas investigaciones han señalado importante la medición geográfica dentro una red, “determinando la distribución de los nodos según el número y la dispersión de las conexiones que establecen, permitiendo definir que nodos son puentes de contacto fundamentales para la existencia de la red, ya sea por ser sostenedores de ella o por ser nodos de contacto con otros nodos externos”
- 3) Los roles: relaciones tipificadas entre los miembros de la red que se enmarcan en patrones establecidos por sus mismos miembros. Esto sucede en la comunicación presencial como en la mediada por las TIC.

Considerar al uso de las Redes sociales en el marco de las Tutorías académicas, entendemos que aporta a entablar nuevas formas de relación y de cercanía en el proceso educativo en la UVQ, cuya propuesta pone en tensión ciertas construcciones de sentido común, muchas veces apegadas a la educación formal y los modelos tradicionales en los que se asevera, que las propuestas a distancia, pueden resultar de menor calidad.



De acuerdo a un estudio realizado por la Universidad de Málaga, se advierte la relevancia que le otorgan los estudiantes universitarios al uso de las Redes. En este sentido es pertinente considerar que más allá de la localización geográfica y problemas particulares, la universidad enseña a estudiantes que poseen cierto uso de Tecnologías y de participación en redes sociales. De este modo, es que la caracterización realizada hace varios años con respecto a los nativos digitales (este concepto ya se ha criticado desde varias perspectivas, lo incorporamos aquí pensando en las generaciones que utilizan las Tic desde muy temprana edad) demandan un tipo de enseñanza diferente, mucho más personalizada e interactiva. Resulta importante tener en cuenta que los universitarios han crecido bajo la influencia del audiovisual y de la Red. Es decir que las herramientas tecnológicas, les han dado el poder de compartir, crear, informar y comunicarse, convirtiéndose en un elemento esencial en sus vidas. Todas las aplicaciones o medios sociales, surgidos de la Web 2.0, suponen la participación activa de los usuarios, convirtiéndose a la vez en productores y destinatarios. Destacan las redes sociales que se han convertido en un auténtico fenómeno de masas (Flores, 2009). En España, lugar referenciado por el estudio, el Observatorio de Redes Sociales presentó en enero de 2011 un análisis en el que el 85% de los internautas eran usuarios, arrojando una media de dos cuentas activas por usuario. En este contexto, las redes sociales se han universalizado y se han incorporado plenamente en sus vidas, con el objetivo de intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda.

Redes sociales y acompañamiento

Este desarrollo se propone otras cuestiones, pensar de qué modo, los Tutores/as académicos, pueden aprovechar la predisposición de los estudiantes en el uso Redes sociales, para incorporarlas al acompañamiento y la enseñanza. Es decir, diseñar propuestas de intervenciones de modo que se pueda articular el contenido y algunas actividades a los lugares frecuentados por los estudiantes, muchas veces asociados con el entretenimiento.

La intención está puesta en incorporar las redes sociales, hacerlas partes del proceso de formación, tomando la potencia que desde lo comunicacional pueden aportarnos a tal fin. Asimismo el espacio de enseñanza, intercambio y comunicación formal, se realiza en el Campus Qoodle, que representa lo formal, entendiendo representando espacios áulicos y de gestión con un ordenamiento propio e institucional. Vale destacar que en estos últimos años, desde la institución se vienen utilizando las redes como herramienta informativa-grupos en Facebook de Departamentos o carreras, además de los grupos creados por los estudiantes.

En lo referido específicamente al espacio de comunicación entre Tutores/ estudiantes, el espacio dentro del Campus UVQ se denomina Sala de Tutorías, que presenta un formato preestablecido pero que cada tutor termina de apropiarse y de diseñar, teniendo en cuenta múltiples formatos y contenidos –más allá de la información básica, orientadora e instructiva institucional– siguiendo las posibilidades que plantee la carrera en la cual cada uno esté desarrollando la orientación.

Conclusiones preliminares

Desde nuestra perspectiva, las redes pueden enriquecer el acompañamiento centralizado en el Campus. Es decir que pueden convertirse en un lugar más para la interacción. Para este fin resulta pertinente romper ciertos presupuestos.

1. Que las redes son solo para diversión, distracción.
2. Que no poseen valor académico.
3. Que son muy informales.
4. Que se encuentran apartadas de los campos científicos.
5. Que son de uso personal; temiendo poner en riesgo el ámbito personal.
6. Que resulta muy difícil o imposible arribar a criterios comunes de utilización.
7. Existe un sentido común instalado en el que las redes son disvaliosas, que promueven la “pérdida de tiempo” y por este motivo no aprendemos a utilizarlas.



8. La posibilidad de incorporación del uso de las Redes Sociales, se convertiría en algo obligatorio.
9. El uso de las redes, acrecienta el trabajo (probablemente puede ocurrir lo contrario).

Entendemos que ninguna de las formas en que desarrollamos nuestra tarea como Tutores/as es buena o mala en sí misma. Cada quien y en relación a cómo siente el desenvolvimiento del ser tutor/docente, apela a tal o cual herramienta/acción.

En este sentido es fundamental que podamos identificar y visibilizar que lo hacemos según los modelos pedagógicos que “encarnamos”. Si apelamos al tradicional ejercicio de la docencia, lo plasmos en las formas, modos, acciones, que realizamos en nuestra labor. Entonces quienes se identifican con modelos pedagógicos más tradicionales los actúan en un mail, llamada o videoconferencia. Es decir que algo nos resulte mejor o peor, no depende esencialmente de las herramientas a las que apelamos para desarrollar nuestra tarea.

A continuación desarrollamos algunos puntos a considerar con respecto a la incorporación de redes específicas (Facebook, Twitter, Instagram) en relación a las intervenciones tutoriales. De qué modo utilizaríamos cada red y con qué finalidades, qué aspectos pueden resultar a favor y qué aspectos en contra:

A. Informar y difundir: si apuntáramos a la difusión —eventos, noticias en relación a la carrera e inscripciones, entre otras cosas—, por sus características, las redes a tener en cuenta serían: Twitter e Instagram, desde una cuenta común para cada carrera.

Aspectos a favor: la rapidez de la comunicación (podemos compartir algo desde el tren, en la calle, evitando además inundar de avisos a los estudiantes por el Campus.

Aspectos en contra: el mensaje llega solo a quienes son usuarios de esa red determinada. No permite seguimiento (personal o grupal) No genera grupalidad y los mensajes pueden perderse en el caudal de esas redes. Resulta difícil para los tutores/as chequear quienes han leído el mensaje y /o compartido.

Es importante considerar que tanto Twitter como Instagram, privilegiaban dos cosas diferentes: Twitter, la síntesis y lo inmediato e Instagram, la imagen y lo atractivo.

B. Trabajar en grupos, interacción: si nos planteáramos ir más allá de la difusión, resultaría interesante tener en cuenta la creación de cuentas en Facebook para la conformación de grupos por ingresos y por carreras. Sin dejar de percibir que, los usos de las redes cambian y algunos estudiantes, ya no poseen Facebook y comunican usar sólo Instagram.

Aspectos a favor: creación de un espacio propio en donde se vaya conformando identidad, los Tutores/as generarán cercanía y fomentarán la apropiación del lugar, además de utilizar el grupo para informar, es posible que emerjan intercambios y un seguimiento por parte de los docentes. En este sentido, se focalizará en la construcción de grupalidad, el reconocimiento y acompañamiento entre pares en el inicio de un camino común. Se espera abrir la comunicación en el grupo para que aparezcan los intercambios de experiencias, relatos, sentires, y expresiones con el objetivo de fortalecer los vínculos sociales y pedagógicos.

Consideramos que la utilización de las redes sociales como complementarias en las Tutorías académicas, podría colaborar en la construcción del estudiante universitario, en fortalecer el acompañamiento y la información, en la generación de iniciativas por parte de los estudiantes, en la construcción del “estar” en la red, para “ser” en la red.

No obstante, cabe destacar que se es consciente del desafío que la utilización de estas herramientas podría acarrear en tanto el colectivo estudiantil es heterogéneo, en cuanto a realidades sociales, accesos a tecnologías, edades. Así como también el equipo de tutores/as posee distintos perfiles, manejo y actitud frente a las TIC.

Además, el uso de redes sociales para ofrecer experiencias de aprendizaje social en el aula permite conocer a otros estudiantes y tener acceso (dependiendo de las herramientas que se utilizan) a otros educadores y profesionales. El mantenimiento de las conexiones y la comunicación con los nuevos colegas podría verse facilitado.



Puede tener lugar otro tipo de acompañamiento, una entrada de la institución en la vida cotidiana de los estudiantes. En congruencia con lo planteado por Carvajal (2017) incorporar las redes sociales en la enseñanza presenta numerosas ventajas:

1. Aumento del sentimiento de comunidad educativa para estudiantes y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.
2. Mejora del ambiente de trabajo al permitir al estudiante crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo que requiere la educación.
3. Aumento en la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y estudiantes.
4. Incremento de la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades. Sobre todo cuando se utilizan las TIC de forma generalizada y masiva en la institución educativa.
5. Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje (clase, asignatura, grupo de estudiantes de una asignatura, por ejemplo) mediante la creación de los grupos apropiados.
6. Aprendizaje del comportamiento social básico por parte de los estudiantes: qué puedo decir, qué puedo hacer y hasta dónde puedo llegar, entre otros.

Desde las tutorías de la Universidad Virtual de Quilmes, es interesante reflexionar sobre qué pueden aportar las redes desde su potencialidad comunicacional y en relación a la función de los tutores/as, privilegiando el proceso educativo, intentando promover estrategias que abonen a una inclusión menos excluyente. En este sentido, las distintas redes analizadas abren una serie de posibilidades:

1. Habilitan otras comunicaciones, otros intercambios, que también aportan al proceso de formación.
2. Habilitan otros lenguajes, el compartir algo más que necesariamente estarán en relación a la Trayectoria académica. Otros relatos.
3. Dan lugar a otras formas de acompañamiento, otra presencia. Consecuentemente se genera sentido de pertenencia.

4. Evidencian que no hay una sola forma de aprender.
5. Habilitan un nuevo tiempo mediado.
6. Sirvan para canalizar inquietudes, y probablemente disminuyan las consultas por otros medios como el mail.
7. Abren la invitación a vivenciar otras relaciones, otras formas pedagógicas, que pueden articularse con el modo que le resulte más amable tanto a tutor/a como a estudiante (más formal, más innovador, más dinámico)

Resulta necesario volver a pensar en la potencialidad de la educación en los EVEA para resolver problemas con respecto a la exclusión educativa. Sin embargo, para avanzar en una real inclusión deben revertirse previamente los factores que produjeron esa exclusión. De este modo, urge avanzar en el diseño, la implementación y el seguimiento de propuestas que brinden mayor atención y apoyo a los estudiantes, que permitan anticiparse a los problemas que se pueden presentar, considerando la adecuación y apropiación de herramientas como pueden ser las redes sociales –presentes y accesibles a la gran mayoría– desde un abordaje más integral.

Es importante incorporar una mirada reflexiva para pensar a la exclusión educativa, no sólo por factores externos, tal como planteaba Mena (2008) sino estar atentos/as y abiertos a incorporar nuevas prácticas de acompañamiento. Es entonces que sin pretender arribar a conclusiones cerradas, sino en la búsqueda de tornarnos más permeables a propuestas, a búsquedas, a miradas rupturales, esperamos y alentamos a movernos hacia propuestas que con miras a garantizar la inclusión abonen a incorporar nuevas prácticas en la tarea tutorial de cara a potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando asimismo perspectivas de género, de diversidad y regional, entre otras. En este marco, alentamos a considerar la incorporación de las redes en las intervenciones tutoriales con una finalidad social y educativa. Los estudiantes virtuales demandan mayor presencia y comunicación mediada, y desean involucrarse en los entornos en diferentes lugares y situaciones, para llegar a este objetivo de complejidad, resulta necesario no perder de vista que los aprendizajes pueden acontecer en todo tiempo, lugar y heterogeneidad de formas.



Bibliografía

- BAUTISTA, G; BORGES, F Y FORÉS A (2006). Didáctica universitaria en Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, Madrid, Ed. Narcea.
- CAMBOURS DONINI Y GOROSTIAGA (2016). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Editorial Aique. Buenos Aires
- CARVAJAL MONTERROSA, ANÁLIDA BEATRIZ (2017). “Las redes sociales y sus posibilidades para la educación” en Iberoamérica Divulga. Barranquilla Colombia. Recuperado a partir de:
< <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-redes-sociales-y-sus-posibilidades-para-la-educacion>>.
- EZCURRA, ANA MARÍA (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires
- GUZMÁN FLORES, TERESA; GARCÍA RAMÍREZ, MA. TERESA; ESPUNY VIDAL, CINTA; CHAPARRO SÁNCHEZ, RICARDO (2011) Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa Apertura, vol. 3, núm. 1. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- PÉREZ, S E IMPERATORE, A (2008). Actas del Primer Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la docencia e investigación. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (2008). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción (2da. Edición). Barcelona: Ediciones Octaedro. Serie: La Educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Recuperado a partir de:
<<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/serieen-debate-7.pdf>>.
- SEPÚLVEDA, P (2016). “Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva”. Universidad Nacional de Quilmes. Ideas de Educación Virtual. Bernal, Buenos Aires.
- SEPÚLVEDA, P (2015). “El tiempo como categoría de análisis en los intercambios entre tutores y estudiantes en Entornos Virtuales de Aprendizaje”. Recuperado a partir de:
< <https://www.creadargentina.com.ar/biblioteca/sepulveda.pdf>>.

VALDÉS JAHNSEN, A (2009). Redes sociales: un camino para la apropiación de la ciencia y la tecnología. Ponencia presentada en Foro Iberoamericano de Comunicación y divulgación científica Recuperado a partir de:
<<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-redes-sociales-y-sus-posibilidades-para-la-educacion>>.

Nota

- [1] Cabe destacar que en el marco del Proyecto de investigación de I+D “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales” (2015) se distinguieron particularidades sobre los perfiles de los estudiantes de la UVQ que permitieron reflexionar sobre la implementación de distintas estrategias.

Capítulo VIII

La narrativa digital como práctica pedagógica

Alejandro I. Rodríguez Nosti

A lo largo de la historia, el ser humano ha sentido la necesidad de contar relatos, así como de representar la realidad. La divulgación de los hechos culturales dentro de las sociedades a través de las narrativas se remonta a tiempos inmemoriales. El ser humano ha vivido en nichos culturales donde se han desarrollado tipos de relatos diferentes como lenguajes locales y como transmisores culturales. Los avances científico-tecnológicos han ido modificando las diferentes formas de narrativas y sus representaciones. Las sociedades participaron de una autoconstrucción desde esas narrativas.

En los últimos años del siglo XX, la digitalización de la producción audiovisual ha generado nuevos lenguajes y nuevas formas de crear y representar que exceden la mera conversión del mundo analógico al mundo digital. Inmersos en el siglo XXI, las narrativas siguen propagándose, pero en sociedades diferentes a las de tradición oral o las “posgutenbergianas”, que encontrábamos en los siglos precedentes. No sólo eso, sino que, con la llegada de las tecnologías digitales, los relatos de estructura lineal, con tres etapas bien diferenciadas como son el comienzo, nudo y desenlace, mutan y se manifiestan dentro del ciberespacio con diferentes formas de producir y mostrar.

En este contexto, los diversos localismos que diferenciaban con anterioridad a los nichos culturales se desarrollan ahora como plurales cosmovisiones dentro del espacio denominado Cibercultura. La convivencia de estas cosmovisiones implica diferentes narrativas digitales ocupantes de estos nichos.

En este capítulo nos proponemos, en primer lugar, realizar una retrospectiva sobre el texto y la construcción de los relatos secuenciales, para adentrarnos a posteriori en la narrativa analógica como



antecedente de la narrativa digital. En segundo lugar, una vez definidas las bases de la narrativa digital, relatar y analizar la experiencia realizada con estudiantes de posgrado en un entorno virtual. Por último, delimitar o esbozar una prospección hacia una narrativa multi-creacional, en contextos educomunicativos digitales.

Tecnologías de la palabra: de la oralidad a la escritura

En las sociedades con tradición oral, ágrafas muchas de ellas, el papel del orador enunciador del discurso se presentaba como fundamental. Cuando hablamos de escritura, este papel se diluye, debido a la disociación entre enunciado y enunciador, entre palabra escrita y oralidad. Siguiendo a Ong (1993), la aparición de la escritura no implicó un cambio de sistema oral a uno escrito, sino de una invención tecnológica. Desde esta perspectiva, la escritura ha producido una ruptura que trajo como consecuencia la modelación de formas de conciencia. Ong alude al término “tecnología de la palabra” para definir a la escritura como la invención tecnológica de más trascendencia en la vida humana. Es decir, “no constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento.” (Ong, 1993, p.11). La utilización extendida de la escritura se imbrica con las transformaciones sociocognitivas que se desarrollaron a través del tiempo. Ong (1993) sustenta que



las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra. Tales transformaciones pueden resultar estimulantes. La escritura da vigor a la conciencia (...) [y la] adaptación de una herramienta a uno mismo, o aprendizaje de una habilidad tecnológica, difícilmente puede ser deshumanizadora. El uso de una tecnología puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior. La escritura es una tecnología interiorizada aún más profundamente que la ejecución de música instrumental. No obstante, para comprender qué es la escritura —lo cual significa comprenderla en relación con su pasado, con la oralidad—, debe aceptarse sin reservas de hecho de que se trata de una tecnología (p.10).

Por su parte, Eric Havelock (1996) se basa en el análisis de la transformación de lo oral en lo escrito en la antigua Grecia. Concibiendo a esa cultura, gran generadora de desarrollo teórico y filosófico, como la cuna del invento que posibilitará una transformación profunda en los modos de conciencia: el alfabeto. Un sistema de escritura en el que cada letra se corresponde con un sonido posibilitó de manera prístina la transcripción de los relatos orales. Paulatinamente, desaparecía la necesidad de memorizar y, al tiempo que “la función mnemónica disminuía, las energías psíquicas hasta ese entonces canalizadas hacia ese fin quedaban liberadas para otros usos” (Havelock, 1996, p.138).

En este marco, y retomando a Ong (1993), sostenemos que existen diferentes formas de tecnologías de la palabra, tales como “la escritura, la imprenta y la computadora” (Ong, 1993, p.9), y dependiendo de las tecnologías que los atraviesen, serán las posibilidades de construcción de los relatos.

El texto y la construcción de relatos: imaginario, estereotipos y mitos

Cuando Cicerón hablaba de texto (*textus*), se refería a él como a un tejido, un entramado de diferentes partes imbricadas y relacionadas con un fin común, una postura que le daba un sentido armónico. Desde otra perspectiva, vemos que la RAE (2014) determina para el vocablo texto dos acepciones principales. En la primera, texto es concebido como un enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos. La segunda se refiere a un pasaje citado en una obra escrita u oral. Al respecto, Aparici, García Matilla, Fernández y Osuna (2009) expresan lo siguiente: “un texto es una composición de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en un contexto determinado. Esos signos pueden ser de diferente naturaleza: visuales, sonoros, etc.” (p.178). Para completar la idea estos autores añaden que cualquier medio de comunicación puede abordarse para su estudio como un texto.

Ahora bien, tanto para analizar y comprender, como para construir las ideas y los sentimientos que se entrecruzan en un relato es



necesario partir de una base de ideas preconcebidas que se utilizan, encontrándose entre los más significativos al imaginario, los estereotipos y los mitos.

Imaginario

Teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones humanas, la realidad se representa desde diversas voces, a partir de diversos aprendizajes mediados por las normas culturales, situación que se reproduce de manera ininterrumpida desde el paleolítico. En este contexto surge el concepto de imaginario utilizado generalmente en las ciencias sociales y en las ciencias humanas, como un conjunto de elementos simbólicos y conceptuales de una cultura. El imaginario permite homogenizar a una sociedad en pensamientos abstractos, y organizarla bajo determinadas premisas y significaciones aceptadas por los propios miembros de dicha sociedad. Dicha situación afecta nuestros quehaceres diarios ya que involucra todos los órdenes de nuestras vidas, como ser nuestra conciencia, nuestras emociones, nuestros deseos...

La construcción de un relato se nutre de estas normas preformativas donde los hechos y personajes se reparten e interactúan bajo algunas prescripciones preexistentes. Según Bruner (2013), en un relato los personajes se reparten y toman vida propia, interactúan, transcurriendo su accionar entre los intentos de superar o llegar a la conciliación de modelar la experiencia o caer en la infracción prevista. Es por ello, que aparece la figura estereotipada, que simplifica entendimientos que debe saber el observador, el lector o el oyente al adentrarse en un relato.

Estereotipos

Los estereotipos surgen como simplificación en una sola palabra, en una sola figura, de factores, cualidades y atributos representativos de un colectivo o abstracción cosificada. Constituyen imágenes estandarizadas a partir de una realidad construida, basada en opiniones subjetivas; latente es la posibilidad de que en sus orígenes surjeran de situaciones particulares, es decir, de situaciones objetivas. Lo claro es que en numerosos casos los estereotipos son representaciones negativas de los otros. Quin y Mc Mahon (1997) opinan que

indirectamente somos nosotros, la sociedad, quienes creamos los estereotipos, y de forma más directa, son los medios de comunicación los principales implicados.

La radio, la televisión, el cine, el teatro y ahora Internet se han encargado de divulgar estereotipos dentro de la sociedad. Representa un fenómeno recurrente de la literatura en general a través del tiempo, desde las tablillas de arcilla con escritura cuneiforme o los papiros egipcios, los manuscritos y códices, o las manufacturas a partir de la imprenta guttenberiana hasta llegar a los nuevos medios comunicativos.

En este marco, resulta útil presentar un ejemplo en la figura de Molière como un gran divulgador de estereotipos a través de sus relatos teatrales: sabios, médicos, ricos burgueses pasaron de su puño y letra al imaginario colectivo de la época, y a formar cánones estereotipados dentro de la sociedad.

Mito

Al momento de definir el concepto de mito, pensamos en una historia o narración sagrada que explica de qué forma el mundo y sus pueblos atravesaron el tiempo para llegar a ser tal y los conocemos hoy (Alcina, 1984).

Según Honko (1984) los mitos se pueden dividir a partir de cuatro grandes criterios: forma, contenido, función y contexto. En cuanto a su forma los mitos son narraciones que relatan los orígenes sagrados de las cosas. En referencia a su contenido, la mitología informa sobre los actos fundacionales y prodigiosos que ocurrieron durante el comienzo de los tiempos, y ocupan un lugar de privilegio en diversas culturas. Por su función, los mitos constituyen modelos o paradigmas tanto para el conocimiento como para la acción. Y, por último, a menudo el contexto ritual y tradicional de enseñanza y transmisión de los mitos, sanciona y sacraliza el contenido ideológico de los mismos.

En resumen, los significados narrativos llegan a imponerse por sobre los referentes de historias presumiblemente verdaderas (Bruner, 2013), llegando al lector (o consumidor) una idea bastante clara de lo que se va a encontrar en un relato y dotándolo de ciertas habilidades con las que puede comenzar este.



Veámoslo en un caso cinematográfico: a partir de 2008 aparece la saga Crepúsculo. Nadie que realice películas de este género tiene que explicar que los vampiros son inmortales y se alimentan de sangre humana o que a los licántropos les afecta la luna llena y se exterminan disparándoles balas de plata. Son mitos arraigados en la sociedad que la literatura se encargó de darle ubicuidad a lo largo de las culturas de este planeta.

La narrativa

Como primera aproximación, definimos a la narrativa como un conjunto de sucesos donde los personajes se encajan en un secuencia temporal o línea de tiempo que implica la causalidad y los procesos de significación (Carter, 1993).

Esta definición de narrativa conserva vestigios de sus raíces latinas y más allá de la disciplina o tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, conocimiento y habilidades necesarias para construir una historia.

Las narrativas se caracterizan por:

- Contener una historia con argumentos y valores con posición moral.
- Definir un relato comprensible construido con una trama con estructura y significado.
- Poseer acontecimientos que se presentan organizados y ordenados. El relato presenta un comienzo y finaliza de alguna manera.
- Contar con personajes que tienen identidad propia.

La narración se entiende como una condición ontológica de la vida social, un método o forma de conocimiento. Los relatos y narraciones que hacen las personas de sus vivencias son recursos culturales que dan sentido a sus vidas y experiencias que han tenido.

De esta forma, una historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; Pero también puede ser película cinematográfica, una representación o la danza.

Siendo así, las narrativas van más allá de las características estructurales de un texto, pues a través de ellas cobra relevancia en contexto y las posibilidades de interpretación de una historia que es narrada, comunicada. Reconocemos entonces en la narrativa un medio para estructurar y dar sentido a las experiencias (Hermans y Hermans-Jansen, 1995).

Según Bruner (2013), utilizamos la narración para ubicarnos y para darle significado al mundo que nos rodea: no podemos evitar construir narrativas para otorgarle sentido a las cosas. Esta construcción implica la idea de mediación entre la mente y la cultura. El pensamiento narrativo es, según este autor, un modo posible mediante el cual los sujetos pueden construir la realidad dándole significado a los hechos al ubicarlos al interior de los relatos. La narrativa juega un papel al dar sentido a nuestras acciones en el mundo.

Los relatos analógicos se caracterizan por tener una estructura lineal articulada en tres grandes fases: inicio, desarrollo y desenlace. Esta estructura implica un autor que piensa previamente una estructura y la presenta como narración a los otros. Hay un inicio, donde aparecen los personajes y las acciones principales o problema. Se plantea el conflicto presentando a los elementos significativos de la historia tales como los personajes, las acciones y los problemas en cuestión. En el desarrollo se muestran las acciones e intenciones de los personajes, y tiene lugar la trama de la historia. En el desenlace se resuelve la trama y finaliza la historia, todo esto siempre desde el lugar y decisiones del autor respecto de los acontecimientos. Es de destacar la secuencialidad del relato de manera lineal, con una estructura ordenada en pasos.

Sin embargo, algunas historias han modificado esta estructura en relatos no lineales. A modo de ejemplo, citamos la novela *Si una noche de invierno un viajero* de Italo Calvino (1980), o *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar como casos paradigmáticos de relato no lineal.

También surgieron manifestaciones en el cine de obras no lineales, tal es el caso de *El hombre de la cámara* (1929) de Dziga Vertov, y ya más actuales *Magnolia* (1999) de Paul T. Anderson o *Amores Perros* (2000) de Alejandro González Iñárritu, entre otros.



Sobre los antecedentes de relatos no lineales (y pensando ya concretamente en la narrativa digital), Aparici (2010) sostienen que

“ (...) los primeros antecedentes de la narrativa digital los encontramos en la literatura y en el cine, en obras no lineales. Pero, por ahora no podemos hablar de una narrativa específicamente digital. Podemos decir que está en proceso de elaboración. Así como el cine tardó 50 años en desarrollar el lenguaje fílmico o la televisión empleó aproximadamente 40 años para desarrollar un lenguaje más específicamente televisivo, en la red se integran y complementan los lenguajes audio-escrito-visuales (tal como los definió Jean Cloutier hace más de 30 años), pero el ciberespacio aún no tiene una narrativa específica. (2010, p. 6)

Una aproximación a la narrativa digital

La definición de narrativa digital desde nuestra cosmovisión, está constituida a partir de una colección de atributos esenciales, características y propiedades que no deben faltar a la hora de etiquetarla:

- La no-linealidad se constituye como el atributo principal de la narrativa digital. No es necesario que dentro de esta exista una cronología, ni tampoco un final cerrado.
- Utilización del hipervínculo e hipertexto. La no-linealidad otorga conexiones intra e intertextual. Los saltos generados permiten aprovechar todo el ciberespacio y la no saturación de un espacio físico en concreto.
- Juego de lo sincrónico y asincrónico. La opción de tratar la información de manera no simultánea nos brinda la posibilidad de manejar el tiempo y utilizarlo conforme a nuestras necesidades.
- Multiplicidad de nodos y compuertas de acceso. Aparecen múltiples puntos de interconexión digital que entrelazan diferentes líneas discursivas. La no-linealidad aludida en el primer punto se transforma en multilinealidad y desencadena indefectiblemente en el siguiente punto.
- Multiusuario. Utilizamos este lenguaje y participamos en estos sistemas, que permiten la co-creación de contenidos.

Podemos aproximarnos a una definición de narrativa digital entendiéndola como un lenguaje formado por multiplicidad de partes conectadas por un recorrido no lineal o multilineal, de acceso sincrónico o asincrónico, de carácter multiusuario o co-participativo. Aparecen los nodos dispuestos como “compuertas lógicas” de acceso de y a la información a través de diversos canales no necesariamente exclusivos de un nicho. La narrativa digital se caracteriza por la interactividad, el uso de diferentes elementos como imágenes, animaciones, audios y recursos, el dinamismo y la discontinuidad. Nuevos medios y nuevos lenguajes conllevan a nuevas formas de narrar. Un cambio de rol acompaña al usuario cuando pasa de una tecnología analógica a otra digital: el rol de espectador pasivo pasa a adquirir un protagonismo para la producción, la co-creación y el intercambio.

La experiencia

De manera elocuente Murray (1999) argumenta que un medio lineal no puede representar la simultaneidad de procesos que se dan en el cerebro: la mezcla de lenguaje e imágenes y la consideración de posibilidades diversas que experimentamos como libre albedrío (p.289). Es este libre albedrío, o esa libertad, el punto esencial que nos interesaba en el momento de proponer un taller de una semana de duración a los estudiantes de la asignatura “Prácticum: Narrativa digital” ^[1]. Se les pidió que realizaran una actividad dentro de las temáticas de la asignatura, enmarcando a la actividad como un “ejercicio narrativo colaborativo”.

A través del foro de la asignatura se propuso a los estudiantes una serie de pasos a cumplimentar para el desarrollo de la actividad, a partir del texto *Madame Bovary* de G. Flaubert. Concretamente se les indicó:

- Leer las dos primeras páginas y a partir de ello, en este foro o en otro espacio, reescribir esa historia.
- Contar esa historia de manera digital, a modo de genuinos digital storytellers.

Para realizarlo, los estudiantes podían mezclar imágenes, sonido, texto, con el fin de cambiar el sistema de educación de Charles Bovary. Se hizo hincapié en que lo relevante era transitar por la experiencia de



narración colaborativa digital, más allá de los resultados obtenidos. Es decir, el foco se puso en el proceso colaborativo de narración digital.

La elección del texto no ha sido casual. En las primeras páginas de la primera parte de *Madame Bovary*, Flaubert relata el ingreso a la escuela de Charles Bovary utilizando magistralmente una mezcla de lenguaje objetivo y emotivo que no sólo describe al muchacho sino al tipo de enseñanza imperante de la época. Charles Bovary representa, junto a sus compañeros de clase, al estereotipo de estudiante del sistema de enseñanza decimonónico que ha llegado a nuestros días y sigue presente, con base netamente conductista y de aprendizaje por repetición ^[2].

Pensamos que desde la narrativa digital podíamos darle un empoderamiento al alumnado actual en vías de algún resultado que pudiese mostrar que este estereotipo está o debe quedar obsoleto.

Con la puesta en práctica de la actividad, los estudiantes lograron ponerse de acuerdo sobre el recurso y características del desarrollo de la actividad a través de un foro de acuerdos grupales, titulado, Hilo de acuerdos.

Se mantuvieron casi en su totalidad las dos páginas del texto original, extraídas de los materiales del curso e instaladas en un texto de edición compartida en línea, como texto editable. Este texto funcionó como interfaz interactiva, como puerta de enlace a infinidad de aportes: historias paralelas escritas, videos, presentaciones en línea, audios, entre otros recursos.

La construcción colaborativa del relato se enriqueció a partir de otras historias hipermedia contadas por multiplicidad de puntos de vista.

Citamos un enlace hipertextual a modo de ejemplo. El fragmento del texto original: “Los colegiales estallaron en una carcajada”, se enlaza a una presentación en línea donde interactúan textos, dibujos y videos en la que se reescribe la historia a partir de la premisa “no al bullying^[3], sí al trabajo en equipo”.

A través del trabajo en colaboración, los estudiantes lograron modificar el final del texto plano: se extiende la historia y aparece una protagonista de género femenino, generando un relato hipertextual, basado en la narrativa digital. El siguiente fragmento es un ejemplo de ello:

“ El sueño acababa ahí. No había nada más que lo retuviese, podía volver a empezar. Irse, salir corriendo, buscar otro horizonte. No detenerse. Ella se levantó. Era la novata. Le sonrió tímidamente. Ambos se giraron. La puerta estaba abierta.

Una vez finalizada la actividad, se les propuso a los estudiantes analizar la experiencia a partir de la siguiente consigna de trabajo:

“ ...Queríamos que os expresarais libremente en este hilo y a conciencia sobre como evaluaríais esta experiencia, y cuál sería vuestra crítica (constructiva o no). Y también que reflexionaseis sobre estas ideas: ¿un texto lineal o plano con hipervínculos pasa a formar parte ya de la narrativa digital? ¿Podíais haber sido más transgresores en materia argumentativa a partir de la libertad que os habíamos dado respecto a este texto?

En este contexto, el alumnado se ha manifestado masivamente en defensa de su trabajo en tanto producción narrativa digital argumentando, por ejemplo:

“ El caso del relato que hemos elaborado, no se trata de un texto lineal que los hipervínculos hayan convertido en narrativa digital, ya que los huecos, las lexías y los enlaces están más que justificados por los contenidos que se han ido aportado, es decir, no se ha enlazado por enlazar, sino para dar una visión paralela. (Estudiante 5)

“ Por lo que a mi modo de ver, y a modo de resumen, ya que coincido con casi todo con mis compañeros, creo que podemos afirmar que nuestro trabajo ha sido y es un relato digital, ya que es un relato que contiene múltiples relatos alternativos, múltiples visiones y “resultados”, y a su vez, se vale de múltiples lenguajes (texto; visual - vídeos de youtube, presentaciones en prezi, imágenes/fotos; sonoro-audios, canciones etc.) y múltiples plataformas (youtube, blogs, google-drive, prezi, etc.). (Estudiante 3)

En lo que respecta a la evaluación y crítica de la experiencia hemos observado el surgimiento de una voz unívoca a favor del proceso realizado. Transcribimos algunos testimonios que dan cuenta de ello:



Me siento muy satisfecha por el trabajo realizado de manera colaborativa entre todos los compañeros, me ha gustado y he disfrutado con su realización.” “La experiencia ha sido muy motivadora”, “...muy gratificante. Ya no sólo por la temática, que me ha encantado, sino por la modalidad de trabajo. (Estudiante 1)



El ejercicio se convirtió en un bello tejido, un precioso bordado que salta de GDrive a los blogs de algunos de los compañeros, al Prezzi y vuelta al blog y otra vez a GDrive, al tablón de Pinterest de otro y al canal de youtube y otra vez al prezi y una vez más al blog y a la nube de palabras y... (Estudiante 1)

En cambio, en cuanto a la cuestión argumentativa, se plantearon opiniones diversas:



En cuanto a la cuestión de por dónde empezar, creo que esa pregunta no tiene una respuesta en el marco de un trabajo hipertextual, lo suyo es que el lector-autor encuentre el relato en una de sus lexias, y continúe por donde considere... (Estudiante 4)



Considero que construir un texto hipermedia, en sí mismo, rompe con la estructura lineal del relato, en tanto que das la opción al lector-usuario de pinchar donde quiera. No obligas a seguir una estructura determinada. (Estudiante 1)



En lo que respecta a la re-escritura mi propuesta no es sólo hacer links o hipertextos al documento plano, sino también re-inventar, por ejemplo, en mis aportes de prezi en combinado líneas del autor con adaptaciones en el siglo XXI. (Estudiante 2)

Podríamos decir ante la opinión de este último estudiante que, en cierta manera, existe un acierto en su cuestionamiento a la hora de “re-inventar” la historia, pero no podemos dejar pasar por alto que en muchos de los hilos subsidiarios del texto se re-inventan historias. Es decir que a pesar de utilizar esa historia original de startgate se han co-creado o reinventado multiplicidad de historias confluyentes o no. En definitiva, otras voces que se salen de la linealidad impuesta por el rígido profesor de Charles Bovary.

Ya Murray, en 1999, se pronunciaba de la siguiente manera:



Según nos vayamos familiarizando con las historias multiformes, nos daremos cuenta de que un autor de hipertextos puede dar forma a una yuxtaposición o a un punto de ramificación en la historia con tanta habilidad como la que usa un autor tradicional para dar forma a un diálogo en una obra de teatro o en un capítulo de una novela (p.283).

Como hemos visto, la narrativa digital no sólo nos da la oportunidad de la co-creación, sino que nos da la libertad de cambiar modelos preestablecidos, y, de esta manera, romper con linealidades impuestas bajo rutinas prácticamente dictatoriales, si pensamos en el modelo educacional al cual se somete Charles Bovary.

Hacia una narrativa multireacional

A través del tiempo, el texto impreso se consolidó, por ello se hizo necesario la capacitación no sólo en escritura, sino en lectura, transformando los conocimientos lectoescritores en esenciales en el área de la alfabetización.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la alfabetización básica comenzó a incluir otro tipo de decodificación, implícito de manera primaria en el ser humano como animal simbólico, que llamamos decodificación audiovisual. Otro lenguaje comenzó a convivir con la lectura y escritura iniciales. La inclusión de las TIC en la educación se ha desarrollado conforme a distintas perspectivas y posibilidades.

Los desarrollos propuestos nos permiten afirmar que atrás han quedado las viejas premisas lineales de introducción-nudo-desenlace. Con esto nos queremos referir a una manera de escribir diferente a lo que se viene haciendo en los libros ‘analógicos’, contadas excepciones como ser Cortázar o Calvino, como hemos señalado, que fueron pioneros en romper con la linealidad discursiva.

La experiencia descrita en el epígrafe anterior viabiliza la comprensión de cómo se transforma un relato cerrado y plano en la co-creación de un relato abierto que no asume un final único; podríamos presuponer que este final es infinito: siempre podrán aparecer nuevos mundos paralelos y alternativos, con algún punto de confluencia.



Parafraseando a Barthes (citado en Landow, 1995) un texto tratado como hipertexto electrónico se constituye como un texto eternamente inacabado, con cadenas o recorridos en una textualidad abierta, en donde se destacan la composición en bloques de palabras o imágenes, y los términos nexos, nodo, red, trama y trayecto.

La interactividad manifiesta en la narrativa digital permite a través de un trabajo colaborativo la participación e intervención activa, en todo momento, de diferentes internautas de manera tanto síncrona como asíncrona, trayendo implícitamente entre líneas un punto clave: el libre albedrío, que podría considerarse como esencial en la construcción de un relato digital donde intervienen varios estudiantes-cibernautas.

Recordemos por ejemplo la película *The Truman show* (1998), una narrativa audiovisual de ficción, pero válida para visualizar cómo y hasta dónde llegan las dimensiones de la libertad y el libre albedrío que tenemos como seres humanos.

En definitiva, la narrativa digital no sólo nos da la oportunidad de la co-creación, sino que nos da la libertad de cambiar modelos preestablecidos, y, de esta manera, romper con linealidades de marcada herencia de la Ilustración. Las tecnologías aparecidas desde Web 2.0, pero sobre todo la velocidad de implementación de los cambios dentro de la Cibercultura, han abierto un abanico de posibilidades inimaginables que posibilitan la construcción de genuinas narrativas multi-creacionales.

Referencias bibliográficas

- ALCINA, J. (1984). *El mito ante la antropología y la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- APARICI, R.(Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A., FERNÁNDEZ, J. Y OSUNA, S. (2013). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- CARTER, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 y 18.
- HAVELOCK, E. (1996). La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. Barcelona: Ediciones Paidós
- HERMANS, H. J. Y HERMANS-JANSEN, E. (1995). Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy. New York: Guilford Press.
- HONKO, L. (1984). Folkloristic Theories of Genre. *Folklore: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Alan Dundes, Ed. Londres y Nueva York: Routledge: III, 4-25.
- KAPLÚN M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En Aparici, R. *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Madrid: UNED.
- LADOW, G. (1995). Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- MURRAY, J. (1999). Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio. Barcelona: Paidós.
- ONG, W. (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: FCE.
- QUIN, R. Y Mc MAHON, B. (1997). Historias y estereotipos. Madrid: Ediciones de la Torre.
- RAE (2014) Diccionario de la lengua española. 23 ed. Obtenido de: <http://www.rae.es/rae.html>.

Referencias cinematográficas y novelísticas

- AMORES PERROS (2000). González Iñárritu, A.
- CREPÚSCULO (2008). Hardwicke, C.
- EL HOMBRE DE LA CÁMARA (1929). Vertov, D.
- MAGNOLIA (1999). Anderson P. T.



RAYUELA (1963). Cortázar, J.

SI UNA NOCHE DE INVIERNO UN VIAJERO (1980). Calvino, I.

THE TRUMAN SHOW (1998). Weir, p.

Notas

[1] Perteneciente al Máster universitario en Comunicación y Educación en la Red (UNED, España).

[2] El maestro ejerce finalmente como un mando militar. Kaplún (2010) indica que los educandos son situados como receptáculos y depositarios de información en este tipo de modelo trasmisor de educación.

[3] Acoso escolar.

Capítulo IX

Proyecto “Análisis de pedagogías digitales: comunicación, redes sociales y nuevas narrativas”, una propuesta para pensar innovaciones docentes

Sonia Santoveña Casal y Susana Regina López

El Proyecto Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas se enmarca como parte del plan de apoyo a la innovación docente en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España, desde el Vicerrectorado de Metodología e Innovación y con el soporte del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED)

Su propósito principal es ofertar una cartografía de pedagogías digitales de innovación, junto con una guía de apoyo para su implementación tanto en las diferentes propuestas académicas de la UNED como así también de otras universidades que participan del proyecto, entre ellas, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina, durante los periodos lectivos de 2017 y 2018, con renovación en el año 2019.



En su diseño cobran relevancia la comunicación, la interacción, las innovaciones y los procesos de adquisición de conocimientos para la enseñanza en red. En tanto proyecto interdisciplinar, busca también generar impacto en el conocimiento acerca de la enseñanza y en las prácticas docentes del profesorado que participa en ellas. En síntesis, el objetivo general del grupo de innovación es la puesta en marcha de prácticas pedagógicas digitales, fundamentadas en procesos



comunicacionales y de interacción, redes sociales y nuevas narrativas, desde una perspectiva crítica y creativa, que faciliten la adquisición de competencias prácticas, de gestión y de pensamiento crítico, así como, que refuercen la adquisición de conocimientos relativos a las materias impartidas en los estudios^[1].

Como objetivos específicos, el proyecto plantea desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción a través de espacios digitales como medio para la construcción de conocimiento. En concordancia, también desarrollar criterios para el diseño de prácticas pedagógicas creativas y participativas, y para el desarrollo de una narrativa transmedia en contextos educativos digitales. A su vez, conocer cómo afectan los procesos de interacción en redes sociales en aspectos tales como la construcción de la identidad individual y social, entre otros. Por último, conocer, a través de las diferentes performances, los rituales de interacción, que faciliten el análisis crítico socio-cultural y educativo, favoreciendo un proceso de aprendizaje activo en el estudiante.

El profesorado que integra el proyecto resulta un grupo interdisciplinario de docentes de distintas universidades, preocupados por la comunicación, las innovaciones docentes y las narrativas en el marco de la enseñanza digital. Si bien el equipo docente participante de este proyecto se especializa en distintas disciplinas y pertenece a diferentes universidades iberoamericanas, el equipo comparte criterios comunes a la hora de definir los aspectos teóricos y metodológicos y al momento de diseñar las innovaciones docentes.

1. Innovación, comunicación y nuevas narrativas

Mucho se ha hablado del concepto de innovación en el marco de la enseñanza (Carbonell, 2015, Rivas, 2017), entendiéndola, entre otros aspectos, como impulsora y dinamizadora de mejoras educativas. Para desarrollar las innovaciones docentes es preciso anticipar ciertas preguntas que guíen de manera conjunta los procesos de innovación: cómo esperamos que los estudiantes aprendan y qué estrategias de enseñanza, qué recursos y qué actividades favorecen las innovaciones

(de la Torre y Medina, 2014). Desde esta perspectiva, es necesario ser cuidadoso para no confundir renovaciones o actualizaciones con verdaderas innovaciones educativas (Fidalgo, 2011).

En este proyecto compartimos la idea de que las innovaciones deben habilitar genuinas transformaciones en las prácticas de enseñanza. Para ello, y en el marco de la Sociedad Digital se proponen distintos ejes para pensar las innovaciones docentes: la narrativa transmedia, las prácticas comunicacionales, educativas y de interacción y las redes sociales para la mejora académica.

En relación con las narrativas transmedias, distintos autores (García García y Rajas, 2011; Aparici, 2010; 2017; Scolari, 2013) plantean que los avances de las tecnologías han modificado las diferentes formas de narrativa, trascendido de la unidireccionalidad a las múltiples formas de contar los relatos donde la participación, la interactividad y la convergencia pasan a protagonizar los formatos narrativos. Jenkins (2010) explica que la convergencia da lugar a las llamadas narrativas transmediáticas: una forma de narrativa que se expande a través de múltiples medios y plataformas.

El concepto de narrativa transmedia, introducido por Jenkins (2009) se caracteriza como la técnica narrativa basada en la creación de mundos narrativos que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias de carácter interactivo. Estas posibilidades de las narrativas transmedia, en el contexto de la enseñanza, redundan en mejorarlas académicas, de acuerdo con los contextos y prácticas educativas en las que se inserten.

En cuanto a los procesos de comunicación e interacción, en los últimos años se han modificado y potenciado de acuerdo con los avances tecnológicos. Los contextos de enseñanza no han quedado por fuera de estos cambios, Es por este motivo que este proyecto retoma esta realidad para repensar los enfoques comunicacionales y de interacción mediados por TIC entre los distintos actores que intervienen en las prácticas de enseñanza.

En este marco, las redes sociales implicadas en la tarea educativa resultan un recurso de comunicación y educación valioso para el intercambio colectivo a favor de la tarea académica en los contextos de Educación Superior en línea (Gewerc, 2014). Así entendidas, las redes



sociales posibilitan dinámicas colaborativas y cooperativas de intercambio a favor de la producción colaborativa del conocimiento.

Dada la envergadura de estos aspectos para la enseñanza digital es que se incluyen como ejes fundamentales para este proyecto de innovación.

2. Metodología y desarrollo del proyecto

Este proyecto se enmarca en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED). Se integran a él tres universidades españolas- la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad de Antonio Nebrija y la Universidad Complutense de Madrid, - y una universidad argentina, la Universidad Nacional de Quilmes.

Se caracteriza por ser un proyecto interdisciplinario, abarcando una variedad de disciplinas en las asignaturas que participan, a la vez que el profesorado se especializa en diferentes áreas de conocimiento. Dada la interdisciplinariedad, el proyecto favorece la obtención de datos de diferentes metodologías e innovaciones pedagógicas, facilitando así integrar los resultados para la mejora de la docencia de grado y posgrado, tanto en la UNED como en las demás universidades participantes del proyecto.

La población y muestra la constituyen el profesorado y alumnado de las asignaturas participantes. En total, son catorce las asignaturas que se integran al proyecto: nueve asignaturas de planes de estudio de posgrado y cinco asignaturas de grado.

	Posgrado	Grado	Total
UNED	5	2	7
Otras Universidades españolas	2	2	4
Universidad Nacional de Quilmes	2	1	3
Total	9	5	14

En cuanto a los aspectos metodológicos, la propuesta se enmarca como un diseño de corte mixto, cualitativo y cuantitativo y plantea etapas de investigación y de experimentación.

En primer lugar, se implementa un estudio previo al dictado de las asignaturas. Luego, la implementación de las iniciativas de innovación teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y los resultados del estudio previo. Al finalizar el periodo de clases, se implementa un estudio posterior, orientado al análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas realizadas.

El siguiente cuadro sintetiza las etapas de implementación del proyecto que se describen a continuación:

Fases		Instrumentos y acciones
Fase 1 Investigación	Fase de análisis previo	Cuestionario (pretest)
Fase 2 Experimentación	Fase de desarrollo de las innovaciones docentes	Diseño e implementación de innovación en las distintas asignaturas
Fase 3 Investigación	Fase de análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas	Cuestionario (postest) Grupos de discusión

2.1. Fase de análisis previo

En la primera fase del proyecto se implementa un cuestionario (pretest) en las asignaturas participantes, que tiene como fin realizar un análisis previo. Este cuestionario es impartido a los estudiantes al inicio de cada asignatura. Luego de dar su consentimiento informado, los estudiantes brindan la opinión que tienen sobre la asignatura o área de conocimiento en relación con conceptos preestablecidos:

- sus conocimientos previos sobre la temática o contenidos de la asignatura,
- el uso que realiza de las redes sociales en relación con su trayectoria académica y en relación con la comunicación con el profesorado y con otros estudiantes,
- los procesos de comunicación y de participación llevados a cabo con el profesorado y/o alumnado durante su trayectoria académica,
- y por último, sus expectativas respecto de la comunicación con los docentes de las asignaturas y las formas de comunicación esperadas.



En síntesis, a través esta evaluación que se realiza al inicio del ciclo académico, se identifican los conocimientos previos de los estudiantes relativos a nuevas narrativas, procesos de participación y nuevas prácticas en redes sociales. También se analizan los modelos de comunicación y educación que ha puesto en práctica el alumnado durante su trayectoria académica, y de qué manera el aprendizaje conectado a través de las redes sociales configura o no nuevas formas de aprender y enseñar.

2.2. Fase de desarrollo de las innovaciones docentes

Una vez recabados y analizados los datos aportados en este cuestionario inicial, los docentes diseñan las innovaciones en relación con los ejes del proyecto:

- la comunicación,
- los procesos de interacción,
- las innovaciones en la enseñanza
- y los procesos de adquisición de conocimientos para la enseñanza en red.

En este sentido, en esta fase se llevan a cabo las innovaciones diseñadas en la fase anterior. Estas innovaciones son implementadas en cada una de las asignaturas del proyecto y de acuerdo con las características disciplinares y propuesta didáctica planteada por el profesorado participante. Esto implica considerar las evaluaciones realizadas en la primera etapa y poner en práctica las actividades con el fin de construir una cartografía de innovaciones docentes.

De acuerdo con el proyecto presentado, ejemplos de estas actividades son:

- Desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción –a través de diferentes espacios digitales- que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento.
- Actividades prácticas para desarrollar estrategias educomunicativas basadas en la pedagogía de la incertidumbre y la teoría del caos.

- Mostrar las experiencias creativas en redes sociales más significativas que ofrezcan la posibilidad del uso del surplus cognitivo del estudiante en iniciativas de participación social con valor añadido.
- Trabajar colaborativamente en el desarrollo de una inteligencia colectiva, potenciando al mismo tiempo la inteligencia individual, en redes sociales, como espacio de afiliación y de construcción de la identidad individual y social.
- Conocer, a través de las diferentes performances, los rituales de interacción, que faciliten el análisis crítico socio-cultural y educativo, favoreciendo un proceso de aprendizaje activo en el estudiante.
- Analizar el papel de las narrativas lineales y las posibilidades que ofrecen las narrativas transmedia.
- Analizar las posibilidades que ofrecen las nuevas narrativas digitales para su utilización pedagógica. (Proyecto: Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas (CoReN), GID2017-4, 2017/2018)

2.3. Fase de análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas

Al finalizar el periodo lectivo, se lleva a cabo la valoración de las iniciativas teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y también se consideran los resultados de la fase inicial, con el fin de analizar los resultados de esta última etapa con los datos aportados en la fase previa al desarrollo de las innovaciones en las aulas.

Esta valoración permite identificar la situación inicial de cada asignatura y el alcance y valoración por parte de los estudiantes de las innovaciones implementadas, dando lugar a pensar ajustes a futuro en el dictado de las asignaturas vinculadas al proyecto. A su vez, la generación de una guía con orientaciones metodológicas para la enseñanza universitaria.

2.4. Actividades implementadas

A modo de síntesis, y de acuerdo con los aspectos metodológicos previstos, se han desarrollado distintas actividades para cada etapa del proyecto:



Se ha comenzado con el diseño y valoración por expertos de los instrumentos de recogida de datos: se elaboró un cuestionario de relevamiento de experiencias previas y un cuestionario de acciones desarrolladas en las asignaturas, a la vez que se diseñaron los protocolos para la implementación de los grupos de discusión.

Una vez lograda la versión final de los instrumentos, se han enviado el cuestionario de experiencia previa (pretest) a los estudiantes de las distintas asignaturas participantes. A continuación, se ha realizado el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos del cuestionario inicial. Esto dio como resultado a un informe de sistematización de experiencia previa de los estudiantes. Sobre la base de este informe, se diseñaron e implementaron las innovaciones pedagógicas para los cursos académicos 2017-2018.

Al finalizar el curso académico, se envió a los estudiantes el cuestionario final (postest), con el propósito de relevar las acciones desarrolladas en las asignaturas. Se estableció la comparación entre los datos aportados por el cuestionario inicial y los datos arrojados por el cuestionario final, luego de implementarse las innovaciones. Seguidamente se desarrollaron los grupos de discusión, de los que participaron estudiantes de las asignaturas involucradas en el proyecto. Posteriormente se realizó el análisis cualitativo de los datos aportados por estos grupos.

Ya en las etapas finales se realizó el análisis global de los datos aportados por los distintos instrumentos y se elaboró el informe final con énfasis en las recomendaciones metodológicas y la presentación de la cartografía de pedagogías digitales de innovación para la enseñanza superior (Santoveña Casal, 2019).

3. La experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de Quilmes

Tal como se comentó previamente, entre las universidades participantes se encuentra la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En este apartado se describe el trabajo realizado con las aulas virtuales del período lectivo 2018 de las asignaturas Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente del plan de estudios de la Licenciatura en

Educación y Tic y Enseñanza y Curriculum y Planificación de la Enseñanza, del plan de estudios de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Estas asignaturas se dictan en modalidad virtual a través del campus de la UNQ.

En estas asignaturas se desarrollaron todas las etapas previstas y de manera resumida presentamos las acciones destacadas relacionadas con las propuestas de enseñanza y de aprendizaje vinculadas al proyecto:

- Implementación de un diario de formación, que completaron los estudiantes a lo largo de la cursada de las asignaturas.
- Implementación de trabajos grupales con énfasis en la colaboración a través de la edición compartida de textos, mediante recursos que ofrece el campus virtual y otras aplicaciones disponibles en la web.
- Construcción y presentación de videotecas con recursos relacionados con los contenidos de las disciplinas.
- Uso de audios para la presentación de los temas de las clases y consignas de las actividades por parte del docente.
- Implementación de audioforos, para el intercambio asincrónico mediante la voz de cada estudiante en los foros del aula virtual.
- Propuestas de autoevaluación y de coevaluación de actividades a través del intercambio en foros siguiendo un protocolo preestablecido para las sugerencias de los trabajos de los distintos grupos.
- Producciones grupales de relatos transmedia.
- Uso de códigos QR para favorecer la interactividad de los materiales impresos de las asignaturas.
- Desarrollo de videoconferencias, con el fin de presentar trabajos grupales y hacer un cierre de la materia.

En relación con el grado de satisfacción con la experiencia general en la asignatura, las respuestas de los estudiantes destacaron los recursos implementados y la comunicación entre docente y estudiantes y estudiantes entre sí:



La implementación de los recursos TIC, ha generado un feedback inusual en la educación a distancia que hace que las distancias se vean acortadas, brindando no solo una textos, consignas y preguntas con respuestas asincrónicas, subir



trabajos y tener una respuesta; sino el encuentro virtual con videoconferencias, donde hubo metaevaluación, coevaluación y la evaluación de aprendizajes, donde el qué y el cómo, hacen participe activo al estudiante del proceso de aprendizaje. (E1_6).

Tanto los foros de consulta, como los específicos de cada actividad permitían la interacción constante tanto entre compañeros como con la docente. Nos permitían sentirnos comunicados sin estar cerca físicamente. (E5_6).

Al describir y valorar las prácticas comunicacionales y de interacción que se han puesto en marcha en la asignatura los estudiantes valoraron los intercambios en foros, videoconferencias y los espacios de edición compartida, tal como se expresa en las siguientes respuestas al cuestionario:



“A través de los foros, trabajo grupal, videoconferencia se pudo interactuar con los compañeros y con la docente, de un modo muy interesante; y que lo motivaban a uno al intercambio constante.” (E5_6).

“Las prácticas comunicacionales se desarrollaron a través de foros, producciones multimedia, chats, encuentros sincrónicos virtuales, e-mails.” (E4_6).

Usamos el campus virtual e interactuamos con wikis y audiovisuales. (E12_6).

A través del campus virtual, y por medio de mensajes, posteos, foros y mails, se ha producido la comunicación sobre la base de videos, audios, textos, propuestas colaborativas. (E9_6).

Al momento de mencionar qué aspectos concretos de la experiencia comunicacional y de interacción puestas en marcha en la asignatura se destacan cómo valiosos los estudiantes hicieron alusión a los encuentros sincrónicos, la comunicación constante a través de distintos medios, el uso de audios para presentar consignas y los intercambios entre compañeros. A modo de ejemplo, se transcriben algunas de las respuestas de los estudiantes:



La videoconferencia fue un recurso muy valioso, ya que no sabía que formaba parte de la plataforma; como así también fue sumamente interesante que las clases semanales fueran pasadas a audios. (E5_6).

Destacaría los foros grupales y los encuentros sincrónicos virtuales. (E9_6).

“Los audios, seguimientos de la materia con aportes grupales, video conferencias.” (E12_6).

“Me gustó mucho poder participar del glosario colaborativo, construyendo entre todos ese espacio de aprendizaje.” (E3_6).

“El trabajo en grupo que consistió en la elaboración de un documento conjunto, a partir de una wiki, sobre educación superior.” (E2_6).

“La variedad de medios, la innovación constante.” (E11_6).

“El uso de wikis que permite el trabajo colaborativo entre pares me pareció en lo que a mi respecta novedoso y muy productivo, igual puede decirse del uso de los foros y videos, aunque estaba más familiarizado con ellos.” (E12_6).

“Poder contar con un video y/o audio de las clases.” (E16_6).

“Lo más valioso es la utilización de recursos variados para promover el aprendizaje, algunas veces a partir de la interacción entre pares.” (E4_6).

A modo de síntesis, en estas tres asignaturas participantes del proyecto se han puesto en marcha prácticas pedagógicas vinculadas con los objetivos del proyecto y que aportaron, en conjunto con las demás asignaturas participantes, a la elaboración de orientaciones metodológicas para la enseñanza y una cartografía de prácticas pedagógicas digitales de innovación (Santoveña Casal, 2019).

4. Revisión y continuidades a futuro

Este trabajo presenta los avances metodológicos obtenidos en el proyecto Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas, focalizando en tres de las asignaturas participantes. El proyecto pone énfasis en la riqueza e innovación de las metodologías propuestas que aportan un aprendizaje conectado, práctico y colaborativo, basado en las posibilidades de conexión y participación en red^[2].

Para los años lectivos 2019 y 2020 se espera continuar su puesta en marcha en el marco de distintas asignaturas de la UNED (Grado y Máster), así como en otras universidades iberoamericanas incluyendo en esta oportunidad, entre otros temas, propuestas de realidad aumentada en las actividades educativas.



Referencias bibliográficas

- APARICI, R. y GARCÍA MARÍN, D. (2017). ¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror, Gedisa, Barcelona.
- APARICIO GONZÁLEZ, D., LEVRATTO, V., LÓPEZ, S., RODRÍGUEZ SIMÓN, A. Y SANTOVEÑA-CASAL, S. (2019). Cartografía de pedagogías digitales: comunicación, innovación y narrativas. En: Santoveña Casal, S. "Análisis de pedagogías digitales Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas." Madrid: Octaedro.
- CARBONELL, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa (3ª Edición). Barcelona: Octaedro Editorial.
- DE LA TORRE HERNÁNDEZ, E. Y MEDINA HERASME, M. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 499-512.
- FIDALGO, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria, 7, 84-97.
- GEWERC, A., MONTERO MESA, L. Y LAMA PENÍN, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 55-63.
- JENKINS, H. (2009). "Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios De comunicación". Barcelona: Paidós.
- JENKINS H. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. El Monitor de la Educación, 26 (5), 35-38.
- RIVAS, A. (2017) Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación / Axel Rivas. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- SANTOVEÑA CASAL, S. (2019) (Coord.). "Análisis de pedagogías digitales Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas." Madrid: Octaedro.

SCOLARI (2014). "Nuevas formas de comunicar en la era transmedia". Anuario Digital de cultura digital, pp. 71-81.

Notas

- [1] Documento del Proyecto Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas (CoReN), Vicerrectorado de Metodología e Innovación e Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED).Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: España.
- [2] Documento del Proyecto Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas (CoReN), Vicerrectorado de Metodología e Innovación e Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED).Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: España.

Tercera Parte

Desafíos para la gestión: la articulación de modalidades

Capítulo I

Percepción de los estudiantes del ciclo Inicial de UNAJ sobre el uso del Campus Virtual como aula extendida

Evaristo Carriego, Sofía Castellón y Lourdes Ojeda

Los cambios globales que han comenzado a desarrollarse durante el último cuarto del siglo XX, han impactado y continúan impactando en las sociedades durante el siglo XXI. El principal factor ha sido la revolución digital que ha afectado todas las esferas de la vida social y particularmente la producción y distribución de conocimiento.

En este contexto, la educación virtual, se ha convertido en una clave de nuestra época, una nueva frontera educativa, en espacio de exploración e innovación, al mismo tiempo que de inclusión y democratización del conocimiento, brindando posibilidades de enseñanza y aprendizaje a más personas a partir de una conexión a Internet.

Es necesario que la universidad esté actualizada en el uso de los recursos disponibles, no sólo con la intención de mejorar el alcance de las oportunidades de aprendizaje, sino también porque las conexiones virtuales y las redes sociales son parte cada vez mayor de la vida social y cultural de los sujetos a quienes está destinada la educación (Maggio, 2018). Como dice Lugo (2003):

“ La sociedad le demanda a la educación en general y al sistema Superior en particular que se articule con el escenario presentado, alejándose de una mirada endogámica.(...) Es así que la nueva Educación Superior deberá poder ofrecer una formación básica de calidad que favorezca la adquisición de competencias para seguir aprendiendo toda la vida y para operar en la Sociedad, al mismo tiempo que promueva continuas adaptaciones a nuevos contextos con el plus de la adquisición de las Nuevas Tecnologías. (p. 8)



La incorporación de la virtualidad en las universidades puede ser un factor transformador de sus estructuras y funciones, un instrumento para mejorar su cobertura, calidad, pertinencia y equidad de acceso y una manera de construir una nueva identidad y ocupar un lugar proactivo en esa nueva sociedad del conocimiento.

En este marco, el uso de LMS (Sistemas de gestión del aprendizaje) para la educación virtual es una de las opciones más difundidas, y como sostiene Rama (2014), la plataforma tecnológica de fuente abierta Moodle constituyó una verdadera revolución que permitió reinventar la educación a distancia, por su baja incidencia en los costos, al ser de fuente abierta.

El contexto

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) es una institución educativa que articula las fortalezas universitarias existentes con el desarrollo territorial y, que como lo expresa su estatuto, tiene como misión contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo económico, social y cultural de la región, para mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos, articulando el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad.

El área UNAJ Virtual se propone promover el acceso al conocimiento y la puesta a disposición de recursos para las diferentes trayectorias educativas de nuestros estudiantes, a través de estrategias de educación virtual.

En primera instancia, con la implementación de aulas virtuales extendidas para que extiendan, complementen y enriquezcan la tarea en las aulas presenciales; a través de cursos virtuales propuestos por las unidades académicas y áreas de gestión para la comunidad educativa de la UNAJ y la comunidad en general. Brinda, también, un espacio para iniciativas de los y las investigadores/as, de manera que estos/as compartan, con toda la comunidad educativa y la comunidad territorial, los resultados de sus investigaciones y promuevan la formación de nuevas generaciones de investigadores.

UNAJ virtual establece su modelo pedagógico reconociendo que la educación virtual no es sólo un proceso tecnológico sino también

pedagógico, que requiere de estrategias propias de cada espacio curricular y cada campo de estudio. Las actividades desarrolladas por UNAJ Virtual, para las carreras de grado y posgrado, se consolidan como espacios formativos enmarcados en los diseños curriculares que se trabajan desde una perspectiva integrada. Considera al/la estudiante como protagonista activo/a de su propio aprendizaje, la educación virtual aporta herramientas al mismo tiempo que organizadas, flexibles para contemplar distintos tipos de trayectorias educativas.

Partimos de un modelo pedagógico que promueve la construcción de un aula presencial que se convierta en laboratorio, en el que estudiantes y docentes desarrollen experiencias de aprendizajes favorecidas por el planteo de una modalidad teórico-práctica en la que se presenten situaciones significativas e información teórica relevante que permita intervenir sobre esas experiencias. En este sentido, la incorporación del recurso virtual sostiene este espacio de trabajo cooperativo donde los intercambios socioculturales entre docentes y estudiantes propician el surgimiento de nuevos contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje.

Formar estudiantes para el abordaje de los complejos procesos sociales desde múltiples miradas y dimensiones requiere además un trabajo cooperativo entre docentes. Esto se articula con un trabajo de programación que incluye contenidos, procedimientos y una concepción curricular superadora de la tradicional en términos disciplinares y de recursos formativos.

La educación virtual tiene como propósito ofrecer diversidad de accesos a los recursos educativos, promoviendo el aprendizaje autónomo al mismo tiempo que complementa la educación presencial y permite una nueva organización de los tiempos de aprendizaje. Es función de los espacios virtuales presentar ambientes de aprendizaje enriquecidos que permitan que cada estudiante y docente tenga a su disposición tanto contenidos, en formatos textuales y multimedia, como recursos de comunicación y debate académico, acompañados con tareas, actividades y desafíos que promuevan la comprensión y apropiación de contenidos.

El espacio de aulas virtuales de la UNAJ pretende:



- Brindar un espacio a cada materia de la universidad para que desarrolle actividades virtuales, gestione sus recursos digitales y multimedia y establezca canales de comunicación e intercambio con los alumnos a través de la web.
- Brindar un espacio a cada materia para que pueda ofrecer parte de los contenidos de su materia a través de estrategias de educación virtual.
- Promover espacios de formación docente para los y las docentes de la universidad.
- Promover la implementación de cursos virtuales de posgrado y de vinculación.

Perspectivas de estudiantes sobre el uso de las aulas virtuales

A partir de las funciones relacionadas con el apoyo al aprendizaje presencial o la construcción de cursos enteramente virtuales, adoptamos la siguiente denominación:

- Aula Virtual Cursos a Distancia (AVD), al espacio en el campus virtual donde puedan desarrollarse propuesta de cursos o seminarios totalmente virtuales.
- Aula Virtual Extendida (AVE) al espacio virtual que sirva para un apoyo sostenido a la presencialidad, y que permita establecer una continuidad pedagógica con el aula física.

Desde 2016 se desarrolla el proyecto de AVE para el Taller de Lectura y Escritura (TLE) y Matemática, ambas materias correspondientes al ciclo inicial de las carreras de grado de la UNAJ. Durante 2016 y 2017 fue realizada una encuesta a los estudiantes de las materias: Taller de Lectura y Escritura (TLE), y Matemática, con el objetivo de reunir información que permitiera conocer sus percepciones con respecto a la experiencia de aula extendida. Dicha información permitió planificar mejoras en el diseño instruccional de las aulas virtuales, teniendo en cuenta las valoraciones de los estudiantes.

En 2016 fueron consultados un total de 212 estudiantes, de los cuales el 62% correspondía a TLE y el 37% a matemática. La encuesta se

aplicó en forma presencial con formato papel, y se procesó mediante un formulario de Google.

En 2017 la consulta ascendió a un total de 454 estudiantes, distribuidos en 45% de TLE y 54% en matemática. La encuesta se aplicó en papel, con la opción a que los estudiantes respondieran directamente en el formulario de Google. Las encuestas se aplicaron a los estudiantes al final del cronograma de la materia, en todos los casos luego de la segunda evaluación parcial. Esto permitió que las respuestas sean dadas luego de la experiencia de uso.

Las preguntas fueron de respuesta voluntaria, por lo cual la tasa de respuesta de cada una es variable con respecto al total de encuestados. Se conformó con preguntas de selección múltiple, preguntas a partir de una escala de Likert, acompañadas de una pregunta abierta y un campo de respuesta abierto al final. Las preguntas cerradas de selección múltiple fueron en base a las siguientes dimensiones y se relacionaron con la idea de caracterizar la muestra conformada:

- Materia: TLE/ Matemática
- Edad: 18 a 24/ 25 a 29/ 30 a 35/ +35
- Género: Femenino/Masculino/Otro

Se presentaron dimensiones para responder de acuerdo a la escala Likert: Muy adecuada/ Adecuada / Poco adecuada/ Inadecuada. Las preguntas cerradas contaron con la opción de ampliar la respuesta en un campo abierto, por ejemplo:

- La propuesta le pareció: Muy adecuada/ Adecuada / Poco adecuada/ Inadecuada
- ¿Por qué cree que fue así?

Las dimensiones relevadas de esta manera fueron: percepción de la propuesta como adecuada; participación en las actividades del aula virtual; materiales didácticos desarrollados para el aula virtual; nivel de satisfacción con respecto a la cantidad de actividades propuestas para el aula virtual; claridad en los enunciados de las consignas; accesibilidad; navegabilidad; acompañamiento docente; interacción entre estudiantes; tecnologías utilizadas para acceder al campus; lugar desde donde se conectaron al aula virtual; valoración global de la experiencia.



Resultados de la investigación

La mayoría de los estudiantes declaró tener entre 18 y 24 años (en ambos años la selección de esta opción rondó el 60%).

Con respecto a la participación de los estudiantes en el aula virtual, si bien en 2016 indicaron su participación poco frecuente en un 42.7% y esta afirmación asciende al 50.7% en 2017, también es importante considerar que el nivel de respuestas sobre no participé se redujo en un año del 18% al 11.3%, dando lugar a una tasa de respuesta mayor sobre la participación muy frecuente. (Ver gráfico N° 3, 2016 y 2017)

Imagen 1: 2016. N= 211/212

3. Su participación en las distintas actividades del aula virtual, ha sido
211 respuestas

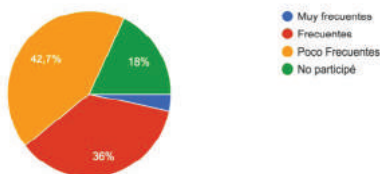
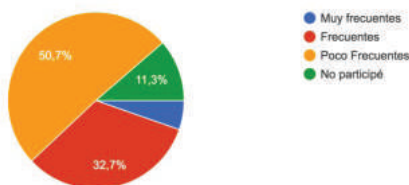


Imagen 2: 2017. N=450/454

3. Su participación en las distintas actividades del aula virtual, ha sido
450 respuestas



En las respuestas abiertas asociadas, los estudiantes explicaron su menor participación tanto por falta de tiempo como por dificultades en la accesibilidad a los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar las actividades online.

Existe, además, un nivel de satisfacción alto con respecto a los materiales didácticos (Ver gráfico 4, 2016, 2017) utilizados en el campus virtual. Estos materiales son realizados por los equipos docentes de cada materia, con el asesoramiento del equipo de UNAJ Virtual:

Imagen 3: 2016. N= 181/212

4. Los materiales desarrollados especialmente para el aula virtual le parecieron

181 respuestas

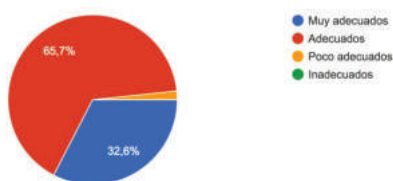
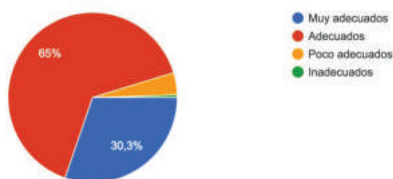


Imagen 4: 2017. N= 403/454

4. Los materiales desarrollados especialmente para el aula virtual le parecieron

403 respuestas



En ambos años, más del 70% de los estudiantes declaró que la cantidad de actividades propuestas en el campus virtual le parecieron suficientes. Además, más del 90% de los estudiantes de cada año afirmaron que las consignas han sido claras o muy claras.

En lo que respecta a la accesibilidad al campus virtual, existe una disminución entre 2016 y 2017 en las respuestas que se identifican con poco accesibles. En 2017 decreció la cantidad de respuestas que indicaron poco accesible, y crecieron las que señalaron muy accesible (Ver gráfico 7, 2016, 2017):

Imagen 5: 2016. N= 177/212

7. El acceso al campus virtual le resultó...

177 respuestas

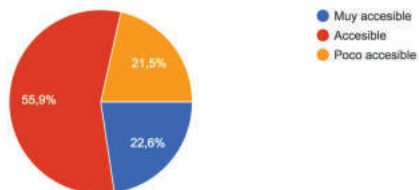
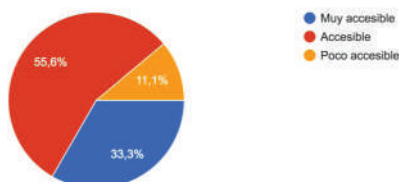


Imagen 6: 2017. N= 405/454

7. El acceso al campus virtual le resultó...

405 respuestas



En lo que respecta a la navegación y el uso de recursos dentro del aula virtual, en ambos años más del 80% de los estudiantes ubicaron sus respuestas entre accesible y muy accesible. También existe una satisfacción alta con respecto al acompañamiento docente (ver gráfico N° 9, 2016, 2017) en el uso de las aulas virtuales:

Imagen 7: 2016. N= 183/212

9. La labor de acompañamiento del/la docente le resultó...:

183 respuestas

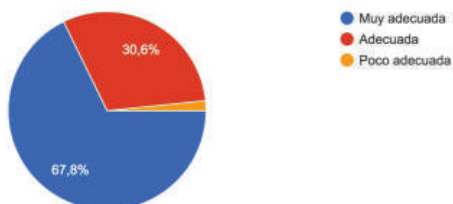
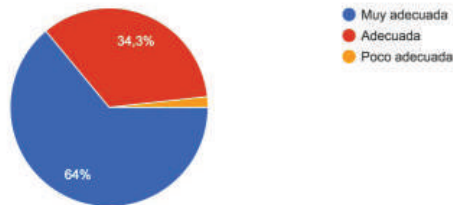


Imagen 8: 2017. N= 405/454

9. La labor de acompañamiento del/la docente le resultó...
405 respuestas



En relación a la interacción dentro del aula virtual, existe un elevado grado de acuerdo en lo que respecta a la falta de interacción entre compañeros. Moreira et al (2018) realizaron un estudio sobre las percepciones de los alumnos con respecto a las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial, donde destacaron el uso de los entornos virtuales desde un modelo pedagógico que responde a una concepción expositiva del conocimiento y del aprendizaje por recepción; de esta manera, muchos docentes utilizan el aula para facilitar el acceso a los materiales de estudio y a la entrega de actividades o evaluaciones, pero no profundizan en la interacción entre estudiantes desde un modelo que desarrolle el potencial colaborativo.

En este sentido, los recursos de comunicación dentro de las aulas tienden a ser desplazados por otras funciones. También en UNAJ, la interacción entre estudiantes (ver gráfico 10, 2016, 2017) al interior de las aulas virtuales constituye una oportunidad de mejora:

Imagen 9: 2016. N=178/212

10. La interacción con los y las compañeros/as dentro del aula virtual resultó...
178 respuestas

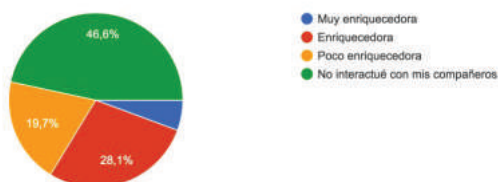
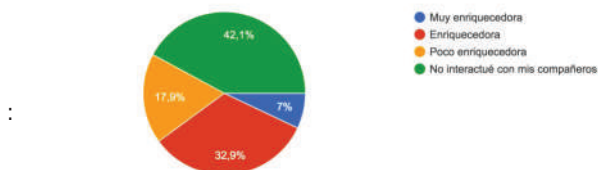




Imagen 10: 2017. N=413/454

10. La interacción con los y las compañeros/as dentro del aula virtual resultó...

413 respuestas



En relación al acceso, en ambos años el 80% de los estudiantes afirmó acceder al aula virtual desde sus casas. Es interesante destacar el cambio que hubo en lo que respecta a las prácticas de uso de tecnologías para acceder (ver gráfico 11, 2016, 2017) al campus virtual. Mientras que en 2016 la PC constituía la principal herramienta de acceso, en 2017 fue desplazada por el uso del celular:

Imagen 11: 2016. N=179/212

11. Como dispositivo, para acceder utilicé mayormente un/una...

179 respuestas

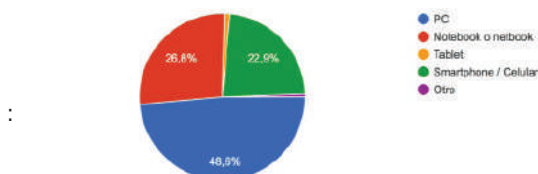
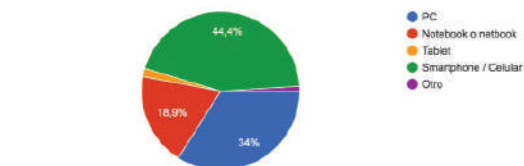


Imagen 12: 2017. N=412/454

11. Como dispositivo, para acceder utilicé mayormente un/una...

412 respuestas



Tanto en 2016 como en 2017, la valoración global tuvo una moda de respuesta en la calificación 8 dentro de una escala de 1 a 10.

El campo abierto

En base a las respuestas que los estudiantes realizaron en el campo abierto de Qué te gustó / Qué cambiarías / Qué sugerirías, se realizó un análisis cualitativo a partir de las valoraciones enunciadas por los estudiantes. Para ello se seleccionaron dimensiones en base a la frecuencia de mención, que luego fueron sintetizadas en tres categorías: Interacciones, Acceso y uso de TIC, y Aprendizajes y organización del estudio.

Las Interacciones son entendidas como un tipo de actividad socio-cultural situada o como la actividad relacional y discursiva que se puede desarrollar en un determinado contexto virtual y que puede favorecer, o no, un mayor aprendizaje del estudiante (Barberà, 2001). La interacción se entenderá como una relación entre seres humanos, a diferencia de la interactividad que nos presenta una relación entre humanos y, especialmente para el caso, medios tecnológicos no humanos (Cabreró y Llorente; 2007).

La interacción en un entorno virtual de aprendizaje puede producirse, principalmente entre docente y estudiante, entre estudiante y estudiante, en forma individual o colectiva y en ambas direcciones, de manera sincrónica o asincrónica (Barberá et al; 2001). La categoría surge a partir de la identificación de la interacción como uno de los temas más relevantes en el uso del campus, por parte de los estudiantes e implica interacciones estudiante-docente y estudiante-estudiante.

El acceso y uso de TIC se encontró también entre las preocupaciones de los estudiantes. El campus aparece como una oportunidad para acceder, o como un obstáculo para el acceso a la información con el uso de TIC. Tener en cuenta el acceso y uso recupera la cuestión de la brecha digital, que trasciende el acceso, pero comienza por él.

No solo la ocurrencia del tema en las respuestas convierte la categoría en relevante, como dicen Carriego y Ojeda (2017):



Una estrategia de incorporación de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, así como la educación en general, requiere de cuidados particulares en contextos de trabajo donde los derechos a la educación sufren algún tipo de vulneración, en territorios tanto urbanos, peri urbanos como rurales donde se necesita tener en cuenta brechas digitales, a riesgo de producir nuevas exclusiones. (p. 1569)



La categoría aprendizaje y organización del estudio surge, como las anteriores, desde los testimonios de los estudiantes. Al mismo tiempo la consideración de la noción de aprendizaje en entornos virtuales requiere de un abordaje complejo que tenga en cuenta la problematización de la noción.

Desde el punto de vista de la teoría constructivista del aprendizaje, entendemos que existe aprendizaje en la medida que existe significatividad, tanto lógica como psicológica. La primera puede realizarse a partir de los recursos de aprendizaje, produciendo un diseño que contenga esa condición. La psicológica requiere formas de ayuda que permita recursos de adaptación en relación al propio proceso de aprendizaje y un reconocimiento constante de la evolución y cambio de las características del contexto particular (Onrubia, 2005). Por ello consideramos dimensiones de la significatividad lógica, a partir de la categoría organización de contenidos y de la significatividad psicológica a partir de las categorías de autoevaluación, comprender / entender, práctica y reforzar aprendizajes.

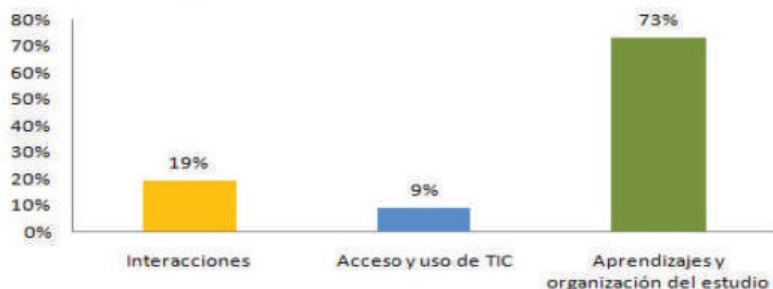
Debido a que las respuestas en el campo abierto eran opcionales, y que no todas ellas responden específicamente a algún aspecto de las prácticas dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, se seleccionaron 317 respuestas entre los estudiantes de 2016 y 2017 (que constituyen un total de 666 estudiantes encuestados), referentes a las valoraciones del uso del campus virtual como aula extendida.

Tabla de Porcentaje de respuestas en relación a Categorías y Dimensiones. N=317/666

Dimensiones	%	Categorías	%
Interacciones	19%	Comunicación con docentes	16%
Comunicación entre compañeros	3%	Acceso y uso de TIC	9%
Accesibilidad	6%	Uso de nuevas tecnologías	2%
Aprendizajes y organización del estudio	73%	Autoevaluación	11%
Comprender/Entender	9%	Organización de contenidos	1%
Práctica	26%	Reforzar aprendizajes	25%

N=317/666. Elaboración propia.

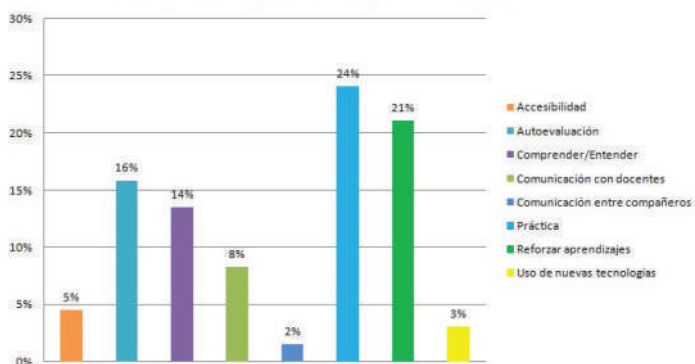
Imagen 13: Principales funciones del aula virtual destacadas por los estudiantes 2016-2017



Elaboración propia.

Entre 2016 y 2017, en general existen apreciaciones similares con respecto al uso del aula virtual. Sin embargo, creemos importante destacar que en 2017 aumentó la valoración sobre la comunicación con los docentes a través del aula, al tiempo que disminuyó la función de apoyo a la comprensión de los temas como principal dimensión destacada. Algunas respuestas refirieron a la organización de contenidos como un valor propio del campus, cuestión que antes no había sido mencionada por los estudiantes.

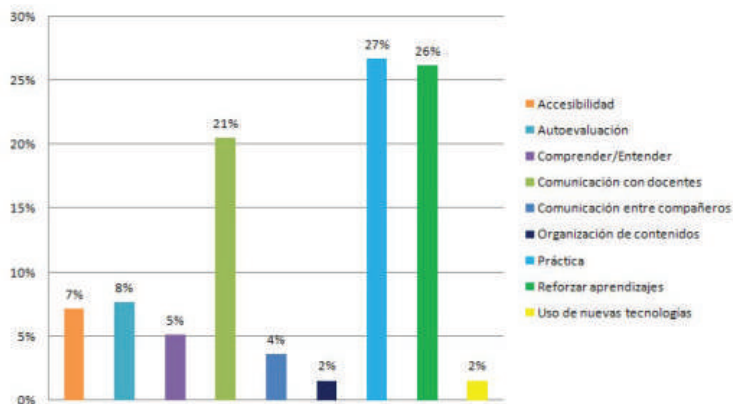
Imagen 14: Funciones del campus destacadas por los estudiantes en 2016



Elaboración propia.



Imagen 15: Funciones del campus destacadas por los estudiantes en 2017



Elaboración propia.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación permitió conocer la perspectiva de los estudiantes que hicieron uso del aula extendida de matemática y de TLE del ciclo inicial, e identificar fortalezas y espacios de mejora para el diseño de las aulas virtuales de ambas materias. A su vez, permitirá proponer cambios que tengan en cuenta los intereses de los y las estudiantes.

Entre las principales fortalezas destacadas por los estudiantes, se encuentran:

- El aprovechamiento de los materiales didácticos, señalado en ambos años por más del 65% de las respuestas como adecuados y muy adecuados.
- La claridad de las consignas, valorada por más del 90% de los estudiantes.
- La navegabilidad y el uso de recursos en el aula virtual, entre los que se destacó el uso del recurso Autoevaluación dentro de las preguntas abiertas, sumado a que el 80% de los estudiantes los consideran accesibles y muy accesibles.
- El acompañamiento de los docentes, que más del 90% de los estudiantes refirieron como adecuado y muy adecuado.

Entre 2016 y 2017 se redujo la cantidad de estudiantes que no participaron en el aula virtual, y aumentó la cantidad de estudiantes que señalaron la respuesta como poco frecuente y muy frecuente.

Por otro lado, las interacciones entre estudiantes al interior del aula virtual constituyen una oportunidad de mejora, dado que la mayoría o bien reconoce que no interactuó con sus compañeros, o bien las interacciones fueron poco enriquecedoras. Este aspecto contrasta con la valoración sobre las interacciones con los docentes, que han sido destacadas tanto en las preguntas abiertas como en las preguntas cerradas.

Entre 2016 y 2017 creció en forma notable el uso de la telefonía móvil como dispositivo de acceso al campus virtual, volviéndose la principal tecnología utilizada para el ingreso al aula.

La encuesta sobre la percepción del uso de las aulas virtuales como aula extendida permitió identificar las fortalezas que tiene este proyecto, y los aspectos que en tanto implican una oportunidad de mejora, conforman la agenda de trabajo para realizar el seguimiento del proyecto. Además, conocer las principales valoraciones que los estudiantes realizan sobre sus propias prácticas de aprendizaje en entornos virtuales, nos permite acercarnos al potencial que tecnologías como los Smartphone ofrecen para el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje en relación a dispositivos tradicionales.

Referencias bibliográficas

- BARBERÁ, E. ET AL (2001) Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible? La incógnita de la Educación a Distancia Barcelona: ICE UB/Horsori.
- CABERO ALMENARA, J., LLORENTE CEJUDO, M., La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Recuperado a partir de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207005>>
- CARRIEGO, E. Y OJEDA L. (2017) Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ. Ponencia en U17 Encuentro Nacional y Latinoamericano, la Universidad como Objeto de Investigación: la reforma



universitaria entre dos siglos. Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado a partir de:
<http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/VARIOS/u17_ebook_parte%202.pdf>

LUGO, M.T. (2003) (Coord.) Situación presente y perspectivas de desarrollo de los proyectos de Educación Superior Virtual en Argentina. IELSAC. UNESCO.

MAGGIO, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

RAMA, C. (2014). La virtualización universitaria en América Latina. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 11(3), 33-43. Recuperado a partir de:
<<http://x.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1729>>

SILVIO, J. (1998) La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. Educación Superior y Sociedad, 9 (1), 27-50. IESALC - UNESCO.

ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Recuperado a partir de:
< <http://www.um.es/ead/red/M2/> >.

Nota

Versión corregida y ampliada del trabajo publicado en el marco de las XXII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación: “Imaginación política y voluntad de praxis: el campo comunicacional frente a los embates de los derechos sociales”, llevadas a cabo en 2018. ISSN: 1852-0308 disponible en
<<http://redcomunicacion.org/wp-content/uploads/2018/12/CARRIEGO-OJEDA-CASTILLON.pdf>>..

Capítulo II

Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales

María Alejandra Ambrosino, Mercedes de los Milagros Nicolini y
María Florencia Puggi

Partimos de considerar la educación, en particular la educación superior, como una práctica social dinámica. El fenómeno educativo se ubica en un contexto particular, con rasgos y haceres de una comunidad de actores que construye su vida académica. En este mismo contexto la tecnología digital y conectiva (TDC), hace su emergencia en el escenario educativo propicia nuevos rasgos en el modo de interactuar, construir conocimiento e interpela las prácticas de gestión académicas.

La emergencia de las TDC ha contribuido al surgimiento de un nuevo escenario cultural que se denomina como 'cultura de la convergencia' (Jenkins, 2015), en el cual se encuentran una gran cantidad de actores activos, participativos, creativos y empoderados que convergen con una cantidad de producciones de contenidos digitales, en ambientes virtuales en los que se reconocen las prácticas educativas de los propios actores. También encontramos una gran disponibilidad de dispositivos tecno-comunicacionales a través de los cuales fluyen las narraciones transmedia (Igarza, 2016), historias contadas a través de distintas plataformas, las cuales se caracterizan por la integración de relatos y por utilizar distintos lenguajes con sentido educativo.

Sin embargo, el surgimiento de la TDC, emergente en el ecosistema comunicativo institucional, no ha desplazado, necesariamente, a tecnologías tradicionales o que han respondido a tendencia en los últimos 20 años, sino que conviven y se mezclan de maneras muy diversa dando lugar a nuevas formas caracterizadas por la hibridación en sus formas y en sus discursos.



Se considera la gestión de la institución referida a los formas estructurales de abordar la complejidad ecológica pedagógica, que basados en TDC, se expresan a través de sus áreas de gestión, como forma de materializar la propuesta de condiciones estructurales, analizándola desde una perspectiva de casos, recuperando sus particularidades en términos de la apropiación académica de las tecnologías digitales, articuladoras de las prácticas de educación mediada vinculadas principalmente a sus actores que son los que dinamizan los experiencias de educación mediada en la institución universitaria.

Ecologías pedagógicas virtuales

Introducimos como categoría de análisis “ecologías pedagógicas virtuales”, que se refiere al cambio que se ha producido en los últimos tiempos, en relación con la inclusión de TDC, en las prácticas universitarias. Ecologías (Coll, 2012) dado que interpela cuestiones como: dónde aprendemos, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué aprendemos. Estas preguntas encontraban respuesta casi unívocamente en el sistema educativo, el mismo que ha sido atravesado por la diseminación de los objetos digitales de aprendizajes, la multiplicidad de modos de interacción mediada por TDC entre las comunidades educativas y los diversos modos de acceso a contenidos basados en el uso de dispositivos móviles.

Esta nueva ecología pedagógica plantea desafíos a las instituciones de educación universitaria, pero fundamentalmente a los actores educativos docentes, gestores, miembros de la comunidad educativa, cuyo funcionamiento responde a una visión de la educación mediada por TDC que se encuentra en tensión con cómo los sujetos perciben en su entorno comunicativo (Barbero, 2014). Las TDC modulan nuestras acciones y pueden convertirse en potentes herramientas para crear entornos vitales, para configurarlos, para interconectar nuestros múltiples contextos de participación y también nos permite poner en tensión nuestras presuposiciones acerca como funcionan en torno a los procesos pedagógicos que se desarrollan en la tradicional educación a distancia. El uso de dispositivos digitales en las prácticas educativas, requiere de cierto análisis en lo que respecta a sus potencialidades pero

también limitaciones para el desarrollo de micro-prácticas pedagógicas posible a generar con las TDC.

La transformación de las prácticas educativas tiene que ver con el sentido y finalidades pedagógico-comunicacionales que le atribuimos los educadores (sean docentes o gestores) a los ambientes educativos transmediales.

En efecto, tal y como señala Coll (2012), uno de los principales retos de la educación, bajo el supuesto de que está inmersa en un necesario reconocimiento de que sigue siendo fundamental pero es una práctica educativa más, tiene que ver con una visión amplia de la educación, es decir, con el reconocimiento de la importancia de la aparición de nuevos agentes, nuevos escenarios y nuevas prácticas educativas que promueven el desarrollo de las personas cada vez con más potencia y gracias, de alguna manera, a las TDC. Las tecnologías nos presentan un escenario caracterizado por un grado mayor de «permeabilidad» entre múltiples contextos. Esto genera un movimiento entre contextos más conocimientos, más relaciones, más representaciones y formas de construcción entre unos y otros contextos. Las características actuales de conectividad, del uso social de las tecnologías, de los dispositivos móviles, nuestros contextos de participación y aprendizaje van con nosotros. En efecto, los dispositivos tecnológicos aumentan la «portabilidad» de prácticas. Entendemos las tecnologías permiten «portar» los contextos en los que participamos en el sentido de que podemos llevarlos con nosotros. Por ello, cada vez más el tránsito de la persona entre estos contextos y la gestión del flujo del conocimiento será un «arte» el para el que enseña, para el que aprende y para múltiples gestores educativos (Bustos, 2016).

Las TDC que utilizamos para interactuar en el ambiente virtual tienen una relación dialéctica con la cultura, como señala Manuel Castells, muchos rasgos de las denominadas plataformas informáticas como son la conectividad, interconexión, hipermedialidad, transmedialidad, la porosidad y la flexibilidad, devienen también rasgos culturales (Castells, 1999). La tecnología y cultura se van imbricando de manera dinámica. Se redefinen la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimientos. Se vuelven difusas las fronteras entre aprendizaje activo y recepción pasiva, entre roles



de emisión y de recepción, entre cultura letrada y digital, entre acceso y construcción del conocimiento. La cultura se abre en su posibilidad de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus lugares de producción y procesamiento (Barbero, 2002).

Pero, por otro lado, la educación tiene que propiciar la búsqueda de equilibrios entre la diversidad de un patrimonio histórico y cultural de la institución, la cultura digital y la formación crítica de los actores de la sociedad. La educación debe tomar posición entre la “compulsión” digital y el desarrollo de la inteligencia colectiva (Levy, 2004).

En síntesis, estas dimensiones dan un marco para entender que la tecnología digital rivaliza con las instituciones educativas en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras los hipermedios “deslocalizan” los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente y los sustrae de la “institucionalidad” desde donde nacen, la institución se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina (Barbero, 2003).

Las prácticas pedagógicas en clave ecológica y escenarios transmediales

Se intenta entonces tener elementos para interpretar los cambios organizacionales en su relación tanto con las condiciones macro-estructurales de los contextos sociales, culturales y políticos, como en su articulación específica entre dichas instancias estructurales, las condiciones del contexto y las acciones de los actores concretos de la comunidad universitaria. Tomaremos el caso del Centro Multimedial de Educación a Distancia de la UNL para compartir su experiencia institucional desde la premisa que de que los actores están situados en una institución, en un contexto social y con una historia. Esta perspectiva distingue entre los contextos micro y macroinstitucionales, por ello se retoma la visión institucional como macro, y sus acciones como contexto micro.

A través del Sistema de Educación a Distancia UNLVirtual, la Universidad se propone dar respuestas a las necesidades de formación flexible y continua, en un contexto de creciente valoración del conocimiento y de demandas de acceso a formación y especialización universitaria. Luego de 18 años de implementación, UNLVirtual se ha consolidado

como una de las experiencias más significativas en educación a distancia del país, contando con más de 10.000 estudiantes en todo el territorio argentino y cerca de 40 propuestas de formación universitaria entre el nivel de pregrado, grado, posgrado y cursos. La Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico define sus políticas y acciones vinculadas al desarrollo de la educación mediada por tecnologías en el marco del Programa de Desarrollo en Educación y Tecnología. En este sentido el Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) es la Unidad de Gestión de vinculación con los actores de la comunidad universitaria. Este Centro da respuestas institucionales a la integración de las innovaciones educativas a partir de la intervención de las TDC en el contexto de la tradición de la institución. La misión central es brindar condiciones de desarrollo para las unidades de gestión y académicas en todo el ámbito de la UNL, a través de metodología de gestión de proyectos.

Desde la creación del Sistema UNLVirtual, la Universidad reconoce la necesidad de potenciar su capacidad institucional y apoyo a la modalidad, definiendo el Campus Virtual 3.0 como el espacio de representación y actividad académica de la comunidad universitaria. Este ambiente ha sido diseñado para desarrollar las actividades académicas de la UNL, potenciando y expandiendo la comunidad virtual de enseñanza y aprendizaje.

La educación virtual requirió de desarrollos institucionales, académicos y tecnológicos que focalicen sus acciones en potenciar experiencias de enseñanza y de aprendizaje que integren las posibilidades pedagógicas de los entornos virtuales.

Existe una amplísima disponibilidad de dispositivos digitales en Internet de alto impacto en nuestra cultura contemporánea, dado lugar a un fenómeno emergente de los actuales escenarios socio-culturales que resulta clave de considerar como perfil cultural de los actores educativos (García Canclini, 2014). La gestión educativa entiende que las redes digitales con su gran capacidad de interconexión y de convergencia de tecnologías, son claves para su desarrollo. Las trayectorias culturales-tecnológicas inciden en las percepciones de los actores educativos, y en el mismo escenario las propuestas formativas son condicionadas por las características tecnológicas de los entornos de comunicación donde se desarrolla el proceso pedagógico.



Virtualización del curriculum: eje organizador en la estructura organizacional

Se asume institucionalmente, en el tiempo de desarrollo, el atravesamiento de las fases del proyecto de educación a distancia interpelado por las TDC, que supuso avanzar del tradicional concepto de “educación a distancia” hacia uno más abierto de “educación virtual”.

En este sentido, se comparte la experiencia transitada por las autoras, en los procesos de reconfiguración de dos áreas fundacionales del Centro: Producción de Materiales y Diseño y Comunicación. Así podremos reconstruir el pasaje desde lo conceptual a lo procedimental que significó la virtualización del curriculum para el Programa UNLVirtual, abriéndole nuevas puertas para pensar la enseñanza y el aprendizaje sin limitarse a las estructuras de una determinada impronta tecnológica.

De la producción de materiales al diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos

Inicialmente, el CEMED nucleaba el trabajo con los docentes a través de la llamada Área de Producción de Materiales (2006-2015), cuyo enfoque se centraba en la realización de materiales didácticos para la oferta educativa a distancia (cuadernillo, CD, DVD), tomando los recursos como eje central de la propuesta de enseñanza y concentrando la atención en el alumno en tanto destinatario final del diseño.

En los últimos años, la tendencia a la completa virtualización de las propuestas formativas, así como la digitalización de la totalidad de los recursos didácticos que anteriormente se distribuían en formato analógico (DVD, CD, cuadernillo) supuso una mayor especialización del actor docente en tanto su formación para la enseñanza en ambientes virtuales incorporaba recorridos de trabajo diferenciados de la presencialidad. De esta manera, al ir aumentando la oferta educativa a distancia y el interés de las Unidades Académicas por incorporar prácticas de gestión, comunicación y enseñanza en ambientes virtuales, las estrategias de capacitación y acompañamiento de los proyectos debían necesariamente tomar distintas formas y ampliar los escenarios de intercambio con los docentes.

Así, al replantearse la misión del Área, se la denominó Diseño de Ambientes y Recursos Didácticos (2015-2017) y se configuró en su interior una Subárea que incluía funciones pertinentes al desarrollo de la docencia para la virtualidad, comprendiendo las tareas de capacitación a profesores y configuración de ambientes virtuales.

La consolidación de roles y perfiles dentro del equipo de la mencionada Subárea así como la emergencia de constituir la comunidad de práctica de docentes UNLVirtual, determinó el surgimiento del Área de Proyectos Pedagógicos Virtuales dentro de la estructura del CEMED. Así, surge con la tarea de relevar, promover y desarrollar el prototipado de experiencias de enseñanza, aprendizaje y vinculación en la virtualidad, brindando asesoramiento a equipos docentes y de gestión para la implementación de mediaciones tecnológicas en proyectos de enseñanza, extensión e investigación universitaria.

Entre sus objetivos podemos nombrar:

- Innovar en el prototipado de mediaciones tecnológicas digitales para llevar adelante diversas políticas académicas que atañen a la virtualización total o parcial del curriculum.
- Instalar y sostener en el tiempo un programa de capacitación docente para la virtualidad como espacio de formación continua para los actores docentes y los equipos de gestión académica de la UNL.
- Consolidar la comunidad de práctica y conocimiento UNLVirtual, creando espacios de intercambio y desarrollo de experiencias pedagógicas con tecnologías.

En paralelo a estos procesos, otra Área del CEMED que atravesaba transformaciones fue la de Comunicación y Diseño, siendo un hito fundamental la constitución de Atención al Estudiante (2014) como nueva área surgida de aquella, en virtud de la especificidad y caudal de trabajo con alumnos y sedes. El segundo momento de reestructuración fue su cambio de nombre por el de Capacitación y Comunicación (2015), el cual implicó una transformación en sus funciones, las cuales abarcaban el diseño de la imagen institucional del Programa UNLVirtual y el desarrollo de estrategias de comunicación del modelo académico-pedagógico de la modalidad de estudio virtual, difundiendo las propuestas educativas que brindan las distintas Unidades Académicas



de la UNL a través del Portal Web, el Campus Virtual UNL, el correo electrónico y las redes sociales.

La necesidad de unificar pautas de diseño de imagen y discurso institucional plantea la emergencia de una nueva reestructuración de equipos y así surge el Área de Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales, integrando al equipo de Comunicación y Diseño con parte del staff de Diseño de Ambientes y Recursos Didácticos.

Esta nueva Área tiene por misión diseñar, asesorar, planificar y crear ambientes, interfaces y recursos digitales para el acompañamiento de las estrategias didáctico-pedagógicas. Asimismo, asume el trabajo de desarrollo de líneas de Imagen y comunicación institucional que acompañen los ejes de producción e innovación en la actualidad, entendiendo a la misma dentro de la comunicación 2.0, generando nuevas líneas de acción hacia el conocimiento abierto y comunidades de práctica. Entre sus funciones cotidianas está la investigación y el desarrollo de estrategias para potenciar la educación superior virtual y las comunidades de práctica para el intercambio de los diferentes actores de la red UNLVirtual.

Sus objetivos centrales son:

- Diseñar ambientes para la comunicación académica y para la enseñanza virtual.
- Asesorar y producir recursos digitales para el acompañamiento de estrategias didáctico-pedagógicas.
- Planificar y crear interfaces para la comunicación de la propuesta formativas estructuradas y no estructuradas de educación virtual.
- Desarrollar líneas de comunicación estratégica del Centro en torno a la educación superior y las tecnologías.
- Investigar e innovar sobre tecnología para la enseñanza superior virtual.

No obstante la división entre Áreas, Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales y Proyectos Pedagógicos Virtuales continúan manteniendo su imbricación al momento de abrirse al trabajo con equipos de docencia y gestión no sólo de la modalidad virtual sino también de proyectos institucionales diversos, sosteniendo la virtualización del curriculum como práctica específica que trasciende la instancia de digitalización del contenido. Sus redes de trabajo se mantienen para la

construcción de líneas de acción para el desarrollo de diversos recursos y ambientes digitales en el marco de proyectos de educación que implican tramos de virtualidad.

Estrategias para construir lo virtual

El CEMED se ha reconfigurado permanentemente a lo largo de los últimos diez años, acompañando los cambios políticos y tecnológicos del programa UNLVirtual, y encontrándose actualmente en el proceso que va desde la digitalización de la oferta académica hacia la construcción de propuestas diseñadas para la virtualidad.

Entendemos lo virtual en el sentido que lo hace Pierre Lévy (1995), en tanto la hipermedialidad es parte de su naturaleza y constituye su lenguaje, lo cual lo distingue de lo digitalizado, que está pensado para el mundo analógico aunque pueda insertarse en el medio virtual. De este modo, la virtualización de la oferta académica no es equivalente a la digitalización de los recursos didácticos ni a la mediatización en la comunicación entre docentes y alumnos. La integración de las TIC en la propuesta curricular nos pone en camino hacia la virtualización, pero el cambio de paradigma que ella supone aún no lo hemos alcanzado plenamente. Por esto mismo, la tarea de capacitación y andamiaje de los equipos docentes es nodal, especialmente en el contexto de una modalidad virtual, donde es inevitable la utilización de la tecnología como medio para la enseñanza, ya que esto no logra per se una real inclusión de las TIC a la práctica docente sino que tienden a reproducirse modos típicos de la presencialidad, forzando la naturaleza del medio tecnológico. Tal es así que muchas de las consideraciones incluidas en las primeras versiones de los programas de las ofertas académicas responden mejor a un cursado de modalidad presencial que pretende “adaptarse” a un nuevo contexto.

La primera tarea de cualquier acción de capacitación es entonces instalar la necesidad de flexibilizar el curriculum, atendiendo a que enseñar en la virtualidad implica repensar los regímenes de asistencia, cuál es el rol del docente y cómo se producen los procesos de aprendizaje, entre otras cuestiones que son fundamentales para toda práctica de enseñanza, pero que parecen quedar más expuestas por



la mediación tecnológica. Otro elemento que se vuelve problemático y quizá protagónico en el paso de la presencialidad a la virtualidad es la evaluación de los aprendizajes, ya que la modalidad virtual implica redefinir los objetivos de la evaluación e incluso sus formatos, aunque se pueda utilizar la tecnología para reproducir las mismas prácticas que en el aula tradicional, evaluando mediante un cuestionario, por ejemplo. Ante estas situaciones, desde hace varios años, la estrategia de capacitación del CEMED no tiene por objetivo lograr el manejo de la herramienta tecnológica sino puntualmente pensar cómo enriquecer la comunicación con los alumnos, la presentación de los contenidos y las instancias de evaluación con las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías, ya sea que hablemos de la plataforma Moodle, un buscador web, bibliotecas y aplicaciones online, la oferta de software libre para diferentes usos, entre otros.

Entonces, para lograr una modificación sustancial de las prácticas docentes en los ambientes virtuales, analizamos, por ejemplo, cuál es la lógica del trabajo que se propone en los foros y las wikis, o cómo se puede utilizar lenguajes multimedia para la presentación de contenidos y actividades. No focalizamos en las habilidades de administración de la plataforma Moodle, sino que nos concentramos en sus posibilidades de uso y en las estrategias que se pueden emplear para realizar la labor de tutoría durante el cursado.

Asimismo, sostenemos la importancia del trabajo con los docentes antes, durante y después de la implementación de una propuesta académica, y también subrayamos la importancia de la transversalidad de estas instancias de capacitación docente, proponiendo el entrecruzamiento entre los saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos.

Creemos que se debe formar a los docentes en el ejercicio de roles que ya existían en la docencia pero que aparecen reconfigurados por las TIC, como ser el rol de facilitador del aprendizaje, la supervisión académica, la colaboración en grupo, la consulta de información y el desarrollo de propuestas y recursos educativos.

En esta línea de trabajo, durante los dos últimos años, se diseñaron y desarrollaron dos estrategias fundamentales para acercarse a la comunidad docente de la UNL: el “Ambiente de Recursos Didácticos” y “Docencia Virtual”. En el primer caso se trata de un ambiente virtual

alojado en la plataforma Moodle, donde se brindan pautas y sugerencias para el diseño de propuestas de enseñanza virtuales, y se comparten producciones desarrolladas por el equipo del Centro que pueden tomarse como disparadores para nuevos diseños didácticos. El segundo recurso es un dispositivo digital que utiliza la tecnología WordPress y tiene como destinatarios a los docentes que desarrollan sus prácticas en la modalidad virtual. A diferencia del “Ambiente de Recursos Didácticos”, no sólo propone un recorrido por el componente didáctico-pedagógico del trabajo docente, sino también por las dimensiones tecnológica e institucional en que se enmarca UNLVirtual.

La convergencia digital característica de este nuevo ecosistema de medios en el que la universidad se inserta desde la modalidad virtual, demanda la utilización de nuevos lenguajes y modos de producir información, por ello apelamos en estos dispositivos no sólo a la inclusión de textos e imágenes sino que también diseñamos un espacio de diálogo entre esos lenguajes, el formato video instructivo, otros ambientes del sistema UNLVirtual y sitios externos de interés didáctico-tecnológico, generando así una verdadera narrativa virtual. Intentamos transmitir al actor docente una experiencia transmedia completa y representativa de lo que proponemos alcanzar en la modalidad virtual, ya sea pensando en la virtualización del curriculum completo o en el diseño de un tramo virtual de una propuesta formativa.

Procuramos conservar y hacer visible la fuerte relación intertextual e hipermedial que se establece entre las diferentes partes del dispositivo y entre los distintos Ambientes UNLVirtual, que están diseñados para construir una comunidad en red, en donde cada experiencia de usuario se interconecta de múltiples maneras y genera nodos de trabajo para el aprendizaje, la gestión y la comunicación institucional.

Conclusiones

Se presenta una reflexión sobre esta experiencias de gestión considerando su significado en relación con las plataformas tecno-comunicacionales emergentes, basadas en TDC, y a las condiciones sobre las que opera la customización de los ambientes para la enseñanza y el aprendizaje según los planteos programáticos institucionales. En términos de



la cultura digital podríamos pensar entonces que, en la educación superior, las modalidades pedagógicas tradicionales (presencial y distancia) empiezan a encontrar puntos en común y transitan un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas pedagógicas que convergen en un escenario transmedial (Igarza, 2016). La ecología de la educación virtual se constituye a través de las condiciones del escenario virtual de aprendizaje, que resultan de la confluencia de condiciones dinámicas y cambiantes, entramadas en un sistema académico-pedagógico más amplio que el tecnológico.

Las instituciones de educación superior se encuentran en una posición en la que deben agudizar su accionar en términos de superar la mirada de la TDC como soporte o transporte eficiente de transmisión de información, poner en crisis el discurso de la “estimulación mediática” con objeto de mero consumo de objetos (visión que caracteriza a aquellos desarrollos de medios basados en la simple motivación y entretenimiento). Las instituciones deberían desarrollar la capacidad para discernir entre las posibilidades de las tecnologías digitales de la información, conectividad, comunicación y producción, y el riesgo profundizar la mera transmisión de esa información enciclopédica. La educación superior encuentra aquí su límite y su posibilidad. Por una parte, propiciar ambientes de aprendizaje mediados por TDC para democratizar el acceso a la productividad, la ciudadanía, la comunicación, la construcción de conocimiento y la diversificación de la vida cotidiana. Por otra, movilizar su propia memoria colectiva, patrimonio histórico para promover un escenario digital que recupere el sentido de comunidad de práctica (Wenger, 2001) más allá de la tecnologización instrumental de los aspectos constitutivos de una institución.

Referencias bibliográficas

- AMBROSINO, M.A (2018). Producción de investigación en el marco de desarrollo de la Tesis “Narrativas digitales transmedia en educación superior: las prácticas docentes en UNLVirtual”. Carrera de Posgrado en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2017-2018. [Mimeo].
- BUSTOS SÁNCHEZ, A. (2016). “Escuela, TIC y más allá que pantallas: perspectivas, tendencias y retos futuros”. España: Editorial Ariel

- CASTELLS, M. (1999): La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural. Vol. I. Madrid, Alianza Editorial.
- COLL, (2012). Libro: Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Capítulo: "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación". Universitat de Barcelona, Editors: J. L. Rodríguez Illera, pp.156-170.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2014). El mundo como lugar extraño. Barcelona: Gedisa.
- IGARZA, R. (2016). Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural. En Irigaray, F. y Renó, D. (comps.) Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas. Buenos Aires: La Crujía.
- JENKINS, H. (2015). La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós
- LEVY, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós Comunicación.
- LÉVY, P. (2004). Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003): "Pistas para entrever medios y mediaciones". Prefacio a la quinta edición de: De los medios a las mediaciones. Bogotá
- Martín Barbero, J. (2010). Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía. México: Gilli.
- NICOLINI, M.; PUGGI, M.F. (2017): "La virtualización del curriculum como eje organizador en la estructura del Centro Multimedial de Educación a Distancia de la UNL". Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. [Mimeo].
- VAN DIJCK, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI
- WENGER, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo III

Virtualidad, bimodalidad y aulas extendidas: un estudio de caso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Gabriela Anselmo, Eliana Menón y Germán Ramos

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) construye su identidad institucional sobre la base del cumplimiento de una función social relevante con relación a las problemáticas sociales, económicas y políticas de su ámbito territorial. Según su proyecto institucional, la Universidad se constituye a partir de la idea de un esquema de compromiso más activo de los centros de estudios superiores en los procesos locales que significan abordar procesos de vinculación en lo educativo y cultural, el desarrollo de centros locales, y de la comunicación a partir de los avances tecnológicos, ampliando y democratizando la información y el acceso al conocimiento. Este desafío se amplifica si se analizan las características socioeconómicas del contexto en el que se emplaza la UNAJ, con predominio de sectores sociales desfavorecidos, que históricamente carecieron de acceso a la educación superior.

Desde el punto de vista de su ubicación geográfica con relación a las instituciones universitarias más cercanas (UBA, UNLP, UNQ) su situación podría caracterizarse como de frontera educativa. Alejada relativamente de los centros urbanos cuyas clases medias ven facilitadas sus posibilidades de acceso y permanencia en las aulas universitarias, entre otros motivos, por la accesibilidad geográfica, la UNAJ se inserta en una región en la que nunca se desarrolló oferta educativa universitaria estatal, lo cual constituye una respuesta a una demanda histórica de la región.

Desde sus inicios, la UNAJ debió abordar la cuestión de la importante cantidad de inscriptos que fue aumentando año a año y que



estuvo muy por encima de las previsiones realizadas con anterioridad a las primeras inscripciones. El crecimiento de la matrícula muestra que efectivamente la UNAJ cumple un rol relevante con relación a la demanda por educación universitaria en la región.

Implementación y desarrollo

En el año 2015 se idearon, desarrollaron e implementaron los primeros cursos virtuales en la UNAJ. En principio, se complementó la oferta de cursos presenciales con la creación de tres aulas virtuales de Inglés Extracurricular, agregándose posteriormente tres cursos más. En el mismo año se crearon dos aulas extendidas para Inglés Aplicado a la Ingeniería en sus dos niveles: 1 y 2, a fin de complementar las clases presenciales. En el segundo cuatrimestre de 2016 se realizó la primera experiencia piloto en Informática Extracurricular, con dos comisiones bimodales. El objetivo fue cubrir la demanda intermedia, es decir, la de los estudiantes que no necesitaban adquirir conocimientos desde cero, pero que tampoco llegaban lo suficientemente bien preparados para rendir la materia libre.

Caracterización de las materias

Las materias extracurriculares –Inglés e Informática– son comunes a todas las carreras de la universidad salvo, en el caso de Informática, para las carreras del Instituto de Ingeniería y Agronomía. Esta masividad implica que el volumen de inscripciones sea muy alto y la demanda por vacantes sea constante. La materia Inglés Extracurricular se ofrece en tres modalidades: presencial, virtual y Bimodal, integradas en las ofertas académicas cuatrimestrales. Los programas de asignatura son idénticos en cuanto a sus objetivos, contenidos, y bibliografía, pero tienen diferencias en la propuesta pedagógico-didáctica según la modalidad, en los tres casos atendiendo al régimen de aprobación vigente en la universidad.

Lo mismo ocurre con la materia Informática Extracurricular, que es obligatoria para todos los alumnos de los institutos de Salud y de Ciencias Sociales.

El caso de Inglés Aplicado a la Ingeniería 1 y 2 es un tanto diferente, ya que se trata de materias de tercer y cuarto año de las carreras de Bioingeniería, Ingeniería en Petróleo e Ingeniería en Transporte. Sin embargo, a pesar de parecer una tarea más uniforme que en caso de las materias extracurriculares, la disimilitud entre las carreras que cursan estas materias hace de su dictado todo un desafío; y se ha visto favorecido por el uso del aula extendida, por ejemplo en tareas como la presentación y corrección una misma actividad a realizarse con textos afines a las diferentes carreras resultan más eficaces que en una clase presencial.

Los cursos bimodales de Informática se ofrecen a través del Campus Virtual de la Universidad. Están organizados por medio de solapas: una introducción y un capítulo por unidad. La solapa de introducción muestra elementos de cabecera para situar al estudiante: la bienvenida al curso, un foro de presentaciones, la planificación de las clases presenciales, una página de preguntas frecuentes y otra de avisos generales.

Las restantes solapas muestran una serie de elementos correspondientes a cada unidad: el contenido de la misma, un foro que permite realizar consultas al docente y también interactuar entre estudiantes, la clase teórica y una serie de ejercicios prácticos que sirven de guía de aprendizaje, utilizando las herramientas provistas por el campus entre las que encontramos tareas para realizar en PC y preguntas para responder libremente, mediante opciones múltiples o verdadero/falso.

Para el estudiante, las diferentes alternativas que van desde la comisión tradicional presencial hasta el examen libre, pasando por opciones bimodales y/o virtuales, ofrecen la posibilidad de transitar la materia según su nivel de conocimiento previo y disponibilidad horaria. Las alternativas bimodales y/o virtuales permiten, a su vez, adquirir experiencia en el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

La Bimodalidad como construcción de modelo de gestión académica combina los recursos pedagógicos propios de las aulas presenciales con los de la virtualidad con el objetivo de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que recurren a recursos virtuales en las aulas presenciales y a prácticas que combinan ambas modalidades.



La incorporación de tecnologías al aula virtual y su despliegue en el ámbito social democratiza el acceso, el desempeño y la terminalidad educativa.

La configuración del aula bimodal/virtual pone en tensión las estrategias de enseñanza, argumentos pedagógicos, recursos metodológicos a una propuesta de oportunidades de aprendizaje adicionales.

Los estudiantes

La UNAJ constituye un claro facilitador de la accesibilidad de los estudiantes de Florencio Varela y zonas aledañas a la educación universitaria. Para los jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos históricamente postergados, la universidad representa la posibilidad no solo de estudiar, sino de iniciar un proyecto de vida asociado a los valores de la educación y de la cultura del trabajo.

Un porcentaje importante de la matrícula de ese grupo de demanda histórica no había iniciado o proseguido sus estudios por diversas razones, entre ellas las dificultades para trasladarse en términos económicos y de tiempo. Es importante destacar que más del 40% de nuestros estudiantes, según lo indica nuestra Primera Autoevaluación Institucional, trabaja y otro tanto son madres o padres de niños pequeños, lo que recorta el tiempo disponible para el cursado de materias presenciales.

La importante matrícula registrada desde el inicio de actividades en 2011, y el promedio de edad de los estudiantes, son indicadores indiscutidos de la pertinencia de la creación de la universidad como respuesta a una demanda histórica en la región.

En el marco del permanente desafío de la UNAJ para el desarrollo de las estrategias pedagógicas que brinden inclusión con calidad, es clave el diseño de los planes de estudio, la integración curricular, el dimensionamiento de los grupos, el perfil y la formación docente, y las estrategias para sostener y contener a los estudiantes en la institución.

El diseño, implementación y desarrollo de cursos de modalidades diferentes, como es el caso de los cursos virtuales y de los bimodales, constituye un desafío a nivel institucional que atraviesa la gestión y los modos de administrar, y que implica la toma de decisiones recurriendo

a información estadística, al estado de situación, a las propias necesidades y características del territorio en el que la universidad está inserta. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación requiere nuevos requisitos como el desarrollo de software, equipamiento, nuevas normas, capacitación, incorporación de herramientas.

El 80% de los estudiantes de la UNAJ son la primera generación de universitarios en sus familias, lo que los convierte también en los primeros en desarrollar la ciudadanía universitaria al provenir de sectores que históricamente no tenían acceso a los niveles superiores. Por otro lado, el 30% de los estudiantes tiene al menos un hijo, el 45% trabaja, el 30% busca trabajo mientras que el 25% no trabaja ni busca y la mayoría de los que no trabajan buscan trabajo.

Los profesores

El uso de las TIC está transformando la sociedad. En la educación surgen espacios virtuales de aprendizaje con dos perfiles: de estudiante y de docente virtual. Para el docente virtual entran en juego competencias tecnológicas, relacionales y actitudinales orientadas a lograr una interacción efectiva en función del aprendizaje.

En este marco encontramos tres categorías de competencias para el docente virtual: instrumentales, sistémicas e interpersonales.

En particular, hemos explorado las competencias sociales de los docentes universitarios de educación a distancia en línea, analizando sus competencias tecnológicas, investigativas, pedagógicas, de liderazgo académico y social.

En cuanto a la formación del docente virtual, podemos hablar de un recorrido dividido en dos etapas. La primera etapa se caracteriza por la planificación didáctica, donde el docente es el principal protagonista de las acciones que se realizan y su principal objetivo es el aprendizaje que se produzca en el estudiante. Para este accionar toma diferentes recursos, entre ellos el diseño y producción de los materiales que incluyen e-actividades y objetos de aprendizaje, entre otras.

Luego viene la etapa del trabajo en conjunto entre el docente y el estudiante, donde se produce una transformación del conocimiento en la interacción didáctica y un impacto de la hipertextualidad en



los discursos en red que transforman el conocimiento curricular en un e-curriculum.

Los enfoques constructivistas en el diseño y la acción didácticos promueven un énfasis en la construcción interactiva del conocimiento en contextos significativos. Las perspectivas del discurso multimedia son consideradas, adaptadas y ampliadas para ser utilizadas con los entornos de aprendizaje multimedia y en los mundos virtuales inmersivos.

También hemos hecho foco en el análisis del discurso didáctico. La contextualización de la interacción discursiva puede generar estrategias de enseñanza basadas en recursos lingüísticos que favorezcan, modulen y evidencien la construcción compartida del conocimiento entre docentes y estudiantes en las aulas virtuales.

Según el enfoque de los Entornos Personales de Aprendizaje o PLE (por su sigla en inglés de Personal Learning Environment), se aprende a través del uso de las tecnologías en red, investigando, relacionando y gestionando las herramientas digitales disponibles.

Un PLE no es aprendizaje formal ni es informal en el sentido clásico, no sigue un programa, no hay una figura institucional que le dé marco, no hay objetivos prefijados, no hay evaluaciones. No es una manera de enseñar sino una forma de aprender: el actor principal es el estudiante. Es un espacio que el estudiante en un principio debe comenzar por construirlo él mismo, deberá mantenerlo y mejorarlo. Sin duda, en un PLE es clave la comunicación, la curiosidad y la generosidad dado que la información deberá ser compartida formando una red de conocimiento colectivo.

Como último paso evaluamos lo realizado, es decir, se evalúa para producir una retroalimentación del alumno hacia el docente en línea.

Importancia del conocimiento sobre herramientas informáticas

Los sistemas informáticos han avanzado sobre diversos campos de la vida humana, tanto en el hogar como en el mundo laboral y académico. Resulta entonces imprescindible que el graduado universitario posea conocimientos básicos sobre las herramientas informáticas más habituales.

La materia Informática Extracurricular tiene como principal objetivo introducir al estudiante en los conocimientos básicos de las herramientas de computación más habituales en el trabajo y el hogar. El alumno podrá entonces reconocer los diferentes periféricos y sus funciones, las medidas de almacenamiento de la información, manejar las herramientas básicas de un sistema operativo, un procesador de texto, una planilla de cálculo, y un programa de presentaciones, navegar por Internet y utilizar motores de búsqueda, manejar cuentas de correo electrónico, wikis y blogs y comprender el uso de las redes sociales como punto de interacción en el ámbito educativo y profesional.

El acceso al aprendizaje de computación puede considerarse como una nueva alfabetización sobre la cual se pueden construir otros conocimientos y actividades.

Los estudiantes pueden expresarse de manera social y cultural. A su vez, puede ser fundamental al sentar las bases de la participación cívica y política.

El desarrollo de docentes es un factor clave en el éxito de la enseñanza de herramientas informáticas. Son cruciales la atención a la pedagogía, el apoyo a los docentes y la adopción de nuevos planes de estudio.

El uso de aulas extendidas

Los cursos de Inglés Aplicado a la Ingeniería fueron pensados desde sus inicios por el Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ para desarrollarse de manera netamente presencial. Sin embargo, en 2016 surgió desde el área de idiomas la propuesta de implementar en el primer nivel de la materia un Aula Extendida (AE). Un cuatrimestre más tarde, debido al resultado positivo de la experiencia y a pedido de los alumnos, se implementó otra aula extendida para el segundo nivel. Ambas aulas continúan funcionando a la fecha.

Entendemos el término aula extendida o extended learning como:

“ Una propuesta cuyo centro está dado por el encuentro presencial entre docentes y alumnos de manera frecuente (...). “Extender” significa que el uso de la tecnología digital amplía las posibilidades de la clase en términos de búsqueda de recursos, interacción con el profesor y los demás alumnos, la preparación de



los exámenes, etc. (...). Lo que significa extended es que el uso de la tecnología digital extiende las posibilidades de la clase en términos de búsqueda de recursos, interacción con el profesor y los demás alumnos, la preparación de los exámenes, etc. Sería como una clase presencial extendida a través de la llegada posible a través de las tecnologías. (Zangara, 2008, p.12).

De esta manera, las TIC se ponen al servicio de las clases presenciales, rompiendo las paredes del aula para extender la espacio-temporalidad de la clase tradicional, para fomentar nuevos espacios de encuentro y relación entre el docente y los estudiantes.

En nuestro caso, la experiencia de AE se desarrolla a través del Campus Virtual de la UNAJ, con dos aulas que presentan diferentes módulos que complementan los contenidos de las clases presenciales. En otras palabras, las clases en el AE utilizan diversas herramientas que apuntan a reforzar y practicar lo aprendido presencialmente de una manera novedosa y dinámica, más acorde a la realidad informatizada que nos rodea. Cada vez que los contenidos cuentan con una práctica en el AE, el estudiante es alertado por la presencia de un ícono (creado especialmente para el caso) en el material de lectura obligatoria que le indica que debe ingresar al Campus Virtual para realizar actividades.

Somos conscientes de que el uso de las herramientas virtuales pone el foco en la conectividad, en la interacción y otorga el mando al usuario de las mismas, es decir, en este caso al estudiante, a quien le permite dirigir su experiencia de aprendizaje de manera atemporal, individual y colectivamente con sus compañeros.

Ahora bien, toda experiencia nueva produce cierta incomodidad. Se trata de ese estado de síncresis del que habla Estela Quintar, donde “se nos aparece todo junto, indiscriminado, confuso, ese entrecruce de expectativas subjetivas e institucionales”. Allí se encuentran los estudiantes y también los docentes al comenzar a experimentar esta modalidad híbrida que constituyen las AE, en el preludio de aprehender una realidad diferente a la que se agota en una cursada presencial. Es el proceso de “resignificar y develar lo que se muestra en las redes de relaciones de los propios sujetos que intervienen en la situación” (Quintar, 2006, p.86).

Además de esta incomodidad al comienzo, se suma el hecho de que la clase presencial sigue siendo el foco en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Zangara (2008):



Los (...) recursos tecnológicos ofician de satélites (para extender la propuesta) pero son accesorios en términos de la esencia didáctica de la misma. Esto significa, por ejemplo en términos administrativos, que un alumno que asiste a una propuesta de extended learning puede tener más o menos obligación de utilizar los recursos tecnológicos ofrecidos en la propuesta, pero si deja de asistir a clase no tendrá los requerimientos mínimos para aprender el contenido (p.13).

De esta manera, hace necesaria la aplicación de una estrategia didáctica que atienda de manera activa y flexible las necesidades de los estudiantes y a las ventajas e inconvenientes que puedan presentar las modalidades de cursada que coexisten en este nuevo híbrido para potenciar el uso de todos los recursos y de los mismos estudiantes, “mejorando las posibilidades de superación cognoscitiva de estos últimos al aumentar su exposición a las relaciones didácticas” (Oltolina Gioldano, 2015, p.22).

Por ejemplo, podemos señalar que virtualidad es hoy día una herramienta que puede incrementar las habilidades de los estudiantes y fomentar el aprendizaje colaborativo entre pares de una manera dinámica y ordenada que permite sistematizar ideas y conocimientos en conjunto, lo que no siempre puede ocurrir en una clase presencial, dadas ciertas condiciones áulicas, como por ejemplo, el gran número de estudiante o la carencia de recursos tecnológicos o defectos de infraestructura y las características propias de una clase presencial, como las llegadas a destiempo o las interrupciones que implican que a veces no todos podamos escuchar todas las intervenciones o incluso, a veces, nos limitemos a escuchar sin intervenir, por temor, por vergüenza, por inseguridad.

En cuanto a las herramientas que nos ofrece el Campus, podemos mencionar que resultan de gran utilidad los foros, porque dan la posibilidad de que todos seamos leídos e invitan a un diálogo, que si bien lleva tiempo construir (ya que en general, al principio y según las características de cada actividad, los estudiantes se limitan a volcar su



intervención sin intercambiar ideas con el resto de los estudiantes), al final dan como resultado una idea más completa que evidencia diferentes ángulos, experiencias y puntos de vista. Duhalde (2008) afirma que “el objeto cognoscible opera como un mediador entre los sujetos se torna el epicentro para la reflexión de ambos. Y a su vez, el diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente” (p.208).

Además de los foros, las actividades que resultan más atractivas a la hora de practicar o revisar conceptos han sido aquellas más dinámicas y de autocorrección, como preguntas u opción múltiple.

Ahora bien, los estudiantes de la UNAJ tienen varias particularidades que no podemos dejar de ver si apuntamos, como reza nuestra misión institucional a la democratización del conocimiento (...) a fin de mejorar la calidad de vida de la comunidad, sostener el derecho humano a la educación universitaria, fortalecer los valores democráticos y promover la igualdad en el conjunto de la sociedad. No hay democratización del conocimiento si no reconocemos las singularidades de los estudiantes que nuestra casa de estudios alberga.

Generalmente recibimos en el aula a alumnos que han sido víctimas de la desigualdad, esa desigualdad que silencia, que oprime y te vuelve invisible y nuestra misión apunta justamente a darles esa voz que se les fue quitada, devolverles los sueños y la capacidad de pensarse sujetos activos, inquietos, curiosos, rebeldes en términos de Rigal (2011).

Como mencionamos anteriormente, el 80% de nuestros estudiantes son primera generación de universitarios y el 45% trabaja además de estudiar. Estas cuestiones, sumadas a las dificultades económicas y otros factores hacen de la educación superior y dentro de esta la virtualidad, una oportunidad de cambiar la realidad circundante y propia y, a la vez, un desafío. Siendo así, nuestro rol se define entonces como “intelectuales transformadores”, coordinadores en aulas donde la “enseñanza, la reflexión y la acción crítica se vuelven parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los alumnos a desarrollar una conciencia profunda y duradera en la lucha para sobreponerse a las injusticias y cambiarse a sí mismos” (Giroux y Aronowitz, 1987, p.4).

Este cambio de paradigma en la enseñanza implica apoyarse en una “pedagogía de la potencia”, como la denomina Zemelman, creando condiciones para que el educando pueda reconocer su realidad no

como límite, sino como punto de partida para potenciar su subjetividad y abrirse paso con ojos nuevos. Este conocer la realidad guarda una ineludible relación con el contexto sociohistórico, con el aquí ahora que la universidad y su comunidad transitan. Reconocer nuestra propia identidad, en “esa relación de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 2010, p.117) nos hará protagonistas de nuestra propia historia. En nuestro caso, nos abrimos paso desde una universidad latinoamericana, del conurbano bonaerense, de primera generación de universitarios, donde la mayoría estudia y trabaja, donde el acompañamiento al estudiante es indispensable para evitar la deserción, para garantizar la terminalidad. La cercanía, la buena predisposición y el apoyo son fundamentales para todo educando en su etapa de formación y más aún en las AE, teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente.

Leandro, uno de los dos primeros egresados de nuestra universidad, dice:



El primer año yo me levantaba a las seis de la mañana y volvía a mi casa a las diez de la noche porque trabajaba. Entraba a las seis de la mañana, salía a las tres o cuatro de la tarde, venía directo para la universidad. Después me iba a las diez de la noche de acá y llegaba a las once a casa. Los últimos dos años entraba a trabajar a las cinco de la mañana y volvía a la misma hora, diez y media a once de la noche. Uno en la universidad hace amigos, conocidos, futuros colegas, se lleva muchas experiencias de acá adentro. La universidad, más que un título te da conocer a toda esta gente con la que compartís durante cinco años, de los cuales muy pocos llegan lamentablemente. Pero el vínculo que forjás durante este tiempo la verdad que es muy lindo. En cuanto a profesores la verdad es que no nos podemos quejar, sobre todo los profesores que son específicos de nuestra carrera. Es bastante difícil conseguir profesores para nosotros porque la Ingeniería en Petróleo no es tan difundida. (...) De parte de la universidad siempre hubo una buena predisposición, siempre estuvieron bien atentos.^[1]

Vaya qué tarea nos atañe en esta praxis liberadora, qué responsabilidad y satisfacción ver profesionales que egresan, luego de haber transitado nuestras aulas y saberlos sujetos con pensamiento crítico, con desafíos y sueños, pero sobretudo con voz, abriéndose camino



al andar, sabiendo que siempre hay espacio para innovar y mucho más de la mano de las tecnologías en pos de la enseñanza-aprendizaje. Como afirmó Freire (2010), quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Aquí estamos, aprendiendo al enseñar...

Referencias bibliográficas

- DUHALDE, M. (2008) Pedagogía crítica y formación docente. En publicación Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Godotti M. et al. Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). Buenos Aires: CLACSO.
- FREIRE, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. y ARONOWITZ, S. (1987). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. Recuperado a partir de:
<<https://es.scribd.com/document/213874112/Aronowitz-Giroux-La-ensenanza-y-el-rol-del-intelectual-transformador-docx>>
- OLTOLINA GIORDANO, M. (2015) La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida. Tesis de Maestría: Tecnología Informática Aplicada en Educación. UNLP. Recuperado a partir de:
<<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1214>>
- QUINTAR, E. (2006) La enseñanza como puente a la vida. México D.F., IPECAL Cap. 4.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En: Hillert, M., Graziano, N., Ameijeiras, M. La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro. 1a ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- ZANGARA, A. (2008) Conceptos básicos de educación a distancia o... "las cosas por su nombre". Texto en publicación por la maestría en Tecnología Informática aplicada a la Educación. Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado a partir de:
<<https://es.scribd.com/doc/15679132/Conceptos-basicos-de-educacion-a-distancia-o-las-cosas-por-su-nombre-A-Zangara>>.

Notas

[1] Disponible en:

<<https://www.unaj.edu.ar/ing-leandro-valeiro-primer-graduado-en-ingenieria-en-petroleo/>>.

Capítulo IV

Proceso de implementación de la educación combinada en la Universidad CAECE

María Alejandra Ruiz Moreno

La Educación con soportes virtuales ya no se piensa solamente como solución para estudiantes que no pueden asistir a clases presenciales, sino que se valora aún más por las inmensas posibilidades pedagógicas que ofrece. Son un instrumento educativo poderoso al servicio de la creación y transmisión de conocimiento.

Pero, ¿cómo podemos incorporar estos soportes en la educación presencial? Pasamos a forma digitalizada, pero ¿haciendo más de lo mismo? ¿Todos los docentes están preparados para el cambio? ¿Se puede lograr educación combinada sin capacitación y organización previa? ¿Cómo comenzar y cómo ir mejorando la implementación en el día a día?

Trataremos de responder estos interrogantes teniendo en cuenta que no hay una única implementación y que resulta imposible lograr que los objetivos se cumplan en un 100%.

Desde sus comienzos, el equipo del CEVyD comprendió que la Educación a Distancia no puede ceñirse solamente al trabajo específico de la modalidad, porque el concepto de virtualidad permea toda la actividad educativa actual y plantea desafíos para la capacitación docente y para la incorporación de la virtualidad en la educación presencial.

Al respecto, Duart (s.f.) plantea: “La educación no puede ser ajena al potencial que los nuevos espacios de relación virtual aportan. Ante la rapidez de la evolución tecnológica, ahora más que nunca, la educación debe manifestarse claramente y situar la tecnología en el lugar que le corresponde: el de medio eficaz para garantizar la comunicación, la interacción, la información y, también, el aprendizaje.”



Los primeros pasos

El CEVyD comenzó con educación combinada trabajando con unos pocos tutores de carreras o cursos a distancia, que también tenían materias en modalidad presencial.

Ellos fueron los pioneros que, a medida que elaboraban material para distancia con apoyo de especialistas del Centro, encontraban otra forma de abordar el conocimiento tanto desde lo pedagógico como desde lo tecnológico y aplicaron esto nuevo en la modalidad presencial.

El equipo de distancia entonces creyó conveniente diseñar un trayecto de capacitación para todos los docentes interesados.

La capacitación

El CEVyD ofrece, desde el comienzo de la modalidad, el curso que lleva por título “Blended learning y el uso de la plataforma Moodle”.

Los objetivos que nos proponemos son que los docentes:

- Analicen los alcances de la educación virtual y de ésta como complemento de la educación presencial.
- Conozcan las nuevas tendencias en educación: el aula inversa y la curaduría de contenidos.
- Utilicen el Campus Virtual de la Universidad a través de la Plataforma Moodle.

El Temario de la capacitación es:

- Metodologías para la Semipresencialidad.
- Diferencias entre el b-learning y el e-learning. Los paradigmas del e-learning.
- El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes.
- La educación expandida, personalizada e invertida.

Esta capacitación, que forma parte una vez al año del trayecto docente que ofrece la Universidad a todo su personal, está disponible antes de comenzar cada cuatrimestre y tiene una duración de 10 (diez) días.

Una semana a distancia, en donde el docente tiene un acercamiento a conceptos pedagógicos sobre blended-learning y aula invertida, como aspectos fundamentales a considerar para dar sentido al uso de los recursos y actividades en el armado de los cursos.

En esa semana el docente tiene el rol de alumno. Creemos conveniente que el docente experimente ser estudiante virtual, como lo exponen Barberá y Badía (2004):



(...) Se recomienda que los profesores presenciales, que normalmente no pueden tener esas experiencias virtuales, se conviertan, aunque sea por unos días, en alumnos virtuales y puedan encontrarse con los mismos problemas y disfrutar de las ventajas con las que se hallarán sus alumnos, de modo que podrán valorar más justamente la conveniencia del uso de este tipo de enseñanza. (p. 5)

Luego hay un encuentro presencial, en donde el docente crea esas herramientas que utilizó como alumno (foro, tarea, juegos, links, etc.) ya en el rol de profesor. A partir de este encuentro presencial dispone de un espacio de práctica compartido con sus colegas, con un foro de consultas y videotutoriales para guiarse en la construcción de herramientas en Moodle.

Luego de los diez días de capacitación, el curso cierra con una videoconferencia para evacuar dudas que surgen en la práctica. El proceso cierra con una encuesta anónima que nos permite, como institución, recoger sugerencias, requisitos y aportes que suman en nuestro propio trayecto.

El docente que quiere la apertura de un curso en modalidad combinada debe necesariamente haber realizado este curso antes. Cabe aclarar que la capacitación fue brindada al comienzo por integrantes del CEVyD. Luego, los docentes que ya tenían cursos en modalidad combinada participaron de estos encuentros y con la coordinación de miembros del CEVyD, se convirtieron en colaboradores que guiaban a los colegas presentes, con el fin de hacerse cargo por entero, de las siguientes reuniones de capacitación.

A partir de las últimas reuniones cuatrimestrales por departamento académico, un colega que ya utiliza educación combinada muestra al resto las ventajas de la modalidad (ver fotografía 1).

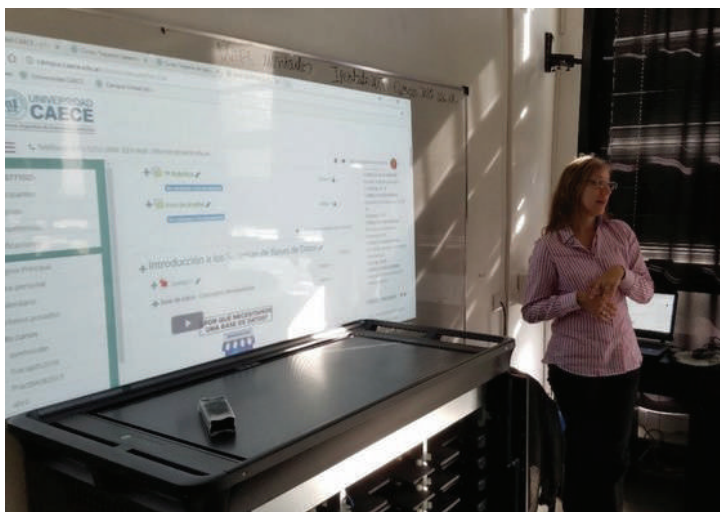


Cerdá Taverne y López Lillo (s.f.) hacen hincapié en la importancia del aprendizaje entre pares al plantear que:



Iniciar conversaciones entre profesionales de la educación a partir del hacer y no desde el discurso del deber ser, es posible un diálogo sustentado en un piso de realidad, donde se hacen presentes las demandas de la sociedad y las específicas de los alumnos con que se trabaja. (p. 1)

Visualización de docente compartiendo experiencia educación combinada



Profesora Mg. Silvia Cobialca en experiencia de educación combinada en asignatura Base de Datos. M.A.Ruiz Moreno. Copyright 2018. Universidad CAECE. Reproducida con autorización.

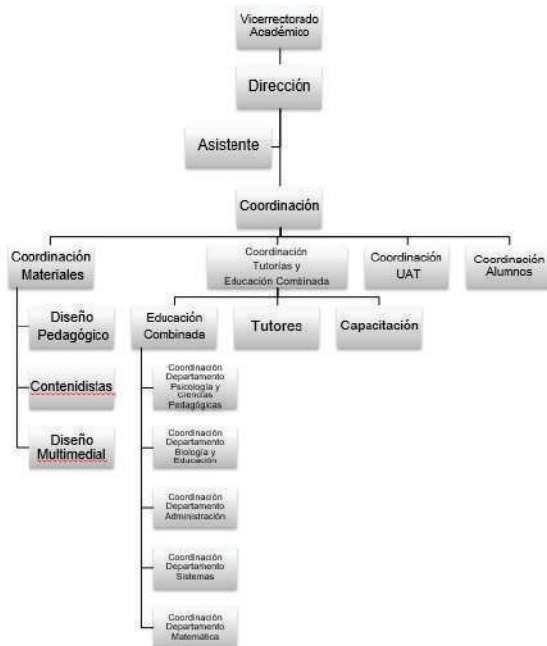
Estructura organizativa

A partir del uso de la plataforma por parte de los primeros docentes, las nuevas instancias de capacitación y el apoyo de las autoridades, que dispusieron incentivos especiales para los docentes que se destacaran en esa modalidad, cada vez más docentes asistieron a las capacitaciones y pidieron apertura de sus cursos.

Esto fue llevando a la creación en el año 2017 de una nueva coordinación dentro del Centro de Educación a Distancia, Coordinación de Educación Combinada, a cargo de la Coordinación de Tutores, pero con más horas asignadas para esta otra tarea.

Dependiendo de esa nueva Coordinación, se nombraron coordinadores de educación combinada para cada departamento académico (cinco).

Cabe detallar que en la actualidad, el CEVyD se organiza según:



Organigrama del CEVyD. M.A.Ruiz Moreno. Copyright 2018. Universidad CAECE.

Los coordinadores de educación combinada son docentes de la casa que trabajan en ambas modalidades, con horas especialmente asignadas para esta nueva tarea. Colaboran y supervisan el trabajo de cada curso en el departamento académico que le ha sido asignado, completando una rúbrica, instrumento diseñado por el Centro no sólo para evaluar, sino y fundamentalmente, para que el docente pueda autoevaluarse (ver Tabla 1).

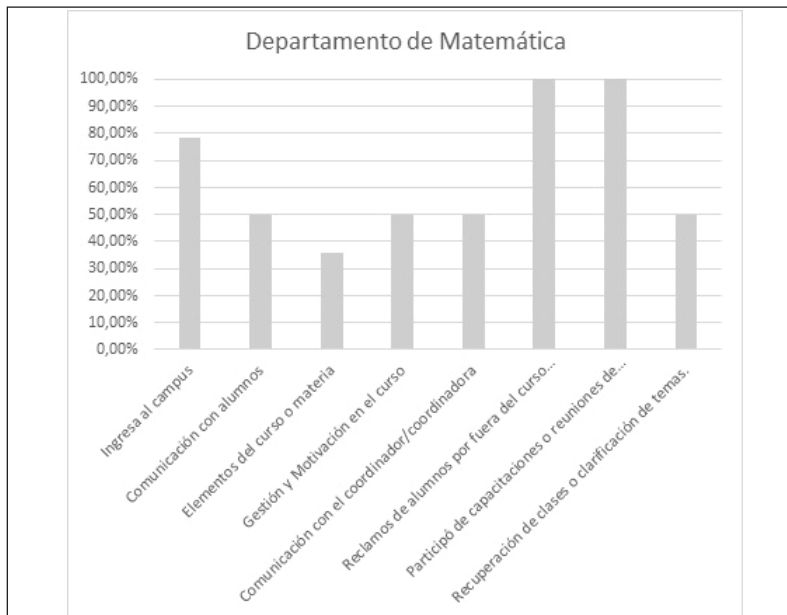
**Tabla 1. Rúbrica de evaluación de la práctica docente en el campus**

Aspectos a evaluar	Regular (1)	Bueno (3)	Muy Bueno (5)
Ingresa al campus	No ingresa	Cuando se le recuerda	Una vez por semana o cada 15 días
Comunicación con alumnos	No contesta las consultas o no ha habilitado un espacio de consultas	Contesta las consultas en forma escueta	Contesta las consultas en forma completa
Elementos del curso o materia	Usa un solo recurso	Utiliza recursos básicos: foro, archivos y links	Utiliza variedad de recursos: foro, tarea, autoevaluaciones, glosarios, elementos multimediales, etiqueta
Gestión y Motivación en el curso	Los alumnos no ingresan o lo hacen una sola vez sólo por material.	Los alumnos ingresan pocas veces en el cuatrimestre.	Las actividades exigen que los alumnos ingresen frecuentemente al campus
Comunicación con el coordinador/coordinadora	No responde a los mails o comunicaciones	Contesta los e-mails o comunicaciones en la semana	Contesta los e-mails dentro de las 48 horas de recibidos
Reclamos de alumnos por fuera del curso (CEVYD, secretaría, soporte, departamento)	Sí (especificar)	A veces (especificar)	No hay
Participó de capacitaciones o reuniones de actualización	No asistió	Asistió a veces (especificar)	Sí (especificar)
Recuperación de clases o clarificación de temas.	No usó herramientas del campus.	Usó medios del campus rudimentarios. (Por ejemplo, un archivo y un foro).	Usó medios combinados o avanzados. (Por ejemplo, videoconferencia y una actividad).

Nota: Si el punto 8 no fuera necesario, porque no hubiera habido clases para recuperar o temas que necesitaran ampliación, el puntaje se sacará sobre 35 (treinta y cinco).

Al finalizar el cuatrimestre se realiza la devolución a cada docente y se entrega un gráfico a cada director de departamento, resumiendo la evaluación en forma general y en particular de cada docente (ver Figura 2).

Evaluación de Educación Combinada de un departamento académico



Se visualiza en esta figura la evaluación de cada criterio por docente y se representa un gráfico consolidado por departamento. M.A.Ruiz Moreno. Copyright 2018. Universidad CAECE.

Saucedo (2018), reflexiona:



(...) ¿En qué consiste ser tutor de un colega? Consiste en la unificación de experticias. Es un momento de conciliación de conocimientos. Se comparten las habilidades, que el colega tiene de su propia materia, y el saber del manejo de nuevas herramientas. Es un breve instante en el que somos conscientes del acto de compartir: el saber de un área y el aprendizaje de las posibilidades que brindan las herramientas del campus virtual. Es transpolar saberes. Sentarse con otros profesores, escucharlos y familiarizarse con su sabiduría y, a partir de esa combinación,



volver a aprender juntos sobre la manera de utilizar un foro, una estrategia pedagógica, un crucigrama... ¿Hay algo más enriquecedor que el aprendizaje continuo y con pares-educadores? Se trata de un aprendizaje que puede prolongarse en el tiempo sí y solo sí se antepone la lógica de la reflexión y la crítica. A modo de un impulso conciliador educador educando, diría P. Freire. Nosotros agregamos Tutor y Colega, ambos como partes creadoras de conocimientos. (p. 4)

Cantidad de cursos con educación combinada 2017-2018 por departamento

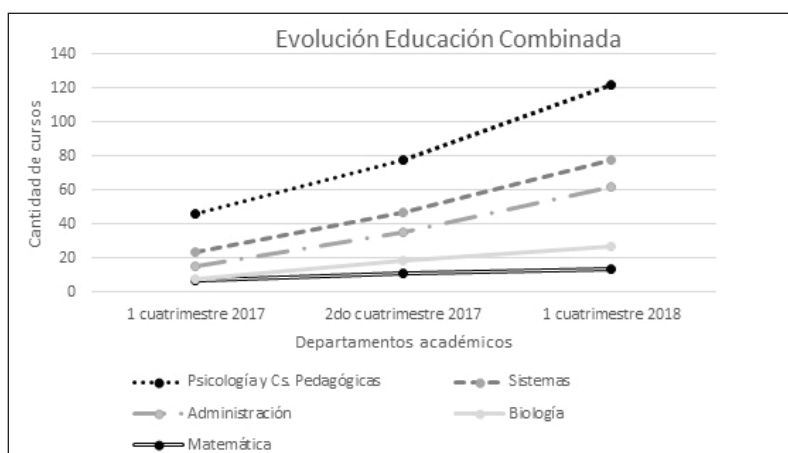


Figura 3. En esta figura se evidencia cómo fue creciendo la cantidad de cursos que utilizan el campus en la modalidad educación combinada en la Universidad. Esta información fue obtenida de contabilizar la cantidad de cursos en el campus virtual por departamento y año. M.A.Ruiz Moreno. Copyright 2018. Universidad CAECE.

Reorganización de espacio de comunicación en campus

Hasta la llegada de la educación combinada, el Centro, incluyendo a sus tutores, tenía en el campus un espacio propio para comunicarse, compartir documentos, videotutoriales y subir protocolos (para su supervisión pedagógica) de parciales, finales y presentaciones para clases virtuales.

Este espacio comenzó a extenderse a educación combinada, ya que no se quería duplicar cierta documentación que servía para ambas modalidades y se quería trabajar en forma conjunta.

Es allí, con sectores restringidos por grupo de usuarios, en donde se encuentran disponibles las rúbricas, los foros de cada coordinador por departamento con los docentes de educación combinada. Se comparten entonces, los tutoriales de uso de Moodle, con los colegas de educación a distancia.

Cada vez que el Centro, en su proceso de mejora continua, agrega novedades, ambas modalidades las comparten. Desde 2017, hay un sector compartido para visualizar webinars realizados por la Universidad sobre temas pedagógicos, videos y documentos sobre aula invertida, plantillas de rúbricas para evaluar trabajo grupal, mapas conceptuales, foro de metacognición y corrección de tareas.

También hay un sector especial sobre videoconferencias que, si bien se utilizan para clases virtuales en modalidad a distancia, empezaron a usarse para recuperar clases de modalidad presencial. Se explicita allí cómo aplicar una videoconferencia, y hay disponible una guía de evaluación de la clase.

A través de los foros utilizables, los docentes comparten conocimiento, ideas y experiencias transformándose este espacio del campus, en una comunidad de docentes que interactúa construyendo conocimiento compartido mediante el aprendizaje colaborativo.

Otra de las ventajas de este espacio común es el re uso de materiales. Para facilitar esta iniciativa, se acortaron ciertas animaciones a temas puntuales, para que pudieran ser utilizados en distintas materias. Por ejemplo, la animación que se creó para el uso de condicional lógico, se está usando en varias materias de la universidad, en ambas modalidades. También surgieron proyectos entre varias materias y departamentos académicos. El Centro ha abierto espacios en el campus para trabajos de investigación, y para proyectos puntuales como el de terrazas inteligentes, en donde el departamento de sistemas automatiza el riego de plantas nativas, que trabajan los alumnos del departamento de Biología, agregando realidad aumentada para que cada visitante a dicha terraza, tenga información sobre cada planta que allí encuentre. El proyecto avanza no solamente por encuentros presenciales sino también a través del campus y de videoconferencias.



Conclusiones

Comenzamos aclarando en este documento, que toda implementación es imposible de lograr en un 100% y en un corto tiempo. En nuestra experiencia, que consideramos exitosa, hemos ido de a poco, comenzando con los más experimentados en educación a distancia y, con capacitación y personal de apoyo, entusiasmando a otros.

El haber ampliado la modalidad a distancia a la modalidad combinada, nos ha desafiado a no hacer más de lo mismo. La incorporación de herramientas de educación virtual a la modalidad presencial no significa solamente agregar tecnología, dejando intactos los métodos de enseñanza. Estas modalidades no implican cambios sólo en la dinámica educativa sino que trastocan, modifican y amplifican de raíz el proceso educativo en su conjunto.

Siempre hemos hecho hincapié en lo pedagógico, en las posibilidades que nos da el blended learning para implementar metodologías como el aula invertida, o fomentar el trabajo colaborativo en una wiki, verificar la comprensión por medio de autoevaluaciones, las ventajas de que cada alumno puede ir a su tiempo y repetir la lectura o la vista de una animación/video tutorial las veces que lo necesite, entre otras. Ya nos encontramos con una comunidad de docentes compartiendo experiencias, analizando la mejor manera de llegar a los alumnos, en actualización constante. Eso nos indica que vamos por buen rumbo. Pero siempre estamos en camino, en educación debemos estar en constante cambio, en constante superación.

Referencias bibliográficas

BARBERÁ, E. y BADÍA, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado a partir de:
<https://campus.fundec.org.ar/.../NT_Barbera-Badia_cap%201.pdf>

CERDÁ TAVERNE, A. M. y LÓPEZ LILLO, I. BEATRIZ (s.f.). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. Recupera-
do a partir de:
<<http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/Aprendizaje-entre-pares-de-Ana-Mar%C3%ADA-Cerda-e-Isaura-L%C3%B3pez-M%C3%B3dulo-II.pdf>>

DUART, J.M. (s.f.) Aprender sin distancias, Las Aulas y los Campos Virtuales. Recuperado a partir de:

<http://www.uoc.edu/web/esp/articles/josep_maria_duart.html>

SAUCEDO, J. A. (2018, marzo). Campus Freire. Boletín Cercanía. Recuperado a partir de:

<<https://econtinua.ucaece.edu.ar/data/pub/CERCANIA%2074.pdf>>.

Capítulo V

Estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés en cursos universitarios

Mónica Hernández Islas y Virginia Alejandra Duch

En este capítulo se presentan los resultados preliminares de un estudio comparativo realizado en la primera mitad del año 2018 acerca de los estilos de aprendizaje de los alumnos de cursos de inglés como segunda lengua en las diferentes modalidades en que se imparten tanto en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, México como en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Con este estudio se buscó dar cuenta de los estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de cada institución, en las diferentes modalidades con la finalidad de ofrecer insumos que permitan identificar las estrategias más efectivas y buenas prácticas, en ambas instituciones y con ello aportar a la comprensión del papel que juegan los estilos de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua.

El Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA), cuya sede principal se encuentra en la Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco, México, es una institución descentralizada de la Red Universitaria de Jalisco de la Universidad de Guadalajara que fue fundada con la finalidad de atender las necesidades educativas de la Costa Norte del Estado de Jalisco después del proceso de reforma universitaria de principios de la década de los noventa del siglo pasado.

Desde el principio, este centro universitario, que cuenta actualmente con cerca de 6 mil alumnos, se destacó por la implementación de un modelo educativo basado en el uso intensivo de las TIC en el apoyo al proceso de enseñanza y de aprendizaje en sus 19 programas de nivel licenciatura y 7 programas de posgrado. El aprendizaje del inglés fue planteado como una de las prioridades a



atender mediante el establecimiento de una política institucional de lenguas extranjeras (Universidad de Guadalajara, 2016), que se basó en la articulación de dos estrategias principales: a) la inclusión de los cursos de inglés como obligatorios en el currículo de pregrado y del inglés como requisito de ingreso en los programas de posgrado y b) el fomento al uso de las TIC en el aprendizaje curricular y extra-curricular del idioma.

Como parte de la estrategia planteada por el CUCOSTA, se realizó un convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), para usar licencias de uso para que cualquier estudiante pudiera estudiar inglés en línea en el portal Global English; se equiparon laboratorios de idiomas y adquirieron licencias para el uso educativo de los programas de Rosetta Stone, McMillan y Pearson. Se implementaron cursos extracurriculares de inglés en modalidad mixta, a través del programa institucional FLIP (ForeignLanguagesInstitutionalProgram). Asimismo, los cursos curriculares de inglés, se vieron enriquecidos con recursos en línea, dispuestos en plataformas educativas, inicialmente basadas en un desarrollo propio, después, en el uso de WebCT y actualmente, usando Moodle.

Por otra parte, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), ubicada en Bernal, Buenos Aires, Argentina, desde su fundación en 1992 ha buscado la excelencia educativa en sus 30 programas educativos de pregrado y grado en modalidad presencial y 11 en modalidad virtual, a través de varias estrategias entre las que se encuentra la incorporación creciente de las TIC en el dictado de sus clases, lo que implicó el montaje de aulas multimedias, blogs institucionales y la creación del campus virtual de la universidad.

La estrategia seguida, por la UNQ implicó en un primer momento, la dotación de la infraestructura necesaria para el uso de TIC en las aulas presenciales y la modificación de las prácticas cotidianas para su uso intensivo. Más adelante, la Universidad de Quilmes desarrolló, mediante el uso de la plataforma Wordpress, blogs institucionales para facilitar a los docentes, áreas y departamentos espacios virtuales a través de los cuales los estudiantes pudieran acceder a recursos y actividades que aportaran a su aprendizaje más allá del aula presencial.

En paralelo a la implementación de las tecnologías en el aula presencial, se desarrolló el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes basado en la plataforma Moodle y con características propias. Esto dió como resultado el programa Universidad Virtual de Quilmes con su plataforma educativa QOODLE a través del cual se ofrecen carreras de grado, posgrado y capacitación docente continua. Este campus permite, además del dictado de cursos y carreras totalmente virtuales, llevar adelante extensiones de las clases presenciales, es decir, la modalidad mixta, b-learning, presencial enriquecida o bimodal.

Marco teórico

Un estilo, de acuerdo con Sternberg y Grigorenko (2001), se puede definir como un patrón habitual o una forma preferida de hacer algo (por ejemplo: pensar, aprender, enseñar), que es consistente durante largos períodos de tiempo y a través de muchas áreas de la actividad (Sternberg y Grigorenko, 2001, p.2). En consecuencia, se puede establecer que los estilos de aprendizaje son aquellos patrones observables en las maneras en las que los sujetos prefieren aprender. Estos patrones bien podrían no ser conscientes para los propios sujetos sino hasta que se les indaga acerca de sus preferencias, o bien hasta que se los involucra en un proceso de análisis metacognitivo. Además de los patrones, Honey y Mumford (1995) incluyen en su propuesta de definición de los estilos de aprendizaje a las actitudes de los sujetos en el proceso de aprender y establecen que, aunque se hable de preferencias, esto no implica una toma de decisión deliberada por parte de los sujetos. Al no ser siempre consciente, el empleo de los estilos de aprendizaje determinan la forma de aprender facilitándolo o restringiéndolo (Honey y Mumford, 1995, p.1).

Los estilos de aprendizaje son, entonces, matices que caracterizan a los procesos a través de los que aprende una persona determinada; esas maneras específicas en las que los individuos aprenden y que, en conjunto con los elementos motivacionales, ayudan a conformar lo que se conoce como estrategias de pensamiento y que en gran medida "...ayudan a responder ¿por qué? ¿qué tanto? ¿qué tan



duro? ¿qué tan bien? ¿qué tan práctico? ¿qué tan proactivo? y ¿de qué manera? se involucra el estudiante en el proceso de aprendizaje...” (Dörnyei, 2009, p. 231-232). De ahí la importancia y trascendencia de la consideración de los estilos de aprendizaje en cualquier proceso de enseñanza.

Por otro lado, no existe un consenso general a propósito de los estilos de aprendizaje. Sin embargo, se reconocen actualmente varios tipos de estilos de aprendizaje dependiendo de los fines y las orientaciones teóricas a partir de las cuales han sido concebidos. De todas ellas, quizá la clasificación más conocida es la propuesta por Kolb (1994) de donde se deriva un inventario de estilos de aprendizaje (LSI, por sus siglas en inglés), que incluye dos continuos: uno de percepción y uno de proceso (Kolb y Kolb, 2005). A partir de estos continuos se pueden identificar cuatro estilos de aprendizaje predominantes: acomodador, asimilador, convergente y divergente. Estilos, estos cuatro, que se entretajan a partir de la experiencia concreta, la experimentación activa, la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. El modelo de Kolb ha sido usado para inspirar modelos más recientes (Hsu, 2015), ya sea para seguir en su misma línea de investigación o para refutar sus presupuestos o principios, estos modelos se han centrado en elementos particulares, de acuerdo con los intereses que se persiguen con la evaluación. Una de estas propuestas, surgidas como crítica al trabajo de Kolb, fue establecida por Fleming y Mills (1992), quienes establecieron que no se requiere de inventarios de estilos de aprendizaje, sino de una reflexión profunda acerca de la instrucción y las dimensiones que predominan en el aprendizaje: “...la literatura es muy extensa pero aún así, limitada para ayudar a identificar cuáles dimensiones particulares necesitan ser consideradas [...] Debido a ello, hemos buscado una dimensión de los estilos de aprendizaje que tenga algún grado de preeminencia sobre las otras dimensiones” (p. 138).

La propuesta de Fleming y Mills, conocida como VARK por sus siglas en inglés (Visual, Aural/Auditory, Read/Write, Kinesthetic) se centra en la percepción para establecer los diversos estilos de aprendizaje basados en la predominancia de una vía sobre las otras (Fleming, 2006).

En la enseñanza del inglés como segunda lengua, hace ya quince años que Cohen (2003), Ehrman, Liever y Oxford (2003) señalaron la importancia de los estilos de aprendizaje y la necesidad de considerarlos en el proceso de diseño de las actividades para el logro de un efectivo desarrollo de competencias para el dominio de una segunda lengua. Zou (2006) lo expresó de manera clara al afirmar que “(...) los profesores de inglés como segunda lengua deben estar al tanto de los estilos personales de aprendizaje de sus alumnos para estar en condiciones de proporcionar la instrucción que pueda optimizar su éxito” (p. 53).

De acuerdo con Oxford (2003) son cuatro las dimensiones directamente relacionadas con los estilos de aprendizaje en el aprendizaje del inglés como segundo idioma:



- a) Las preferencias sensoriales, que se refieren a las predilecciones físicas para la fuente del contenido a aprender. Estas pueden ser visuales, auditivas y táctiles (kinestésicas) (p.3,4);
- b) Los tipos de personalidad, que se pueden categorizar dentro de alguna de estas cuatro binas: extrovertido/introvertido; intuitivo-aleatorio/sensible-secuencial; reflexivo/ emotivo; cerrado-juicioso/abierto-sensible (p.4-5.);
- c) El nivel de generalidad deseado, que puede ser global-holístico o analítico (p.6.) y;
- d) Las diferencias biológicas, en las que se incluyen tanto las personales, como estados de ánimo o situaciones o problemas físicos, y las ambientales relacionadas con la situación de aprendizaje. (p.7).

De acuerdo con Hernández (2010), estas dimensiones se ven moduladas también por las experiencias previas derivadas del uso de diversas estrategias en el abordaje de los contenidos de aprendizaje.

Metodología

El estudio se realizó con un abordaje cuantitativo empleando como medio de recolección de datos una encuesta electrónica aplicada por medio de la plataforma Google Drive, empleando la herramienta Google Forms. La encuesta fue configurada por las autoras tomando como modelo en el instrumento diseñado y validado por Fritsch (2014), que



pretende rescatar con base a 29 ítems –de los cuales 28 son de opción múltiple y 1 de respuesta abierta–, por un lado, las preferencias respecto a las formas de aprender una lengua extranjera como el inglés. Por otro lado, también se pretende analizar el impacto de las modalidades bajo las cuales han estudiado inglés.

Las preguntas de la encuesta estuvieron relacionadas a las modalidades en las que cursan inglés los estudiantes, es decir, presencial o virtual. También se indagó sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto el tipo y la proveniencia de los contenidos a aprender. La inclinación de los estudiantes hacia una forma de aprender en clase fué otra de las indagaciones así como también las habilidades del idioma que prefieren para comunicarse y aprender.

La muestra elegida fue de tipo no-probabilístico por correos electrónicos “cosechados” (Estrada, Santamaría, Pérez y Romero, 2017, p. 6), integrada por 29 estudiantes de las carreras de Composición con Medios Electroacústicos, Programación Informática, Enfermería Universitaria, Tecnicatura en Química de la UNQ y de Licenciado en Derecho o Abogado del CUCOSTA.

La caracterización de la muestra se presenta a continuación en la siguiente tabla:

Caracterización de la muestra elegida

		Modalidad Mixta	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual	Total
CUCOSTA	% Universidad	13.3%	60.0%	26.7%	100.0%
	% Modalidad	100.0%	52.9%	40.0%	51.7%
	% del total	6.9%	31.0%	13.8%	51.7%
UNQ	% Universidad	0.0%	57.1%	42.9%	100.0%
	% Modalidad	0.0%	47.1%	60.0%	48.3%
	% del total	0.0%	27.6%	20.7%	48.3%
Total	% Universidad	6.9%	58.6%	34.5%	100.0%
	% Modalidad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	6.9%	58.6%	34.5%	100.0%

Elaboración propia

Para el proceso de los datos obtenidos se emplearon técnicas de estadística descriptiva apoyándose en el uso del paquete estadístico SPSS en su versión 25 para la plataforma Mac OSX.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados generales de la encuesta en relación con las preferencias sociales para el aprendizaje del inglés como segunda lengua. En general, el 41.4% de los encuestados manifestó preferir el aprendizaje individual, es decir, 4 de cada 10 estudiantes lo prefieren. El 20.7% manifestó preferencia por el aprendizaje en parejas, es decir 3 de cada 10. El 65.5%, es decir, 7 de cada 10 estudiantes manifestaron preferencia por la realización de actividades de aprendizaje en pequeños grupos y el 13.8%, es decir, 2 de cada 10 manifestó preferir actividades de aprendizaje en grandes grupos. Es necesario tener en cuenta que cada uno de estos cuatro elementos fue considerado por separado en la encuesta, motivo por el cual el encuestado podía contestar incluso, preferencia por las cuatro categorías de actividades si así lo deseaba, por ello, no se totalizó la columna completa, sino cada rubro por separado.

Preferencias sociales para el aprendizaje

Tipo de preferencia social para el aprendizaje	Porcentaje
Aprendizaje individual	41.4%
Aprendizaje en pares	20.7%
Aprendizaje en pequeños grupos	65.5%
Aprendizaje en grandes grupos	13.8%

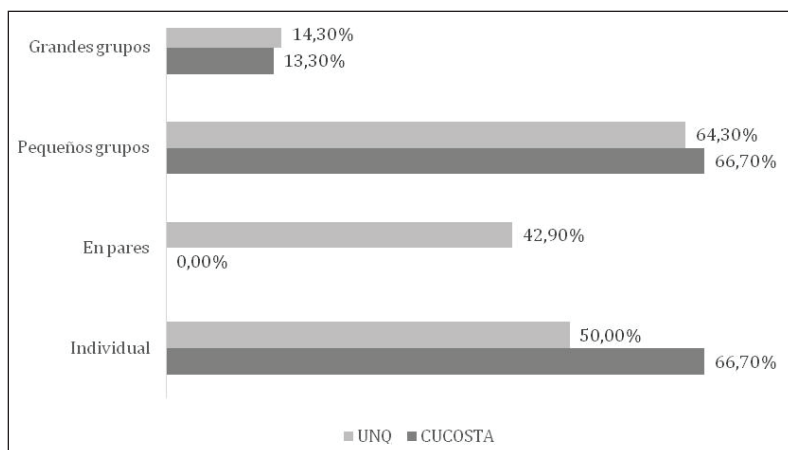
Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias entre los encuestados del CUCOSTA y los encuestados de la UNQ, se puede observar a continuación en la gráfica número 1, que 7 de cada 10 encuestados del CUCOSTA prefiere actividades de aprendizaje individual, mientras que, en el caso de los encuestados de la UNQ, sólo 5 de cada 10 prefiere ese formato. En el caso de las actividades de aprendizaje en grupos, las respuestas



fueron muy similares entre los encuestados de ambas instituciones, prefiriendo mayoritariamente pequeños grupos (7 de cada 10 encuestados). Ningún participante del CUCOSTA manifestó preferencia por las actividades de aprendizaje en parejas o pares.

Gráfica 1. Preferencias sociales para el aprendizaje



Elaboración propia.

En general, en lo que se refiere al tipo de aprendizaje preferido, como se puede ver en la tabla que a continuación se presenta, los encuestados manifestaron un rechazo –8 de cada 10– hacia aprendizaje memorístico. En cuanto al aprendizaje con base en la resolución de problemas, el grupo estuvo dividido, 5 de cada 10 estuvieron a favor y, por consiguiente, los otros 5, en contra.

En lo que se refiere a las vías de entrada de la información, en la misma tabla se puede apreciar que la auditiva (escuchando) fue preferida por 5 de cada 10, y la auditiva combinada con la memorística (repitiendo lo que se escucha) fue preferida sólo por 2 de cada 10 encuestados. La vía visual tuvo un poco menos de preferencia, con sólo 4 de cada 10 encuestados y, similarmente, la visual combinada con la memorística, (copiando del pizarrón o pantalla).

En el caso de la vía auditiva, fue preferida sólo por 2 de cada 10 encuestados. En este caso, resulta entonces, que tanto la memorización

en general, como la memorización visual o auditiva, son rechazadas por la mayoría de los participantes (8 de cada 10). De la misma manera, la toma de notas fue preferida solamente por 2 de cada 10 de los encuestados.

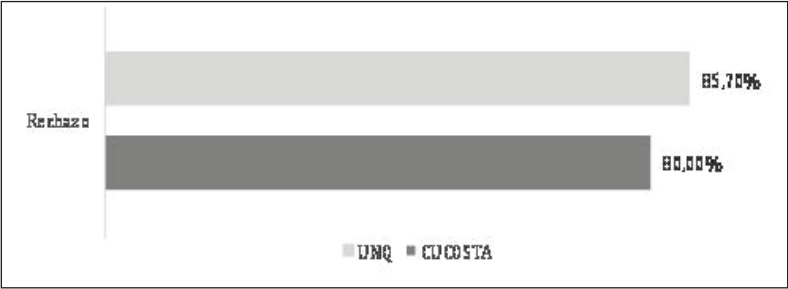
Tabla 3. Tipo de aprendizaje preferido

	Porcentaje
Memorístico	17.2%
Con base en la resolución de problemas	55.2%
Escuchando	48.3%
Leyendo	37.9%
Copiando del pizarrón o pantalla	24.1%
Tomando notas	20.7%
Repitiendo lo que escucha	24.1%

Elaboración propia.

Analizando los datos por institución, como se puede apreciar a continuación, en la gráfica número 2, se ha encontrado una igual proporción de rechazo entre los encuestados en lo que respecta a las actividades de tipo memorístico. Tanto en la UNQ como en el CUCOSTA, 8 de cada 10 estudiantes encuestados rechazaron las actividades de este tipo.

Gráfica 2. Rechazo a las actividades que impliquen aprendizaje memorístico



Elaboración propia



Los medios visuales para el aprendizaje del inglés como segunda lengua obtuvieron las siguientes preferencias (ver tabla): 7 de cada 10 estudiantes prefieren videos y/o televisión, 4 de cada 10 eligen los materiales escritos, sólo 1 de cada 10 prefiere el pizarrón o la pantalla en clase y 3 de cada 10 las imágenes. Los medios auditivos obtuvieron las siguientes preferencias: la radio, 1 de cada 10 y los audios o CD, sólo 2 de cada 10.

Medios de aprendizaje preferidos

Medio de aprendizaje	Porcentaje general	UNQ	CUCOSTA
Tv/videos	72.4%	78.6%	66.7%
Radio	10.3%	14.3%	6.7%
CD/Audios	17.2%	28.6%	6.7%
Material escrito	41.4%	71.4	13.3%
Pizarrón o pantalla	6.9%	14.3%	0.0%
Imágenes	34.5%	35.7%	33.3%
Haciendo o experimentando algo	34.5%	71.4%	0.0%

Elaboración propia

En la misma tabla se integran los resultados desglosados por centro universitario. Las preferencias, como se puede observar, son distintas, aunque en algunos casos, las proporciones son similares. La televisión y el video son preferidos en el CUCOSTA por 7 de cada 10 encuestados, mientras que en la UNQ son elegidos por 8 de cada 10 estudiantes. La radio en ambas instituciones fue preferida por 1 de cada 10 encuestados. El CD y los audios fueron preferidos en la UNQ por 3 de cada 10 alumnos y en el CUCOSTA por 1 de cada 10. El pizarrón fue elegido por 1 de cada 10 encuestados en la UNQ y por ninguno en el CUCOSTA. Las imágenes, en ambos casos, fueron preferidas por 3 de cada 10 encuestados. Las dos diferencias más significativas se dieron en las preferencias por los materiales escritos y la experimentación, ambos medios que fueron elegidos en la UNQ por 7 de cada 10 encuestados, mientras que en el CUCOSTA sólo por 1 de cada 10 o ninguno, respectivamente.

Conclusiones

Uno de los elementos que resalta más en este estudio comparativo de estilos de aprendizaje es el rechazo tajante en los encuestados al aprendizaje memorístico.

Si bien es cierto que la educación actual hace un énfasis especial en la comprensión y “sataniza” a la memorización, en el caso del idioma inglés, estas dos formas de aprendizaje tienen que ir de la mano y articularse. Ese es el caso del aprendizaje de los verbos irregulares en donde no hay reglas que expliquen las variaciones y su dominio se tiene que basar en la memorización pura.

La medición realizada demuestra que los estudiantes guardan perfiles muy similares, independientemente de la modalidad o de la formación profesional que persiguen. Ello da pautas para buscar, en estudios posteriores, elementos que puedan sustentar una afirmación de este tipo y guiar la elección o diseño de materiales didácticos y estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del idioma.

Por ende, las mejores estrategias de aprendizaje para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, independientemente de la modalidad, ahora que se ha visto que no parece haber muchas diferencias, son aquellas que resultan efectivas para cada estilo de aprendizaje. Es decir, aquellos estudiantes cuyo perfil de aprendizaje es prevalecientemente audiovisual, desarrollan estrategias de comprensión de imágenes y estrategias de comprensión auditiva; mientras que aquellos estudiantes con un perfil de aprendizaje basado en lo kinestésico tenderán a desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en el movimiento como es la representación de roles o en la resolución de alguna tarea de práctica profesional.

En definitiva, la forma de desarrollar estas estrategias en los estudiantes resulta un desafío que empezaría por la capacitación de los docentes, no sólo para la selección y desarrollo de materiales o las estrategias de enseñanza que impulsen las estrategias de aprendizaje de acuerdo con los perfiles particulares de los alumnos, sino para identificar estos perfiles en primera instancia y continuar con el proceso en consonancia con ello.



Referencias bibliográficas

- COHEN, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- DÖRNYEI, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, 230-248.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L., y Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- ESTRADA, A., SANTAMARÍA, A., PÉREZ, V. y ROMERO, V. (2017). *Métodos de muestreo para encuestas por correo electrónico y sitios Web (Encuestas online)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- FLEMING, N. D. & MILLS, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. To Improve the Academy, 11(246). 137-155.
<<http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/246>>.
- FLEMING, N.D. (2006). V.A.R.K. Visual, Aural/Auditory, Read/Write, Kinesthetic. New Zealand: Bonwell Green Mountain Falls.
- FRITSCH, C. (2014). *ESL Learning Styles Questionnaire*, (documento inédito) Los Angeles: USC-RSE.
- HERNÁNDEZ, L. (2010). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (UNAM). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)/Editorial del Cardo. Recuperado de
<<http://www.biblioteca.org.ar/libros/151622.pdf>>.
- HONEY, P., & MUMFORD, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide*. King of Prussia, PA: Organisational Design and Development.
- Hsu, L. (2015). An empirical examination of EFL learners' perceptual learning styles and acceptance of ASR-based computer-assisted pronunciation training, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2015.1069747

- KOLB A, KOLB D. (2005). The Kolb learning style inventory, version 3.1: 2005 technical specifications. Philadelphia: Hay Group, Experience Based Learning Systems, Inc.
- KOLB D.A. (1984). Experiential learning: experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- OXFORD, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference, 1-25. Recuperado de: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.
- STERNBERG, R. J., &GRIGORENKO, E. L. (2001). A capsule history of theory and research on styles. R. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2016), Política Institucional de Lenguas Extranjeras, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- ZOU, L. (2006). Teaching in the light of learning style. Sino-US English Teaching, 3(7), 52-57.

Capítulo VI

Clases presenciales y evaluaciones virtuales: experiencia en Turismo y Hotelería

Ana Rojo Billy

En los últimos años a cargo de la asignatura Introducción al Turismo que se dicta en el primer año de las Tecnicaturas en Turismo y Hotelería, en instituciones de educación superior públicas y privadas (para este caso se detallarán las experiencias de la Tecnicatura Superior en Hotelería en el Instituto Superior de Formación Técnica 199 - Tigre de la Provincia de Buenos Aires) he observado que –tal como en muchos otros procesos ligados por ejemplo al mundo de los viajes– en ocasiones se mantienen ciertos qué tradicionales sumados a otros que van surgiendo, pero se imponen sin dudas nuevos cómo.

En otras palabras, para alcanzar aprendizajes significativos a través de una enseñanza poderosa se imponen abordajes que consideren los nuevos contextos, los nuevos mapas de actores ampliados, que capten las tendencias y entren en diálogo con ellas; en definitiva, que se expandan las nuevas prácticas.

Entre los contenidos de la asignatura Introducción al Turismo –que como su nombre lo indica propone una primera aproximación a una actividad de por sí compleja y dinámica– es inevitable realizar un recorte de temas posibles, adquiriendo relevancia curricular los siguientes ejes planteados desde la cátedra: Dimensiones del Turismo + Marketing Turístico + Sistema Turístico + Impactos del Turismo + El turismo como experiencia.

De manera transversal a todos ellos, se imponen temas como la Sustentabilidad, la Responsabilidad y la Calidad, tanto como se imponen innovadoras maneras de abordarlos. Y si bien recursos varios como los fílmicos, bibliográficos y multimediales están disponibles y son



utilizados de forma habitual, considero que la –hoy– Secretaría de Gobierno de Turismo de la Nación (ex Ministerio), a través del Ciclo de Formación Virtual Continua de la Dirección de Formación en Turismo, perteneciente a la Subsecretaría de Calidad y Formación Turística y Fiscalización de Prestadores de la Secretaría de Innovación, Tecnología y Calidad Turística, con el curso virtual autogestionado Turismo y ciudadanía.

Acciones para un turismo sustentable, responsable y de calidad, ha puesto una herramienta invaluable al alcance de la ciudadanía en general, y del mundo académico en particular^[1]. Tener un material actualizado, creado y respaldado por profesionales de probada trayectoria, constituye sin dudas una necesidad impostergable para la formación en turismo, y si dicho material es además generado y avalado por el máximo organismo nacional de la actividad, acceder a estos saberes y tener la posibilidad de que sean insumo fundamental de dicha formación, se convierte en un verdadero valor agregado.

Es aquí oportuno señalar que los cursos virtuales autogestionados de esta plataforma son de acceso libre y gratuito y se encuentran disponibles todo el año.

El hecho de ser autogestionados implica una enorme libertad, ya que desde el momento en que la inscripción del interesado es aceptada, se cuenta con noventa días para completarlo, accediendo a materiales diversos que pueden descargarse en los propios dispositivos, pudiendo así abocarse a la lectura y estudio cuando, cuanto, como y donde el participante desee, pudiendo también participar de manera asincrónica de foros virtuales, y solo requiriéndose estar en línea para completar las autoevaluaciones de cada módulo (cuestionarios de opción múltiple). Estas características le aportan un enorme grado de accesibilidad y flexibilidad, imponiéndose al desafío de generar mayor apertura e inclusión.

Por lo demás, al finalizar exitosamente el curso, es posible obtener un certificado oficial con el respaldo de la Secretaría de Gobierno de Turismo de la Nación y todo lo que ello implica, por ejemplo en la conformación de un Curriculum Vitae atractivo de los jóvenes profesionales.

Breve relato de la experiencia

Muchas veces, en la planificación y ejecución de los itinerarios formativos en educación superior, cuesta salir de los formatos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y acceder a nuevos saberes encontrando –como mencionábamos– nuevos cómo a (tal vez) los mismos y también nuevos “qué”.

Desde 2014, en el ISFT 199 - Tigre hemos llevado adelante la primera experiencia que, siguiendo los ejes de trabajo previstos en el programa de la asignatura Introducción al Turismo de la Tecnicatura Superior en Hotelería, combina y complementa las ya clásicas clases presenciales –expositivas, dialogadas, participativas, áulicas, no áulicas, etc.– con al menos una instancia de evaluación parcial que ha de ser completada mediante la aprobación del curso virtual autogestionado Turismo y ciudadanía. Acciones para un turismo sustentable, responsable y de calidad.

En el contexto de educación superior presencial y de nuestra asignatura en particular, dicho curso permite alcanzar, cuando menos, los siguientes objetivos:

- Poner la tecnología al servicio de los contenidos académicos y hacerlos dialogar.
- Comprender y analizar de forma integral conceptos tales como la evolución del turismo, sus impactos (económicos, socioculturales, ambientales) y el turismo sustentable, responsable y de calidad, entre otros.
- Acceder a bibliografía técnica actualizada de la especialidad y de autores reconocidos, de una manera amigable y propiciando también la lectura.
- Alfabetizarse en lo que a TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se refiere, incorporando y apropiándose de nuevas competencias, con una perspectiva de derecho: derecho a la cultura digital.
- Aprender a hacer una efectiva y eficaz administración de recursos como el tiempo, debiendo autogestionarse la consecución de etapas y avances del curso (lectura de módulos, evaluaciones, por ejemplo)



- Interactuar y construir conocimiento colaborativamente –especialmente a través de diversos foros virtuales– con participantes de todas las latitudes, en ocasiones estudiantes también, así como con emprendedores y profesionales del sector.
- Completar una capacitación específica del *métier* de la hospitalidad incorporando nuevos y actualizados saberes, y accediendo al certificado que así lo avala, contribuyendo no sólo a su formación sino también a enriquecer su CV profesional.
- Perder el miedo e invitar y dejar abierta la puerta a otras capacitaciones con la misma modalidad, en el mismo campus o en otros, dado que es cada vez mayor la oferta de propuestas disponibles, no solo de nuestra Secretaría de Gobierno de Turismo de la Nación, sino también de numerosas y prestigiosas instituciones nacionales e internacionales, propiciando así una formación continua y de calidad.
- En definitiva, educar sujetos más críticos, más colaborativos, más creativos, más transformadores en el marco de la cultura, contribuyendo así al desarrollo de las llamadas “competencias blandas”, imprescindibles en el siglo XXI.

En nuestro caso de análisis, Introducción al Turismo, perteneciente al programa del 1er año de la Tecnicatura Superior en Hotelería del ISFT 199, la asignatura es anual y –acompañando el tramo correspondiente– el curso virtual autogestionado Turismo y Ciudadanía constituye la instancia de evaluación parcial del 2do. cuatrimestre^[2].

De acuerdo a las experiencias analizadas durante cuatro años consecutivos, que significaron completar el curso en un periodo pre-acordado de dos meses, incluyendo la participación en foros y las autoevaluaciones virtuales, todos los casos han concluido con rotundo éxito (Fuente propia ISFT 199): la totalidad de estudiantes completa y aprueba el curso virtual autogestionado Turismo y Ciudadanía con calificaciones promedio para los tres módulos iguales o superiores a 7 / 10 (siete sobre diez), superando objetivos y regularizando además la cursada, pudiendo acceder así a la instancia de evaluación final de la asignatura.



Modelo de certificado de curso completado y aprobado.

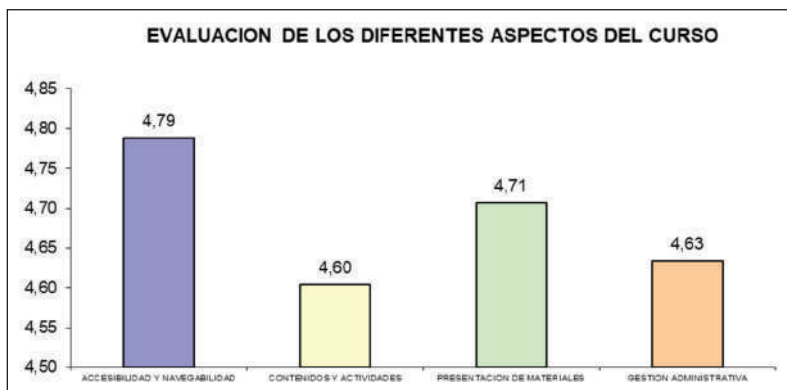
Es importante destacar que dichos resultados superan por lo general los obtenidos en años anteriores a esta experiencia mediante instancias de evaluación tradicionales (por lo general, exámenes áulicos individuales o en pequeños grupos). Esto lo atribuimos –entre otras cosas– a los plazos propuestos, la modalidad autogestionada, el formato del curso y los desafíos que presenta, el abordaje integral de los contenidos, y las diversas instancias de autoevaluación disponibles (se permite más de un intento para cada módulo), favoreciendo que, de ser necesario, el conocimiento sea revisado y verdaderamente aprehendido.

Es destacable la buena acogida y valoración general de la experiencia por parte de los distintos grupos de estudiantes que han participado hasta ahora de la misma, reconociendo entre otros puntos lo enriquecedor de la modalidad, del intercambio con otros participantes del curso, y del certificado oficial al que acceden, todo lo cual nos invita a seguir propiciándola.



Estadísticas en relación a la opinión de los participantes del curso Turismo y Ciudadanía 2017

La evaluación general de la experiencia fue calificada con un promedio de 4,73 sobre 5, mientras que otros aspectos también alcanzan altísimos índices (Fuente: Encuesta SecTur 2017):



Y vayan también comentarios adicionales proporcionados por algunos de nuestros estudiantes del ISFT 199, que hicieron el curso en 2017, de quienes resguardaremos los apellidos para preservar la confidencialidad y anonimato de las encuestas:



Felicitaciones!!!!!! Me gustó muchísimo participar en el curso. Aprendí muchísimo. Gracias. Adriana.



Teniendo en cuenta que es mi primer curso virtual, fue muy enriquecedor, los temas abordados, cómo se explicaron, la modalidad de examen, las conclusiones en el final del material en el módulo 1 y 2. Muy linda experiencia, ya me anoté en el siguiente curso. Lo único “malo” es que al momento de la inscripción, para que te den de alta tenés que esperar. Pero lo demás me gustó mucho, una nueva experiencia concluida. Aylen.



Me gusto la experiencia de realizar un curso online, lo recomiendo un 100%. Fue desafiante y divertido. Excelente. Catalina.



Muy buena chicos la experiencia y me gustaría hacer más cursos así. Marcos.



Es mi primera experiencia en una capacitación online, y fue fácil de entender todas las pautas para hacerlo. María Sol.



Es la primera vez que hago un curso de este tipo, la verdad que me gustó mucho, me sirvió y aprendí muchísimo, Es una gran vía para aprender grandes cosas sobre el turismo. Rocío

Conclusiones

Si coincidimos en que la educación en el siglo XXI debe reinventarse, resulta no menos cierto que la pedagogía siempre debería ir por delante de la tecnología. Unir una y otra es hoy un imperativo y quienes nos desempeñamos como docentes no sólo no deberíamos rehuir la responsabilidad, sino que deberíamos unirnos y abrazarla, para co-crear y diseñar juntos nuevas alternativas. En ese sentido, las estrategias docentes y los métodos de enseñanza-aprendizaje, deberían brindar una guía pero también facilitar la indagación y el descubrimiento a través de cierta autonomía del estudiante, al tiempo que interactúa con sus pares y referentes, construyendo colaborativamente conocimiento.

En el caso particular de la disciplina que me ocupa, el turismo, es ya de por sí un fenómeno complejo, multidimensional, inter, intra y transdisciplinar, altamente competitivo y en extremo dinámico. La invitación, entonces, debiera ser a ponernos en “situación de acción”: todos los actores participantes debemos resignificar nuestro rol y constituirmos en protagonistas sociales interactuantes, agentes transformadores, motor y expresión del desarrollo, para así responder –también en el ámbito de la educación superior– a los retos contemporáneos.

Notas

[1] Vale aquí destacar que la oferta completa de cursos a través del campus es realmente amplia y variada, siendo éste solo uno de los más de 30 allí disponibles.

[2] A título referencial, en el año en curso (2018) unos 25 alumnos de 1er año de la Tecnicatura Superior en Hotelería del ISFT 199 – Tigre completarán el curso para presentar sus certificados de aprobación en noviembre próximo.

Capítulo VII

Perspectivas de la educación a distancia en la escuela secundaria

Lucía Abril Aguilar

Como estudiante de la Universidad Virtual de Quilmes escuché más de una vez un “ah, si es a distancia es más fácil, seguro”. Sin embargo la educación a distancia fue lo único que me permitió estudiar y poder costear mis estudios trabajando y nunca, sinceramente, me resultó fácil. No solo estudio la Licenciatura en Educación a distancia sino que mi trayecto base como Profesora de Inglés también lo hice en esa modalidad, así como también mi Postítulo en Educación y Tecnología, entre otros.

En reiteradas oportunidades me topé con este discurso peyorativo respecto a la formación a distancia y pensaba en el impacto que esto produce en la población con la que trabajo todos los días, los alumnos de la escuela secundaria. Soy oriunda de Bahía Blanca, al sur de la provincia de Buenos Aires pero desde hace ya cinco años vivo y trabajo en las escuelas secundarias de la zona norte del distrito de Villarino.

Villarino posee características geográficas muy particulares que hacen que las distancias dentro del mismo distrito lleguen a ser de hasta unos 140km. A estas distancias, se suman los problemas de transporte y sus elevados costos que no solo separan al distrito en su misma dimensión sino que hacen que los pocos kilómetros que lo separan de Bahía Blanca como centro académico regional sean inmensos.

En este contexto surgen varios interrogantes ¿Consideran los alumnos de nuestras escuelas estudiar a distancia? ¿En qué medida las instituciones contemplan esta posibilidad bajo una lectura de las necesidades del contexto? ¿Se plasman en la práctica las interesantes conclusiones que planteamos en las reuniones de docentes en torno al uso de las tecnologías y su implementación?

Estas preguntas se desprenden de un proceso de investigación-acción cuyo eje no es exactamente el análisis de la Educación a



Distancia (EaD) sino la articulación de la educación media con la superior en la que la EaD es parte.

Este proyecto de articulación lo denominamos Proyecto Semilla y mantiene lazos con otros programas de articulación propuestos desde otros espacios como la Secretaría de Políticas Universitarias. Proyecto Semilla surge desde las tierras bajas, de las profundamente descritas por Phillip Jackson (1992) ya que nace del barro fangoso de la escuela, de una lectura sumergida en su contexto nunca simple ni ingenuo.

Estructura

Comenzaré explicando dos etapas de investigación realizadas en torno a nuestra pregunta inicial sobre la consideración de la EaD como opción de gran relevancia para los alumnos que viven en la zona norte de Villarino.

Expondremos los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos y los analizaremos desde diferentes ópticas. Analizaremos la relevancia de los hallazgos en términos de su capacidad para generar transformaciones concretas en las prácticas.

Se presentarán los nuevos desafíos que supone la EaD en relación a la educación media y la articulación en la educación superior y se propondrán posibles acciones.

¿Estudiar a distancia?

Los estudios que no integran las dimensiones objetivas y subjetivas sociales están destinados a la formulación de diagnósticos incompletos y parciales y por ende ineficaces. (Tenti Fanfani, 1999 p.120). Es necesario asumir una posición responsable, un estudio más humano que contemple el hecho de que hay espacios de indeterminación y que escapan a la voluntad.

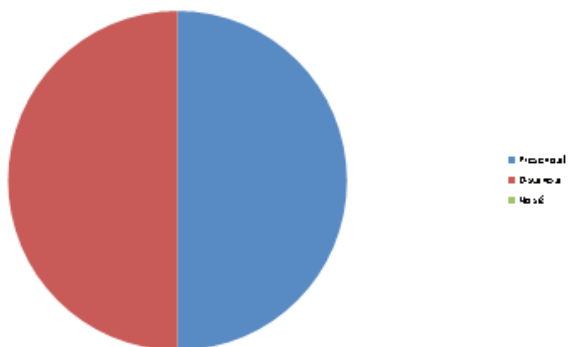
Bajo esta perspectiva comenzamos con la primera etapa de Proyecto Semilla. Se realizaron encuestas a los chicos de los últimos dos años de las tres escuelas secundarias de la región norte de Villarino con el objeto de obtener información respecto a si querían estudiar,

trabajar y/o hacer las dos cosas e indagamos sobre lo que ellos realmente sabían y habían investigado sobre las carreras.

Los resultados son interesantes. Para los fines de esta ponencia vamos a focalizar en el análisis de la consideración que hicieron los alumnos respecto de la EaD.

Escuela <<A>>

¿La cursada es presencial (en un lugar) o a distancia (virtual)?



Escuela <>

¿La cursada es presencial (en un lugar) o a distancia (virtual)?

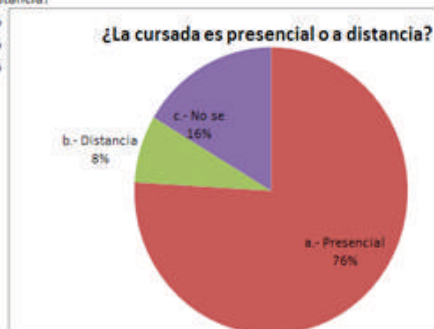




Escuela «C»

6.- ¿La cursada es presencial o a distancia?

a.- Presencial	76%
b.- Distancia	8%
c.- No se	16%



En una de las escuelas, llamémosla A, el 50% de los alumnos considera realizar estudios a distancia pero los encuestados totales son solamente ocho alumnos. En otra escuela, llamémosla B, absolutamente ninguno de los alumnos contempló la idea de estudiar a distancia, en este caso son un total de 20 alumnos. En la otra escuela, llamémosla C, solo el 8% de los alumnos contempla la EaD de un total de 142.

Expo-Semilla

En el marco de este mismo proyecto, y con el objeto de invertir el flujo de información, se considera la realización de la primera muestra de carreras de zona norte de Villarino a la que denominamos Expo-Semilla y que convocaría a instituciones privadas, estatales, formales, no formales, modalidad presencial, a distancia, aranceladas y gratuitas.

Un gran número de instituciones se sumaron a la convocatoria pero sabíamos que nos iba a quedar mucha información y por ende carreras, sin cubrir. Entonces armamos un equipo de investigación conformado por alumnos de la escuela en este caso pertenecientes a la escuela C, que viajarían a una muestra que se realiza anualmente en Bahía Blanca y que organiza la Universidad Nacional de Sur para obtener la información que nos faltaba.

La autonomía se genera cuando los chicos pueden tomar decisiones, ser protagonistas y accionar. Pensando en la potencia del significado de aquello que nos enseñó Edith Litwin (2005) “estudiantar” se convirtió en la bandera de este proyecto y bajo esa idea la investigación debía ser dirigida por ellos mismos por lo que organizamos una actividad previa denominada “elaboración de preguntas guía”. En esta los alumnos deberían, a través de análisis de entrevistas previas, realizar una guía de preguntas que focalizara en cuestiones relevantes con el fin de preguntarle a los representantes de las instituciones que estaban en la muestra a realizarse en Bahía, algo más de “lo que estaba enunciado en el folleto”.

Este trabajo se realizó con los alumnos de 5to y 6to año de los tres turnos en la escuela C, en la que de acuerdo con los datos obtenidos de las tabulaciones, solo el 8% había contemplado la idea de estudiar a distancia.

Una vez recolectados los datos y las preguntas sugeridas, realizamos un análisis de la naturaleza de las preguntas. Ni los alumnos, ni quienes coordinaban la actividad, propusieron preguntas sobre la modalidad a distancia. Incluso factores como los materiales digitales no son siquiera percibidos, algo que no es propiedad de los estudios a distancia.

Esta escuela en particular cuenta con un espacio de tecnología muy bien preparado y la infraestructura necesaria para sostener interacciones potentes, como las que menciona Maggio (2011). A través de las tecnologías y a pesar de que su incorporación en las prácticas del día a día crece paulatinamente aún están distantes de la cotidianidad en el uso de materiales digitales y/o de la incorporación de una plataforma educativa virtual. Esto pone a la luz una problemática que va más allá del acceso y la infraestructura y se acerca más al sistema de creencias que redujo el uso de las tecnologías a simples herramientas procesadoras de texto del cual nos ha advertido Coll (2008).

Volviendo a la actividad de los investigadores, una vez que terminaron la actividad, realizamos intervenciones en las preguntas guía y las enriquecimos para que contemplaran otras cuestiones que principalmente tenían que ver con adecuarlas a la modalidad de la EaD. Pensamos en la necesidad de explicar la terminología, el nuevo lenguaje que



supone la EaD en el que hablamos de docentes tutores, de materiales digitales, de plataformas, de tutorías, de teleconferencias, entre otros.

Durante el viaje con los alumnos que conformaban el equipo de investigación, leímos las preguntas, pensaron en cómo y desde dónde las habían realizado y se prepararon para ser los que iban a llevar nada más y nada menos la información a la que algunas personas tendrían acceso solo a través de ellos. Ellos los agentes de réplica, los multiplicadores.

Realizaron entrevistas filmadas, siguiendo las preguntas guía y organizaron el material obtenido en videos multimediales a los cuales la gente que visitara nuestra Expo-Semilla tendría libre acceso en un “Espacio TIC”. Y como dice Maggio (2011), en esta etapa más que en ninguna, el sentido lo define la propuesta, no la herramienta.

El día D

El 12 de julio se realizó la primera edición de la Expo-Semilla. La escuela secundaria C, abrió las puertas a toda la comunidad. Vinieron todos los chicos de 5to y 6to año de las escuelas secundarias de la zona norte de Villarino. Vinieron algunas familias. Vinieron los chicos del programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) con quienes también estamos trabajando. Los chicos recorrieron stands, hicieron preguntas y los docentes aprovechamos a hablar de articulaciones y a encontrarnos con los a veces lejanos profes y autoridades de las universidades.

Recorriendo los stands de algunas prestigiosas instituciones, me comentaban que los alumnos preguntaban sobre la oferta a distancia. Es muy prematuro para esta investigación realizar definiciones pero en principio parece que ellos, los alumnos, están demandando otras cosas.

Un punto de partida y nuevos desafíos en torno a la articulación

A raíz de los resultados de las investigaciones realizadas y bajo un análisis del contexto socio-económico de la región, prevemos que una de las estrategias que podría ser sumamente potable para favorecer el acceso

a los estudios superiores es la generación de una mayor consideración de la EaD, al menos en lo que refiere a esta zona de influencia.

A continuación nombraré algunas cuestiones que considero serán necesarias revisar a la hora de plantear una articulación de educación media y educación superior con un énfasis en la proyección de las carreras en EaD:

- Los costos de este tipo de educación suelen ser elevados y la oferta es a veces poco legible y confusa. Se requiere ser capaz de fortalecer los mecanismos de lectura, selección y revisión en los que los programas de los cuales hemos egresado la mayoría de los docentes no hemos sido capacitados.
- Reforzar los mecanismos que generen confianza en los futuros estudiantes y también en aquellos que trabajamos día a día en la educación media es una cuestión fundamental. En muchos casos se manifiesta un descreimiento de la oferta académica a distancia propia de la falta de credibilidad, la mala manipulación de las fuentes y la oferta engañosa que se ha reforzado en los diferentes canales de información.
- Los esfuerzos por reforzar estos mecanismos no son suficientes sin realizar lecturas en contexto por parte de las instituciones. Si bien no es el objeto de esta ponencia analizar las formas de investigar el contexto, suponemos que es necesario contemplarlo a la hora de pensar la articulación, plantear transformaciones curriculares y diseñar intervenciones.
- Interpelar los sistemas de creencias sobre la EaD y el uso de las tecnologías que sobrepasan las cuestiones de infraestructura, atraviesan la formación y capacitación docente. La cultura institucional, el sistema de creencias se instala en la conciencia muchas veces desde una óptica simplista e imposibilita una apertura de posibilidades. Moverse dentro de lo que se sabe que se sabe y lo que se sabe que no se sabe genera muchas veces dentro de las instituciones una quietud abrumadora.

Conclusiones

Considerando que estamos en plena investigación y sin intenciones de llegar a resultados absolutas o acabados, nos propusimos concretar un



plan de seguimiento que nos permita a los docentes de las escuelas secundarias de Villarino norte conformar un equipo de investigación de las trayectorias post egreso de la escuela y a la vez enfatizar en la necesidad de estudiar casos en particular para detectar tendencias en la deserción y prever formas de apoyo que también se articulen con otros dispositivos políticos e institucionales.

Es imprescindible trabajar interdisciplinariamente con las instituciones del nivel terciario y universitario pero también es necesario que se articulen políticas que acompañen estas iniciativas.

Romper paradigmas en torno a la EaD, generar demandas, fortalecer el espíritu crítico y la autonomía, trabajar colaborativamente y en investigaciones contextuales y sostener el criterio de que las elecciones respecto del futuro deben ser respetuosas son los pilares de una educación emancipadora e inclusiva.

Es necesario construir la cultura digital desde la acción de los alumnos (¿y por qué no los docentes?) desde el establecimiento de una problemática real, desde la posibilidad que ofrece la disrupción y pensar en articular estas acciones como constitución de una obra pública, con una relevancia social, que se constituya como ejercicio de la ciudadanía.

Propongo que nos visibilicemos los unos a los otros. Que nos conozcamos. Que trabajemos juntos en una articulación dialéctica de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Que deconstruyamos creencias y construyamos nuevas formas de comunicación en pos de una educación que se centre en el estudio de la práctica del día a día para articularse con una teoría más humana y comprensiva. (Litwin, 2005).

Referencias bibliográficas

COLL, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza N° 72, Madrid. Recuperado a partir de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70819>

JACKSON, P. (1992) La vida en las aulas. Madrid. Morata.

LITWIN, E. (2005) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.

- MAGGIO, M. (2013) ¿Las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar enseñanza potente? Encuentro Internacional de Educación 2012- 2013. Recuperado a partir de: <<http://encuentro.educared.org/group/las-nuevas-tecnologias-nos-estan-permitiendo-confi>>.
- TENTI FANFANI, E. (1999) “Sociología de la Educación. I. Título”. Cap. III “El conocimiento escolar”. Cap. IV “Sociología de los maestros”. Cap. VI “La interacción maestro-alumno en el aula”.

Capítulo VIII

Socialización en maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional

Silvia Batlle, Susana Sulca y Emmanuel Pacheco

La educación superior muestra una creciente habilitación y expansión de ofertas en línea o virtuales, lo que nos ubica frente a una posible nueva fase de expansión de la educación a distancia. Esto provoca un corrimiento que va desde una educación semipresencial hacia las modalidades virtuales, ofertas virtuales transfronterizas y el establecimiento de criterios y estándares que permitan un aseguramiento específico de la calidad académica (Rama, 2016). Desde fines de la década pasada se ha producido una expansión del 100% de ofertas en línea.

En la educación a distancia se desarrolla una lógica educativa centrada en el aprendizaje autónomo, que nos lleva a poner el foco no solamente en la evaluación de los resultados y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también considerar los recursos pedagógicos, las tecnologías interactivas y las infraestructuras donde se asientan las comunidades de aprendizaje (Rama, 2015). Estos cambios que se asocian a la calidad, están en relación a la mayor capacidad de interacción en tiempo real de los procesos de enseñanza, por la capacidad de utilizar una mayor cantidad de materiales instruccionales que convergen (videos, láminas de power point, imágenes planas, audio), por el acceso a materiales interactivos basados en programación informática y aprendizajes sincrónicos de interacciones en tiempo real, que potencian la capacidad de formular preguntas y respuestas.

En los últimos años, en Argentina se ha multiplicado la oferta de carreras de posgrado y aumentado el número de estudiantes inscriptos, existiendo además una diversidad de instituciones, carreras y modalidades.



Según el anuario estadístico, entre 2016-2017, la oferta de posgrado incluye 3.923 con modalidad presencial y 84 con modalidad a distancia. Respecto a los inscriptos en carreras de posgrado en 2016, el número asciende a 160.672, de los cuales 39.055 fueron los nuevos inscriptos durante ese año y 16.569 los que egresaron. El sector estatal contiene al 69,1 % de los nuevos inscriptos y al 63,1 % de los egresados de posgrado. La información relevada a 2017 muestra que de 4007 carreras/títulos de posgrado, 1952 son especializaciones, 1420 son maestrías y 635 son doctorados. La oferta a distancia de posgrado se extendió notablemente (anuario estadístico 2016-2017).

En México, los estudios de posgrado se dividen en tres tipos: especialización, maestría y doctorado. El tiempo de duración es de doce, veinticuatro y treinta y seis meses respectivamente. La matrícula que se atendió en el período 2015-2016 fue de 237.617 alumnos: 124.672 mujeres y 112.945 hombres. Un 9.3% se formó en el sostenimiento federal (instituciones financiadas por el gobierno federal y administradas por alguna secretaría u organismo dependiente de éste), un 36.3 % en el autónomo (instituciones subsidiadas por los gobiernos federal o estatal, con capacidad de administrarse de forma independiente), un 4.7 % en el estatal (instituciones administradas por el organismo estatal que las financia), y de manera particular un 49.7 %. En este período ingresaron 82.150, egresaron 80.168 y se titularon 59 871 estudiantes.

El nivel predominante es el de maestría. La oferta de programas de este nivel educativo es doblemente mayor a comparación de las especializaciones y seis veces mayor que las de doctorado. Otras de las características diferenciales es que el sistema de posgrado mexicano ofrece casi el doble de programas que el de Argentina y admite poco más del doble de estudiantes de posgrado (Fresan, 2013).

En relación a este contexto de la Educación Superior de Posgrado en Argentina y México, resulta interesante preguntarse qué puede aportar la orientación vocacional y ocupacional a la educación de posgrado.

Sabemos que las transformaciones económicas, culturales y sociales a nivel mundial, han modificado y complejizado las trayectorias personales, educativas y laborales de las personas. Ya no se trata de aparear a un sujeto con las características de una profesión, como se pensaba a comienzos del siglo XX, sino de ayudarlos a que puedan

reflexionar sobre el sentido que tienen los diversos itinerarios que van a construir a lo largo de su vida (Savickas y Pouyaud, 2016). La desaparición de estructuras sociales estables y de trayectorias de vida pre-visibles hace necesario un trabajo de individualización de los sujetos en sus recorridos. La historización y la reflexión sobre la identidad devienen relevantes para poder lograr la adaptación del sujeto al contexto. Esta mirada implica visualizarlo en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona (estudios superiores, trabajo, familia, pareja, amigos, tiempo libre, redes sociales, entre otras) por los cuales es influenciado, pero a su vez puede influenciar (Bronfenbrenner, 1987). Un concepto que nos permite comprender esta temática es el de socialización, entendido como el proceso por el cual las personas interiorizan las normas y valores de su entorno social de modo que puedan accionar en éste último (Berger y Luckman, 1972). Entendemos el pasaje por los estudios de posgrado como un momento bisagra en el proceso de socialización de una persona. En este sentido la decisión de inscribirse, comenzar, cursar y terminar un posgrado son momentos de gran relevancia en la trayectoria de vida de un profesional. Resultados de investigaciones anteriores muestran la importancia de analizar las trayectorias educativas y laborales pasadas, apoyos familiares, institucionales y sociales (Kligman, Mantegazza y Batlle, 2015).

Desde el año 2010, estamos desarrollando una línea de investigación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) con proyectos subsidiados y acreditados, que estudia temáticas relacionadas con la construcción de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado. En los últimos años focalizando en entornos virtuales.

En este trabajo presentaremos la comparación de la trayectoria educativa y laboral y la organización del tiempo de estudiantes y graduados de dos maestrías virtuales de Argentina y México.

Metodología

La estrategia teórico metodológica es cualitativa. Este tipo de mirada permite profundizar en los sentidos y significaciones que los entrevistados otorgan a las distintas experiencias por las que van atravesando



y cómo impactan en sus trayectorias. La indagación se realizó a través de la entrevista biográfica. La estrategia analítica que se utilizó es el análisis temático de los relatos de vida (Sautu, 2003).

La muestra que se presenta en este escrito corresponde a 20 entrevistados: 5 estudiantes y 5 graduados de una maestría virtual Mexicana del Área de Negocios y 5 estudiantes y 5 graduados de una maestría virtual Argentina relacionada con la Tecnología Educativa. Ambos posgrados forman parte de la oferta de prestigiosas y antiguas universidades en sus respectivos países. Los entrevistados de México son todos de nacionalidad mexicana y los de la maestría de Argentina 8 son argentinos y 2 extranjeros latinoamericanos.

La edad promedio de los graduados mexicanos es de 36 años y medio y de los alumnos de 37 años. Para el caso argentino, la edad promedio en los graduados es de 31 años y en los alumnos de 45 años.

Resultados

En referencia a la Trayectoria Educativa se encontró gran diversidad de carreras de grado en los estudiantes y graduados de las maestrías estudiadas. Sin embargo podemos visualizar diferencias. La mayoría de los entrevistados de México estudiaron carreras del área Tecnológica o de Administración, mientras que entre los entrevistados de Argentina encontramos una variedad mayor, por ejemplo: carreras relacionadas con la Tecnología, Comunicación, Sociología, Educación, entre otras. Estas diferencias posiblemente tengan que ver con los objetos de estudios de cada una de las maestrías.

Mayoritariamente tanto en los entrevistados de México como en los de Argentina se observó que la motivación para la elección del posgrado se relaciona con la necesidad de perfeccionamiento laboral. Sin embargo, existen otros elementos considerados como por ejemplo: recomendaciones de profesores y la importancia del título. En el caso de los estudiantes de México, la motivación también aparece relacionada a ampliar la formación respecto de la carrera de grado y consolidar la experiencia laboral, como así también el interés por algunas materias, por el prestigio de la universidad y el precio de la cuota.

“ Porque tengo aspiraciones a...actualmente soy JTP interina y no estoy contratada y me pareció y me recomendaron también que siga, que siga con este camino que siga profundizando. Y además estaba el tema que ya te digo, a mí me faltaba un complemento, de esa parte pedagógica (Estudiante argentina, 28 años).

Respecto a la elección de la modalidad virtual, tanto los entrevistados mexicanos como los argentinos refieren como argumento central la libertad para organizar los horarios en función de la complejidad de su vida, donde se observa un gran desarrollo de actividades laborales y familiares. Otros elementos que toman en cuenta son la distancia y los costos.

“ Yo en ese momento ya estaba esperando familia, estaba casado, trabajaba en varios lados, entonces el principal motivo de la elección era por la cuestión de los tiempos, la posibilidad de sincrónicamente acomodar los tiempos de estudio. Yo hacía trabajos los sábados o algún día que me quedaba hasta las 3 (tres) de la mañana haciendo un trabajo, cosa que una carrera presencial no te permite. (Graduado argentino, 43 años).

En la socialización en el posgrado se han encontrado diferencias entre los entrevistados mexicanos y los argentinos en la relación con sus docentes. En los primeros se observa una gran variedad de respuestas: buena, muy buena, excelente y distante. Por su parte, los entrevistados argentinos, valoran el trato, la disponibilidad y la comprensión que recibieron en cuanto a las dificultades que se les fueron presentando. En contraposición a la modalidad presencial, destacan que el estudiante debe tener una posición más activa. Asimismo puntualizan la crítica sobre aquellos profesores que tardan en responder las consultas o en enviar las revisiones de los trabajos y valoran el seguimiento individualizado por parte de los docentes. Algunos de los entrevistados hacen referencia al desconocimiento de ciertos docentes sobre la modalidad virtual.

“ Con la mayoría mi relación ha sido de mucha confianza y muy cercana, con pocos profesores ha sido muy fría y con poco valor agregado, sin retroalimentaciones que me impacten, solo se limitan a calificar y mandar el email de bienvenida, sin motivar al grupo a interactuar o compartir conocimientos. Realmente creo que pueden los profesores explotar más la oportunidad de estar en línea



con sus alumnos y ver realmente si están desarrollándose adecuadamente no solo con sus tareas. Deben de tener más interacción si realmente quieren lograr un impacto en las vidas profesionales de los alumnos, un verdadero seguimiento.” (Alumno mexicano, 46 años).

En referencia a los compañeros, todos los entrevistados valoran positivamente el intercambio y refieren que fue muy bueno, destacando su importancia para la organización de los trabajos.

Respecto a la Trayectoria Laboral, observamos que los graduados y los estudiantes de México comenzaron a trabajar luego de haber egresado de la carrera de grado. Mayoritariamente lo hicieron al año de recibirse. En referencia al trabajo actual, todos desarrollan actividades en cargos gerenciales del sector privado.

En el caso de los argentinos, una minoría trabajó mientras estudiaba la carrera de grado. Luego de egresados, los recorridos son muy variados, tanto en empresas privadas como en ámbitos estatales. Todos los graduados poseen trayectoria docente en el nivel superior.

La totalidad de los entrevistados afirma que realizan transferencia de lo aprendido en el Posgrado a su actividad laboral.

Con respecto a la Organización del Tiempo, tanto los entrevistados mexicanos como los argentinos, organizan la lectura y escritura de los trabajos después de la actividad laboral y los fines de semana.



La mayor parte fue tomada del tiempo de ocio y de la familia (fines de semana) y en menor grado del trabajo. (Graduado mexicano, 42 años)

Conclusiones

La elección de un posgrado, su cursado y salida del mismo son momentos relevantes en la trayectoria de vida de una persona. En un contexto globalizado como el actual, con importantes transformaciones en el mercado de trabajo y en la educación, los profesionales se ven en la necesidad de actualizarse para una mejor inserción laboral. Resulta relevante, entonces, comprender cómo los sujetos toman decisiones acerca de su vida personal, educativa y laboral. Hemos encontrado semejanzas y diferencias en las trayectorias educativas, laborales y organización del tiempo en los entrevistados mexicanos y argentinos.

En referencia a la trayectoria educativa hemos encontrado similitudes: en la motivación de la elección del posgrado relacionada con el perfeccionamiento profesional; en la elección de la modalidad virtual, ya que facilita la organización de los horarios y en la vinculación con los compañeros que refieren que ha sido muy buena y de gran utilidad para el cursado de la maestría.

Todos los entrevistados refieren que han realizado transferencia de los conocimientos aprendidos en la maestría a su práctica profesional. Respecto a la organización de horarios, todos comentan que estudian luego del trabajo y los fines de semana, restándole tiempo a los momentos de ocio.

Existen diferencias en las trayectorias educativas en referencia a las carreras de grado. Sabemos que es un gran desafío para los directivos de posgrado zanjar la diversidad de la formación de grado y es una apuesta también en la inclusión de la heterogeneidad. Esto también se ve reflejado en la incorporación de alumnos de otras nacionalidades que fueron socializados con otras modalidades de comunicación que en algunos casos complica la vinculación con compañeros y docentes. En cuanto a estos últimos, los entrevistados de México tienen una mirada más crítica.

Respecto a la inserción laboral, los entrevistados de México comenzaron a trabajar más tardíamente que los argentinos luego de finalizar la carrera de grado, al momento de ser entrevistados se encontraban todos ocupando cargos gerenciales del sector privado. En cambio las actividades laborales actuales de los entrevistados argentinos son muy variadas.

Los resultados encontrados nos permiten delimitar dimensiones de análisis que resultan importantes a tener en cuenta al momento de diseñar intervenciones orientadoras en el Posgrado. Es relevante para el acompañamiento de los sujetos y para brindar información actualizada a los directivos de instituciones de educación superior entender cómo los profesionales eligen el posgrado y la modalidad; cómo se socializan en entornos virtuales; cómo articulan estudio, trabajo, familia y tiempo libre; cómo transfieren los conocimientos a su trabajo y cómo impacta el cursado de la maestría en su trayectoria de vida.



Referencias bibliográficas

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.
- FRESAN, M (2013). Factores que propician y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Trabajo presentado en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, México.
- KLIGMAN, C; MANTEGAZZA, S Y BATLLE, S (2015). Comparación de estudios de Posgrados en Humanidades. Un lugar posible para la Orientación. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional, Argentina.
- MÉXICO (2017). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2015-2016, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. México D.F.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN ARGENTINA (2017). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina 2016-2017. Secretaría de Políticas Universitarias.. Recuperado a partir de:
< https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2016-2017.pdf>
- RAMA, C. (2015). Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa, UTLP.
- RAMA, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. Universidades.
- SAUTU, R. (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.
- SAVICKAS, ML. Y LOUYAUD, J. (2016) Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxie siècle Life design: A general model for career intervention in the 21st century. Psychologie Française 61 (Nº1), 5-14. DOI: 10.1016/j.psfr.2013.11.003

Compiladores

Evaristo Carriego

Doctorando en Políticas y Gestión de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Especialista en Educación (Universidad de San Andrés) y Profesor de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha desarrollado actividades como docente de enseñanza media, superior y de capacitación docente, ha realizado tareas de investigación en temas que interceptan Juventud, Educación y Tecnología. Actualmente es Coordinador del área UNAJ Virtual en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.



Sofía Castillón

Licenciada en Comunicación Social y Especialista en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Fue becaria de perfeccionamiento en Educación en el campo de la Salud (IUHI y becaria de investigación por el CIN y la CIC. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica para el Instituto Universitario del Hospital Italiano y como docente en el Campus Virtual de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.



Autores

Abril Aguilar

Profesora de inglés y actualmente trabaja como docente del área en escuelas públicas secundarias. Es Especialista en Educación y Tecnología por el Ministerio de Educación. Está realizando procesos de investigación-acción (Proyecto Semilla) con el objetivo de potenciar las prácticas democráticas dentro y fuera de la escuela por medio de la colaboración y la articulación de instituciones lo que significa a su vez repensar y resignificar la vinculación entre educación y trabajo bajo perspectivas que involucran políticas de desarrollo local.



Aylén Alba

Profesora y Licenciada en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPYCS, UNLP). Investigadora en el área de comunicación/ educación en el Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI) de esa institución, donde también ejerce como docente. Es integrante de equipos de Investigación acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación “Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación: Campo académico y espacios educativos” (2017-2020) (FPYCS, UNLP).



María Alejandra Ambrosino

Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires y profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Docente de grado en la UNL y de Posgrado en la Maestría en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad de la Patagonia Austral. Investiga en la línea de educación, comunicación y tecnologías. Dirige el Centro Multimedial de Educación a Distancia de la UNL.





Gabriela Anselmo

Es Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Profesora en Inglés. Se ha desempeñado como docente en cursos de extensión, grado y posgrado en esta casa de estudios. Ha dictado cursos de lengua, expresión oral y fonología. Colaboró en la conformación del Área de Idiomas y de Estudios Complementarios y realiza actividades de docencia y de vinculación en el Centro de Política y Territorio de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, coordinando el Centro de Estudios de Idiomas desde su creación.



Liber Aparisi

Es profesor de Matemática. Su tesis para la licenciatura en Tecnología Educativa (UTN) aborda el desarrollo e implementación de una propuesta de aulas extendidas para cursos de matemática inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Ejerce la docencia y la investigación en la UNAJ, es referente del equipo de Matemática en el proyecto UNAJ Virtual y co-coordinador del Área de Vinculación del Instituto de Estudios Iniciales. En el campo de la formación docente, es profesor titular de Análisis Matemático y de la asignatura Nuevas tecnologías en distintos Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, donde reside junto a su familia.



Marcelo Lionel Aranda

Es Profesor y Licenciado en Enseñanza de la Matemática en la Universidad Tecnológica Nacional. Realizó el curso “La matemática en los estudios iniciales: ¿iniciación a la matemática?” en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y de “Diseño de Materiales Didácticos Digitales” dictado por C.I.T.E.P.(Universidad de Buenos Aires) y diversos cursos de capacitación docente. Ha participado en proyectos de articulación con secundaria en la UNAJ. Se desempeña como docente en el nivel secundario y en la UNAJ dicta el CPU de Matemática y Matemática Inicial en la sede central y en sedes externas. Integra el equipo de UNAJ Virtual.



Soledad Ayala

Es Doctora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Investigadora del Centro de Altos Estudios de Tecnología Informática (CAETI) de la Universidad Abierta Interamericana y del Centro de Investigación en Mediatizaciones (CIM) de la Universidad Nacional de Rosario. Es docente de grado y posgrado. Fue becaria de doctorado en la Universidad de Groningen, Holanda, por el programa Erasmus Mundus, de la Unión Europea. También fue becaria doctoral y post-doctoral en CONICET.



Silvia Batlle

Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Cumple funciones de Docente de Grado y Posgrado en Orientación Vocacional y Ocupacional en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Favaloro. Dirige la Investigación “Trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de maestrías virtuales: comparación entre Argentina y España”. Realiza Consultorías para el diseño e implementación de Programas de Orientación Vocacional y Ocupacional para organismos estatales, sindicatos y empresas.



Walter Campi

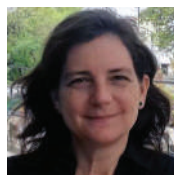
Es Doctor por la Universidad de Extremadura EdD y Máster en Comunicación y Educación por la UNEDEs. Ejerce como profesor ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes en grado y posgrado. Es profesor invitado en la Universidad Nacional de Asunción, Facultad Politécnica, Departamento de e-learning. Dirige el proyecto de I+D “Articulación de modalidades y prácticas bimodales en la Educación Superior”. Representa a la UNQ en IberVirtual; en AIESAD; en AULA CAVILA y en RUEDA. Actualmente, es Secretario de Educación Virtual de la UNQ y Director de la colección de libros “Ideas de Educación Virtual”.





Cristina Carriego

Doctora en Educación y Magíster en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Informática Educativa y Educación a Distancia (CAECE- UNED). Sus tareas profesionales están vinculadas a la mejora del trabajo pedagógico en escuelas. Es autora de: “Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica de la Educación Básica” (FCE), “Gestión Institucional” (Fe y Alegría) y de “Los desafíos de la Gestión Escolar” (La Es profesora de la Universidad Di Tella y consultora en temas de gestión pedagógica y evaluación institucional.



Natalia H. Correa

Es Magíster en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de la República, Udelar). Se desempeña como profesora en el Programa de Formación Pedagógico Didáctica del Área Social y Artística y Asesora pedagógica en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Udelar. Integra el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Sus líneas de investigación se encuentran en la intersección entre la formación pedagógica y didáctica del profesorado, la iniciación a la enseñanza y el desarrollo profesional docente, las asesorías pedagógicas, la comunicación y la tecnología educativa.



Virginia Alejandra Duch

Profesora Nacional de Inglés, Licenciada en Educación y Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es docente en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en pregrado, grado, posgrado, capacitación docente y extensión universitaria. Se desempeña como evaluadora para la admisión a los doctorados UNQ, Consejera Departamental del Departamento de Sociales y Coordinadora de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria de esa universidad. También es consultora externa ISALUD: materiales didácticos, capacitación docente, armado y montaje de aulas virtuales.



Alejandro Héctor González

Es Analista en Computación y Licenciado en Informática de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Especialista en Educación Superior y Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Preside la Dirección General de Educación a Distancia de la UNLP. Fue Coordinador de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) durante el período 2015 2017 y Secretario Técnico de la Asociación de Universidades Latinoamericanas (AULA) y del Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA) entre 2012 y 2015



Gustavo Aníbal González

Es Ingeniero en Sistemas de Información egresado de la U.T.N. La Plata. En la actualidad está desarrollando su tesis para obtener la Licenciatura en Tecnología Educativa de la U.T.N. Buenos Aires. Se desempeña en la Universidad Nacional Arturo Jauretche como Docente de Matemática e integra el equipo UNAJ Virtual. En la misma universidad participa en proyectos de investigación relacionados a la incorporación de tecnología en la educación. Trabajó en diversas empresas y organismos públicos en proyectos de tecnología y capacitación.



Mónica Hernández Islas

Su trayectoria académica ha trascendido en la Universidad de Guadalajara, México. Cuenta con el grado de Doctor en Educación en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia, de la Nova Southeastern University, de North Miami, Florida. Ha escrito diferentes artículos relacionados con el uso de las tecnologías, educación y aprendizaje de un segundo idioma como el Inglés. Se encuentra desarrollando proyectos sobre Tecnología Educativa para mejorar las habilidades del idioma Inglés con los alumnos de pregrado adscritos a las licenciaturas de Administración, Abogados y de Turismo.





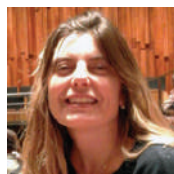
Griselda Viviana Leguizamón Muiño

Magister en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Evaluación e Investigación Educativa, Especialista en Docencia en Entornos Virtuales, Licenciada y Profesora en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es diplomada del Posgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y del Posgrado en Constructivismo y Educación (FLACSO). Diploma de Posgrado en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Se desempeña como profesora en el espacio de Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Profesorados (UNQ) y Coordinadora de Evaluación en la Secretaría de Educación Virtual de esa institución.



Susana Regina López

Es Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura; Máster en Comunicación y Educación en la Red de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; Especialista en Educación abierta y a distancia de la Universidad de Murcia; Especialista en Didáctica, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En la Universidad Nacional de Quilmes, coordina el área de Formación y Capacitación Docente en la Secretaría de Educación Virtual.



Virginia López

Es Profesora y Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde se desempeña como profesora del Ciclo introductorio del Departamento de Ciencias Sociales y en el espacio de Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Profesorados. Integra programas y proyectos de extensión e investigación. Se desempeña como Profesora de Quilmes). Participó como capacitadora del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP).



María Victoria Martin

Doctora en Comunicación, Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, Profesora y Licenciada en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es especialista de nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Se desempeña como docente- investigador en el área de comunicación/ educación del Departamento en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).



Silvia Martinelli

Profesora de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Es Licenciada en Educación Permanente con orientación en Educación a Distancia de la UNLu, donde se desempeña como Jefa de la División Educación a Distancia del Departamento de Educación. Se dedica a la docencia en carreras de grado y posgrado en las áreas de Educación y Comunicación, y Educación a Distancia. Es Representante UNLu ante la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA).



Miriam Medina

Especialista en Educación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, Profesora y Licenciada en Comunicación Social, graduada de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es coordinadora de las Tutorías Académicas de la Universidad Virtual de Quilmes e investigadora del Proyecto I+D "Inclusión universitaria y retención estudiantil. “Estudiantes no tradicionales” en el primer año de ingreso, estrategias institucionales y pedagógicas para la retención en la UVQ/ UNQ desde el punto de vista de los actores implicados.





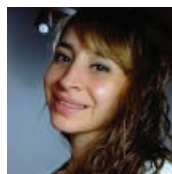
Tania Meneses Cabrera

Es Doctora en Cultura y Educación de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS (Chile); Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomas de Aquino (2010) y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia (1998). Investiga en el campo de la cibercultura y la educación latinoamericana. Actualmente está vinculada como Docente Asociada en la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia).



Eliana Menón

Es Traductora Pública en lengua Inglesa, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y matriculada en el Colegio de Traductores de Buenos Aires. Desde 2015, se desempeña como docente de Inglés Aplicado a la Ingeniería 1 y 2 en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), donde incursionó en el uso de Aulas Extendidas. Es parte del Área de Idiomas en la misma casa de estudios, donde realiza numerosas actividades de gestión. Paralelamente ha desarrollado tareas de vinculación y capacitación desde el Centro de Política y Territorio en la UNAJ.



Mercedes de los Milagros Nicolini

Licenciada en Arte y Diseño Multimedial por la Universidad Católica de Santa Fe y Diseñadora Gráfica en Comunicación Visual por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Es Profesora Adjunta de la carrera de grado Licenciatura Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNL) y es Docente de Posgrado de la Maestría en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad de la Patagonia Austral. Coordina el área de Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales del Centro Multimedial de Educación a Distancia de la UNL.



Victoria Obregón

Es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se desempeña como Tutora académica de la Universidad Virtual de Quilmes. Conformó el equipo de investigación en el Proyecto I+ D “Inclusión universitaria y retención estudiantil. “Estudiantes no tradicionales” en el primer año de ingreso, estrategias institucionales y pedagógicas para la retención en la UVQ/ UNQ desde el punto de vista de los actores implicados. Integra la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades de la UNQ.



Lourdes Ojeda

Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y Magister en Gestión y Producción en e-learning (Universidad Carlos III de Madrid). Perteneció al Área Virtual de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, desempeñándose como Responsable de Gestión Académica. Es docente y administradora del campus Escuela de Maestros. Fue miembro del equipo de FLACSO VIRTUAL Sede Argentina. Se desempeñó como coordinadora de tutores en la Especialización en Educación y TIC del Ministerio de Educación de Nación.



Emmanuel Omar Pacheco

Licenciado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla funciones como Psicólogo Orientador en la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante de la UBA y del Programa de Orientación y Capacitación para la Inserción Laboral de la Facultad de Psicología de la UBA. Es docente en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Hurlingham. Es investigador en formación, participa de la investigación “Trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de maestrías virtuales: comparación entre Argentina y España”.





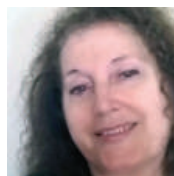
Roque Pettinari

Profesor de Filosofía, Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctorando en Humanidades y Artes, Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes (FHUMyAR), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Ha participado como miembro de los proyectos de Investigación y Desarrollo “Construir dispositivos Hipermediales Dinámicos, Lúdicos, Inclusivos y Accesibles”, “El Archivo Cossettini profundiza su vínculo con la comunidad a través de dispositivos virtuales” y “Explorar, conocer y crear en el contexto físico-virtual del Monumento Histórico Nacional a la Bandera”, radicados en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.



Mónica Perazzo

Es Licenciada en Educación Permanente con orientación en Educación a Distancia (UNLu) y Magister en Gestión de Proyectos Educativos (UCAECE). Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús y Universidad Pedagógica Nacional en carreras de grado y posgrado, en las áreas de Educación y Comunicación, y Educación a Distancia. Evaluadora de proyectos y carreras de educación a distancia en CONEAU. Es consultora para la organización y desarrollo didáctico-tecnológico de proyectos y cursos de pregrado, grado y posgrado en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Lanús, Tecnológica Nacional y Nacional de Mar del Plata.



Julia Pereira de Lucena

Especialista en Tecnología Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es Especialista en entornos virtuales de aprendizaje y Profesora de Educación Inicial. Dirige el Departamento de UCES Virtual, perteneciente a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Se desempeña como integrante del Consejo editorial de la Revista internacional de tecnologías en la educación y par revisor de la Revista Internacional de educación y aprendizaje.



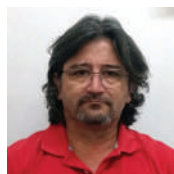
Julieta Peuriot

Es Licenciada en Comercio Internacional, docente y tutora académica en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Coordina el Área de Comercio Internacional de la UNQ. Se desempeña como docente y contenedista en la Universidad de Belgrano y en el Instituto de Capacitación Aduanera. Se especializó en normativa aduanera. Su trayectoria profesional se desarrolla brindando asesoría en logística y transporte internacional de mercaderías en el ámbito local y en el extranjero.



Eliécer Pineda Ballesteros

Es Ingeniero de Sistemas y Economía de la Universidad Industrial de Santander UIS; Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia (2007) y Magíster en Informática de la Universidad Industrial de Santander UIS (2007). Sus intereses se concentran en la docencia e investigación en el área de modelado con dinámica de sistemas y los sistemas expertos. Actualmente está vinculado como Docente Asociado Asistente en la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia).



María Florencia Puggi

Profesora de Letras, egresada de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Cursó la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UVQ) y se encuentra finalizando la maestría en Educación en Entornos Virtuales (UNPA). Es docente de la materia “Tecnología Educativa” que se ofrece a los estudiantes de los profesados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, y del seminario “Educación y Tecnologías” que se dicta en el marco de los Ciclos de Licenciatura en Gestión Educativa y en Educación en Primeras Infancias dictados por la UNL en la modalidad semipresencial y a distancia.





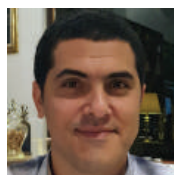
Germán Ramos

Se graduó como Licenciado en Informática y Analista de Computación en la UNLP, donde cursa un posgrado en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Se desempeña como coordinador de la materia Informática en la UNAJ, habiendo sido también docente de Ingeniería de Software, Sistemas y Organizaciones, Metodologías de Programación y Sistemas de Información. Lideró proyectos vinculados a gobierno electrónico en la Municipalidad de La Plata, que en 2015 recibieron el primer premio de la AHCiet en Málaga.



Germán Reynolds

Es docente de la Licenciatura en Comercio Internacional UNQ. Profesor Investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente participa en el Proyecto I+D; Inclusión universitaria y retención estudiantil. “Estudiantes no tradicionales” en el primer año de ingreso, estrategias institucionales y pedagógicas para la retención en la UVQ/ UNQ desde el punto de vista de los actores implicados”. Es Coordinador del Programa de Gestión de la Información Institucional y Secretario Ejecutivo de MetaRed Argentina.



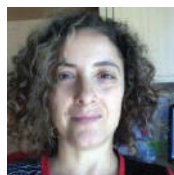
Guillermo Rodríguez

Es Ingeniero y Doctor en Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Se desempeña como Profesor de la UNR e investigador en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Su área de investigación se centra en el desarrollo e implementación de modelos de análisis de prácticas educativas mediatizadas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) bajo el marco teórico-metodológico interdisciplinario de los Dispositivos Hipermediales Dinámicos (IRICE: CONICET-UNR).



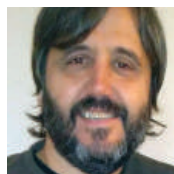
Marina Rodriguez Arias

Profesora y Licenciada en Comunicación Social, graduada de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se desempeña como coordinadora del Curso Inicial de Socialización en la Universidad Virtual de Quilmes, Tutora Académica de la Licenciatura en Cs. Sociales y Humanidades y docente en la materia Lectura y Escritura Académica.



Alejandro Rodríguez Nosti

Es Doctor en Comunicación y Educación en entornos digitales, Máster en Magíster en Comunicación y Educación en la Red, Licenciado en Antropología e Ingeniero técnico en Informática de gestión. Actualmente dicta clases en diversas universidad de Argentina y de España, participa de proyectos de innovación y de investigación.



Laura Rojo Bily

Se licenció en la carrera de Hotelería y Turismo, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se ha desempeñado en diversas organizaciones del mundo de la hospitalidad, en Argentina y el exterior. Desde 2009, además de ser consultora, incursiona también en la labor docente y de capacitación.



Alejandra Ruiz Moreno

Es Licenciada en la Enseñanza de la Informática. Dirige el Centro de Educación Virtual y a Distancia de la Universidad CAECE. Es autora del ciclo de complementación en la Licenciatura en Enseñanza de las TIC a distancia y capacitadora en entornos virtuales de docentes y tutores de la misma universidad. Fue Directora del Departamento de Informática y del de Educación a distancia del CONSUDEC.





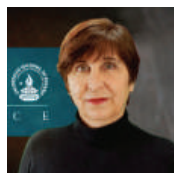
Sonia Santoveña Casal

Es Doctora por la UNED, donde ejerce la docencia en diferentes materias de grado, posgrado y doctorado. Su trayectoria investigadora comienza en 2002, como personal técnico en metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje y continúa a lo largo de los años especializándose en la Sociedad del Conocimiento y Redes Sociales.



Patricia San Martín

Profesora Nacional de Música y Doctora en Humanidades y Artes, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Vicedirectora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR).



Cielo Maribel Seoane

Especialista en Docencia en Entornos Virtuales), Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Diplomada en diseño y operación de cursos en línea de la Universidad de Guadalajara de México (UDGVirtual). Se desempeña como docente y tutora en la modalidad virtual de la Licenciatura en Educación de la UNQ. Investiga sobre la articulación de modalidades y prácticas bimodales en la educación superior.



Susana Soledad Sulca

Es Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Participa de la investigación: “Trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de maestrías virtuales: comparación entre Argentina y España. Coordina el Postítulo en Certificación Docente para técnicos y profesionales del IPES Florentino Ameghino.



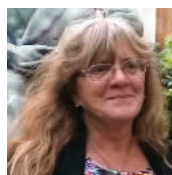
Freddy Reynaldo Téllez Acuña

Es Ingeniero Electrónico de la Universidad Industrial de Santander UIS (1998) y Magíster en Potencia Eléctrica de la Universidad Industrial de Santander UIS (2004). Sus intereses actuales se concentran en la investigación en el área de la educación, del modelado con dinámica de sistemas y en la teoría de control. Actualmente está vinculado como Docente Asistente en la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia).



Alcira Vallejo

Realizó sus estudios profesionales de Ciencias Bioquímicas en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Posteriormente, en la misma institución, finalizó sus estudios de Doctorado. En la Facultad de Informática de la misma Universidad realizó estudios de Magíster en Tecnología Informática aplicada a la Educación. Su experiencia de trabajo ha girado, primordialmente, alrededor del campo educativo y de la investigación.



Claudia Estela Vanney

Es Doctora en Física por la Universidad de Buenos Aires, y Doctora en Filosofía por la Universidad de Navarra (España). Ha dirigido varios proyectos de investigación internacionales, en los que han colaborado investigadores de más de doce países. Su principal foco de interés es el diálogo interdisciplinar entre las ciencias naturales y las humanidades. En 2017 recibió el Premio Razón Abierta, un premio internacional que galardona la excelencia en investigaciones que promueven un enfoque integral del conocimiento a través de un diálogo activo entre las ciencias, la filosofía y la teología.





Pamela Vestfrid

Profesora y Licenciada en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP). Especialista de nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Se desempeña como docente- investigador en la FPyCS de la UNLP. Es Coordinadora del Programa sobre Documentación de la experiencia docente de la FPyCS de la UNLP. Integra equipos de investigación acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación. Ha participado como ponente y coordinadora en diversos encuentros científicos del ámbito nacional e internacional.



Ernesto Villanueva

Es Licenciado en Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Integra la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Fue Director del CONICET y Vicerrector de la Universidad Nacional de Quilmes.



Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la Educación Superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.



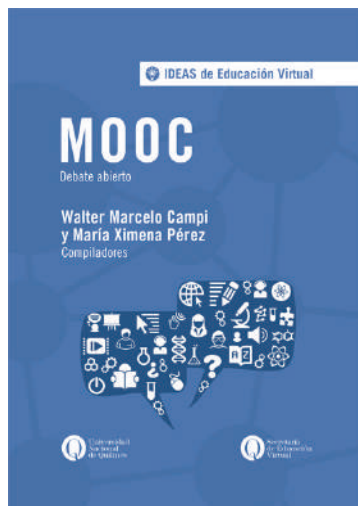


MOOC

Debate abierto

En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.

MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del “Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior”, organizado por el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, **MOOC debate abierto** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.



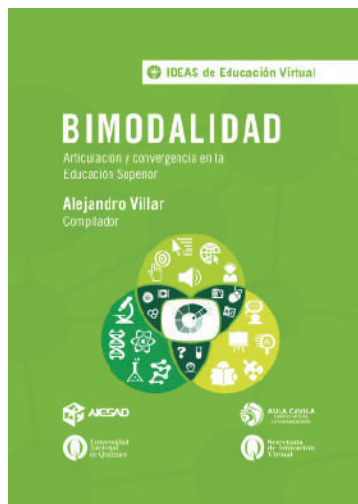
BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior—el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***—, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas. La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.



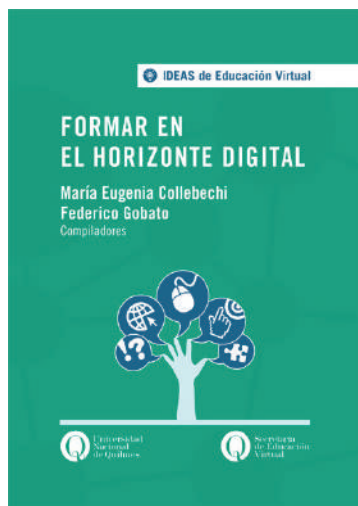
FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos amplificó la importancia de la reflexión sobre las relaciones entre universidad y tecnologías digitales.

Formar en el horizonte digital reúne buena parte de las discusiones y preocupaciones que, en torno a dicha relación y en el marco de la articulación entre comunicación, cultura y educación, tuvieron lugar en el IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos

Virtuales, realizado en octubre de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes. El propósito fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.

María Eugenia Collebechi y Federico Gobato recuperan esos debates a partir de cuatro ejes analíticos: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.



INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN CONTEXTO

Innovaciones didácticas en contexto —el quinto libro de la colección Ideas de Educación Virtual— es una compilación de reflexiones y experiencias que abordan diferentes áreas del quehacer pedagógico en educación superior, relacionadas con estrategias didácticas, tecnopedagógicas e institucionales que puedan ser ubicadas en el camino hacia la innovación.

La UNQ transita momentos de inflexión en los que se va consolidando la Bimodalidad. Esta hibridación de lo virtual y lo presencial, trae modificaciones, diálogos, intercambios de experiencias, suma de esfuerzos y búsqueda de soluciones innovadoras. En esta línea, un horizonte común recorre los capítulos del libro, a partir del planteo acerca de cómo, mediante qué estrategias o desde qué puntos de partida se pueden lograr procesos inclusivos de innovación pedagógica con calidad.

La cultura digital transforma radicalmente los soportes, formatos y géneros que atraviesan todas las esferas sociales de comunicación, así como las formas de construir el conocimiento. Por eso, cada aporte de esta obra, aborda un escenario educativo concreto para pensar las dificultades, desafíos y potencialidades que estas transformaciones plantean.





MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

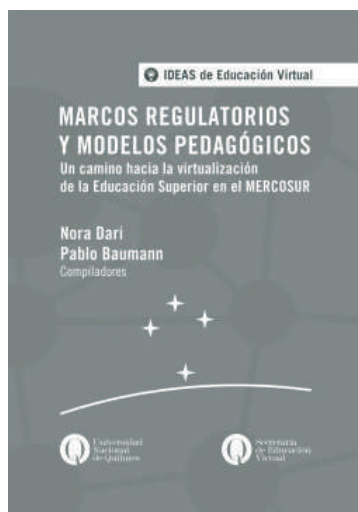
Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR, recopila normativas, experiencias y prácticas de la Educación Superior en la Región, mediadas por tecnologías.

Los diversos trabajos que se presentan en este libro son resultado de la realización de un proyecto conjunto, llevado a cabo por un grupo de investigadores de distintas universidades del MERCOSUR.

La posibilidad de indagar los diferentes marcos normativos y modelos pedagógicos en universidades públicas y privadas, que vienen avanzando en la temática dentro del MERCOSUR, nos permite visualizar diversas prácticas y formatos de organización de la enseñanza a distancia y tener una visión global de lo que se realiza en ese contexto.

En esta obra podremos encontrar las tensiones que se producen entre lo esperable y las prácticas reales, así como las posibilidades de desarrollo de un área en continuo crecimiento, como es la de la educación virtual en sus múltiples visiones.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

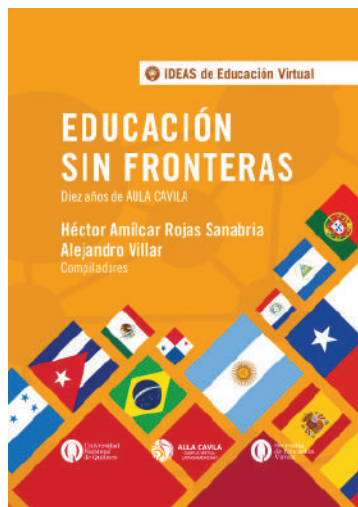
Diez años de AULA CAVILA

Educación sin fronteras –el séptimo libro editado por Ideas de Educación Virtual, la colección editorial de la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes– exterioriza la evolución institucional de AULA CAVILA.

La internacionalización de la educación virtual configura nuevos territorios digitales. En ese escenario, CAVILA pretende desempeñar un papel trascendente. Así, los autores de esta obra se detienen a repasar las vivencias, experiencias y aprendizajes que nutrieron y nutren los cauces de esta institución,

hechos paradigmáticos que fueron surcando huellas profundas, en un contexto donde la rápida extensión del fenómeno de la educación virtual, representa una parte de la integración del mundo universitario en los complejos procesos de globalización propiciados por la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cada página de este libro concentra, entonces, las reflexiones y experiencias de diez años en torno a la educación virtual y los distintos aspectos que la confluyen y consolidan.



Esta edición de 500 ejemplares
se terminó de imprimir en septiembre de 2019
en la Universidad Nacional de Quilmes.

Hacia la construcción colaborativa del conocimiento recopila las ponencias presentadas en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, y realizado bajo el lema “Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento”.

Los escritos que se presentan brindan claves sobre los principales temas que constituyen preocupación y debate en el campo de la educación virtual, y que permiten intuir un mapa de ensayos teóricos, experiencias y proyectos, aplicados tanto en el nivel superior como en otros niveles educativos de Iberoamérica.

La obra conlleva miradas que parten de geografías diferentes, permitiendo que esta compilación constituya un verdadero aporte a la nueva realidad que, inconteniblemente, se abre paso en la formación universitaria.

De esta manera, la colección de libros ***Ideas de Educación Virtual*** continúa acercando a los lectores a la cartografía del campo de la educación en entornos virtuales como un espacio dinámico. Algo que, mientras el conocimiento circula, resulta de enorme utilidad.



IDEAS de Educación Virtual

