

# El uso de herramientas virtuales en la enseñanza de la historia en la universidad

## The use of virtual tools in the teaching of history at the university

**Eliana Fucili, Alejandra Masi**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

E-mail: elianafucili@gmail.com; masialejandra@hotmail.com

**David Terranova**

Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

E-mail: davidgterranova@gmail.com

### Resumen

Desde hace algunos años, la educación ha sido atravesada por la incorporación de plataformas virtuales que complementan las clases presenciales y contribuyen a configurar el modelo de «aprendizaje combinado» o blended learning. Dicho modelo pretende modificar la educación tradicional, que coloca al docente como único agente transmisor del conocimiento, e implementar un nuevo paradigma en el cual este debe ser mediador entre el conocimiento y el estudiante. Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de una experiencia pedagógica basada en la aplicación de herramientas virtuales, cuyo escenario fue la cátedra de Historia de la Instituciones Argentinas y Latinoamericanas. El espacio curricular es parte del Ciclo Básico de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Cuyo. El principal objetivo de la propuesta didáctica fue repensar un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y abrir nuevos espacios de interpelación en el modo de transmisión de los saberes.

Palabra clave: enseñanza universitaria; nuevas tecnologías; aula virtual; alfabetización digital.

### Abstract

For some years now, education has been traversed by the introduction of virtual platforms that supplement classroom training and help customize the blended learning model. Such model is intended to change traditional education, which places the teacher in the role of the only agent of knowledge transmission, and to implement a new paradigm in which the teacher acts as a mediator between knowledge and students. This article is aimed at accounting for a pedagogical experience based on the use of virtual tools at the History of Argentine and Latin American Institutions subject. Such subject is part of the Basic Cycle of the Law Degree at the National University of Cuyo (UNCuyo). The main purpose of the teaching proposal was to reconsider a change in the teaching-learning strategies and open new involvement spaces in the way of communicating knowledge.

Keywords: university education; new technologies; virtual classroom; digital literacy.

Fecha de recepción: Abril 2019 • Aceptado: Septiembre 2019

FUCILI, E., MASI, A. Y TERRANOVA, D. (2020). El uso de herramientas virtuales en la enseñanza de la historia en la universidad *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 182-191.

## Introducción

Actualmente nos enfrentamos a un nuevo significado del conocimiento que se denomina conocimiento ubicuo o conocimiento líquido, cuya característica es su constante producción y actualización con una nueva modalidad: transcurre en un tiempo fugaz y requiere de la urgencia y la impaciencia para aprovechar la oportunidad en un abanico productivo de infinitas opciones. Para el filósofo Bauman (2002), los jóvenes atraviesan una época diferente de la sus padres y abuelos, cuyas vidas se desarrollaron en lo que denomina “estadio sólido” de la modernidad, en cambio, la liquidez de la posmodernidad implica un mayor número de personas, usuarios de internet, comunidades integradas a través de banda ancha, devotos de la web, estimulados y entretenidos por la sobreabundancia de información y deseosos de compartir lo observado con una lista de contactos a los que han bautizados como “amigos” (Bauman y Dossal, 2014).

Tal como señala Area y Pessoa (2012), las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han transformado los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información, en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y del conocimiento. La información en la red es abundante, multimedia, fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos. Lo digital es líquido y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones de los ciudadanos del siglo XXI para actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio<sup>1</sup>. La utilización de una usina de tecnología en la web, al alcance permanente de nuestras vidas a través de blogs, wikis, mash-ups, podcasts, software social, entornos virtuales y sitios de acceso libre, sumadas a otras prácticas online existentes, constituyen un corpus de información disponible en la esfera pública. En este aspecto, todos estos instrumentos –como los productos del aprendizaje– están confluyendo vertiginosamente en un compromiso de conocimiento ubicuo. Por ello, las implicancias de esta profunda transformación –para la educación formal, para las comunidades online, para la evolución de las definiciones del conocimiento público, para la interconectividad global, para el desarrollo económico– no pueden desestimarse.

La educación debe cumplir el rol de desarrollar, en el sujeto de aprendizaje, las competencias y capacidades de interpretar la información disponible en la web para que tenga un significado útil que permita resolver problemas, es decir, transformar los datos en conocimiento. Un estudiante competente debe aprender a identificar y aprovechar estos múltiples recursos para fortalecer su proceso de aprendizaje. Ante esa nueva realidad, los docentes y las instituciones educativas tienen que estar preparados para atender los desafíos que la educación enfrenta. Uno de los primeros pasos consiste en comprender de qué manera los alumnos aprenden y, en ese tenor, buscar las herramientas pedagógicas para obtener mejores resultados académicos (Barberà Gregori y Badia Garganté, 2005).

Desde hace algunos años se han diseñado y desarrollado plataformas que han posibilitado el uso de espacios educativos virtuales denominado e-learning. Señala Börje Holberg (2005) que la educación a distancia se caracteriza porque la enseñanza y el aprendizaje son mediados: en principio, los estudiantes y sus maestros no se encuentran cara a cara. Uno o más medios son utilizados para interactuar y para comunicar los temas de la materia, por ejemplo, la palabra impresa y escrita, grabaciones de audio

---

<sup>1</sup> Nota: Area señala que el ciberespacio compone un ecosistema de aprendizaje que genera un potencial educativo. Véase <https://www.youtube.com/watch?v=G6eDb8pAC6I>.

y video, conversaciones telefónicas, comunicación por computadora. Ahora bien, existe un modelo híbrido de aprendizaje donde se mezclan estrategias convencionales y presenciales con las técnicas más sofisticadas de educación a distancia que se denomina «aprendizaje combinado, blended learning o b-learning» (Castellano, 2010). De esta manera, este camino de aprendizaje permite ampliar el concepto de espacio áulico cerrado. Si bien, el modelo blended learning no es novedoso ya que, de alguna manera, los docentes han utilizado varias formas para llegar a producir el acto pedagógico, lo curioso es que se amplía el concepto de aula extendida y se transfronteriza el conocimiento (Salinas 1999; Coaten, 2003; Marsh et al, 2003; Pina ,2004). En ese sentido, la incorporación de herramientas que brinda el «aprendizaje combinado» permite a los docentes generar múltiples situaciones de aprendizaje.

No obstante, la implementación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no refiere meramente al uso de power point, proyección de videos o descarga de archivos (PDF); sino que implica una interacción con el alumno. Su ejecución adecuada requiere de un cambio de paradigma por parte del docente y de la universidad. Por ello, a partir de una experiencia en los claustros universitarios nos propusimos comenzar a interpelar algunas de nuestras prácticas áulicas con el objetivo de repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y plantear nuevos desafíos tendientes a potenciar la utilización de las TIC.

### **Observación y diagnóstico**

Nuestra cátedra, Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas, corresponde a la malla curricular del ciclo básico de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año y su modalidad es promocional, lo cual significa que los estudiantes que resuelven satisfactoriamente los tres parciales, logran aprobar la materia, sin cursado obligatorio. Una característica significativa es la cantidad de alumnos que oscila entre los 350 y 400 inscriptos. En contrapartida a la masividad poblacional estudiantil, nos encontramos con la problemática de la escasez de recursos docentes para atender la demanda.

Por su parte, los cursantes presentan dos particularidades: en primer lugar, se trata de estudiantes que atraviesan una etapa bisagra entre la escuela secundaria y el inicio de su vida académica y profesional. Tal como han señalado algunos estudios, existen numerosas situaciones referidas a la formación escolar media que dificultan la transición y posterior adaptación y continuidad de los alumnos en la vida universitaria. Entre ellas podríamos mencionar: el déficit de algunos estudiantes respecto de la formación y manejo de estrategias cognitivas; y el impacto que genera el tránsito de una institución a otra, esencialmente diferente en lo referido a la responsabilidad que asume el estudiante con respecto a la organización de su tiempo, a la toma de decisiones, entre otras características (Wigdorovitz de Camilloni, 2009).

En segundo lugar, nuestros estudiantes pertenecen a lo que hoy se denomina los “chicos centennial o millennial”, es decir, aquellos jóvenes que han incorporado en “forma natural” los nuevos lenguajes tecnológicos. Desde temprana edad –podríamos decir en su infancia y cuando comienzan a desarrollar el lenguaje– sus relaciones básicas han estado intermediadas por una pantalla; más tarde, durante su desarrollo adolescente, las formas de comunicación son las que ofrecen las redes sociales. Sus círculos sociales no incluyen prioritariamente el ámbito familiar, sino que las relaciones

de amistad están mediadas a través de Facebook o WhatsApp, se informan con Twitter y parte de sus vidas están registradas en Instagram. Están conectados las 24 horas y los 7 días de la semana. Como apunta Bauman, estas franjas etarias se desarrollan y crecen en un paradigma en el que el espacio público no es más que una pantalla gigante donde lo privado deja de tener las cualidades de una vida “hacia adentro” para ser proyectado colectivamente (Bauman, 2002).

Cuando ingresan a la universidad, estos jóvenes experimentan una brecha entre su “mundo cotidiano cibernético” y la realidad curricular y áulica de la vida académica. Tal como han señalado algunos estudios (Howe y Strauss, 2000; Oblinger, 2003; Cuesta et al, 2008), esta situación parece deberse al hecho de que su pertenencia generacional los convierte en un tipo de estudiante con características y competencias que no responden a las exigencias de las modalidades de enseñanza-aprendizaje vigentes en las instituciones de educación superior. En la mayoría de los casos, esa experiencia los conduce a la deserción, la frustración o el fracaso. Muchos de estos jóvenes sienten que los contenidos y los docentes no responden a sus expectativas y, desde ese lugar, cuestionan el sistema. De esta manera, la nueva generación de estudiantes pone en entredicho los parámetros tradicionales de la relación docente-alumno hasta las dimensiones espaciales y temporales de la situación áulica, más ligadas a organizaciones y prácticas de tipo disciplinares.

Frente a este panorama se pensó, desde el equipo de cátedra, instrumentar el uso de nuevas herramientas tecnológicas a fin de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, achicar la brecha de alumnos que fracasan en el primer año y optimizar el trabajo interno de la cátedra. Para ello se planteó un nuevo organigrama que colocó al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, brindándole las herramientas para que pudiera reconstruir, crear y ser partícipe de su propio conocimiento. A través de esta propuesta se buscó fomentar una actividad dinámica, exploratoria, en cuya práctica permitiera desarrollar las capacidades de acercar los temas al tiempo real del estudiante; buscar soluciones sin automatizar procedimientos; incorporar conceptos e investigar modelos; formular conjeturas, en vez de memorizar; o realizar simples ejercicios de aplicación.

Cuando emprendimos este desafío, nos preguntamos de qué manera debíamos imaginar otros modos de enseñar y cómo encarar nuevas estrategias para apuntar a desarrollar capacidades e incorporar modelos de aprendizajes adecuados a los nuevos paradigmas del mundo contemporáneo. De esta forma, en consonancia con las propuestas del nuevo Plan de Estudio de la carrera de Abogacía 2017-2021, el Proyecto de la Universidad Nacional de Cuyo 2021; y –a partir de los recursos de aprendizajes ofrecidos por el modelo TPACK, el blended learning<sup>2</sup> y las herramientas que brinda la gamificación del aprendizaje<sup>3</sup>– la cátedra ensayó la implementación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entonces, establecimos –en forma continua– un proyecto de cátedra móvil que incluye niveles de complejidad variable para definir contenidos ajustados a la formación de los estudiantes y acercarnos a sus trayectorias reales en el tramo universitario. Intentamos una aproximación al trabajo autónomo (diferente al trabajo solitario) que genere, en forma gradual, crecientes capacidades para gestionar su

---

2 Ambos modelos proponen que, la tecnología no debe estar aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe integrarse con eficacia a las aulas. Para ello es fundamental que el docente logre una intersección entre **tecnología, didáctica-pedagogía y contenidos**.

3 La gamificación es una herramienta que utiliza la mecánica lúdica en el ámbito educativo con el fin de estimular el proceso aprendizaje.

propio aprendizaje y su autoevaluación.

### **La puesta en marcha del aula virtual**

El ámbito formativo universitario al cual pertenecemos ofrece a todas las cátedras una plataforma virtual interactiva Moodle 3.4.1, que se utiliza en numerosos centros de enseñanza, como complemento o apoyo de la tarea docente. En vista de los propósitos mencionados anteriormente, a partir del 2016, el equipo docente comenzó a trabajar en el nuevo diseño organizativo del aula virtual. Para ello se tomaron como punto de partida algunas dificultades o ausencias que los estudiantes manifestaban en las clases de consultas, de tutorías e incluso en los exámenes finales orales, en relación con la comprensión de conceptos y procesos fundamentales de la disciplina. A partir de allí se diseñaron una serie de estrategias para atender estas problemáticas.

En primer lugar, se planteó la necesidad de construir un modelo didáctico pedagógico en el que los cursantes tuvieran material y recursos de apoyatura para acompañar su proceso de aprendizaje. Si bien, desde hace algunos años, la cátedra utilizaba la plataforma virtual, constituía más bien una herramienta estática donde los alumnos ingresaban como invitados –es decir, de forma anónima– para bajar el material disponible: programas, instructivos, PDF de fuentes documentales, power point, trabajos prácticos. Por ello el primer desafío fue potenciar el uso del aula virtual y convertirla en un espacio en el que cada estudiante tuviera la posibilidad de registrarse e ingresar de forma individual. Esto favoreció dos aspectos: uno permitió a los alumnos organizar y autoevaluar su proceso de aprendizaje; otro facilitó al equipo docente el seguimiento de los alumnos.

En segundo lugar, se propuso que el contenido del aula virtual fuera una herramienta de estudio interactiva. Para ello se organizó la plataforma en cuatro bloques. El primero está destinado a presentar información general de la materia: programa, instructivo, cronograma de actividades, asignación de alumnos ayudantes de cátedra y comisiones de trabajos prácticos. El segundo apartado está conformado por diez ítems, uno por cada unidad, en los cuales los alumnos pueden encontrar material de estudio tales como fuentes históricas para analizar, líneas del tiempo, videos, audios y entrevistas a especialistas sobre determinados procesos históricos. Dichos recursos brindan la posibilidad de acercar más a los estudiantes al objeto de estudio y de estimular su aprendizaje. Asimismo, dentro de cada unidad se propusieron actividades virtuales optativas, con el fin de reforzar temas centrales de cada eje, dos parciales virtuales y encuestas de retroalimentación –sobre las tres herramientas volveremos más adelante–.

Por su parte, la tercera sección del aula virtual contiene un Glosario, elaborado por los docentes a partir de las dudas e inquietudes planteadas por los alumnos tanto en las consultas en el gabinete como en las clases teóricas y prácticas presenciales. El propósito de este apartado es acercar a los alumnos definiciones y contextualizaciones de ciertos conceptos que no les son familiares y/o que la bibliografía no trata en profundidad, pero que son pilares para interpretar los procesos históricos. Finalmente, el último apartado incluye una serie de artículos periodísticos que abordan, desde una perspectiva histórica, tópicos de la agenda política, socio-económica y cultural de la actualidad y de actividades académicas como la presentación de libros, congresos y jornadas. El propósito de esta sección es motivar y orientar a los alumnos en la lectura, análisis crítico de temas de divulgación e interés y participación en eventos académicos.

Ahora bien, en qué consisten las actividades virtuales optativas que se incluyeron en cada unidad del programa. Semanalmente, cada estudiante puede resolver un cuestionario cerrado (verdadero/falso, múltiple opción, doble entrada) o un juego didáctico (crucigrama o rosco online) en un tiempo máximo de 15 minutos y en un solo intento. La secuencia es la siguiente: primero el estudiante cursa presencialmente la clase sobre la unidad respectiva; segundo debe observar algún video o leer un texto para complementar lo analizado en clase; tercero realiza la actividad virtual de seguimiento para darle un cierre a esa unidad, afianzar su conocimiento, y continuar con el cursado de la próxima unidad. Una vez finalizada la actividad, el sistema permite la autoevaluación de proceso de aprendizaje: cada estudiante puede constatar en forma inmediata el puntaje obtenido; y luego de concluido el período asignado en cada propuesta (aproximadamente una semana), corrobora los aciertos y rectifica los errores para mejorar su proceso de aprendizaje. ¿Qué beneficio obtiene el estudiante con la resolución de los cuestionarios? Con el propósito de alentarlos a alcanzar la acreditación de la materia se propone que por la resolución correcta de cada actividad puede obtener un puntaje adicional de 10%, computable en el tercer parcial integrador de acuerdo al régimen promocional de la materia.

Conviene precisar que dichas actividades no sustituyen los trabajos prácticos presenciales, sino que están destinadas a que el cursante recorra, profundice y se familiarice con la lectura de la bibliografía obligatoria. Por ello, se les recomienda organizar sus tiempos de estudios, asistir a las clases teóricas, realizar una lectura previa y exhaustiva de los textos y anexos documentales; y analizar en profundidad los audios y/o videos consignados en cada unidad.

Las actividades virtuales de seguimiento por unidad constituyeron el laboratorio de prueba para que los estudiantes se familiarizaran con el uso del aula virtual en forma activa y conocieran las herramientas pedagógicas propuestas. El paso siguiente fue la incorporación de dos exámenes parciales virtuales. Nuestro régimen de promocionalidad consiste en la evaluación parcial en tres instancias. Por lo que, a partir del año 2016, se incorporaron dos parciales virtuales y uno tercero presencial, lo cual implicó una experiencia inédita en carreras de grado de la UNCuyo. Por lo tanto, nuestra experiencia dentro de la Facultad de Derecho se ha constituido como ejemplificativa y se nos ha solicitado generar espacios de formación docente con el fin de compartir nuestra propuesta pedagógica y así motivar a otras cátedras para que se aventuren en diversificar sus instrumentos de enseñanza. Nuestro principal aporte consiste en que, para pensar una propuesta pedagógica virtual, es esencial realizar una evaluación exhaustiva de la realidad educativa donde se va a implementar. No sirve de nada comenzar a utilizar herramientas virtuales si no se cuenta con la infraestructura digital necesaria o la cantidad de docentes formados para manejar y diseñar las herramientas virtuales. Por lo que recomendamos comenzar con la aplicación progresiva del uso de herramientas virtuales iniciando con instrumentos más sencillos para luego, a partir de la evaluación que realicen los estudiantes, ir complejizando las herramientas. En función de ello es que, tal como indica Castellano (2010), cuando se trata de integrar las tecnologías de la información y la comunicación a las actividades del aula, un factor primordial es cuánto tiempo hay disponible para la experiencia directa. Deben tenerse en cuenta las siguientes variables: cantidad de horas (H) que los recursos estarán disponibles para el proyecto; cantidad de estudiantes (E) que trabajarán simultáneamente sobre los recursos; cantidad de recursos (R) tecnológicos necesarios. La fórmula  $H \% (E \% R)$  brinda la cantidad de horas disponibles que los estudiantes tendrán como máximo para dedicarse a las actividades virtuales. Ello constituye un insumo esencial para planificar nuestra propuesta pedagógica virtual.



Antes de implementar esta modalidad de examen, se tuvieron en cuenta algunas situaciones puntuales de la población estudiantil como, por ejemplo, aquellos estudiantes adultos que no estaban familiarizados con el uso de dispositivos digitales o que no contaban con una conexión de Internet eficaz. Para ello, se habilitaron computadoras de la sala de informática y de la biblioteca de la Facultad de Derecho, con el acompañamiento necesario de docentes y alumnos ayudantes de cátedra para su efectiva resolución.

El día estipulado para la evaluación parcial virtual, los estudiantes acceden a la plataforma con su usuario/contraseña para su resolución, en un solo intento de 90 minutos, que luego fue ampliado a 120 minutos. Para ello, hacen uso de cualquier tipo de dispositivo tecnológico desde el lugar en el que se encuentren. Esta modalidad de evaluación permite la inclusión y la igualdad de oportunidades ya que atiende a las diferentes trayectorias educativas, y garantiza que el estudiante pueda rendir el examen sin tener que trasladarse a la facultad, ya que muchos de ellos realizan gran cantidad de kilómetros para llegar.

El diseño de cada uno de los parciales está organizado en 50 actividades cerradas y abiertas. Con respecto a las primeras (múltiple opción, relación compleja, verdadero/falso, doble opción, de completamiento), la configuración de la evaluación se hizo en forma aleatoria, es decir que las consignas y opciones de respuesta son distribuidas automáticamente al azar para cada alumno. Vale aclarar que todos los estudiantes reciben las mismas preguntas y opciones de respuestas, pero en distinto orden. Por su parte, las actividades abiertas contemplan la producción de un texto que implica relacionar procesos históricos y establecer precisiones conceptuales afianzadas a través de la bibliografía obligatoria y las clases teóricas y prácticas. En relación con las devoluciones, las consignas cerradas obtienen automáticamente respuesta por el sistema, y las abiertas deben ser corregidas por el docente, momento en donde realiza una devolución personalizada del texto realizado. La evaluación virtual es parte del proceso de aprendizaje, entendida como instrumento de mediación. Esto implicó revisar algunas premisas como: a) asumir que la evaluación es un acto ético y debe reflejar una enseñanza auténtica; b) leer al otro no solo para refutar sino para aprender con él y de él; c) situar la evaluación dentro de la estrategia de enseñanza que debe conocer el estudiante y compartirla desde su aplicación.

La evaluación fue pensada a partir de aprendizajes previos y ensayados en las modalidades propuestas en el aula virtual como también en las instancias presenciales. Es decir, se buscó el camino para encontrar el equilibrio entre la coherencia de lo enseñado para luego ser evaluado. De esta manera, se puede construir una red que entrelaza los saberes previos y los nuevos, que los alumnos van incorporando. Cuando esto es posible, estamos frente a una evaluación validada desde lo ético y con altas probabilidades de ser eficaz. En ese sentido, tanto las actividades virtuales de seguimiento por unidad como las evaluaciones parciales tuvieron como objetivo crear un escenario de ensayo para llegar a una evaluación auténtica (Perrenaud, 2008). Es decir, tomar la evaluación no como un instrumento de poder frente a los estudiantes, sino como una forma de democratizar el saber: no hay un contrato explícito sino un acuerdo implícito que se construye a través de todas estas instancias experimentales. De esta manera, el cursante llega a una evaluación final conociendo de antemano las reglas del juego.

Desde esta perspectiva, entendemos que la evaluación está al servicio de decisiones de orden pedagógico que organizan de una manera racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje,

tratando de mejorarlas. Pero, además, es un instrumento al servicio de decisiones de orden social, es decir, para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados tienen pertinencia para el desempeño de determinadas actividades y tareas que van más allá del contexto universitario en el que tiene lugar la enseñanza (Anijovich y González, 2011).

Por otro lado, la implementación de la evaluación virtual permitió que la cátedra contara con la información, al instante, sobre el desempeño de los estudiantes, detectar los problemas de aprendizaje, conocer la efectividad o las dificultades en la incorporación de conocimientos en cada unidad del programa, así como también identificar áreas de mejora, descubrir tendencias y patrones de comportamiento de los alumnos que influyeron para mejorar y proyectar las futuras clases.

Finalmente, la tercera instancia de parcialización se realizó en forma presencial. En ella, los alumnos debieron rendir los contenidos correspondientes a las últimas unidades más una integración del resto del programa.

Ahora bien, después de cada parcial virtual, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar una encuesta anónima en el aula virtual con el objetivo de tener un feedback acerca del proceso educativo relativo al tiempo de cursado, que es de aproximadamente un mes, y del parcial virtual en particular. De esta manera, la encuesta permite obtener una devolución de ese proceso de aprendizaje realizado en el cual están presentes todos los recursos didácticos que la cátedra brinda a sus estudiantes y repensar de qué manera mejorarlo. Se realizan preguntas cerradas tales como: ¿a cuántas clases teóricas asististe?, ¿consideras que te sirvió el cursado de clases teóricas?, ¿tuviste problemas para organizarte con otra materias?, ¿el tiempo para rendir el examen virtual fue suficiente?, ¿qué unidad te resultó más difícil?, ¿el parcial virtual te pareció difícil?, ¿preferís rendir el examen parcial en forma presencial o virtual?, y un espacio abierto para que den sus opiniones o sugerencias. Esas preguntas permiten comprender cuáles son las necesidades e intereses de nuestros estudiantes, de qué manera organizan el tiempo dedicado a nuestro espacio curricular en relación con otras materias que cursan en forma simultánea, y su percepción respecto de la evaluación parcial en particular. Los resultados han demostrado que prefieren más rendir en forma virtual que presencial, que la gran mayoría cursa las clases teóricas (teniendo en cuenta que no es obligatorio el cursado). También permitió modificar nuestra práctica docente dado que, en general, los estudiantes sostuvieron que el tiempo para rendir el parcial virtual no fue suficiente, lo que nos llevó a aumentar el tiempo de examen de 90 a 120 minutos. Este espacio de opinión constituye un insumo esencial para evaluar nuestra práctica docente in situ, es decir, para realizar los ajustes pertinentes en el mismo ciclo lectivo, y también para, una vez concluido el año académico, efectuar un análisis general con el objeto de proponer cambios a largo plazo, en función de las devoluciones recibidas.

### **Conclusión y proyecciones**

En la actualidad, la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una realidad en continuo crecimiento. Por ello, el modelo ensayado desde la cátedra buscó repensar un cambio en las estrategias para el nivel superior y abrir espacios de interpelación sobre matrices tradicionales en el modo de transmisión de los saberes. La experiencia realizada permite efectuar un balance y plantear nuevos desafíos para el año entrante.

A partir de los informes que otorga el sistema Moodle sobre los índices de entradas y participaciones,



es posible afirmar que las actividades y evaluaciones virtuales son un recurso metodológico que se ajusta a las demandas y características de la población estudiantil que cursa la materia. En ese sentido, se observa que las actividades optativas tuvieron un impacto positivo entre los estudiantes: su resolución exigió que organizaran su proceso de aprendizaje, adquiriendo habilidades y estrategias para seguir el ritmo y cumplir con el calendario propuesto; contribuyó a profundizar el análisis de la bibliografía obligatoria; les permitió adquirir destrezas en la resolución de ejercicios de operación compleja; y realizar una autoevaluación de su proceso de aprendizaje a lo largo del cursado.

Por su parte, las actividades virtuales de seguimiento por unidades les permitieron a los estudiantes familiarizarse con un uso activo del aula virtual por primera vez en su carrera universitaria, así como también aprender a utilizar las herramientas pedagógicas virtuales propuestas por la cátedra que luego serían utilizadas en los parciales virtuales.

Asimismo, las evaluaciones parciales virtuales fueron un instrumento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La combinación de estrategias de evaluación permitió, por un lado, la corrección automática de un gran porcentaje del examen, lo cual agilizó la tarea del equipo docente, dado el elevado número de alumnos. Por otro lado, la corrección cualitativa de las consignas abiertas o de desarrollo realizadas por los docentes, en forma manual, permitió brindarles a los estudiantes una devolución/retroalimentación detallada con el propósito de orientar y alentar su estudio. Por su parte, la utilización de las opciones que brinda Moodle para que las consignas fueran presentadas a los estudiantes al azar –no en forma secuencial– permitió utilizar un aprendizaje asincrónico. Es decir, cada receptor pudo calibrar su propio ritmo y construir la resolución en la problemática planteada.

La buena recepción que tuvo entre los estudiantes la implementación del uso del aula virtual nos motiva a trabajar en nuevas acciones. Ello se fundamenta en la encuesta que efectuamos en forma anónima a los estudiantes en la plataforma virtual, quienes se pronunciaron a favor de la metodología virtual de evaluación dado que propone una evaluación dinámica, innovadora y acorde a lo experimentado a través de las actividades de seguimiento por unidad que previamente ya habían practicado. Asimismo, manifestaron que, si bien las actividades eran de múltiple opción, no significó un procedimiento mecánico, sino que requería que reflexionaran al momento de seleccionar la opción.

En suma, la experiencia en la virtualidad ha permitido poner en práctica estrategias pedagógicas que han brindado a los estudiantes nuevas competencias para transitar sus procesos de aprendizajes y ejercitar una autoevaluación de sus conocimientos y sus métodos de estudio que, seguramente, serán útiles para sus trayectorias universitarias. La puesta en marcha de este andamiaje exigió de un constante diálogo con los estudiantes ya que, al mismo tiempo, recibieron información acerca de sus progresos o, incluso, de sus errores y de los niveles de desempeño que alcanzaron. Además, la implementación de las herramientas tecnológicas que brinda la plataforma virtual ha permitido aportar una mirada crítica de las prácticas evaluativas tradicionales y ha sido un estímulo multiplicador para que otras cátedras ensayen la inclusión de algún tipo de actividad virtual en sus propuestas pedagógicas.

## Referencias bibliográficas

AREA, M. y PESSOA, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.8. Alfabetización mediática en contextos múltiples, Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>

- BARBERÀ GREGORI, E. y BADIA GARGANTÉ, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior, en: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2), pp. 1-12.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- BAUMAN, Z. y DESSAL, G. (2014). *El retorno del péndulo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLANO, H. (2010). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: Enseñando con las TIC*. Argentina: Cengage Learning.
- COATEN, N. (2003). Blended e-learning, en: *Educaweb*, 69. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- CUESTA, E. M.; IBÁÑEZ, E.; TAGLIABUE, R. y ZANGARO, M. (2008). El impacto de la generación millennial en la universidad: un estudio exploratorio, en: *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- HOLMBERG, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Bibliotheks-und informationssystem der Universitat Oldenburg.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- MARSH, G.; MCFADDEN, A.; PRICE, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes, en: *Journal of Distance Learning Administration*, 6, (6). Recuperado de: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/marsh64.htm>.
- OBLINGER, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the 'New Students'. En: *Educause Review*, 38, (4), pp. 37-47.
- PERRENAUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- PINA, B. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos, en: *Píxel- Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- SALINAS, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?, en: *Comunicación presentada en "Congreso Edutec 99. NNIT en la formación flexible y a distancia, 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla*.
- WIGDOROVITZ DE CAMILLONI, A. (2009). Los desafíos del ingreso a la universidad, en *GVIRTZ, S. y CAMOU, A. (coord.)*. *La universidad argentina en discusión*. Buenos Aires: Editorial Granica.