

VEC

Virtualidad, Educación y Ciencia

Virtuality, Education and Science



Monográfico Red.te.ar

W E C

Año 12 - Número 24 - 2021

ISSN: 1853-6530

Universidad Nacional de Córdoba

Rector

Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

Secretario General

Ing. Roberto Terzariol

Subsecretaria de Posgrado

Dra. Mirta A. Valentich

Facultad de Ciencias Sociales

Decana

Mgter. María Inés Peralta

Dirección del Centro de Estudios Avanzados

Dra. Adriana Boria

**Dirección de la Maestría en Procesos Educativos
Mediados por Tecnología**

Mgter. Víctor Hugo Sajoza Juric

Editor Responsable:

Víctor Hugo Sajoza Juric (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Editor Asociado:

Hebe Irene Roig (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Consejo Editor:

Julio Gonzalo Brito (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Silvina Casablanco (Universidad Nacional de Moreno, Argentina)

Sonia Beatriz Conconi (Universidad Tecnológica Nacional, Regional Rosario, Argentina)

Alejandro Héctor González (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Graciela Lima (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)

Susana Marchisio (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Adrián Moneta (Instituto Aeronáutico Argentino, Argentina)

María Fernanda Ozollo (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Hada Graziela Juárez Jerez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Consejo Asesor:*Alemania*

Wolfram Laaser (Worldwide Education, Austria; Fern Universität in Hagen)

Argentina

Nora Valeiras (Universidad Nacional de Córdoba)

Mónica Gallino (Universidad Nacional de Córdoba)

María Cecilia Martínez (Universidad Nacional de Córdoba)

Brasil

Liliana Maria Passerino (Universidad Federal de Rio Grande do Sul)

España

Antonio Bartolomé (Universitat de Barcelona)

Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)

José Antonio Ortega Carrillo (Universidad de Granada)

Manuel Castro Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Juan Manuel Dodero (Universidad de Cádiz)

Domingo Gallego (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo)

Miguel Ángel Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela)

Miguel Zapata Ros (Universidad de Alcalá de Henares)

Javier García Zubia (Universidad de Deusto)

Secretaría de Redacción:

Lic. Elisa Rosa

Revisión de estilo:

Cecilia Alejandra Aguirre Céliz - Silvina Giovannini

Comité de Redacción:

Dra. Hada Graziela Juárez Jerez, Mgter. Víctor Hugo Sajoza Juric, Lic. Elisa Rosa

Edita:

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías - Centro de Estudios Avanzados.

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Av. Vélez Sarsfield 153. CP X5000JJB, Córdoba, Argentina.

Tel.: +54 0351 4332086 int. 109

E-mail: vesc.revista@gmail.com

Wibe Site: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

Revista indexada en:

Latindex

Dialnet

REDIB

INDICE

Editorial

- Pandemia y educación superior en Argentina: mirar al futuro desde la experiencia
[Víctor Hugo Sajoza Juric](#) 6
- Apuntes sobre la docencia universitaria
[Red.te.ar](#) 8

Fundamentos e Investigación

- Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes.
Contribuciones de la Tecnología Educativa
[Mariana Landau, Gabriela Sabulsky y Gisela Schwartzman](#) 9
- Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro
[Gabriela Cruder, Rosa Cicala y Gabriela Bergomás](#) 25
- Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves
para repensar la enseñanza universitaria
[Carina Lion, Analía Schpetter y Verónica Weber](#) 36
- Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis
acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria
[Lourdes Morán, Guadalupe Álvarez y Laura Manolakis](#) 49

Innovación y Experiencias

- La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación
[Susana Vinet Arzuaga, Silvina Casablancas y Nora Dari](#) 72
- La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia
[Mariana Maggio, María Mercedes Martín y María Alejandra Zangara](#) 86
- Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización
[Silvia Mabel Coicaud, Silvia Irene Martinelli y Julieta Rozenhauz](#) 99

Reseñas de publicaciones y Entrevistas

- Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social
[Rosa Aurora Cicala](#) 108
- Formación docente en la cultura contemporánea: lo conveniente, lo deseable, lo posible
[Silvia Irene Martinelli](#) 111
- Más allá de las videocracias. La formación de profesores como diseñadores de situaciones
mediadas de aprendizaje
[Silvia Mabel Coicaud](#) 114

Pandemia y educación superior en Argentina: mirar al futuro desde la experiencia

Victor Hugo Sajoza Juric
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
E-mail: victor.sajoza@unc.edu.ar

Nos agrada presentar un nuevo número de nuestra publicación, en este caso como número monográfico especial cuyo tema principal se construye en torno a las consecuencias educativas de la pandemia COVID-19, posibles aportes desde la mirada propia de la tecnología educativa y los escenarios emergentes que desafían al colectivo docente a buscar nuevas alternativas susceptibles de responder a las necesidades específicas de cada contexto.

Nuestra Revista será el entorno editorial en el que los colegas miembros de la Red.te.ar compartirá resultados de investigaciones y de innovaciones realizadas en nuestro país. Esto dará un tinte y una proyección nacional particular pero sus reflexiones serán, sin ninguna duda, insumo para la toma de decisiones en diferentes niveles de gestión y de aula.

Las producciones de este monográfico ponen en tensión preocupaciones ancladas en la “nueva normalidad” y las configuraciones educativas que de ella se están derivando en los diferentes niveles educativos y en la formación docente y que marcan desafíos renovados para la agenda educativa nacional.

En Fundamentos e investigación hemos incluido artículos que abordan temas relacionados con las posibles perspectivas que se abren en la docencia universitaria sobre la base de los variados contextos emergentes que se están construyendo, con las vivencias de los estudiantes como insumo esencial para rediseñar estrategias de enseñanza, con las nuevas exigencias asociadas con la plataformización de la enseñanza y con el uso de múltiples lenguajes y con las formas de relacionarse en tiempos en donde sincronía y asincronía se confunden en momentos educativos con múltiples configuraciones.

En el apartado Innovación y Experiencias, tres trabajos recorrerán otros focos de interés que van desde las prácticas evaluativas, la construcción de espacios educativos que respondan a múltiples necesidades y a la formación de docentes para los escenarios que vienen.

En la sección Entrevista, contamos con la opinión de un especialista de renombre internacional que nos permitirá revisar los procesos de diseño de situaciones que propicien aprendizajes reales haciendo uso de recursos que superen la producción audiovisual que se limite a la multiplicación de prácticas presenciales.

En último lugar, en el espacio Reseñas nos permitimos incluir dos presentaciones que dan cuenta de las nuevas configuraciones que se dan en lo social mediado por tecnologías como fuente de recuperación de los contactos interpersonales y de los desafíos que la formación docente plantea en la cultura contemporánea. En ambos casos, es destacable poder recuperar no solo lo producido por ambos colegas argentinos sino también la relevancia de estas opiniones y aportes para la toma de decisiones.

Seguimos sosteniendo VESC como espacio de interacción que nuclea producciones de profesionales nacionales e internacionales que cada día manifiestan su intención de encontrar soluciones y/o explicaciones a los diversos fenómenos educativos actuales que requieren un estudio particular desde el enfoque de la tecnología educativa.

Esperamos una vez más que nuestros lectores sigan encontrando en este nuevo número temas de su interés y que esto contribuya a que se sumen en la elaboración de los números venideros.

Apuntes sobre la docencia universitaria

El número que se presenta a continuación es el producto del trabajo colaborativo de un conjunto de docentes e investigadoras/es del campo de la Tecnología Educativa de Argentina nucleados en la Red.te.ar.

La RedTE.Ar es, a la vez, una expresión de la pandemia y de una historia. Toma su nombre en la pandemia pero encuentra sus orígenes en el año 2011, en el marco de la primera reunión de cátedras de Tecnología Educativa desarrollada en la Universidad de Buenos Aires. Después de ese encuentro se sucedieron otros dos, en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En este último, celebrado en el año 2015, se firmó el Acta fundacional orientada a institucionalizar el espacio.

En el marco de la pandemia ocasionada por la Covid-19 surgió el interés y la urgencia de volver a juntarnos, pese al aislamiento. Ya no en forma presencial sino virtual. Por la necesidad de compartir la realidad de un campo en expansión, con una creciente demanda de intervención, de construcción de conocimiento y de formación de nuevos profesionales, las reuniones se hicieron más frecuentes, gracias a las plataformas de videoconferencia.

En estos tiempos complejos la Red recibió su nombre y pasó de nuclear a cátedras a incorporar “equipos de docencia, investigación y extensión” con el fin de incluir a los distintos actores, formas de organización e instituciones que hoy en día participan y constituyen al campo de la Tecnología EAcompañamiento de FyPEducativa en la Argentina. La RedTE.Ar se configura como un espacio de articulación con otros sitios existentes, que recupera la historia para construir nuevos horizontes, a la vez que trabaja en su propio fortalecimiento.

En este contexto, la Red se hizo presente en las redes sociales a través de un documento que sienta posición sobre las problemáticas educativas emergentes en el contexto de la pandemia y que interpelan nuestro campo, creando nuestros propios espacios de comunicación para compartirlo a través de las redes sociales: @redte_ar en Twitter, redte.ar en Instagram. Fue una primera acción que nos permitió debatir y producir conocimiento en forma conjunta. En este marco se fue gestando este monográfico y esbozando otros que tenemos previsto desarrollar en nuestro campo, creando nuestros propios espacios de comunicación para compartirlo a través de las redes sociales: @redte_ar en Twitter la brevedad. Agradecemos a la Revista Virtualidad, Educación y Ciencia (VESC) la posibilidad que nos brinda al publicarlo como también la celeridad y la responsabilidad en la tarea realizada.

Los artículos que se presentan en este número fueron desarrollados con el fin de aportar al debate y la discusión sobre el conocimiento producido en torno a las formas de enseñar y aprender con tecnologías digitales en el contexto de pandemia. Se trata de estudios colectivos. Cada uno de ellos nuclea a integrantes de distintas universidades. Por ello, se trata de trabajos producidos en el marco de la Red y en red. Hechos con otras y otros, para otros y otras. Consideramos que esta modalidad de acción es la que nos va a poder permitir fortalecer nuestro campo y aportar al mejoramiento de las prácticas educativas que se desarrollan en los distintos niveles del sistema educativo a fin de asegurar el derecho a la educación de todos y todas los ciudadanos/as de nuestro país.

**Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias
en contextos emergentes.**

Contribuciones de la Tecnología Educativa

**Towards new horizons in higher education classes
in emergent contexts.**

Contributions from educative technology

Mariana Landau

Universidad de Buenos Aires, Argentina

E-mail: mlandau@sociales.uba.ar

Gabriela Sabulsky

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

E-mail: gsabulsky@unc.edu.ar

Gisela Schwartzman

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

E-mail: gschwartzman@flacso.org.ar

Fecha de recepción: 14 de Octubre 2021 • Aceptado: 6 de Diciembre 2021

LANDAU, M; SABULSKY, G. Y SCHWARTZMAN, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 9-24.

Resumen

En estos dos últimos años, la masiva plataformización (van Dijck & Poell, 2018) como fenómeno que atraviesa nuestras vidas se intensificó en la educación superior como producto de la pandemia de la COVID-19. Las universidades rápidamente adoptaron las tecnologías disponibles con el objeto de asegurar la continuidad pedagógica (Cannellotto, 2020; Hodges, 2020) y las/os docentes buscaron alternativas para sostener la clase como experiencia de enseñanza y de aprendizaje. En este trabajo se exploran dimensiones significativas que caracterizan a la clase universitaria cuando se deslocaliza del aula física y se traslada a entornos virtuales en el contexto de pandemia. Se analizan los aspectos que las/os docentes universitarias/os identifican como constitutivos de sus clases y aquellos que ponderan positivamente. Se trata de un estudio exploratorio que busca recuperar y sistematizar los saberes construidos por las/os docentes en el contexto de la práctica.

Palabras clave: enseñanza, educación superior, pandemia, virtualidad, clase.

Abstract

In these last two years, massive platformization (Van Dick & Poell, 2018) as a phenomenon that passes through our lives, was intensified in higher education as a product of the COVID-19 pandemic. Universities quickly adopted available technologies to ensure pedagogical continuity (Cannellotto, 2020; Hodges, 2020) and professors sought alternatives to sustain the class as a teaching and learning experience. This paper explores meaningful dimensions that characterize university classes when they are delocalized from the physical classroom and are moved to virtual environments in the context of a pandemic. The research emphasizes the aspects that university professors identify as constitutive of their classes during the pandemic and those that are identified as positively weighted. This is an exploratory study that seeks to recover and systematize the knowledge constructed by professors in the context of practice.

Keywords: learning, higher education, pandemic, virtuality, class.

Introducción

Durante los primeros momentos de la pandemia, gran parte de las instituciones de educación superior desplegaron estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este contexto, las propuestas fueron asumiendo diferentes características cuyo común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la emergencia.

De este modo, la enseñanza remota de emergencia (Bozkurt et al., 2020; Hodges et al., 2020; Pedró, 2020) se configuró en este marco para comprender las acciones que se estaban desplegando en los distintos espacios de enseñanza. Lo esencial de esta conceptualización es que señalaba las diferencias entre esta modalidad “casera y a mano” y la enseñanza en línea signada por un fuerte trabajo de planificación y diseño de la propuesta educativa en su conjunto.

Las categorizaciones entre las distintas modalidades de enseñanza han habitado el diálogo académico desde hace décadas. La comparación entre la educación a distancia, presencial y en línea quizá haya sido una de las más relevantes (Tarasow, 2014). También los aportes de Edith Litwin (1994, 2000) plantean la necesidad de reconocer las problemáticas específicas de la educación a distancia (en adelante, EAD), estigmatizada durante décadas por un sesgo denostador de todas aquellas prácticas que no se desarrollan en el marco de un edificio o un aula.

En Argentina, este estigma de la EaD se visualizaba en la normativa que regulaba su ejecución al menos hasta el 2017. Mientras que durante años esta modalidad aparecía con escasa regulación institucional, a partir de la Resolución N° 1717/04, la evaluación sobre sus prácticas marcó una fuerte diferencia respecto del funcionamiento de la educación presencial universitaria.

Años más tarde, la Resolución 160/2011 y la Resolución 2641/2017 flexibilizan ciertos criterios y otorgan mayor nivel decisorio a cada universidad, quienes adquieren mayor autonomía, y para ello se establecen criterios de evaluación orientados a acreditar los sistemas institucionales de educación a distancia (SIED). En este marco normativo, la distancia se caracterizó por la no coincidencia física del docente y los estudiantes en un mismo espacio y tiempo.

El actual escenario ha dejado, en la práctica, sin efecto las fronteras que diferencian a las modalidades presencial y a distancia. A la vez, se reconoce una valoración positiva acerca de la virtualidad, no solo en términos estratégicos, para dar respuesta a la coyuntura, sino como opción que visibiliza y atiende problemáticas que la presencialidad no resuelve.

Al momento de la escritura de este trabajo, las clases universitarias continúan desarrollándose, en su mayoría, a través de la modalidad virtual. Sin embargo, difícilmente este contexto podría incluirse ya dentro de la emergencia, o como parte de las opciones de la educación a distancia o de la educación en línea. Más allá de los importantes esfuerzos desarrollados por la esfera estatal, por las instituciones y también por las/os docentes, las universidades no han generado departamentos específicos de diseño y planificación para esta modalidad. Más aún, hace pocos días el Ministerio de Educación y las entidades que nuclean a las universidades nacionales y privadas (CIN y CRUP, respectivamente) de Argentina firmaron una declaración conjunta orientada a la vuelta a la presencialidad plena.

El presente trabajo se orienta a indagar las particularidades de la clase universitaria en Tecnología Educativa en este contexto. Para ello, se analizan algunas propuestas, poniendo especial énfasis en las transformaciones desarrolladas por docentes universitarios/as en el escenario de pandemia. La

metodología de este estudio exploratorio se basa en una perspectiva interpretativa que parte del análisis de narraciones sobre su práctica que desarrollaron docentes de dicho campo a pedido de las autoras.

Aproximaciones a la clase universitaria

En las últimas décadas, el interés por la enseñanza universitaria ha excedido el campo de la didáctica del nivel superior. No obstante, más allá del incremento de la bibliografía, la clase como dispositivo de enseñanza ha recibido escasa atención.

Eder (2016) plantea la clase como un espacio en un tiempo, el escenario donde se producen las prácticas de enseñanza, donde se dan formaciones específicas, configuraciones de tareas, abarcando los procesos y las relaciones que se producen en ella. La autora sostiene que la clase remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. En su investigación, caracteriza diversas clases universitarias según su estructura principal, identificando la clase como espacios narrativos, de construcción de conocimiento y de interacción; para el diálogo, para hablar o explicar ciencia, para legitimar el conocimiento.

Si bien dicha enumeración muestra construcciones heterogéneas, se trata, en líneas generales, de variaciones del modelo expositivo o *broadcasting* en el cual hay un emisor (generalmente el/la docente) y un conjunto de receptores (estudiantes) que atienden, con mayores o menores oportunidades para el diálogo, en ese espacio y tiempo compartidos. Esta “clase magistral” configura una representación del tiempo, del espacio y de las formas en las que los actores y las tecnologías se articulan que no solo está presente en las propuestas docentes, sino que es una de las imágenes más habituales sobre la universidad que circula en las distintas esferas de la sociedad.

Mariana Maggio ha trabajado sistemáticamente sobre las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio en el nivel universitario (aunque no exclusivamente), articulando el análisis de la Didáctica y de la Tecnología Educativa. Algunos hallazgos de sus indagaciones pre-pandemia (2019) mostraban una serie de dimensiones que permiten comprender ciertas prácticas renovadoras frente a las habituales propuestas de enseñanza en el nivel a las que denomina: motores creativos como interpretaciones curriculares, producciones colectivas como articulaciones funcionales, intervenciones comunitarias como modo de expansión del aula, inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas y, como transversal a las otras, estructuración de una propuesta didáctica mediante la generación de intervenciones en la realidad, más allá de las aulas.

Como conclusión de sus investigaciones, planteaba que la clase universitaria tal como se desarrolló históricamente ha ido perdiendo sentido y afirmaba que “todo lo que solíamos hacer en clase desde una perspectiva clásica en materia de didáctica, visión que sigue dominando la escena de muchas universidades, ya está disponible (Serres, 2013) para los estudiantes sin que necesiten participar ni presencial ni virtualmente. La clase tal como la dábamos ya no tiene ningún sentido” (Maggio, 2019, p. 10).

Entre los procesos de transformación, reconoce prácticas de inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2012) en las que las/os docentes deciden su empleo en propuestas de enseñanza porque: a) reconocen la articulación entre la construcción de conocimiento disciplinar y los usos de tecnologías; b) valoran las transformaciones culturales y las oportunidades de inclusión social que promueve el

acceso tecnológico; c) recuperan problemas de enseñanza originales que llevan a recrear didácticamente las propuestas.

Como se reconoce en los párrafos precedentes, las investigaciones de ambas autoras muestran una diversidad de formatos de clase, ya sea que se estructuren en torno a propuestas de corte más transmisivo o que involucren mayor participación de otros actores como los estudiantes y la comunidad. Por otra parte, nos preguntamos si la clase supone un tiempo y espacio compartido donde poner a disposición de las/os estudiantes el conocimiento ya consolidado (y accesible a través de múltiples fuentes y recursos) o si puede ser una oportunidad para comprender la realidad, reconocer nuevos problemas y, en ese proceso, reconstruir colectivamente los conocimientos. Asimismo, ¿es posible problematizar el énfasis en las coordenadas espacio-temporales como ejes estructurantes de lo que entendemos por clase? ¿Cómo se delimita una clase como unidad de sentido si se despliega en tiempos y espacios diversos? En este sentido, este trabajo intenta reconocer nuevas tensiones que surgen ante la virtualización forzada de las clases.

Asimismo, en la literatura pedagógica, la clase ha asumido diversas adjetivaciones que hacen referencia a una variedad de situaciones, estrategias y modalidades que este dispositivo puede asumir, tales como: clase invertida, clase en espejo, clase activa, expositiva, colaborativa, clases co-diseñadas.

Más allá de las diferencias, en el marco de este artículo, definimos la clase, y específicamente la clase universitaria, como un espacio y un tiempo de construcción de conocimientos por parte de las/os estudiantes sostenido por estrategias de enseñanza (Sanjurjo, 2013). Se trata de un entramado tecno-pedagógico, como el aspecto performativo y visible que pone en ejecución la propuesta de enseñanza. La clase configura un modelo de intercambio, en la que quien la diseña establece un contrato y una forma de actuación de sus destinatarios para la apropiación de saberes, competencias y habilidades que se intentan compartir. Al decir de Dussel (2020), la clase supone “abrir ciertos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, de esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y con su propia inflexión, su propio tono, énfasis, mirada”.

La clase universitaria en el contexto de pandemia

El contexto de pandemia implicó adaptar la propuesta de enseñanza a las condiciones y posibilidades de las/os estudiantes. En este marco, las/os docentes, en función de los recursos digitales disponibles, generaron situaciones de redundancia de canales de comunicación y seleccionaron entornos de aprendizaje accesibles en términos de conectividad para la mayoría, entre otras acciones.

Las tareas de adaptación a esta realidad tuvieron que ser realizadas en tiempos muy breves. De este modo, más allá de los saberes y la disponibilidad de dispositivos digitales, las propuestas de enseñanza se desplegaron en contextos hostiles y complejos de un escenario social caracterizado por la enfermedad, la muerte, la incertidumbre y la crisis económica.

Si bien la pandemia por la COVID-19 impuso la desaparición de los límites físicos del aula, aún se escucha de forma reiterada “hoy hay clase”, “estoy en clase”, “doy clase”, “tengo una clase”. Reconocemos en estas (y otras) expresiones el dar o dictar para quien brinda la clase y tener para sus destinatarios/as, y el estar como un modo de presencia exponiendo de algún modo “la potencia de la dimensión artesanal del trabajo docente de construir ese momento del “esto es para vos” (Dussel,

2020).

Quizás algo de esto se vincula con la persistencia del dispositivo clase, aún en tiempos de virtualización plena, como el eslabón que une dos territorios y hace del pasaje de una modalidad a otra, en términos simbólicos, una transición con la menor disfuncionalidad posible. La clase universitaria como temporalidad y espacio común convoca a profesores/as y estudiantes a transitar una propuesta educativa. En el contexto actual de pandemia, en situaciones altamente mediatizadas, las clases se han desacoplado del espacio del edificio y del aula física y, en algunos casos, del tiempo sincrónico. Sin embargo, siguen existiendo.

A partir de nuestra experiencia y observación de lo ocurrido en las instituciones que transitamos, las autoras de este artículo podemos enumerar algunas propuestas y características que han adoptado las clases en el contexto de pandemia en función de los medios utilizados, tales como:

- Clases en vivo: encuentros sincrónicos mediante herramientas de videoconferencia que permiten la participación de múltiples actores en ese mismo espacio, incluso en algunos casos, con posibilidades para el trabajo en pequeños grupos e integración de distintas herramientas digitales para el desarrollo de diversos tipos de actividades en ese tiempo compartido.
- Clases en directo: también con desarrollo en un tiempo común pero a través de plataformas de streaming con bajas posibilidades de interacción. En este caso, se trata de experiencias más cercanas al delivery “en vivo” de contenidos similares a los medios masivos. En ciertas situaciones, se busca complementar con interacción por redes sociales como un modo de habilitar la participación de los/as estudiantes que funcionan como audiencia.
- Clases escritas con recorridos/secuencias de contenidos y actividades: este tipo de clases hacen eco en la modalidad educativa a distancia que durante décadas organizó su propuesta educativa a través de diversos objetos textuales, inicialmente en formato impreso (y por correspondencia) y más cerca en el tiempo mediante documentos digitales puestos a disposición de diversas maneras. En estos casos, el tiempo de la clase es diferido, proponiendo en general un acceso flexible y, a veces, complementadas con entrega de tareas o participación en foros. Esta forma de interacción construye un espacio compartido a través del campus virtual.
- Clases grabadas y subidas al aula virtual en formato video: a veces son las mismas en vivo o en directo que se ponen a disposición para su consulta posterior. En otras oportunidades se trata de videos especialmente producidos y puestos a disposición, mayormente bajo el modelo de “busto parlante” con el/la docente hablando a cámara solo o con apoyo de una presentación de diapositivas.
- Clases interactivas: si bien se presentan con menor frecuencia se trata de propuestas de enseñanza organizadas en torno a alguna aplicación que permite la construcción de materiales didácticos hipermediales (Schwartzman y Odetti, 2011). En estos casos, el material didáctico es la clase, entendida como una propuesta que articula el desarrollo de contenidos en múltiples lenguajes y con elementos hipervinculados organizados a través de una estructura narrativa que los dota de sentido y media así las voces del equipo docente. Los estudiantes acceden así a la clase en forma diferida y se apropian de ésta sumando, en algunos casos, sus propias huellas de aprendizaje en espacios dispersos por la red.

Más allá de esta sistematización propia, informal y seguramente incompleta, recogemos a

continuación algunos de los múltiples estudios que se multiplicaron y publicaron en el último año y medio a raíz de las adaptaciones y cambios operados para sostener la continuidad académica en el contexto universitario.

Reseña de trabajos de investigación sobre la enseñanza en el nivel superior en el contexto de pandemia

La investigación sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior ha mostrado un particular interés durante la última década. Más específicamente, las investigaciones sobre las formas en que las tecnologías se integran en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la Universidad se han multiplicado a la par del incremento de su uso. Blockchain, analíticas de aprendizaje, machine learning, personalización del aprendizaje, entre otros, son tópicos contemporáneos de indagación que de algún modo han venido a ocupar la agenda anteriormente vinculada con los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y los entornos personales de aprendizaje (PLE), entre otros.

En el contexto de pandemia se han realizado diversos trabajos orientados a indagar las transformaciones generadas en las propuestas de enseñanza en el nivel superior durante el confinamiento. Estas publicaciones han atravesado distintos tópicos como sistematizamos a continuación.

Una serie de publicaciones con enfoque netamente prescriptivo se orientaron a ofrecer lineamientos para el desarrollo de propuestas remotas a partir del supuesto de la falta de formación docente para enfrentar la virtualización forzada de sus clases (Sangrá, 2020, Abella García, Grande de Prado, García-Peñalvo y Corell Almuzara, 2020 y Rivera Mata, 2020).

Algunos estudios relevan lo ocurrido durante la pandemia a través del análisis de las percepciones de estudiantes y profesores (Ahn Tram, 2021; Bond et al., 2021). Gran parte de estos trabajos se centra en recopilar y sistematizar la información mediante cuestionarios en línea y procesamiento estadístico para obtener algunos resultados descriptivos. Esta modalidad de producción resulta muy accesible, especialmente en las circunstancias de la virtualización generalizada.

También se destacan investigaciones que indagan sobre las tecnologías, aplicaciones y entornos más utilizados para la enseñanza como también sobre las posibilidades o dificultades de acceso a las tecnologías digitales por parte de docentes y estudiantes, sobre todo en los países más pobres del planeta (Marcel, M. & Mkojera, B.T., 2021). Con relación al uso, durante los primeros diez meses de la pandemia de la COVID-19, las tecnologías más empleadas han sido las herramientas de colaboración sincrónica y especialmente, las videoconferencias, en busca de promover la comunicación e interacción que se daban durante las clases presenciales en el campus. También se utilizaron sistemas de gestión del aprendizaje y, en menor medida, se utilizaron tecnologías más complejas, como mundos virtuales, simulaciones, portafolios electrónicos o similares, así como alternativas de evaluación en línea (Bond et al., 2021).

Asimismo, se llevaron a cabo estudios que conjugan las percepciones de docentes y estudiantes sobre los nuevos entornos y las nuevas propuestas de actividades que se proponen desde la enseñanza y el aprendizaje (Queiroga, E.M. et al., 2021; Sharadgah, T A. & Sa'di, R. A., 2020). Por último, mencionamos investigaciones donde se indaga la implementación de nuevas propuestas didácticas (Zuriah, N., 2020) a la vez que se señalan los obstáculos del contexto para llevar a cabo estas iniciativas

(Iswati, L., 2021).

Sin embargo, son escasos los trabajos que centran la pesquisa en la clase universitaria en el contexto de pandemia para construir algunos rasgos de su construcción didáctica a partir de los relatos que los/as propios/as docentes realizan sobre su práctica. Este trabajo se propone compartir una aproximación exploratoria en esta dirección.

Metodología y corpus

Como mencionábamos, este trabajo es un estudio exploratorio que propone identificar y describir algunas dimensiones significativas para caracterizar la clase universitaria en contexto de pandemia. Para ello se seleccionó como espacio de indagación el campo de Tecnología Educativa, la educación y tecnología o afines (TE, en adelante). Esta elección estuvo motivada por dos razones: la primera es que constituye un ámbito de importante crecimiento en el nivel superior. Por ello, abonar al conocimiento y comprensión de sus prácticas constituye una meta significativa. La segunda razón es que el campo de la TE es un espacio altamente mediatizado. Uno de los objetivos de este campo refiere a la utilización de medios, recursos y tecnologías para la enseñanza. En este sentido, analizar las clases de TE nos permite aproximarnos a un espacio en el que la mediatización es una realidad y un objetivo a alcanzar, es decir, es forma y contenido de enseñanza. De esta situación se desprende la tercera razón, las clases universitarias de TE antes de la pandemia ya incluían el uso de una variedad de aplicaciones, entornos y dispositivos digitales.

Tal como se mencionó anteriormente, se optó por construir un breve cuestionario destinado a docentes de distintas universidades que dictan materias de grado y posgrado de TE en el que se incluye el pedido de una narración detallada de una clase. La consigna fue que eligieran una misma clase desarrollada antes y durante el cierre de los edificios de las instituciones de educación superior. Se les solicitó que enfatizaran los momentos de la clase, las actividades realizadas por sus estudiantes, las tareas de la docente, el contenido u otra información relevante. Asimismo, se les sugirió que describieran las transformaciones operadas en el contexto de la pandemia. Las autoras de este trabajo realizamos el mismo ejercicio. Narramos a través de audios la misma consigna que se administró a las demás docentes.

A través de esta indagación se busca describir las actuaciones de las docentes, los escenarios en los que se llevaron a cabo estas acciones, las aplicaciones, entornos y herramientas digitales utilizadas en cada una de ellas, los actores involucrados y los procesos desarrollados. Los relatos de las docentes formulados “al ras de la experiencia” (Suárez y Metzdorff, 2018) permiten recuperar los saberes, las decisiones y las transformaciones operadas en un contexto tan particular como el que aún se está atravesando al momento de la escritura del presente trabajo.

La unidad de análisis de este trabajo son los seis relatos de docentes de distintas universidades nacionales y de gestión privada de diferentes lugares del país. En estos relatos es posible observar, por un lado, las estrategias didácticas que construyen para el desarrollo de las propuestas de enseñanza, en términos de decisiones que las/os docentes toman en el diseño de sus intervenciones (Anijovich, 2010). Estas elecciones se encuentran atravesadas por una temporalidad, por el desarrollo de las actividades a realizar por parte de las/os estudiantes y por los sentidos, metas y objetivos que el/la docente se plantea en función de los contextos particulares de la propuesta (García y Cañal, 2000).

Por otro lado, en el análisis se ponen de relieve los atravesamientos de los actores no humanos, por ejemplo, las tecnologías y los objetos (Latour, 2001) en las decisiones y en las actuaciones (performances). Los tiempos de las plataformas de videoconferencias, la disponibilidad gratuita de uso de aplicaciones y entornos virtuales, la capacidad operativa de los dispositivos se ensamblan con las decisiones que las docentes van tomando. Estas articulaciones son las que posibilitan la emergencia del conjunto de prácticas que ellas narran.

En este sentido, se intenta recuperar una perspectiva no tecno-céntrica para comprender cómo se entretelen los procesos mediáticos y tecnológicos en las prácticas de enseñanza. De este modo, se busca poner la atención en “lo que las personas hacen con los medios en contextos y situaciones diferentes” (Pink, S. y Horst, H., 2019, p. 77).

Esta atención particular a los medios no solo parte de un principio metodológico sino de las características de las tecnologías contemporáneas que configuran experiencias personalizadas que están fuertemente imbricadas en la vida cotidiana de los distintos actores del sistema educativo.

En este punto de la descripción metodológica se considera necesario profundizar en la articulación de tres aspectos señalados en distintas partes del presente trabajo: la preeminencia de estudios descriptivos que involucran la recolección de datos a través de cuestionarios digitales, la necesidad de contar con mayor cantidad de trabajo de corte interpretativo que den cuenta de los sentidos que los actores asignan a sus prácticas y la inclusión de relatos de las autoras como parte del corpus de análisis.

Esta investigación surgió de un intercambio informal, cara a cara, caminando en una plaza de una gran ciudad de Argentina. La preocupación refería a la necesidad de conceptualizar la clase universitaria o las clases en el contexto de la pandemia. Este debate incluyó una descripción de las experiencias diseñadas y desarrolladas como docentes que involucran prácticas disímiles (por los contextos institucionales en las que se llevan a cabo) y perspectivas bien diferenciadas (por las trayectorias formativas y conceptuales de cada una de ellas).

La experiencia de la escritura surgió como parte de las propuestas de un espacio que nuclea a docentes de TE de todo el país (RedTear) y que da lugar a este monográfico. En este marco, se invitó a miembros de dicha red a narrar sus experiencias como docentes, quienes gentilmente contaron algunas de las experiencias llevadas en el campo durante el contexto de pandemia.

Esta breve contextualización permite problematizar un aspecto de la construcción de conocimiento. Aquí la experiencia cercana, el “estar allí” y la reflexividad de las investigadoras propia de los marcos cualitativos (Guber, 2018) se amalgama y se objetiva a través de la narración oral que se construye en el cuestionario.

Sin embargo, este intento de tomar distancia, de conceptualizar a la otredad fue solo una estrategia para comprender/nos. Además, esta escritura se hizo sobre la base de la tensión sobre cómo escribir sobre nosotras/las otras. Al momento de la escritura de este artículo, las exigencias impuestas por el constructo teletrabajo/tecnologías digitales avanzan sobre los tiempos de ocio y sobre las posibilidades de tomar un tiempo-espacio para comprender las nuevas dinámicas de trabajo y de desarrollo profesional.

En este trabajo nos proponemos enumerar y describir dimensiones significativas que permiten

analizar las clases universitarias en el contexto de la virtualidad generada por la pandemia de la COVID-19.

Análisis: sistematización de estrategias docentes

Los relatos reconstruyen situaciones de clase en el marco del contexto de aislamiento. De su análisis emergen una serie de dimensiones que permiten abordar las estrategias que las docentes pusieron en juego para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

En primer lugar, se identifican aspectos que hacen referencia a la identidad de la clase y a las relaciones entre la clase y la propuesta de enseñanza más general. En segundo lugar, se analizan las clases a través de una serie de dimensiones que permiten su caracterización y la posibilidad de comprender la complejidad de las clases contemporáneas desde un enfoque multidimensional.

1. Sobre la identidad de la clase universitaria en pandemia

La posibilidad de “enseñar la misma clase” antes y después de la pandemia, ¿se trata solo de un cambio de soporte producido por una creciente digitalización? ¿Se debieron realizar ajustes en las actividades/contenidos? ¿O la ruptura es de tal magnitud que se trata de dos clases diferentes? Como se mencionó anteriormente, se invitó a las docentes entrevistadas a compartir el relato de una misma clase desarrollada antes y durante la pandemia. Se les pidió, además, que señalaran las transformaciones que debieron hacer en sus propuestas para enseñar los contenidos seleccionados.

1.1. Una primera dimensión que emerge de los relatos refiere a la caracterización del cambio, es decir, atiende a las continuidades y rupturas que las profesoras perciben sobre el dictado de clases en el contexto de pandemia. En este caso, podemos señalar cuatro aspectos relativos al cambio:

1.1.a. La pandemia implicó una profundización de ciertos lineamientos que ya venían desarrollándose, como la combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas; el uso de redes sociales; la producción como estructurante de la experiencia de sus estudiantes. Por ejemplo, la docente 2 afirma “No puedo decir que haya tenido grandes cambios” mientras que la docente 4 sostiene que [el trabajo] “se vio enriquecido a través de esta enseñanza remota de emergencia porque pudimos dar un paso más”. En este caso, la virtualización de las actividades habilita un incremento de las posibilidades de desarrollo de la propuesta de la materia.

1.1.b. La pandemia implicó la virtualización de algunas de las actividades. Se atiende al mismo contenido, pero varían las estrategias y se observa una mediatización significativa de los recursos de enseñanza como, por ejemplo, pasar de una propuesta de visita presencial a una exposición en 2019 a observar esta misma exposición a través de un video en 3D (docente 3). En otras oportunidades, las docentes deciden limitar la cantidad de encuentros sincrónicos (docente 5) para transformar esas instancias en material audiovisual que queda disponible para el acceso de los estudiantes para cuando tienen tiempo y conectividad.

1.1.c. La comparación entre el antes y el después resulta una tarea imposible. La magnitud del cambio fue tal en términos de contenidos a enseñar, de organización del tiempo y de espacios de enseñanza que el antes y el después no constituye una adaptación sino una nueva propuesta (docente 1).

1.1.d. Los cambios en las propuestas de enseñanza no tienen origen en la pandemia. Por ejemplo, los cambios en el cuerpo docente son recurrentes en la enseñanza, ocurren durante la pandemia como también en otros momentos (docentes 4 y 6).

1.2. La segunda dimensión refiere a las relaciones entre la clase y la propuesta de enseñanza más general.

¿Es posible delimitar la clase como unidad con contornos definidos que la delimitan en términos espacio-temporales? ¿O la clase deja de tener sentido como unidad de trabajo debido a su diseminación en múltiples plataformas y tiempos de trabajo sincrónico y asincrónico?

1.2.a. En algunos casos, las docentes pueden aislar una clase y narran las dos propuestas pre y durante la pandemia (docente 3 y docente 4).

1.2.b. Hay otros relatos en los que las docentes necesitan hacer referencias intertextuales explícitas a la propuesta de enseñanza general para comprender la especificidad de la propuesta de esa clase. Así, hay relatos que requieren de una contextualización de la secuencia de enseñanza más amplia para dotar de sentido a “la clase” elegida (docente 1) o que transcurren en “varios tiempos” ya sean sincrónicos o asincrónicos (docentes 2 y 6). Por ejemplo, se relata una serie de actividades que implicaron la puesta a disposición en youtube de video-relatos de experiencias durante la pandemia con invitación a las/os estudiantes a comentarlos como una instancia previa y necesaria para compartir luego conferencias sincrónicas que también fueron dispuestas en el mismo canal para sostener un nuevo espacio de comentarios (docente 6).

2. Sobre “la clase”

Se reconstruyen aquí algunas dimensiones que caracterizan la variedad de estrategias de enseñanza desarrolladas por las docentes para construir sus clases en pandemia.

2.1. Agrupamiento de los/as estudiantes. El grupo clase permanece, pero esta forma de agrupamiento no es la única, ya que convive con otras modalidades de organización. Por un lado, se registran actividades en pequeños grupos que involucran el ensamblaje sociotécnico de modalidades de trabajo anteriores con las salas que habilitan para este fin algunas de las aplicaciones de videoconferencia (docente 1) u otras aplicaciones (docente 3). Por otro lado, se narran encuentros e instancias de interacción que desbordan al grupo clase como la articulación con otros de la misma unidad académica, pero de dos sedes diferentes de la universidad (docente 2) o incluso de asignaturas diferentes a cargo de la misma docente (docente 6). Probablemente, la desaparición de los límites de las aulas físicas facilita esta ruptura de la clasificación estructurante del sistema educativo.

2.2. Espacios de encuentro. Más allá del traslado masivo de las aulas físicas a los entornos virtuales, en particular a los campus de las universidades, el espacio de trabajo se expande hacia otros territorios digitales que habilitan encuentros sincrónicos en plataformas de VC, conversaciones en redes sociales o grupos de whatsapp, entre otros.

2.3. Los tiempos de la clase. Algunas profesoras plantean que durante la pandemia acortaron los tiempos del trabajo sincrónico respecto del asignado como tiempo de clase presencial cubriendo esta dedicación mediante el trabajo autónomo o tareas de corte asincrónico (docentes 1 y 4). En varios casos, se les plantea a las/os estudiantes desarrollar distintas tareas antes de la clase para

ser compartida, dialogada y discutida la producción con otras/os estudiantes (docente 2). De este modo, el tiempo de la situación de aprendizaje rebasa los límites de la clase tal como es concebida en la presencialidad o por el tiempo común. Asimismo, algunas de las docentes plantean que parte de sus clases se desarrollaron en forma completamente asincrónica con tiempo protegido para las producciones de sus estudiantes, flexibles respecto del horario, aunque estructurados en un cronograma compartido (docentes 1 y 5).

2.4. Actores intervinientes. Varios de los relatos aluden a articulaciones con otros grupos de estudiantes de la propia institución y/o con actores de otras instituciones (docente 6) como los que pueden generarse mediante invitados, intervenciones en redes sociales, etc. Estas articulaciones son posibles a partir de actividades de apertura que habilitan la construcción de conocimientos a través de un coro de voces, muchas veces de expertos que se integran en diálogos de colaboración y construcción junto a la voz destacada de las/os propios estudiantes. Las clases con “invitados/as” muestran la permeabilidad y la socialidad que estimulan las plataformas (van Dijck, 2016). Asimismo, en algunos casos, se menciona la reconfiguración del equipo docente que habilitó mayor acompañamiento a las/os estudiantes durante su proceso de producción como estructurante de la cursada, acompañando avances y publicaciones (docente 5).

2.5. Las actividades. Si bien algunos relatos remiten a actividades de aprendizaje centradas en responder, preguntar o comentar los contenidos puestos a disposición por las docentes, aparecen con un lugar privilegiado las tareas que promueven producciones complejas por parte de las/os estudiantes, propias del campo profesional. La docente 2 menciona que “los encuentros suponían discutir las producciones previas, tuvimos un alto nivel de producciones utilizando diferentes aplicaciones y programas que hacían el cierre de la unidad de trabajo”. En otras clases se mencionan, en este mismo sentido, la producción de materiales educativos (docentes 2 y 5) o la articulación con docentes de otros niveles del sistema educativo (docente 6) como estrategias que trascienden los límites del entorno institucional.

La reconstrucción de esta trama narrativa permite advertir que, más allá de que se proponen instancias expositivas, estas presentaciones no constituyen en ningún caso la estrategia única destinada a enseñar. Es más, podríamos anticipar que los relatos de estas docentes constituyen un caleidoscopio de actividades en las que las plataformas y la interacción tienen un espacio privilegiado como escenario.

Discusión: Más allá del solucionismo tecnológico, los nuevos problemas

Gran parte de la discusión pública se ha centrado en el acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad. Esta forma de comprender los problemas tiende al solucionismo tecnológico que, básicamente, consiste en proponer que el uso de determinadas herramientas y plataformas sociales y educativas solucionan los problemas educativos. Sin embargo, la trama pedagógica es más variada, abierta y de difícil solución.

La clase expositiva o magistral, tan presente en las aulas universitarias (ahora virtuales), no aparece en los relatos recopilados sobre el campo de la TE para este estudio. Estos muestran la reconfiguración de prácticas que dejan de lado la trama explicativa centrada en el docente, como así también la relación explicación/aplicación. Por el contrario, las experiencias revisitadas dan cuenta

de “aproximaciones holísticas” (Maggio, 2019) que tensionan los modos habituales de la práctica. Observamos que se amplía el rango de propuestas en dimensiones tales como el tiempo, el espacio, la infraestructura, entre otros, que generan construcciones de conocimiento originales, en vínculo con otros actores, a través de la integración de voces múltiples con perspectivas polifónicas y despliegue de redes y nuevos colectivos (Maggio, 2021; Schwartzman y Odetti, 2011).

En el análisis precedente se reconocen una serie de dimensiones que caracterizan las clases, construidas como secuencias de actividades desarrolladas por las docentes en un contexto particular, en las que se reconocen tanto continuidades como rupturas. En dichas secuencias, se observa una descentración del docente y la trama explicativa se distribuye entre diversos actores (invitados, estudiantes de diversas sedes o, incluso, asignaturas) y recursos (tutoriales, videos, etc.). Se reconoce también una organización que toma como eje las producciones que son vistas como oportunidades de vinculación con la práctica profesional; a la vez, se plantean como abiertas a otros, más allá de quienes conforman la clase (docentes/estudiantes).

Otro aspecto que se destaca es la accesibilidad a los contenidos en diversos entornos, incluyendo tanto los previstos para su acceso en tiempo diferido, como la grabación de los encuentros sincrónicos, poniendo a disposición de los/as estudiantes lo que “ocurre en la clase” para su consulta (¿consumo?) posterior para volver a verlas o para facilitar el acceso a quienes no pudieron asistir.

En tanto la enseñanza mediada por plataformas y recursos didácticos es forma y contenido de aquello que se enseña, la hipótesis que nos animamos a plantear es que este tiempo de enseñanza remota de emergencia, más allá de las desigualdades que evidenció, posibilitó reorganizar y fortalecer nuevas propuestas, modos de enseñanza que se mantenían invisibilizados y que eran disonantes en instituciones presenciales y de regulación fuertemente burocrática. La incertidumbre, la búsqueda de soluciones veloces, y el desdibujamiento de las regulaciones institucionales permitieron que aflorase un conjunto de prácticas que no buscaron emular la presencialidad sino hacer ruptura con algunos parámetros clásicos de la enseñanza.

Conclusiones

Al inicio del análisis, nos preguntamos si era posible delimitar un contorno espacio-temporal para la clase en los entornos digitales y si la clase continuaba teniendo sentido como unidad de trabajo debido a su diseminación en múltiples plataformas y tiempos de trabajo sincrónico y asincrónico. Al parecer, la clase como dispositivo persiste con continuidades en relación con prácticas prepandémicas y, también, se introducen rupturas en los modos de diseñar la enseñanza.

Como se señaló a lo largo de este trabajo, las prácticas de enseñanza —y su expresión a través del dispositivo clase— evidencian una gran heterogeneidad de propuestas. Las decisiones tomadas por las docentes fueron reconstruidas en torno a las múltiples dimensiones planteadas a lo largo del trabajo (agrupamientos, espacios, tiempos, actores, tipo de tarea, roles, recursos y mediaciones, y condiciones institucionales). En el momento actual, se abre el interrogante en torno a la continuidad de estas prácticas en el marco de la vuelta a los edificios.

Tal como evidencian las investigaciones mencionadas en el marco teórico de este trabajo, la heterogeneidad en las clases no es exclusiva de la pandemia. Sin embargo, la digitalización como

soporte privilegiado de interacción habilitó nuevas estrategias de enseñanza como las narradas por las docentes que forman parte de este estudio.

Por último, más allá de la fuerte implicancia de las docentes en las estrategias desarrolladas, sería significativo poder contar con estudios que recuperen la voz de las/os estudiantes, y puedan reconstruir la experiencia vivida por ellas/os.

Referencias bibliográficas

- ABELLA GARCÍA, V.; GRANDE DE PRADO, M.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CORELL ALMUZARA, A. (2020). “Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León”. Disponible en <https://zenodo.org/record/3780661#.X0e3GqLPzIU>
- ANH TRAM, H.T. (2021). EFL Teachers’ Perception on Challenges of Online Teaching During Covid-19 Pandemic: A Case Study. *International Journal of Social Science and Human Research*. DOI: 10.47191/ijsshr/v4-i6-42
- ANIJOVICH, R y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- BOND, M., BEDENLIER, S., MARÍN, V.I. y HÄNDEL, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *Int J Educ Technol High Educ*, 18(1), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- BOZKURT, A.; JUNG, I; XIAO, F. y VLADIMIRSCHI, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). Disponible en <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>
- CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Editorial UNIPE. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- CASTAÑEDA, L y SELWYN, N. (2019). *Reiniciado la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- DUSSEL, I.; FERRANTE, P. y PULFER, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina*. Serie: La formación virtual. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf>
- EDER, M.L. (2016). *La Enseñanza de la Física: las buenas prácticas en la Universidad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Disponible en http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4360/uba_ffyl_t_2016_11087_v1.pdf
- GARCÍA, J. y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. En *Revista Investigación en la Escuela*, 25. Sevilla, España.
- GUBER, R. (2018). “Volando rasantes”... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En N. Aliano et al., *¿Condicionados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*; 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Biblos.

- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- IGARZA, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. Buenos Aires: La marca editorial.
- ISWATI, L. (2021). When teaching must go on: ESP teachers' strategies and challenges during COVID-19 Pandemic. DOI: 10.26858/ERALINGUA.V5I1.16196
- LATOURE, B. (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa
- LITWIN, E.; MAGGIO, M. y ROIG, H. (Comp.). (1994). *La educación a distancia en los 90*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- LITWIN, E. (Comp.). (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. *Pandemia... y después. Integración y Conocimiento*, 10(2), pp. 203–217.
- MARCEL, M., & MKOJERA, B.T. (2021). Is University Education Limited by Globalization and Technology in Developing Countries? An Observation Done during Pandemic.
- PEDRÓ, F. (2020). “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, 36. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- PINK, S. y HORST, H. (2019). *Etnografía digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- QUEIROGA, E.M.; ENRÍQUEZ, C.R.; CECHINEL, C.; CASAS, A.P.; PARAGARINO, V.R.; BENCKE, L.R.; RAMOS, V.F.C. (2021). Using Virtual Learning Environment Data for the Development of Institutional Educational Policies. *Appl. Sci.* 11, 6811. DOI: <https://doi.org/10.3390/app11156811>
- RIVERA MATA, J. (2020). How to Teach Online? Recommendations for the assessment of online exams with University students in the USA in times of pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, pp. 188-202. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5003>
- SÁNCHEZ, E. y LEAL, F. (2001). La explicación verbal: Problemas y recursos. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- SANGRÀ, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.
- SANJURJO, L., RODRIGUEZ, X. (2013). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- SCHWARTZMAN, G. Y ODETTI, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. En Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>
- SHARADGAH, T A. & SA'DI, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment

in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, pp. 755-774. DOI: <https://doi.org/10.28945/4615>

SUAREZ, D. y METZDORFF, V. (2018). “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, pp. 49-74. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

TARASOW, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, S, Tarasow, F y Trech, M. (2014), *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo sapiens ediciones.

VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

ZURIAH, N. (2020). Strategy for Implementing Blended Learning With Google Classroom during the COVID-19 Pandemic Era in Higher Education. DOI: [10.2991/assehr.k.201017.124](https://doi.org/10.2991/assehr.k.201017.124)

**Plataformas y lenguajes:
reflexiones en pandemia pensando el futuro**

**Platforms and languages:
Reflecting in pandemic times and thinking about the future**

Gabriela Cruder y Rosa Cicala
Universidad Nacional de Luján, Argentina
E-mail: gcruder@gmail.com; rosa.cicala@gmail.com

Gabriela Bergomás
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
E-mail: gabrielabergomas@yahoo.com

Fecha de recepción: 13 de Octubre 2021 • Aceptado: 10 de Diciembre 2021

CRUDER, G., CICALA, R. Y BERGOMÁS, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 25-35.

Resumen:

En marzo del 2020, la situación de las universidades tuvo una modificación acorde con los nuevos tiempos experimentados en Argentina como consecuencia de la pandemia. Esto hizo que las previsiones para el año académico tuvieran que modificarse, atendiendo a las circunstancias. En el caso de las universidades nacionales, aunque no exclusivamente en ellas, se sigue un protocolo de cuidados que, fundamentalmente, ha sustituido en muy corto tiempo el espacio intersubjetivo que se propiciaba en el aula por uno mediado por pantallas. En este texto intentaremos atender a unos términos que, como si se tratara de icebergs (qué es la educación a distancia, qué rol juegan las plataformas, qué lenguajes utilizamos), nos permitirán reflexionar en torno de los escenarios presentes y, en especial, enfocarnos en los posibles cambios que puedan recogerse, articulándose con el futuro que estamos hoy configurando.

Palabras clave: plataformas; lenguajes; educación a distancia; mediatización; pantallas.

Abstract:

In March 2020, the situation of the universities faced a reorganization in accordance with the new times we are experiencing in Argentina because of the pandemic. Thus, previsions for the academic year had to be modified considering the circumstances. In the case of National Universities, although not exclusively in them, a care protocol is followed. This protocol has fundamentally replaced, in a very short time, the intersubjective space that was fostered in the classroom by one that uses virtual communications. In this text, we will address some terms that, as if they were icebergs (what distance education is, what role web platforms play, which languages we use), will allow us to reflect on the present scenarios and, especially, to focus on the possible changes that can be made in articulation with the future that we are shaping today.

Keywords: platforms; languages; distance education; mediatization; screens.

Mediatizaciones: presencia mediatizada, plataformas y lenguajes

En marzo del 2020, la situación de las universidades tuvo una modificación acorde con los nuevos tiempos experimentados en Argentina como consecuencia de la pandemia. Consideramos importante reflexionar y problematizar este actual escenario que se constituye en un punto de inflexión. Quienes veníamos trabajando desde la investigación, la docencia y en actividades de gestión para la inclusión de las tecnologías en el ámbito educativo y, concretamente, en las propuestas de educación mediatizada nos encontramos fuertemente interpelados. Esa trama, que desde hace mucho tiempo se conforma entre la teoría, la mirada sobre las prácticas, las políticas de inclusión de tecnologías en los distintos niveles del sistema educativo, propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediatizadas, el acceso a distintos soportes y lenguajes, tiene ya una larga historia. Proponemos descentrar el análisis de las actuales tecnologías de la comunicación y la información interpretando los acontecimientos actuales desde una perspectiva histórica, focalizándonos en los medios y el lugar de las mediatizaciones en la constitución subjetiva del ser humano. Centrándonos en la memoria de las experiencias de educación a distancia (EaD) en Argentina, con el fin de colaborar en la comprensión de las relaciones que establecemos con las tecnologías en el ámbito educativo.

No necesitamos describir con mayor detalle el contexto internacional y nacional que, desde el inicio de la pandemia y hasta ahora, atraviesa nuestras vidas modificándolas de un modo radical. En el caso de las universidades nacionales, aunque no exclusivamente en ellas, se sigue un protocolo de cuidados que, fundamentalmente, ha sustituido en muy corto tiempo, el espacio intersubjetivo que se propiciaba en el aula por uno mediado por pantallas.

Las pantallas —de computadoras, de celulares, de tablets, etc.— pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas. En este artículo, las pantallas condensan los procesos de mediatización a los que recurrimos en cada acto comunicativo que realizamos en el marco de la enseñanza, en este contexto.

El concepto de mediatización nos invita a pensar en aquellos procesos que permiten los intercambios comunicacionales y de contenidos que se materializan y posibilitan utilizando diferentes medios.

La progresiva mediatización de la sociedad se manifiesta en la expansión de las plataformas y aplicaciones como contextos socioculturales, no sólo necesarios como espacios de intercambios discursivos, sino también de intercambios comerciales, culturales, afectivos, políticos, artísticos e institucionales. (Fernández, 2021, p. 22)

Si bien los procesos de mediatización fueron recorridos en profundidad desde diferentes campos de estudio y perspectivas, durante la pandemia, algunas de las problemáticas emergieron como iceberg. Esta metáfora posibilita aproximarnos a algunas temáticas que se presentaron superficialmente visibles, pero que esconden una densidad conceptual profunda, enraizada en investigaciones, estudios y prácticas históricas.

En tal sentido, en este artículo retomamos tres conceptos-iceberg: presencia mediatizada, plataformas y lenguajes, para problematizar lo vivenciado en el ámbito universitario en el contexto de pandemia. Nos interesa abordar estos conceptos focalizando la materialidad de las mediatizaciones, no como dispositivos técnicos en sí, sino por el efecto de sentido que habilita cada tecnología.

Primer concepto-iceberg: presencia mediatizada

La noción de presencialidad está en debate en el sistema universitario, fuertemente anclada en la confluencia física de los cuerpos en un mismo espacio, pero notoriamente tensionada en pandemia, lo que llevó a reconsiderar las nociones de tiempos y espacios de encuentro.

La escritura, una de las primeras mediatizaciones, tuvo una importancia trascendente sólo por permitir la extensión de las palabras en el tiempo para que no se desvanecieran en el aire, sino también por permitir asistir a los pensamientos de otro. (Barreiros, 2011, p.13)

Luego, los medios de comunicación exacerbarían esa distancia incorporando, de suyo, términos asentados que necesitaríamos revisar en torno de lo que hoy implica la comunicación: localización/deslocalización, sincronía/asincronía, la aceleración de los intercambios, la (in)materialidad de la memoria fijada en soportes rápidamente obsoletos, los procesos de alfabetización, etc.

La pandemia instó a reconsiderar velozmente estas cuestiones a todos los actores de la comunidad académica, ya no solo a los expertos dedicados al tema. Pensando esas reconfiguraciones estamos hoy día, resignificando la noción de presencialidad cuando, de hecho, venimos experimentando la distancia desde la aparición de los primeros signos que utilizamos para comunicarnos: representando, simbolizando, construyendo un sistema que nos permitiera, como especie, expresarnos.

Si consideramos estas distancias en términos de búsqueda de una redefinición en lo que respecta a entender la presencialidad en el marco de la educación, se vuelve indispensable poner en escena consideraciones en torno de lo que significa la modalidad a distancia, tantas veces desdeñada y desconsiderada por entenderla subsumida en las lógicas de las tecnologías que la posibilitan. Reconsiderarla en tanto derecho y posicionarnos en una perspectiva crítica que pone en el centro de las preocupaciones aspectos comunicacionales y posicionamientos políticos son dos pilares para comprender las características en las que se asientan las nuevas presencialidades. La expansión de la cultura digital mediatizada por las plataformas y las pantallas abrió cauce a experiencias que generaron nuevas posibilidades comunicativas y formativas basadas en la multimodalidad. Es decir, las propuestas pedagógicas se crean a partir de unidades de significado que conjugan imagen, escritura, música, etc.

Por largo tiempo, se vienen pensando y buscando las formas más adecuadas para llegar a las poblaciones geográficamente dispersas y con limitaciones en la posibilidad de acceso a los centros educativos tradicionales. Cabe señalar que la EaD es una modalidad que tiene un largo recorrido que no está acotado a este presente en el que las plataformas protagonizan el vínculo pedagógico.

La digitalización nos hizo pasar rápidamente a otro escenario a partir de la velocidad en la transmisión de la información y la convergencia de los distintos lenguajes.

Las posibilidades que dejan entrever las realidades virtuales son al parecer tan ilimitadas como las de la realidad: la interfaz del medio ambiente humano se borrará tal vez, poco a poco, en beneficio de otros mundos.

De hecho, vuelve a imponerse una comprobación que concierne al cambio de velocidad de la historia: tiempo largo, tiempo corto, tiempo real. (Fisher en Virilio, 1997, p.154)

Durante mucho tiempo, las mediatizaciones pensadas desde lo analógico construyeron una alternativa para esos destinatarios que quedaban fuera del sistema. La radio, la TV educativa, los

impresos, los audios, los videos, los discos multimedia nos permitieron llegar y potenciar la relación pedagógica. Es importante recordar que esta diversidad de medios, antecedente insoslayable, nos permite identificar parte de los desafíos asumidos para llegar a una población al mismo tiempo y contemplando las distancias. Lograr intercambios sostenidos con quienes participaban de este tipo de propuestas implicaba el diseño de dispositivos para garantizar la comunicación y, especialmente, la llegada de los materiales, manteniendo instancias de acompañamiento que aseguraran la relación educativa.

En tal sentido, consideramos la mediatización de los procesos de enseñanza como una de las transformaciones culturales que se vienen intensificando durante el siglo XX y a la EaD como una configuración delimitada en ese proceso social.

(...) La Educación a Distancia es una modalidad educativa que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige, en un contexto institucional que brinda condiciones y marcos regulatorios para establecer esa relación pedagógica mediatizada con una intencionalidad educativa específica. (Watson y Bergomás, 2015, pp. 8)

Destacamos la importancia que se le asigna al contexto institucional para brindar condiciones y marcos regulatorios. Con Touraine (1971, p. 97), entendemos que el cambio de un sistema institucional está ligado con la resolución del conflicto, de la tensión entre una nueva demanda social y una fuerte capacidad de decisión y organización, ya que una institución, en particular la universitaria, no puede ser la transcripción directa de un movimiento ni tampoco un cuerpo de reglas e instrumentos de funcionamiento.

Como hemos señalado previamente, la imprevista pandemia no dio la posibilidad para que estas características institucionales pudieran preverse. Desde ese punto de vista, afirmamos que solo algunas de las experiencias desarrolladas podrían ser comprendidas en tanto EaD. En la mayoría de los casos, pueden ser caracterizadas como propuestas de mediatización emergentes a partir de la urgencia, sin las condiciones institucionales necesarias.

Segundo concepto-iceberg: lenguajes

En el inicio del nuevo milenio, Jesús Martín Barbero (2002) advertía acerca de la creciente y vital importancia del ecosistema comunicativo. Establecía una analogía con el ecosistema verde señalando que requería una atención homóloga, conforme el impacto propiciado por la multiplicación exponencial y la capilarización de las tecnologías comunicativas e informacionales en la vida cotidiana. También señalaba la profundidad en cuanto a las transformaciones: "... en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan" (Martín Barbero, 2002, p. 5).

Constatamos que, en muchos casos, la sinonimia que se establece entre aparatos y tecnologías descarta, aún hoy, la consideración de las relaciones entre la comunicación y los lenguajes que las sustentan y posibilitan. En cuanto al lenguaje, entre distintas acepciones que permiten circunscribir sus alcances, lo entendemos como "...cualquier sistema u organización de signos que tienda a representar, simbolizar o designar otro objeto externo al sistema mismo..." (Martínez de Aguirre, Biselli y Marengo, 2004, p. 33).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que:

Un signo es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o 'carácter'. Esta definición, además de integrar todo tipo de materialidades del signo ('algo' puede ser un objeto, un sonido o un olor), incluye la dinámica ('para alguien') y relatividad de la interpretación ('en algún aspecto o carácter'). Integra así la puesta en práctica de este proceso que Peirce y Hjemslev llaman semiosis y otros, significación, proceso activo y circunstanciado: 'un signo es primero lo que hace y lo que hace es su significación'. (Joly, 2003, p. 37)

Si atendemos a los signos privilegiados con los que los sistemas educativos nacionales extendieron la enseñanza, pueden sintetizarse en la palabra hablada y la escritura, en tanto fueron los pivotes para la concreción de la alfabetización de la población, siendo esta una tarea inacabada, continua, permanente y renovada con cada generación. Las aulas universitarias compartieron la impronta que, recostada en la palabra hablada y escrita, ocupara por largo tiempo la centralidad en las prácticas de docentes y estudiantes.

Sería el siglo XX el que habilitara la posibilidad efectiva, asentada progresivamente y luego naturalizada del uso de imágenes —en especial, láminas—, y en sus primeras décadas, el acceso a grabaciones de audio y películas, extendiendo el uso de los medios y los lenguajes participantes, y propiciando nuevos escenarios. Si la palabra escrita fue fuente informativa insoslayable durante los siglos marcados por la impronta de la mano que dibujaba y pintaba para dar cuenta del mundo, sería la fotografía y su uso, tanto como la extensión social alcanzada, los que marcarían un profundo cambio: la posibilidad de copiarlo, registrarlo, almacenarlo, proponiendo renovadas distancias con el conocimiento del mundo, su representación y las (in)certezas que pudieran colaborar en transmitir. Con la incorporación y el uso naturalizado de imágenes en el ámbito educativo, con la llegada del cinematógrafo y de distintos proyectores —pensemos en retroproyectores y proyectores de diapositivas—, y hacia la década del 90, el ingreso de los video-reproductores; la presencia de imágenes quedó asegurada en las aulas. Con el nuevo milenio, la expansión de pantallas y las potencialidades del uso de Internet tanto como de las redes sociales, los lenguajes involucrados, así como las orientaciones pedagógicas que su implementación requiere, conforman parte de los núcleos conceptuales que requieren atención en tanto zona sumergida, si consideramos la figura del iceberg.

En este sentido, y paradójicamente, hablamos de una zona invisibilizada, en cuanto a las imágenes, no porque se desdeñe su utilización sino por la sobreabundancia y, quizá, cierta naturalización de estos signos como parte de las comunicaciones.

A principios del siglo XX, en el marco del sensual-empirismo, la didáctica de la tiza de color fundamentaba acciones pedagógicas y colocaba la necesidad de dar cuenta pormenorizadamente de los núcleos de enseñanza mediante elección y uso de imágenes y colores, acentuando y proponiendo cierta fijación retiniana del conocimiento a transmitir. El paso del tiempo encontraría a la imagen escolarizada con un evidente corrimiento desde la zona ligada con la estricta enseñanza de los núcleos conceptuales hacia la del placer, cuyo carácter decorativo y sobreabundante pareciera haber ido creciendo, expandiéndose irrefrenablemente. Cuenta de ello dan los materiales previstos para la enseñanza como los que nos acompañan en la vida cotidiana. Permanentes reescrituras estilísticamente enmarcadas en el animismo y la ficcionalización (Cruder, 2018), las que han sido naturalizadas como parte inherente de la figuración, un modo de representar el mundo que da cuenta y configura cierto nuevo naturalismo.

Enfatizar la necesidad de detenernos en los signos, que como las imágenes hemos naturalizado en su lectura y utilización, implica focalizar en aquello que permanece ajeno a la superficie pero que, sin embargo, se encuentra presente:

(...) la profundidad del hábito y la ‘casi universalidad’ de los códigos en uso. Esto tiene el efecto (ideológico) de ocultar las prácticas de codificación que están presentes, (...) Los signos icónicos son particularmente vulnerables de ser leídos como naturales porque los códigos de percepción visual están ampliamente distribuidos y porque este tipo de signo es menos arbitrario que el lingüístico. (Hall, 1993, p.89)

Hoy, en el marco de la digitalización de la cultura a escala planetaria, y cuando las plataformas y pantallas ofrecen escenarios donde los discursos multimodales, nos interpelan en tanto usuarios/as, lo que no solo sucede en nuestra cotidianeidad sino en relación con nuestras prácticas académicas que implican seleccionar y gestionar contenidos. La estrategia pedagógica seguramente radique en la habilidad comunicacional que permita transitar la trama narrativa multimodal de la que participamos, atendiendo a las particularidades que los signos nos ofrecen.

(...) esta lucha por los sentidos no se da en un campo de batalla neutro, sino que, (...) es a la vez estético y tecnológico, de una batalla por la creación de lo sensible y por los dispositivos de expresión que los efectúan. (Lazzarato, 2006, en Perez Balbi, 2016, p. 174)

Tercer concepto-iceberg: plataformas

Andrew Feenberg (2009) señala que las plataformas, lejos de ser productos acabados, son objetos dinámicos que van transformándose en respuesta a las necesidades de los usuarios y los objetivos de sus propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y, en general, a la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan. Desde otra perspectiva, José Luis Fernández (2021) enfatiza en los modos vinculares al definir las así: “las plataformas mediáticas son las interfaces de las redes sociales, páginas, sitios web y aplicaciones que actúan como espacios soportes de diversos sistemas de intercambio mediatizados” (Fernández, 2021, p. 62).

Si bien se dificulta hacer una clasificación de las plataformas que circulan actualmente dado que no se trata de categorías excluyentes, con fines teóricos, podemos distinguir los siguientes tipos:

- Plataformas para la gestión de contenidos: tienen como propósito disponer un entorno de trabajo para la creación y administración de contenidos. Ejemplos: Moodle, e-educativa, Classroom, Teams y Edmodo, entre otras.
- Plataformas de videoconferencia: tienen como propósito ofrecer una interfaz de comunicación simultánea bidireccional de audio y video para mantener reuniones con grupos de personas situadas en diferentes espacios físicos. Ejemplos: Zoom, Skype, Meet, Jitsi, Tealink y Blackboard Collaborate, entre otras.

En general, estas plataformas admiten diferentes niveles de usuario (administrador, estudiantes, etc.) lo cual posibilita, entre otras cosas, jerarquías para acceder a las funcionalidades que ofrecen (por ejemplo, quienes son estudiantes no tienen habilitada la posibilidad de edición a las que sí tienen los administradores).

Durante la pandemia también se emplearon las plataformas de red social que priorizan el contacto

interpersonal, ya sea entre individuos o en grupos. Ejemplos: Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter, WhatsApp, entre otras.

La investigadora José Van Dijck (2016) refiere a plataformas de contenidos generados por los usuarios: “se trata de herramientas creativas que ponen en primer plano la actividad cultural y promueven el intercambio de contenido amateur o profesional” (2016, p. 24). Entre las más conocidas, cabe mencionar a Youtube y Wikipedia.

Cabe señalar la complejidad de trazar límites nítidos entre las diferentes categorías. A modo de ejemplo, Facebook o Instagram, cuyo objetivo fundamental es promover la construcción de una red social, también fueron usadas por los docentes como plataforma para la gestión de contenidos y, además, como una plataforma de contenidos generados por los usuarios cuando se los alienta a sumar sus productos creativos, como fotos o videos breves. Youtube también puede interpretarse como una plataforma de red social debido a que diferentes comunidades comparten contenidos específicos. Desde el inicio de la pandemia, los docentes intensificaron el uso de esta plataforma para publicar sus clases, tanto en grupos cerrados como en forma pública.

Van Dijck plantea que es necesario “entender la evolución conjunta de las plataformas de medios sociales y la socialidad en el creciente contexto de la conectividad” (2016, pp. 32-33). Analizando esta evolución, la autora señala que las redes sociales se presentaron como una gran posibilidad para establecer conexiones y para compartir experiencias, fotos, contenidos con la promesa y/o esperanza de generar intercambios horizontales y democráticos. A medida que fueron evolucionando, fue prevaleciendo el principio de la popularidad, es decir, suponer que cuantos más seguidores, más suscriptores, más vistas tiene un cierto contenido, es mejor o es más valioso. De hecho, este valor terminó siendo monetizado por las empresas. Como usuarios, estamos expuestos a las reglas que nos plantean las plataformas, en una tensión entre “formar parte” y “brindar los datos que nos requieren”. Por otro lado, esa posibilidad de conectarse, se convierte en conectividad; con este término la autora advierte que atrás subyace un plan de negocios. De esta forma, la recolección de datos de nuestras conexiones se convierte en mercancía y, a través del uso de algoritmos, adquieren un valor económico. Eric Sadin (2020) plantea que los algoritmos son sistemas técnicos digitales dotados de verdad que nos dicen qué hacer.

Y en esto asume la forma de un tecno-logos, una entidad artefactual dotada de poder de enunciar, siempre con más precisión y sin demora alguna, el supuesto estado de las cosas. Podríamos afirmar que entramos en un estadio consumado de la tecnología, que ya no designa un discurso sobre la técnica sino un término que se haría acto por su facultad de proferir el verbo, el logos, pero con la única finalidad de garantizar lo verdadero. Este poder constituye la primera característica de lo que se llama “inteligencia artificial” y determina en consecuencia, todas las funciones que le son asignadas. El otorgamiento de esta facultad no proviene de una conjunción azarosa o de una serie de acontecimientos no premeditada. Por el contrario, fue condicionado por un factor determinante: una amplia parte de las ciencias algorítmicas toma de ahora en adelante un camino resueltamente antropomórfico que busca atribuir a los procesadores cualidades humanas, principalmente aquellas de poder evaluar situaciones y sacar conclusiones de ellas”. (Sadin, 2020, p.18)

Más allá de la superficie

Las experiencias vivenciadas en el contexto de pandemia significaron algún tipo de perplejidad, de

conmoción, de ruptura en relación con la necesidad de presencia para lograr propuestas pedagógicas mediatizadas viables.

En este artículo, para referirnos a la presencia, partimos de los signos que materializan y posibilitan la comunicación, entendiéndolos como las primeras formas de mediatización. Focalizamos en una de las preocupaciones centrales de la EaD: hacer presente una propuesta pedagógica haciendo uso de diferentes medios —analógicos y/o digitales—, con materiales e intercambios comunicativos pensados desde las particularidades de cada contexto institucional. Esta perspectiva histórica nos habilitó a pensar las pantallas como formas de condensar esos procesos de mediatización desarrollados durante el último siglo, y acelerados de manera exponencial, con una gran profusión de plataformas durante el aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO).

En este contexto, algunos discursos que consideran a la modalidad a distancia como algo novedoso o innovador, la promueven con frases tales como “vino para quedarse” o “nada será igual después de esta experiencia”. Desde estos enfoques, suponen que las transformaciones serán aceptadas por la sociedad en su conjunto, con el simple curso del tiempo. Brindar mejores condiciones de acceso y de conectividad se evidencian como un pilar fundamental y, en algunos casos, como una solución técnica a problemas bien complejos. Si bien se trata de condiciones de base mínimas para que tanto docentes como estudiantes puedan desempeñarse en una sociedad hipermediatizada (Carlón, 2016), estos posicionamientos desconocen, invisibilizan u obturan la comprensión de la complejidad que implican los procesos de mediatización. En este sentido, los procesos de enseñanza requieren atender a transposiciones didácticas singulares, donde se ponen en juego las políticas institucionales para asegurar el derecho a la educación.

Otro tipo de discursos pone el foco en la transformación de las prácticas docentes, suponiendo que las experiencias de digitalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dieron durante la pandemia, significaban —de hecho— una mejora en las prácticas docentes. Varios estudios actuales (Falcón y otros, 2020, Cicala y otros, 2020; Maggio, 2021) señalan que las plataformas más usadas fueron WhatsApp, las videoconferencias y el servicio de Youtube para acceder a clases grabadas. En relación con esta última, se pone énfasis en los modelos transmisivos y se valora la posibilidad técnica para acceder a los contenidos en cualquier momento. Resulta plausible pensar que muchas de las ideas implícitas de los docentes que subyacen en la enseñanza presencial fueron los modelos de referencia para aproximarse a la EaD. En este sentido, la ilusión de solución de todo tipo de situación que provocan las facilidades de acceso y la resolución de instancias complejas con solo apretar un botón, colabora con la instalación de modelos técnicos que no fomentan procesos reflexivos. Abordar estos asuntos desde una mirada crítica implica atender a la complejidad de los actos comunicacionales/ educativos que se ponen en juego permanentemente.

¿Qué posibilidades de diálogo se generan a través de estas formas de mediatización? ¿Cuál es el valor pedagógico de las plataformas?

La relación pedagógica es un momento, es decir, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro.(...) El espacio de aprendizaje, cualquiera sea la figura del aprender, es entonces un espacio-tiempo compartido con otros hombres. Lo que está en juego en este espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico o didáctico. Están igualmente en juego relaciones con los

otros y relaciones consigo mismo: ¿quién soy yo, para los otros y para mí mismo, yo que soy capaz de aprender esto o yo que no lo consigo? Analizar este punto es trabajar la relación con el saber en tanto relación identitaria. (Charlot, 2007, p. 111)

Este momento de acelerada transición que habilitó la pandemia (re)sitúa el valor pedagógico del diálogo entendido como acto comunicativo-formativo. Derribar las ilusiones técnicas que se nos proponen cada tanto con renovadas y distintas fórmulas implica entender que no son suficientes para dar respuesta a la complejidad que representa cada acto comunicativo/educativo que se emprende. Los conceptos-iceberg —presencia mediatizada, lenguajes y plataformas— que hemos identificado en este artículo nos han permitido también pensar en la imperiosa necesidad de (re)situar las decisiones pedagógicas y a los proyectos y acciones institucionales en el centro de la escena.

Referencias bibliográficas

- BARREIROS, R. (2011). Límites de la mediatización, en VVAA, Cuaderno de Cátedra Comunicación y Cultura. Cátedra I, UNLP, La Plata.
- CARLÓN, M. (2016). Las nociones de la teoría de la mediatización, revisitadas en el nuevo contexto teórico y discursivo contemporáneo, en A. Torres y M. Pérez Balbi (comp.), *Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural*, Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CICALA, R.; COGO, M.; GÓMEZ, C.; MALDONADO, J.; PARODI, A.; FRANGELLA, V.; GIMÉNEZ, Y. y BULACIO, C. (2020). Prácticas digitales de estudiantes universitarios avanzados Un estudio de caso de la carrera Ciencias de la Educación en una universidad pública de Argentina, en R. Canales Reyes y C. Herrera Carvajal (ed.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Osorno: CLACSO - Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales - Universidad de los Lagos.
- CRUDER, G (2018). *Memoria de la mirada, Las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización (1884-2014)*, Luján: EdUNLu.
- FALCÓN, P. (comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- FEENBERG, A. (2009). Critical theory of communication technology. Introduction to the special section, en *Information Society*, 2(25).
- FERNANDEZ, J. L. (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- HALL, S. (1993). La hegemonía audiovisual, en S. Delfino (comp.), *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*, Buenos Aires: La Marca editora.
- JOLY, M. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca editora.
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después, en *Integración y Conocimiento*, 10 (2), pp. 203–217.

- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): Jóvenes: comunicación e identidad, Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, febrero, N° 0, Madrid: OEI.
- MARTINEZ DE AGUIRRE, E., BISELLI, R. y MARENGO, M. (2004). Introducción a los lenguajes. La fotografía. Rosario: Laborde editor.
- PEREZ BALBI, M. (2016). Reenvíos. Cruces entre activismo artístico e internet en la argentina (2005-2011), en A. Torres y M. Pérez Balbi, Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- SADIN, E. (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- TOURAINÉ, A. (1971). La Universidad: Crisis y conflicto, en La sociedad post-industrial. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJCK, J. (2016) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- VIRILIO, P. (1997) El arte del motor. Aceleración y realidad virtual, Buenos Aires, Manantial.
- WATSON, M. T. (dir.) y BERGOMÁS, G. (codirectora) (2015). Informe Final PID UNER 3130: Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. Entre Ríos: UNER, Facultad de Ciencias de la Educación.

Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria

Learning in times of pandemic. Students' voices as keys to rethinking university education

Carina Lion

Universidad de Buenos Aires, Argentina
E-mail: carinalion@gmail.com

Anaía Schpetter

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
E-mail: anaschpetter@gmail.com

Verónica Weber

Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
E-mail: veronica.weber@unahur.edu.ar

Fecha de recepción: 27 de Septiembre 2021 • Aceptado: 10 de Diciembre 2021

LION, C. SCHPETTER, A. Y WEBER, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 36-48.

Resumen

El presente artículo aborda la dimensión de los aprendizajes en tiempos de pandemia desde las voces de las y los estudiantes, recabadas en una encuesta de tipo exploratorio con muestreo teórico. Se trata de una indagación preliminar realizada por un grupo de docentes de diferentes universidades. A partir de la investigación, se sistematizan complicaciones para estudiar; clases destacadas; referencias a los propios aprendizajes y desafíos futuros. Entre las tendencias que aparecen, se encuentran las dificultades de acceso, la saturación por la cantidad de actividades y contenidos y la importancia de la comunicación con los y las docentes. Valoran las clases que promueven producciones más activas y cercanas a la práctica profesional; docentes que tuvieron escucha y empatía, y lo sincrónico frente a lo asincrónico. Por último, interpelan a la enseñanza y sugieren el desafío de rediseñar las clases, trabajar en equipo en la virtualidad, ayudar a organizar los tiempos de trabajo y de estudio, y generar propuestas relevantes e interesantes. Estos desafíos son analizados a la luz de las mutaciones en los modos de aprender con mediación tecnológica y ofrecen nuevas perspectivas para repensar la enseñanza universitaria en los próximos años.

Palabras clave: aprendizaje mediado tecnológicamente; estudiar en pandemia; voces jóvenes; enseñanza universitaria

Abstract

The article addresses the dimension of learning in times of pandemic. It considers students' voices collected in a survey. It systematizes difficulties in studying, outstanding classes, references to their own learning, and future challenges. Among the emerging tendencies are access difficulties, saturation due to the number of activities and content, and lack of communication with teachers. They appreciate classes that promote more active productions that are closer to professional practice, teachers who listen and empathize, and synchronous instances versus asynchronous ones. Finally, they question teaching and suggest the challenge of redesigning classes, working as a team in the virtual world, helping to organize work and study times, and generating relevant and interesting proposals. These challenges are analyzed in the light of the mutations in technologically mediated ways of learning and offer new perspectives for rethinking university teaching in the forthcoming years.

Key words: technologically mediated learning; studying in pandemic; young voices; university education.

Introducción

Durante los años 2020 y 2021, los y las estudiantes de carreras en modalidad presencial de las universidades nacionales argentinas, así como de otros niveles del sistema educativo del país, y de otros países, se vieron en la necesidad de adaptarse a la situación y contexto que la emergencia sanitaria producto de la COVID-19 desencadenó. La virtualización de emergencia (como fue denominada de manera extendida) caracterizó las propuestas de enseñanza que posibilitaron la continuidad en los estudios.

Instituciones, docentes y estudiantes se vieron desafiados por escenarios inciertos, inesperados y novedosos. Desde su rol, cada uno de estos actores fue promoviendo, dando respuesta y participando en la nueva y desconcertante situación de diverso modo. En este trabajo, buscamos reconocer la voz de los y las estudiantes atravesados/as por este contexto. Por eso, tres docentes de tres universidades nacionales (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Pampa y Universidad Nacional de Hurlingham) nos propusimos relevar opiniones, reflexiones y valoraciones de estudiantes de diferentes carreras de estas tres universidades a través de una encuesta. Los/las encuestados/as tienen en común ser estudiantes en formación; lo que los/as diferencia es su grado de avance en las carreras, las carreras que estudian y el contexto en el que lo hacen. La primera aproximación resultó interesante a los efectos de indagar cómo fueron, desde la perspectiva de los y las estudiantes, las propias experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Categorizamos, entonces, las respuestas para avanzar en un primer análisis, incipiente pero necesario, de sus valoraciones acerca de lo que les ocurrió en sus estudios durante este período.

El trabajo se organiza con una primera parte que refiere al método de recolección de la información y la presentación de los datos obtenidos. En la segunda parte, se analizan los datos y para finalizar, a modo de cierre, se presentan algunas consideraciones para la universidad postpandémica. Se trata de reflexiones y aportes para diseñar experiencias de aprendizaje en la universidad que resulten relevantes y potentes, así como clases que generen diálogo genuino con estas voces estudiantiles.

Las voces estudiantiles

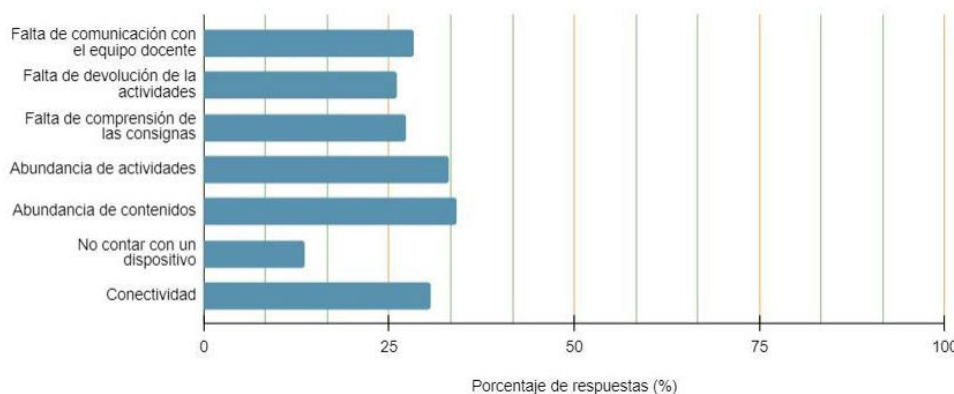
Para el relevamiento se diseñó como instrumento una encuesta de tipo exploratorio con muestreo teórico. Se realizaron un total de 89 encuestas a estudiantes de tres universidades argentinas: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHur) y Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Fueron encuestados/as estudiantes de distintos años, con porcentajes variados de avance y de aprobación en las distintas carreras. Del total de 89 estudiantes, 28 son de la UBA, 36 de UNAHur y 25 de la UNLPam. El muestreo contempló solo dos criterios teóricos: variedad de carreras y de tiempo de cursada. A partir de estos dos criterios, se administró al azar, y según el acceso que cada una de las docentes teníamos, a estudiantes de dichas universidades.

Se utilizó la herramienta de Google Forms durante el mes de mayo de 2021, con la que en un primer momento se indagó sobre los principales factores que los y las estudiantes entienden como dificultades durante el cursado en pandemia.

Se puso a consideración un punteo de posibilidades entre las cuales podían elegir más de una opción. Los resultados mostraron un abanico variado de respuestas, aunque algunas cuestiones como

la abundancia de contenidos y de actividades, así como la conectividad y la falta de comunicación con el equipo docente resultaron las más frecuentes. En la siguiente tabla se muestran los listados de opciones ofrecidas en relación con el estudio y las frecuencias seleccionadas:

Tabla 1. Principales dificultades para estudiar en pandemia
¿Cuáles fueron tus principales dificultades para estudiar en la pandemia?



Fuente: elaboración propia

En un segundo momento, se realizaron preguntas abiertas con el objetivo de conocer con más detalles el proceso de aprendizaje que tuvo lugar durante el período de aislamiento. A partir de las respuestas, fuimos recuperando algunas recurrencias que dan cuenta de las preguntas centrales que guiaron este estudio exploratorio. A continuación, se despliega una síntesis de los interrogantes emergentes con sus dimensiones de análisis y las referencias empíricas de las voces estudiantiles correspondientes.

El primer interrogante fue dirigido a que las y los estudiantes se expresaran sobre qué encontraban destacable en el aprendizaje en tiempos de pandemia. Lo que surge en este punto es la consideración positiva de las clases que combinan sincronía con asincronía, por la posibilidad de organización de horarios y trabajo en plataforma; así como el intercambio con otras y otros estudiantes en el tejido de redes, dando al trabajo colaborativo un lugar central.

En palabras de los y las estudiantes:

“Destaco haber trabajado en equipo con compañeros con quienes no lo había hecho antes. El compromiso docente y la colaboración entre pares fueron fundamentales en los procesos de aprendizaje durante la pandemia. También la incorporación de tecnologías digitales nos permitió estar más cerca”. (testimonio de estudiante)

“Me gustó el modelo mixto que propone clases sincrónicas y espacio de trabajo en campus”. (testimonio de estudiante)

Ligado a este factor surgió el desarrollo de la autonomía y el manejo de los tiempos: tener la oportunidad de disponer cuándo volver a revisar una clase o un contenido, no tener que viajar hasta la universidad, lo cual —en el caso de grandes ciudades— se asocia a la posibilidad de contar con tiempos de mejor calidad. Además, hay estudiantes que destacaron que la concentración de las clases

en menos tiempo les ha permitido mejorar sus aprendizajes. Mientras que otros señalaron que hubo sobrecarga en la actividad que los y las docentes generaron.

Así lo señalan:

“Destaco el hecho de tener las grabaciones de las clases, porque puedo volver a consultar algo que me quedó pendiente”. (testimonio de estudiante)

“Se fortaleció mi autonomía y mi capacidad para organizar mi tiempo (...). En la pandemia aprendí a cómo desarrollar un aprendizaje autónomo mediante la información de videos o textos que brindan los/las docentes. Además de un carácter que implica saber relacionar contenido académico e investigación”. (testimonio de estudiante)

“Es lo mejor que hay cursar desde casa y no tener que viajar. No podría de otra manera.” (testimonio de estudiante)

“Las materias propias de mi carrera tuvieron intención de ofrecer diferentes alternativas para seguir con la cursada, hubo mucha comunicación y trabajo en equipo. El mismo considero que fue clave para poder sostener la cursada acompañada de mis pares”. (testimonio de estudiante)

“Se aprovechan mucho más las clases al tener 2 horas en vez de 6. No hay tanta sobrecarga mental de tener un teórico de 4 horas seguidas”. (testimonio de estudiante)

“Destaco la posibilidad de volver a ver las clases que quedan grabadas. Asistir con la compu a clase me facilitó la toma de apuntes y poder registrar lo que transcurre en la clase y es relevante”. (testimonio de estudiante)

Por otro lado, subrayaron el aprendizaje de nuevos recursos y metodologías de trabajo, como también la agradable sensación de cercanía con el equipo docente en los encuentros sincrónicos. Destacaron, en otros casos, dificultades ligadas a la falta de conectividad y a la compleja organización familiar. A su vez, apareció la cuestión de la cantidad excesiva de horas de conexión como factor determinante al pensar los aprendizajes en la virtualidad.

Además, se solicitó que refieran a las clases que más les gustaron y comentaran qué valoraban de estas. Las respuestas indican que las clases que combinan sincronía con asincronía tienen mayor valoración positiva, ya que dan la posibilidad de ver “el teórico” en horarios a conveniencia personal, así como el encuentro sincrónico permite sentirse acompañados. También destacaron las clases que varían el uso de los recursos, las clases con encuentros virtuales cortos y continuados, y las que presentan flexibilidad y dinamismo o que cuentan con otras voces o invitados/as para enriquecer las miradas. Se valoraron, especialmente, aquellas que articulan teoría con práctica. Refieren, en repetidas ocasiones, a la comunicación con los equipos docentes y la “calidez” en los intercambios como un aspecto a apreciar especialmente. De todos modos, hay diversidad en las respuestas en función también de las propuestas didácticas y de los intereses de los/as propios/as estudiantes.

Así encontramos una variedad de voces:

“Las clases que más me gustaron fueron aquellas en las cuales nuestro papel como estudiantes fue de producción activa y cercana a la práctica profesional. Lo que más valoro de ellas es la participación en propuestas para casos reales, la intervención y creatividad puestas en juego. Las elijo porque nos dan herramientas para conjugar la teoría y la práctica que a veces parecen dos mundos separados”.

(testimonio de estudiante)

“Las clases que me gustaron más fueron aquellas que incluyeron invitadxs de otras disciplinas, provincias y países. Creo que en presencialidad hubiera sido más complejo la coordinación con estas personas y que la virtualidad lo permitió. Además, me gustaron mucho aquellas que (sus contenidos) se pensaban en el contexto actual”. (testimonio de estudiante)

En cuanto a los desafíos, la necesidad de seguir aprendiendo sobre el uso de los recursos y modalidades de trabajo virtual para implementar en el futuro se presenta como uno de los más nombrados. En este sentido, aparece la inquietud por participar de las clases sincrónicas y trabajar mejor de forma colaborativa. Otro de los desafíos refiere a la posibilidad de combinar cursada con trabajo de forma más eficiente u organizar el espacio familiar de mejor manera. Es notable que, en una gran mayoría de respuestas, se mencione como el mayor desafío a superar rendir más materias. El acceso a una mejor computadora es también materia pendiente en gran parte del estudiantado entrevistado. Es interesante señalar que los y las estudiantes aportan voces críticas cuando se los/as interpela.

En sus propias voces:

“Lograr que la mayor parte de las materias, de las distintas carreras, entiendan que al encontrarnos en un nuevo contexto (virtual), las prácticas pedagógicas no pueden ser las mismas que las de la presencialidad. Así, habría más consideración para con lxs alumnxs y estxs, no abandonarían cursadas, por un nivel elevado de exigencia, que podría también desencadenar en un nivel elevado de autoexigencia”. (testimonio de estudiante)

“Pensar políticas que garanticen la conectividad de todxs y que permitan considerar a la educación virtual en distintas universidades incluso cuando no se esté en esa provincia”. (testimonio de estudiante)

“Evaluar la posibilidad de propuestas a distancia o formatos híbridos en carreras de grado”. (testimonio de estudiante)

“Aprobar finales virtuales, poder dar orales, sin estar nervioso”. (testimonio de estudiante)

“Aprobar los finales que adeudo”. (testimonio de estudiante)

“Mejorar mis horarios de estudio”. (testimonio de estudiante)

“No atrasarme con las materias”. (testimonio de estudiante)

Los aprendizajes en pandemia fueron el último de los puntos relevados, y se solicitó que mencionen cuáles consideran que lograron durante este período de pandemia. Las respuestas, en muchos casos, pusieron en consideración habilidades como paciencia, adaptación y responsabilidad, así como también, “aprender con otros que no conocemos”, “respetar los tiempos del otro y ser solidarios”, “...tener paciencia frente a las situaciones de incertidumbre”.

En lo que respecta al estudio fueron evidentes las referencias al aprendizaje para la utilización de diferentes recursos. Cursar virtualmente con la implementación de distintas herramientas digitales es otro de los aprendizajes que el estudiantado estima relevante en este período. Esto se corresponde también con cuestiones relacionadas con nuevos métodos de estudio y la reorganización de los horarios, necesarios para adaptarse a esta nueva modalidad. Al respecto, encontramos ideas como las

siguientes:

“Creo que la pandemia nos hizo aprender a todos muchas cosas y que quizás no son sobre lo que estudiamos, pero sí que nos van a permitir estudiar de otra manera”. (testimonio de estudiante)

En este apartado sintetizamos la información destacada recogida en la encuesta. Avanzamos, a continuación, en el análisis de estos datos de manera interpretativa.

3. ¿Lecciones aprendidas?

1. La saturación cognitiva y el enigma de las experiencias relevantes

Como comentamos en el apartado anterior, una de las principales dificultades que hemos observado en el nivel superior universitario, a partir de las opiniones del estudiantado, es la sobrecarga de contenidos y de actividades que los y las docentes generaron con sus estrategias didácticas. De las voces estudiantiles, reconocemos como recurrencia la saturación (la sobreabundancia de contenidos y de actividades) y la escasa comunicación, en algunos casos, con los y las docentes. Encontramos las siguientes voces que dan cuenta de algunas dificultades relacionadas con la sobrecarga o bien estudiantes que iniciaron sus clases en pandemia con obstáculos para entrar en ritmo.

“...creo que las materias tomaron la iniciativa de extender la propuesta más allá del horario asignado generando más carga temporal en las actividades y resolución de trabajos”. (testimonio de estudiante)

“No puedo comparar con la facultad presencial porque empecé en pandemia, pero me resulta mucha información junta que me cuesta trabajo y me lleva bastante tiempo entender”. (testimonio de estudiante)

Uno de los debates en la comunidad académica fue el de la jerarquización curricular: elegir contenidos vitales, esenciales, relevantes. La reconstrucción de estrategias didácticas durante la pandemia resultó una tarea compleja para los y las docentes; también lo fue la selección de lo que valía ser enseñado y qué experiencias de aprendizaje jerarquizar. Estudios realizados en otros ámbitos, pero con objetos similares a este estudio similar, muestran resultados que permiten enriquecer las perspectivas aquí señaladas. Según Cicala et al. (2020), hubo prácticas digitales estalladas en un doble sentido. “Por un lado, la cantidad y variedad de estrategias que tuvieron que desplegar los estudiantes en este contexto, para sostener su proceso de estudio y su participación en la vida universitaria. Por otro lado, ‘prácticas digitales estalladas’, por la forma en que estas se hicieron presentes: en forma repentina, y en ocasiones, violenta” (2020, p. 8).

Lo señalado en estos estudios se percibe como cansancio y agobio por parte de algunos/as estudiantes, lo cual se suma a los difíciles contextos en los que tenían que cursar:

“El cansancio de ya haber pasado todo un año en la misma situación”. (testimonio de estudiante)

“En mi caso el estrés, ya que mi casa es pequeña y somos varios viviendo en ella (a veces me iba a leer a la plaza del barrio o estudio con auriculares y música), enlazado a esto viene la poca concentración y cuanto me cuesta encontrarla habiendo tantas distracciones en casa”. (testimonio de estudiante)

La irrupción de la COVID-19 generó la necesidad de planificar en el día a día, a partir de emergentes, de manera colegiada con otros y otras docentes, rediseñando muchas de las estrategias que

hasta el momento se ponían en juego. En el mejor de los casos, significó realizar un diagnóstico desde las propias instituciones respecto de las condiciones tecnológicas del estudiantado (conectividad, dispositivos) para adecuar las propuestas pedagógicas.

Pareciera que la pandemia agregó, tal como encontramos en algunas respuestas, horas de actividad. Hay varias hipótesis que pueden esgrimirse sobre este dato que el estudiantado trae y registra como cambio. Traemos dos, pero por supuesto, esto implica un trabajo sobre las representaciones de los y las docentes que excede el marco de este artículo.

Por un lado, la sobresaturación puede haber sido producto de la necesidad de contar con mayor cantidad de evidencia empírica acerca de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Muchas asignaturas (por ejemplo, en el área de salud) suelen realizar evaluaciones parciales periódicas que tienden a “verificar” comprensión. En la vida universitaria, desde la enseñanza, creemos que no se cuantifican las horas reales de estudio que lleva cada asignatura.

Por otro lado, la necesidad de “reemplazar” las horas de clase presencial con tareas virtuales, con una representación del tiempo necesario para comprender una materia en condiciones diferentes de las conocidas.

En las encuestas, además, aparecen fuertemente problemas de comprensión, de articulaciones entre contenidos y puentes entre lo académico y lo profesional; la teoría y la práctica. La perspectiva crítica del estudiantado nos ofrece una oportunidad para revisar qué implica generar experiencias valiosas tanto en la presencialidad como en la virtualidad, en escenarios híbridos o mestizos. No se trata solo de definir qué actividad realizar sincrónica o asincrónicamente, sino de diseñar estrategias que, lejos de saturar, posibiliten la emergencia de aprendizajes pluricontextualizados y justo a tiempo (Lion, 2020).

En sus propias voces:

“La realidad es que la cursada virtual me cuesta muchísimo, es muy demandante la cantidad de horas que tengo que pasar frente a una pantalla lo cual me deja con dolores de cabeza y espalda increíbles además de que me cuesta comprender los trabajos que en realidad tendrían que ser en un laboratorio”. (testimonio de estudiante)

“Considero que el aprendizaje quedó totalmente para bien o para mal dependiendo del alumno. Al ser mi carrera de mucha práctica, no siento que logré aprehender verdaderamente los conocimientos y herramientas necesarios, sé que los voy a obtener y adquirir en otra circunstancia, cómo lo son las prácticas profesionales etc; pero lo ideal hubiera sido en este momento”. (testimonio de estudiante)

Ya en la literatura clásica encontramos estudios que señalan la necesidad de recuperar experiencias valiosas para la construcción del conocimiento. En *Cognición y Currículum*, Elliot Eisner (1998) sostenía que la fuente del aprendizaje es la experiencia y que esta deviene de los sentidos; de lo sensorial, que ofrecen distintas formas de representarla, abstraerla y concebirla. Esta dimensión expresiva se torna relevante cuando concebimos que las tecnologías sugieren distintos lenguajes y modos de representar la información que pueden fortalecer la diversidad cognitiva; diálogos variados entre contenidos y tecnologías, y procesos diferentes de externalización. En las voces que recuperamos de nuestros estudiantes, hay una tendencia a valorar aquellas experiencias basadas en la confianza, en la multiplicidad de formatos y en la diversidad de propuestas. Hubo docentes que se animaron

a experimentar con distintos lenguajes y formatos; en esta dimensión expresiva que es altamente valorada desde las voces estudiantiles.

El valor de la experiencia no es novedoso. Hace dos décadas, Pérez Gómez (1992) mencionaba la necesidad de concebir la institución educativa como el lugar de la reconstrucción crítica del conocimiento y de la cultura experiencial. La universidad educa no solo en contenidos, sino que construye articulaciones con la sociedad, brinda futuro y oportunidades de inserción social y profesional. Freinet y Dewey —como tantos otros exponentes de la escuela nueva— valoraban la experiencia como fundamental para el aprendizaje: “nuestro laboratorio es el niño”, “la vida se prepara con la vida”, “los que todavía hacen experimentos” (Freinet, 1996), “no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo” (Dewey, 1975). Experiencias valiosas, únicas, que dejen marca y que abarquen distintos modos de reconstruir lo sensorial y de construir conocimiento relevante son algunas de las perspectivas que estos escenarios nos sugieren y que resultan particularmente valiosas luego del complejo 2020 de pandemia.

Por su parte, Baricco (2019) sostiene en *The Game* que las experiencias en el contexto contemporáneo son fragmentadas y desmaterializadas. Según este autor, las experiencias pasan a conformar un mundo virtual y digital que despoja de materialidad la experiencia; se construyen complejos sistemas de conexión de datos que se tornan ligeros y nómades creando un flujo de movimiento continuo; se simplificaron las mediaciones para evitar intermediarios (sacerdotes, docentes, élites dirigentes) mediante aplicaciones cada vez más sencillas y simples como si fuesen un juego; y se instala una doble fuerza motriz de mundo “real” y ultramundo “digital” que coexisten con naturalidad. Es por eso que a la expresividad le agregamos la alternancia de esta doble fuerza motriz: entre mundo y ultramundo o lo que Bauman (2009) denomina intermitencia on line-off line, para dotar de sentido la experiencia en la que se combinan e hibridan lo digital y lo analógico; lo presencial y lo virtual. El rediseño de las prácticas de enseñanza en la universidad supone un desafío que debiera articular con las necesidades del estudiantado; con las competencias básicas para una inserción profesional inclusiva y con herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Los y las estudiantes dan cuenta de estos ejes cuando destacan ciertas prácticas. Lejos están de la saturación cognitiva y de experiencias de reproducción de la información; alejadas también de un academicismo “autista” poco comprensivo de estos diálogos.

2. Retroalimentaciones oportunas: lazos horizontales

El otro eje que aparece con nitidez es que se destacan las clases que ofrecen canales fluidos de comunicación con el cuerpo docente, marcadas por la “calidez” y la empatía, es decir: el diálogo. Ya Burbules (1999) recuperaba a Freire para enfatizar la necesidad de un diálogo genuino en la educación; la escucha atenta y empática; la conversación honesta.

A veces olvidamos que sin condiciones (no solo tecnológicas sino también afectivas, culturales, cognitivas, sociales) no hay posibilidad de aprender. El contexto de pandemia forzó a generar nuevas formas de vinculación en la virtualidad; tratar de comprender cómo estaba cada estudiante; qué necesitaba para dar continuidad y sostenimiento a sus estudios.

Hubo casos en que se usaron canales como Whatsapp para mantener una comunicación fluida, espontánea y dinámica. Según Cicala (2020), las y los entrevistadas/dos afirmaron que recurrieron a la conformación de intercambios en pequeños grupos mediante WhatsApp para producir en forma

colectiva. Los intercambios se articulan con la circulación fluida de interrogantes y sugerencias que, a la vez, también se hacen en grupos grandes de WhatsApp constituidos por materia.

Entre las voces estudiantiles, encontramos también un predominio de prácticas solidarias y espontáneas que emergieron por canales menos formales de comunicación, tal como destacamos respecto de los aprendizajes con los pares. Diálogos horizontales, con una circulación fluida e intensa de la información desde lo instantáneo y lo grupal. Pareciera que el contexto fortaleció la emergencia de lazos más simétricos, de ayudas mutuas para la contención, el diálogo y el estudio, según lo que apareció en las encuestas. Hubo un interjuego interesante entre lo formal y lo informal; entre lo emocional y lo cognitivo; entre lo individual y lo colectivo; entre la retroalimentación oportuna y la configuración de otros canales de comunicación y diálogo.

Así lo señalan los/as estudiantes:

“Aprendí que a pesar de estar atravesando esta pandemia se puede estar conectado y trabajar viendo a tus compañeros detrás de una pantalla, que si bien es difícil, pero es lindo poder estar compartiendo con tus compañeros y docentes diferentes actividades”. (testimonio de estudiante)

Otros estudios, como el de Sabulsky et al. (en prensa), señalan que “los y las estudiantes migraron hacia la virtualidad en un juego dialéctico de adaptaciones y transformaciones de índole personal, aun siendo parte de un colectivo social.

“Aprender a relacionarme con docentes y compañeros a través de medios digitales, entender la importancia de la escritura ya que es la nueva forma de comunicarnos y tener paciencia”. (testimonio de estudiante)

Creemos que estos diálogos y canales de comunicación múltiples y alternativos dan lugar a anclajes diferentes que resultan consistentes con las distintas trayectorias estudiantiles. Aprendemos de diversas maneras, marcados y marcadas por trayectorias y recorridos que son únicos y en contextos sociales, culturales, políticos que nos atraviesan, nos influyen y nos interpelan. Esta diversidad cognitiva se vincula con historias de vida, trayectorias, contextos, capitales culturales y familiares diferentes. Por eso, abrir puertas a diálogos variados puede ser un camino interesante para favorecer itinerarios formativos enriquecedores, personalizados y colectivos, que resulten inspiradores para habilitar otros modos de aprender teniendo en cuenta los escenarios digitales contemporáneos.

3. Tiempos divergentes en convergencia

El tiempo es una variable relevante para la educación en tanto regula y disciplina. Tiempos de estudio y de ocio, tiempos de atención, tiempos de evaluación, etc. Una de las recurrencias que, entendemos, es muy valiosa, es que las y los estudiantes destacan haber ganado autonomía; un dominio del propio tiempo para la gestión de sus aprendizajes. Han conseguido autorregular la carga cognitiva y de tiempo destinada a cada tarea.

Tal como mencionamos, parte de esta gestión ha sido compartida en redes de trabajo. El grupo-clase de compañeras y compañeros ha sido un sostén importante, lo cual ha sido mencionado enfáticamente en las respuestas a la encuesta.

Se suman a la ponderación de la autonomía y al mejor manejo de los tiempos la paciencia, la adaptación y la autoresponsabilidad en la organización de los horarios. En sus palabras: “Aprendí a

organizarme mejor y tener una rutina de estudio, me costó mucho al principio tomar el hábito, pero creo que de alguna manera me vi obligado, de lo contrario no iba a poder continuar con el estudio”.

La necesidad de organizar estudio, trabajo y familia; de optimizar los tiempos, sumado a los tiempos que “ganan” por no trasladarse a la universidad resulta ser una variable que atraviesa sus experiencias en este último año y medio de cursada. La posibilidad de organizar sus propios tiempos se corresponde con lo que señalan Sabulsky et al. (en prensa): “los y las estudiantes valoran que las aulas virtuales estén ‘bien atendidas’, la posibilidad de organizar sus tiempos de estudio, disponer del material bibliográfico y de las ‘clases grabadas’, el acompañamiento asincrónico; se menciona el cuidado hacia el estudiante en relación con contemplar sus condiciones de cursado. Los y las estudiantes reconocen que la virtualidad es un territorio fértil para estudiar, más allá del cimbronazo inicial”.

El tiempo deja de estar subordinado o sujetado a un espacio fijo para dar lugar a una secuencia de acontecimientos desordenados y simultáneos. Se vuelve creación de y sobre lo imprevisible, e igual que se adapta a la aleatoriedad también tiene la facultad de reelaborarse. Un tiempo que aparece comprimiendo y difuminando las secuencias de nuestras prácticas educativas. Un tiempo comprimido en muchísima actividad que fue más allá del tiempo del reloj académico de la clase universitaria.

Reconocen que han tenido que aprender los tiempos del otro; ser solidarios; ayudar en el uso de herramientas digitales; estudiar con otras y otros que no conocían; salir un poco de sus propios grupos.

Las tensiones que marcan, además, están surcadas por el agotamiento de tantos encuentros sincrónicos sumados a la actividad académica asincrónica. El tiempo en la pantalla. Tal como menciona Cicala (2020): “La mayoría de los estudiantes entrevistados asocian ‘las clases’ con encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes, situación que las diferencia respecto a las propuestas de educación a distancia donde lo asincrónico forma parte de la trama de la clase” (p. 4). Lo sincrónico fue puesto en el centro de la escena como el “lugar de la clase” lo que genera cierto reduccionismo didáctico vinculado a cómo los propios docentes ponderaban qué significaba la clase.

La posibilidad de volver a mirar lo grabado, en los casos en que esto sucedía, permitía volver a concebir un tiempo continuo, casi cíclico, lo cual produjo la sobrecarga y el agotamiento, tal como señalamos; pero también aperturas a nuevos modos de estudio, de comunicación y de aprendizaje.

La pandemia permitió al estudiantado transitar incertidumbres, lidiar con la complejidad (Morin, 2016) y descubrir nuevos modos de encontrarse con sus pares, con sus docentes, con los contenidos y con los aprendizajes. Sus voces, con sus matices y diferencias (dado que se trata de estudiantes en diferentes momentos, de distintas carreras y universidades), denotan madurez; postura crítica y abierta; una reconstrucción de lo recorrido desde miradas no reduccionistas ni sobresimplificadas.

A modo de cierre

Se indagaron las valoraciones que sobre las clases hacen estudiantes de diferentes carreras de tres universidades nacionales de diferentes jurisdicciones del país durante el aislamiento. Esto permitió identificar rasgos comunes y recurrentes en las experiencias de aprendizaje. Se puntualizan en este apartado aspectos sobresalientes e implicaciones que trascienden el contexto de virtualización de

emergencia con el propósito de promover el debate.

Varios de los y las estudiantes se sienten sobrecargados por la cantidad de contenidos y actividades planteados. Se hace necesario identificar las causas que provocan y/o motivan dicha sobrecarga. Al mismo tiempo, resulta fundamental incentivar una jerarquización curricular más ajustada; así como el diseño de estrategias didácticas adecuadas por parte de los y las docentes.

La comunicación entre docentes y estudiantes se valora cuando aparece; sin embargo, se reconoce como escasa o ausente en la mayoría de los casos. Se destacan, especialmente, aquellas clases que ofrecen canales fluidos de comunicación con el equipo docente y que están marcadas por la “calidez” y la empatía. Por lo tanto, resulta crucial proyectar espacios de comunicación adecuados al diseñar la enseñanza; promover diálogos y canales de comunicación múltiples y alternativos para que puedan adaptarse y ser adoptados por estudiantes con diferentes trayectorias. Del análisis realizado, se desprende la necesidad de abrir puertas a diálogos variados para favorecer itinerarios formativos enriquecedores, personalizados y colectivos que resulten inspiradores para favorecer otros modos de aprender teniendo en cuenta los escenarios digitales contemporáneos.

Por otro lado, la representación del tiempo se ve alterada por condiciones diferentes de las conocidas. La perspectiva crítica del estudiantado ofrece una oportunidad para revisar qué implica generar experiencias valiosas en la presencialidad, en la virtualidad, en escenarios híbridos o mestizos.

Los y las estudiantes tienden a valorar aquellas experiencias basadas en la confianza, en la multiplicidad de formatos, en la diversidad de propuestas, contextualizadas y ligadas al desempeño profesional. Es por eso que se sugiere la promoción de experiencias valiosas y únicas atendiendo a estos aspectos.

Asimismo, de manera recurrente, encontramos que las y los estudiantes destacan que han ganado autonomía; un dominio del propio tiempo para la gestión de sus aprendizajes. Han podido autorregular la carga cognitiva y de tiempo destinada a cada tarea. Además, parte de esta gestión ha sido compartida en redes de trabajo. El grupo-clase de compañerxs ha sido un sostén importante, cuestión mencionada enfáticamente en sus respuestas. Creemos que, como implicación para el diseño de la enseñanza, sería importante profundizar la promoción de la autonomía y la autorregulación.

En el período relevado, en muchas de las clases impartidas, se reconoce que el tiempo dejó de estar subordinado o sujetado a un espacio fijo para dar lugar a una secuencia más desordenada y alterada. Se constituyó un tiempo diferente, un tiempo comprimido en muchísima actividad que fue más allá del tiempo del reloj académico de la clase universitaria.

En este sentido, se hace imprescindible, por tanto, reconocer, dimensionar, ordenar, valorar, ponderar los tiempos que cada estudiante necesita para transitar cada experiencia de aprendizaje. Cabe destacar que aparece con recurrencia el encuentro sincrónico como el “lugar de la clase” lo que genera cierto reduccionismo didáctico vinculado a cómo los propios docentes conciben la clase. Esta divergencia de miradas resulta una oportunidad para promover un diálogo honesto con nuestros y nuestras estudiantes que lleven a una construcción compartida de qué se entiende por clase.

La experiencia inédita de ser docente y estudiante durante el aislamiento en pleno contexto pandémico hizo necesario recrear las prácticas de enseñanza arraigadas en la universidad. Esta situación obligó al estudiantado a transitar incertidumbres, lidiar con la complejidad, así como descubrir nuevos

modos de encontrarse con sus pares, con sus docentes, con los contenidos y con los aprendizajes. Sus voces, con sus matices y diferencias, denotan madurez, una postura crítica y abierta, y una promisoría reconstrucción de lo recorrido desde miradas no reduccionistas ni sobresimplificadas. Todo un desafío y una apuesta para la construcción de alternativas didácticas, comunicacionales y cognitivas.

Referencias bibliográficas

BARICCO, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

BAUMAN, Z. (2009). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

CICALA, R. et al. 2020. «Entramado de prácticas digitales de estudiantes avanzados en contexto de pandemia: entre “ser estudiante” y “ser ciudadano universitario”». Presentado en I Encuentro GT Clacso Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. ¿Quién se apropia de qué?, Facultad de Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.clacso.org/actividad/i-encuentro-del-grupo-de-trabajo-de-clacso-apropiacion-de-tecnologias-digitales-e-interseccionalidades-5/>.

CICALA, R.; COGO, M.; GÓMEZ, C.; MALDONADO, J.; PARODI, A.; GIMÉNEZ, Y. y BULACIO, C. (2020). Prácticas digitales estalladas: el caso de estudiantes universitarios avanzados de una universidad pública Argentina. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro En Línea CHAT: La ciudadanía en la mediación digital. México, 22 al 26 de junio de 2020.

DEWEY, J. (1975). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

EISNER, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

LION, C. (comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente y proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Noveduc.

MORIN, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva visión.

PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SABULSKY, G.; PÉREZ, D.; BOSCH ALESSIO, C. y GHELFI, F. (en prensa). *Migrar a la virtualidad: transformaciones y adaptaciones del estudiante universitario al nuevo escenario*.

**Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia.
Un análisis acerca de la sincronía y asincronía
en la formación universitaria**

**Student learning experiences during COVID-19 pandemic.
An analysis of synchronous and asynchronous activity
in higher education**

Lourdes Morán, Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: moran.lourdes1@gmail.com; galvarez@campus.ungs.edu.ar

Laura Manolakis

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
E-mail: lauramanolakis@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de Octubre 2021 • Aceptado: 10 de Diciembre 2021

MORÁN, L., ÁLVAREZ, G. Y MANOLAKIS, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 49-71.

Resumen

A fin de conocer las propuestas de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19, se propuso indagar las experiencias vividas por el estudiantado. Se realizó un relevamiento que permitió, desde una lógica cualitativa, explorar los sentidos y significados que le otorga el estudiantado a la virtualización de la enseñanza, particularmente a la actividad sincrónica y asincrónica. La indagación y el análisis mixto de la información facilitó la construcción de cuatro dimensiones: la configuración del tiempo y del espacio; la accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas; la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje; y los espacios y modalidades de interacción. Los resultados evidencian la necesidad de pensar en transformaciones de los escenarios educativos en términos de un continuo de espacios y tiempos, diferentes y articulados, con propuestas que respeten la diversidad en la que se produce la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza superior; aprendizaje estudiantil; educación a distancia; sincrónico; asincrónico.

Abstract

This paper investigates students' experiences during emergency remote teaching caused by the COVID-19 pandemic. The meanings that students give to the virtualization of teaching were explored through the application of a qualitative survey. The mixed analysis of the information facilitated the construction of four dimensions: the configuration of time and space; accessibility through technical resources and technological skills; the relationship between the teaching modality and the proposed learning; and the spaces and modalities of interaction. The results show the need to think about transformations of educational scenarios in terms of a continuum of spaces and times, different and articulated, with proposals that respect the diversity in which the teaching and learning processes take place.

Keywords: higher education; student learning; distance education; synchronous; asynchronous

Introducción

A principios de 2020 la pandemia generada por coronavirus (COVID-19) nos enfrentó a una situación inesperada: en Argentina como en otros Estados se propuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y un tiempo después el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) con el objetivo de proteger la salud pública, lo cual supuso, entre otras medidas, la suspensión de la mayoría de las actividades públicas, incluidas las clases en todos los niveles educativos. Ante la imposibilidad de compartir el espacio físico, se buscó dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota y, cuando fue posible, en forma virtual, recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En estos nuevos contextos formativos, articulados en función de responder a una situación de emergencia, se modificaron las rutinas educativas y se renegociaron los roles en función de condiciones que no habían sido imaginadas previamente (Williamson et al., 2020). Tal como establecen Williamson et al. (2020), en muchos países la reclusión ocasionada por la pandemia y el cierre presencial de las instituciones educativas requiere que miremos al espejo de lo que sucede cuando las relaciones espacio-tiempo de la clase viajan en otra dirección, hacia el ambiente del hogar, introduciendo un mundo sincrónico y asincrónico del aprendizaje, propio de la era digital, en los ritmos de la vida familiar. En este entorno personal, el tiempo de pantalla captura al unísono los espacios físicos del hogar, y estos últimos son colonizados y cooptados. La promesa del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010), aprender ‘en cualquier momento’ y ‘en cualquier lugar’, se ha cristalizado de una manera diferente a la definición teórica. Las rutinas del hogar y la de sus miembros se interrumpen y sus espacios son invadidos por dispositivos y pantallas, pero no en las formas ni en los lugares imaginados por los discursos de la tecnología educativa.

Frente a una situación tan inédita, se desplegaron diferentes iniciativas orientadas a investigar las formas en que se ha enseñado en los distintos territorios, contextos y niveles, las estrategias implementadas para sostener vínculos pedagógicos, los modos de seguimiento instalados, los roles de los actores involucrados, las modalidades de comunicación, entre otras dimensiones (Pereyra, 2020). De acuerdo con búsquedas realizadas en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo), en relación con el ámbito universitario, al cual se refiere este estudio, se registran ya varios trabajos sobre las características que han adquirido las propuestas pedagógicas durante la pandemia (e.g. Bortulé et al., 2020; Cázares Sánchez, 2021; Miguel Román, 2020; Nin, Acosta y Leduc, 2020), algunos de los cuales ponen de relieve las experiencias vividas por los estudiantes (e.g. López-Botello, Mendieta-Ramírez y Alejandro-García, 2021; Moreira et al., 2021; Padilla et al., 2020). En las búsquedas realizadas, sin embargo, no se han registrado trabajos que exploren desde el punto de vista de los estudiantes universitarios el uso de modalidades sincrónicas y asincrónicas, y sus combinaciones en las propuestas de enseñanza, aspectos que consideramos centrales en la continuidad pedagógica de nivel superior. La cuestión de lo sincrónico y lo asincrónico de las actividades formativas no se limita únicamente a la consideración de tiempos y espacios, ni a la utilización de herramientas tecnológicas. El concepto de sincronicidad y asincronicidad supone un modo de abordar los caminos más singulares y autónomos en la relación con los conocimientos, con las personas, con el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se atraviesan ambos conceptos con las pedagogías de la igualdad y la desigualdad (Dussel, 2021). En la medida en que se respeta la singularidad, la diferencia y la diversidad tanto desde el modo de aprender como en la propuesta de formación, la sincronicidad/asincronicidad se vuelven conceptos más amplios.

En función de profundizar en estas dimensiones, se ha desarrollado un estudio cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo, en el cual se recuperan testimonios de estudiantes de diferentes universidades argentinas sobre lo sucedido en pandemia con el propósito de comprender así cuál es su perspectiva sobre los componentes sincrónicos y asincrónicos, y sus combinaciones en las propuestas de enseñanza virtuales implementadas durante el ASPO y la DISPO. Desarrollar una investigación desde los estudiantes supone ampliar la mirada, puesto que conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la universidad a la dimensión de sus actores. Supone, también, aprender a darles la palabra, escuchar sus voces y entender sus vivencias, la manera en que esta adquiere sentido y se convierte en su espacio de realización cotidiana. No existe un sujeto alumno, sino múltiples experiencias que se expresan en y a través de los escenarios educativos.

Creemos que estos hallazgos permitirán pensar los futuros diseños pedagógicos en contextos universitarios, tanto aquellos que se desarrollen completamente en la virtualidad como otros que integren recorridos virtuales en cursadas mayormente presenciales.

Metodología

En función de los objetivos de investigación y del marco teórico, se seleccionó un diseño de investigación cualitativa (Hernández Sampieri, 2018; Johnson y Christensen, 2000). En el marco de la lógica cualitativa de esta investigación se apuntó a comprender los sentidos construidos por estudiantes universitarios respecto de las modalidades sincrónicas y asincrónicas desplegadas en las propuestas de enseñanza durante el ASPO y la DISPO.

De este modo, se llevó a cabo un estudio básicamente cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo. Bajo este paradigma se realizó un proceso durante el cual se integraron, construyeron y presentaron construcciones interpretativas a partir de diversos indicadores obtenidos durante la recolección de información. Los datos tomados se integran con los análisis realizados y las interpretaciones del investigador de modo que los datos no se consideran de forma aislada como constataciones empíricas.

La muestra de estudiantes universitarios está construida bajo aspectos no probabilísticos e intencional. De este modo, las investigadoras definieron la muestra basadas en criterios particulares vinculados con la accesibilidad a la población de estudio y la representatividad, en tanto se busca abarcar diferentes carreras (Odontología, Traductorado Público, Lic. en Educación, Lic. en Comunicación, Lic. en Cultura y Lenguajes Artísticos, Lic. en Matemáticas, profesorado de Educación, Lengua y Literatura e Inglés); así también como la representación de universidades de diferentes partes del país (Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO, Facultad de Odontología de la UBA, Facultad de Odontología de la UNNE, Facultad de Odontología de la UNC).

La estrategia metodológica comprende una primera etapa de relevamiento de datos a partir de un instrumento creado ad hoc (ver Anexo 1). Este instrumento consistió en un cuestionario aplicado de forma virtual orientado al relevamiento de las experiencias transitadas por el estudiantado que focalizó en la actividad sincrónica y asincrónica durante el contexto de pandemia. El cuestionario se construyó en base a dos partes. Una primera parte más estructurada, de opción múltiple, basada en la valoración acerca de los recursos utilizados para apoyar la enseñanza y el aprendizaje durante la cursada virtual

en pandemia. Una segunda parte más abierta, con dos consignas a desarrollar vinculadas con el relato de experiencias positivas y negativas para aprender en el contexto de pandemia que identificara el estudiantado. La totalidad de respuestas recolectadas alcanzaron el número de 143 cuestionarios.

A fin de analizar los datos, se abordaron las respuestas de la segunda parte del cuestionario mediante el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1994). A su vez, se cuantificaron las respuestas de la primera parte, que se pusieron en relación con los análisis de la segunda parte. El análisis que guio la construcción de las dimensiones finales fue el método comparativo constante. Bajo este método se identificaron los temas generales vinculados con los incidentes iniciales recuperados de las preguntas abiertas, se construyeron las categorías que luego se integraron en análisis cruzados con los datos provenientes de la pregunta de opción múltiple. Esta integración permitió comprender y explicar el fenómeno en estudio. La escritura de los resultados finales con la explicitación de todas las relaciones halladas y las categorías construidas, así también como la presentación de los incidentes permiten comprender la construcción teórica realizada.

A continuación, se exponen los ejes abordados junto con citas de las expresiones del estudiantado y aportes de diversos referentes teóricos. Las citas del estudiantado se encuentran codificadas al finalizar cada expresión con números positivos y negativos. Las citas con números positivos corresponden a los señalamientos sobre aspectos que el estudiantado destaca de las experiencias educativas desarrolladas y los números negativos corresponden a señalamientos sobre aspectos percibidos como limitaciones y dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Análisis

En esta sección presentamos los resultados del análisis mixto de la información, agrupados en cuatro dimensiones: la configuración del tiempo y del espacio; la accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas; la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje; y, por último, los espacios y modalidades de interacción. Cada dimensión es caracterizada y se incluyen ejemplos identificados con números y signos (positivo o negativo).

1. La configuración del tiempo y del espacio

Inés Dussel (2020) explora los cambios que implica este nuevo fenómeno denominándolo “la domesticación del espacio”. Los distintos actores de la comunidad educativa, al estar confinados en el domicilio, se ven obligados a exhibirse como seres domésticos ante las propuestas de enseñanza de tipo sincrónica mediante videollamadas. Una estudiante resalta:

En HSE realizamos a través de zoom trabajos en grupos. Muy muy enriquecedor en ese tiempo poder compartir ideas con otros y otras estudiantes. Y nos sirvió para entender cómo se modificaron y reconfiguraron los espacios y los tiempos para el estudio. Una de nuestras compañeras realizaba estos trabajos en grupo con su hijito, así que escuchar de fondo la voz del niño fue como traer a la universidad un pedacito de su casa. Me pareció muy integrador. (77)

Varios registros dan cuenta de las “interferencias” de la domiciliación provocada por el modelo de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020), como, por ejemplo, ruidos, interrupciones inesperadas de los hijos y/o familiares, mascotas, entre otras, tal como se menciona en el siguiente ejemplo:

Durante la cursada virtual, una experiencia que me resultó negativa fue la imposibilidad de interacción en la presencialidad que es algo que me gusta mucho, además de la cantidad de distracciones que se generan en la casa mientras se da en las clases sincrónicas, muchas veces relacionadas con el trabajo virtual o en vistas de salir al trabajo presencial, situación que no considero no me sucede cuando me encuentro de manera presencial en el aula. (81)

En función de lo expuesto por Simons y Masscheleim, “las Instituciones Educativas son el patio de recreo de la sociedad” (2014, p. 42) y se configuran como el umbral para un nuevo mundo donde se ponen en suspensión las relaciones sociales y económicas. Cabe preguntarse si el formato remoto al que expusimos a los estudiantes rompió con esta función. Recordemos que la forma específica de las aulas, así como otros dispositivos como el currículum y las estrategias de enseñanza de los docentes, abren un tiempo y delimitan un espacio diferente del de los hogares o de los trabajos. Las reglas de las instituciones educativas, no solo en clave de disciplinamiento, dan un encuadre a quienes aprenden, que habilita ciertas prácticas y posibilidades que no necesariamente se construyen —o son priorizadas— en tiempos de emergencia. En las voces de quienes aprenden, son muchos los estudiantes que han tenido dificultades para ejercer este derecho de tener un tiempo y un espacio para aprender. Esta carencia fue referenciada por un estudiante indicando la necesidad de tener un espacio alternativo para ello.

Necesito un espacio exclusivo para conectarme intelectualmente, la búsqueda de una rutina donde no interfieran otras demandas, al encontrarme en casa rodeada de mi familia numerosa. (35)

Un tema recurrente de discusión entre los estudiantes es el modo “cámara encendida” para las actividades sincrónicas. La mayoría de ellos establece que no es un requerimiento necesario para “estar en clases” y que la mayor dificultad que tenían para cumplir con esta condición de los docentes estaba asociada a la mala conectividad.

Lo que fue peor son las materias que no te permitían apagar la cámara. Como si eso fuera garantía de estar. Yo tengo mala conexión y eso era un problema. Sufría con algunos docentes que no entendían que no podía tener buena conectividad (49)

La presión de los profesores por prender la cámara creo que es un exceso, no se puede ser así cuando no todos vivimos en capital y no tenemos buena conectividad (25)

Tener la cámara encendida fue para muchos percibido como una forma de control y de vigilancia más que una estrategia vinculada a favorecer el proceso de enseñanza y el aprendizaje

Sin duda la alta exposición de tiempo ante las pantallas, muchas veces hace que uno se sienta más cansado de lo habitual. También esa sensación de nuevo panóptico virtual y ese ambiente de múltiples observadores. Y el último es la inestabilidad de la conectividad, me pasó en una materia que teníamos un coloquio grupal y se me cortaba la señal a cada rato. Lo que obstaculiza la fluidez, el tiempo y los ánimos del grupo. (-132)

La pandemia implicó para muchos un cambio significativo en relación con el tiempo que dedicaban a los estudios universitarios. Ello posibilitó entre diferentes cuestiones poder cursar más materias, organizar de mejor modo las actividades académicas y los propios tiempos del aprendizaje y, principalmente, optimizar los tiempos reduciendo aquellos que suponen el traslado a la universidad.

La virtualidad me permitió avanzar en la carrera. Debido a que convivo con una patología crónica,

el tiempo previo a la pandemia tuve que reducir mi ritmo de cursada, ya que mi estado de salud había caído. Poder cursar desde mi casa resultó de gran ayuda. (66)

Una experiencia positiva fue tener el tiempo para leer y hacer los resúmenes desde mi casa. Si hubiera ido de manera presencial (por lo menos a las materias de literatura) no hubiera llegado con las lecturas. (7)

En lo personal, me costaba hacer más de dos materias en la presencialidad porque la UNGS me queda a dos horas y media de viaje en colectivo, sumado a eso el tener dos hijos pequeños que cuidar. Cuando vi la posibilidad de seguir la materia de forma virtual la aproveché y ese tiempo que me llevaba de viaje las aprovecho para estudiar y poder anotarme a más de dos materias en el cuatrimestre, sin dudas en este periodo cursar más materias que antes de la pandemia. Para mí es muy relevante este aspecto ya que de no ser por las clases virtuales se me hace muy pesado y difícil seguir la carrera, tanto por las horas de viaje y también por el cuidado de mis hijos. (97)

Más tiempo para leer y hacer las actividades al no tener que viajar, me es relevante porque vivo lejos de la facultad y tengo otras obligaciones. (96)

También se presentaron algunas razones negativas respecto a los cambios que implicó el formato relativo al tiempo de exposición de los estudiantes frente a las pantallas:

Estar más tiempo frente a las pantallas de los dispositivos tanto para asistir a las actividades sincrónicas como para las asincrónicas (-110)

Mucho tiempo frente al monitor, no puedo gastar tanto en imprimir el material y agarrar más de dos materias significa estar frente a la pantalla todo el día. (-27)

2. La accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas

Indudablemente, en el análisis de las experiencias se debe abordar el tema de la accesibilidad. Bajo esta categoría están, en primer lugar, las cuestiones del acceso técnico —o acceso en sentido estricto—, esto es, quién puede usar Internet, quién puede acceder a un dispositivo, con qué tipo y calidad de conexión. Paralelamente, es necesario considerar otros factores que inciden en la definición del acceso (Burbules y Callister, 2001) como el desarrollo de un conjunto de habilidades, actitudes y predisposiciones necesarias para el uso eficaz de los dispositivos; el acceso práctico, es decir, las circunstancias de la vida social que influyen en el tiempo y las oportunidades para utilizar las nuevas tecnologías de forma productiva; y, finalmente, las características de este tipo de entorno, que puede ser entendido como un desafío a ser superado o como un error a ser desterrado de la escena educativa.

En el análisis de los datos se identifica cómo la pandemia puso en evidencia, en primer lugar, el problema del acceso técnico. En la muestra analizada, se desprende que todos los estudiantes contaban con algún tipo de dispositivo para acceder a las propuestas formativas promovidas por las distintas casas de altos estudios. Dentro de los que tuvieron dificultades con los dispositivos, se encuentran dos grupos: aquellos que acceden desde un teléfono celular y aquellos que lo realizan desde una computadora que deben compartir con otros de su entorno. Si bien los celulares, teóricamente, permiten acceder a plataformas, redes sociales, buscar y abrir documentos, videollamadas, entre otras actividades, como con la computadora; algunos procesos de aprendizaje que requieren muchas horas de lectura y producción frente a las pantallas (por ejemplo, lectura de la bibliografía obligatoria, producción de documentos, intervenciones en los foros de intercambio con los docentes) provocan

en ellos cansancio visual y físico, problemas de concentración, entre otros factores que promovieron que los estudiantes tengan dificultades para continuar la propuesta de sus docentes y abandonar la cantidad de materias a cursar como lo expresado por un estudiante:

No pude seguir el ritmo de muchas materias juntas y tuve que abandonar algunas. Me canso mucho estudiando con la pantalla del celular y no tengo computadora. (-116)

En el segundo grupo, se encuentran aquellos que contaban con computadoras en su hogar, pero debían compartir con otros. Esto remite a que cada estudiante tenga que realizar una planificación exhaustiva del tiempo de acceso personal, el de aquellos con quienes comparte el dispositivo y el tiempo de las instituciones educativas y laborales en las que los distintos miembros que conviven en un hogar participan, considerando además si estas son sincrónicas y asincrónicas.

Respecto a la conectividad, la mayoría de los estudiantes remite problemas, ya sea por falta de acceso a Internet a través de la banda ancha o por tener que utilizar el paquete de datos que brindan los celulares o la mala calidad del servicio (cortes del servicio, bajo nivel de conexión, saturación del servicio en algunos nodos en determinadas franjas horarias etc.) que provocan interferencias en las actividades sobre todo las de tipo sincrónico.

Los problemas con la conexión, se nos colgaban las reuniones de meet y teníamos que apagar cámaras para poder seguir la clase. (-115)

Otro tema que es señalado por los estudiantes es la accesibilidad a las plataformas.

Una experiencia que considero negativa es el tema de la conectividad en el aula virtual que muchas veces parece saturada y no se puede ingresar. (14)

Esta imposibilidad del acceso está vinculada no solo al tipo de acceso de Internet que posee cada estudiante y cada docente sino también a la arquitectura digital que requieren los campus virtuales en función de la cantidad de usuarios, tipo de datos y transacciones requeridas. Las universidades tuvieron que albergar en sus espacios virtuales a todos sus integrantes, a todos sus cursos, con todas las transacciones que requieren (comunicación, descargas, producciones en línea, etc.) a una arquitectura que estaba diseñada para un volumen menor (cursos de posgrado, aulas para cursos de extensión, cursos de grado y posgrado en modalidad virtual, etc.) provocando saturaciones e interrupciones para el ingreso de estos espacios formativos

A pesar de las dificultades, la mayoría de ellos destaca que, en función de las distintas propuestas formativas que se dieron lugar durante la pandemia, pusieron en juego:

- a. Distintas habilidades vinculadas con lo tecnológico (aplicar criterios de búsqueda, analizar distintos recursos para sus presentaciones tanto sincrónicas como asincrónicas, etc).

Una experiencia positiva fue que pude desarrollar más mis habilidades en cuanto al medio tecnológico, esto de utilizar diferentes recursos para presentaciones orales, o alguna tarea o trabajo prácticos. También me permitió conocer otras aplicaciones que son muy útiles. (26)

- b. Conocer aplicaciones, plataformas, redes sociales y otros recursos vinculados a mejorar los aprendizajes.

Creo que lo más positivo fue que nos permitió aprender mejor y con otras herramientas. Creo que

para los docentes y para nosotros fue un camino obligado y muy bueno. Nos acomodamos, casi todos. (61)

Es importante destacar que los estudiantes señalan, en general, el acompañamiento de los docentes en la experiencia transitada.

Docentes muy atentos, flexibles y preocupados ante esta situación extraordinaria. Lo considero relevante porque eso hace a la calidad del docente y el espíritu de compañerismo que se vivencia año a año en la Universidad es maravilloso y valorable. Nos hace mejores docentes, pero ante todo mejores personas. El uso de estas nuevas herramientas llegó para transformarnos y reinventarnos, demostrándonos que solo con pasión por lo que se hace, se puede superar cualquier obstáculo. (32)

También indican que más allá del conocimiento específico de la asignatura y el voluntarismo de los docentes, muchos de ellos carecían de la formación necesaria para brindar una experiencia formativa a través de medios digitales.

La falta de capacitación de los profesores para utilizar recursos tecnológicos y la resistencia de adaptarse a este nuevo contexto. Muchos profesores todavía no saben manejar bien las plataformas (Moodle, por ejemplo) y cometen muchos errores en los cuestionarios y luego sus errores terminan perjudicando a los alumnos (86).

De la muestra relevada de 143 estudiantes, 83 estudian carreras vinculadas a educación o profesorado, 45 son docentes en distintos niveles del sistema educativo y 30 de ellos indican como un aspecto positivo que lo aprendido en su experiencia como estudiantes universitarios lo han transferido a sus aulas.

Sí, soy docente y trato de actualizarme constantemente y aplicar nuevas herramientas para enseñar. No todos los alumnos cuentan con los mismos recursos, por lo que esta pandemia me obligó a adaptarme a lo que mis alumnos puedan acceder. Me sirvieron mucho los aprendizajes adquiridos en Alfabetización Digital (materia que cursé en la facultad). Utilizo mucho las herramientas que Google nos brinda: Jamboard, Drive, Meet, etc. Las uso con aquellos alumnos que tengan conexión y la posibilidad de acceder a ellas. (115)

Sí. Tengo 11 años como Preceptora y maestra de grado. Cada materia que voy cursando me aporta herramientas para implementar en mi trabajo. Pude llevar adelante clases por zoom con una mejor organización con horarios y elementos que fui aprendiendo a usar en las clases de la Universidad. Mejorar la comunicación a través de los canales virtuales que se fueron abriendo en las cursadas y los pude implementar como los formularios de Google, el uso del correo electrónico de manera constante y adecuando el discurso a lo formal que también dio su aporte a los alumnos. Implementar videos y trabajos en Power Point con imágenes en los que se apoyaban las clases de vez en cuando y dependiendo el contenido. (97)

Sin duda las buenas y malas experiencias dejan aprendizajes sean intencionales o incidentales. Como forma de acercamiento trato de responder las demandas de mis estudiantes en las plataformas con la mayor celeridad posible aparte de personalizar las respuestas. Haber padecido el destrato y la distancia me llevan a estar muy atento de no cometerlo yo con mis estudiantes. (58)

En las transcripciones se puede visibilizar que aquellos que cumplen ambas funciones, estudiantes universitarios y docentes en otros niveles del sistema (no universitarios), procesan las experiencias transitadas y reflexionan sobre las prácticas a las que fueron expuestos y las ponen a disposición

en función de sus contextos diversos, atentos a no incurrir en experiencias poco significativas, que paralicen, y, por el contrario, se enfocaron en promover interacciones dinámicas.

Otros indican las dificultades propias para transferir lo aprendido al espacio de sus aulas por las pocas habilidades tecnológicas que poseían

Sí, pero no pude expresar lo que sé. De hecho, no me fue bien por mi dificultad tecnológica (111)

3. La modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje en la virtualidad

La experiencia atravesada durante la pandemia develó la necesidad de profundos cambios en materia educativa. Probablemente, los impactos más notables hayan estado en la visibilización de las desigualdades existentes en la inclusión digital y en la presencia de configuraciones pedagógicas que se sustentan en modelos de enseñanza tradicional focalizados en la exposición del profesorado y en la limitada actividad estudiantil.

En el cuestionario aplicado al alumnado se evidencian diferentes dimensiones que permiten pensar en la configuración de nuevas formas de enseñar y aprender que involucran la virtualidad en su doble perspectiva: desde la sincronidad y desde la asincronidad. Desde las expresiones recolectadas, lo sincrónico y lo asincrónico se integran como un continuo que facilita o limita las formas de aprender registradas como las más potentes por parte del estudiantado. Desde esta perspectiva, se proponen ejes que recuperan las voces estudiantiles.

a. Frente a una nueva forma de aprender

Tomar clases en línea plantea la necesidad de desplegar condiciones personales para abordar el aprendizaje de una forma nueva, más autónoma y centrada en la producción. Esta manera de aprender supone principalmente la transformación de la actividad estudiantil desde dos aspectos: organizar y disponer de más tiempo para el estudio fundamentalmente orientado a la búsqueda de información complementaria que permita profundizar los temas abordados en clases en línea y desarrollar actividades colaborativas propuestas por los docentes o generadas desde el estudiantado para facilitar la retroalimentación grupal como instancias para la comprensión y el aprendizaje.

La autonomía y la actividad centrada en la producción implica una integración y participación diferente del estudiantado en la actividad formativa.

El trabajo final de la asignatura Tecnología Educativa implicó desarrollar una temática de interés y pensar una propuesta de integración de las Tics en los procesos educativos. Fue relevante pues nos posicionó en el rol de hacedores y permitió articular lo teórico y lo práctico. (21)

Los TP cortos y portafolio me ayudó mucho a mantenerme al día con los contenidos y al momento de estudiar era menos contenido, pues ya había avanzado mucho en el material que me dieron y había buscado y estaba todo más organizado. (104)

Cuando los profesores confían en tu autonomía cómo estudiante y te dejan elegir la bibliografía según los propios intereses es excelente y luego exponerla en clases me hizo sentir un verdadero aprendizaje gracias a que pude apropiarme del saber (122)

En términos del trabajo estudiantil se señala como un gran aporte la cantidad de material producido por los docentes y la posibilidad de abordarlo respetando los procesos del aprendizaje

estudiantil. Tanto la disponibilidad del material como la posibilidad de recorrerlo según las propias necesidades de aprendizaje se vinculan estrechamente con la comprensión y el aprendizaje profundo.

Me encantó la gran cantidad de lecturas, actividades y todo lo que prepararon para que pudiéramos entender cada tema. Además que estuviera accesible en todo momento en el campus y lo pudiéramos ver mil veces es sumamente importante. (128)

La cantidad de materiales explicativos y actividades prácticas fue lo mejor. Nos permitió recorrer todos los temas y practicar muchas veces. Destacó los cuestionarios de estudio que podíamos resolver varias veces. (136)

La autonomía junto con la producción y la posibilidad de aprender respetando los propios ritmos de la comprensión se enriquecen con la acción compartida. En este sentido, la actividad colaborativa enriquece y potencia el proceso de aprendizaje. De este modo, la integración de la actividad individual, los materiales de aprendizaje disponibles y la producción colaborativa terminan de configurar para el estudiantado una nueva forma de aprender.

En todas las actividades que tuve destaque que me gustó estar con otros en el mismo espacio produciendo. Creo que la actividad es lo fundamental, la lectura y ver videos uno lo puede hacer solo, pero trabajar con otros es muy importante a mí me ayudó a entender más y mejor los temas. (137)

El trabajo colaborativo me sirvió mucho porque ayudan más la comprensión y adquisición de conocimientos junto con otros, te ayuda a cerrar e integrar. (121)

Las nuevas formas de aprender desde la perspectiva estudiantil destacan la importancia de desarrollar nuevas formas de contacto con el proceso de aprendizaje caracterizado por propiciar nuevas competencias (Zsigmond, 2020) y respetar los diferentes ritmos o velocidades del proceso de aprender (Bonnéry, 2007). Estas nuevas competencias se encuentran relacionadas con el desarrollo de diferentes habilidades tales como: aprender a aprender (saber discernir buenas fuentes, hacerse buenas preguntas y analizar de forma crítica la información hallada); aplicar el conocimiento (transponer el conocimiento a realidades diversas y producir en forma individual o en conjunto); y, finalmente, explorar nuevos territorios, trabajar con otros en el feedback compartido. Respetar los diferentes ritmos o velocidades de aprendizaje supone respetar las necesidades de revisión, profundización y comprensión que cada uno requiere acorde a sus propias trayectorias formativas y conocimientos adquiridos.

b. Frente a una nueva forma de profundizar en los saberes

En la actividad asincrónica los estudiantes señalan como positivos diversos aspectos de las propuestas de la enseñanza que les permiten trabajar con los contenidos de un modo diferente. La posibilidad de adecuar la actividad estudiantil a los propios tiempos del proceso de aprendizaje se menciona como el eje más importante. Junto a ello son altamente valorados los recursos didácticos y materiales de enseñanza producidos por los docentes que quedan a disponibilidad de los estudiantes a lo largo de todo el período formativo, así también como el tratamiento del contenido de los videos que permiten profundizar el saber y representar el contenido de diferentes maneras.

En relación con estos aspectos, los estudiantes destacan el contenido de los videos como forma de profundización del conocimiento teórico explicativo:

Tener los teóricos grabados fue fundamental por distintos motivos. Uno de ellos poder volver sobre el tema. Otro el no haber llegado al teórico con los textos leídos la posibilidad de recuperarlos en otro momento es algo que pienso debería poder estar con o sin pandemia. Me sirvió mucho ver los videos antes como después para completar lo visto en la clase por meet. (105)

Me sirvieron mucho los videos breves aclaratorios. Cuando los profesores nos mandaron videos aclarando algunos temas que no se entendían. Volvían a la explicación teórica más clara y entendible, una producción ad hoc (2)

El contenido de los videos se destaca tanto por su posibilidad de orientar y guiar en la profundización teórica como para presentar procedimientos que no eran posibles de ser llevados a cabo de modo presencial. En este sentido, las diversas formas de representación de los procedimientos a aprender han sido de los desarrollos más valorados entre los estudiantes de las carreras profesionales.

Una buena experiencia fue con la profe de odonto niños que nos pasó videos de situaciones de pacientes en el consultorio y teníamos que verlos y hacer la anamnesis con la info que nos ofrecían. (119)

Nos ayudó cuando subieron al campus los videos de las actividades de laboratorio filmadas por los profesores en la facu. No podíamos ir pero nos hicieron videos para que entiéramos las actividades prácticas. Más allá de explicar, ver fue muy importante. (111)

Una actividad muy positiva en la cursada fueron las demostraciones de los docentes de las actividades prácticas. Poder seguir en casa con nuestros ejercicios que hacían los docentes fue súper importante. (15)

Como sostiene Dussel (2021), el quiebre de la sincronía no solamente abrió paso a lo singular y a procesos de mayor autonomía intelectual, sino que también estructuró otras configuraciones pedagógicas que instalan lo asincrónico dentro de la clase. La posibilidad de construir recursos y materiales que permitan representar el saber de diferentes maneras no solo responde a una necesidad de acompañar, desde diversas miradas, los procesos de aprendizaje heterogéneos y disímiles entre sí, sino también en la necesidad de transformar los procesos educativos dando mayor significatividad a las realidades particulares. Los estudiantes reconocen en estas propuestas de enseñanza no solo cuestiones acerca de una didáctica diferente sino también un nuevo enfoque acerca del modo de involucrarse en la actividad formativa.

En este sentido, el estudiantado señala como negativas cuestiones tales como la presencia de materiales didácticos poco adecuados a la virtualidad por la cantidad y extensión de la bibliografía y el escaso tiempo para recorrerla; aspectos vinculados con las tareas propuestas a los estudiantes: mucha cantidad de entregas de producciones y con una frecuencia muy alta. Estas cuestiones identificadas como negativas para el proceso de aprendizaje en las voces de los estudiantes recuperan los aportes de Mayer (2005) en relación con los aspectos esenciales del desarrollo del aprendizaje basado en la multimedia. Desde la perspectiva del autor, se sostiene que, para lograr un aprendizaje significativo, el alumnado 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. Cuando los materiales y recursos facilitan estos procesos, el estudiantado percibe estar en un proceso de construcción adecuado. Cuando, por el contrario, la cantidad y los tipos de materiales y recursos no los facilitan, el estudiantado percibe

sobrecarga y agotamiento cognitivo.

- c. Frente a una resignificación de la presencialidad remota: la priorización del contacto con otros durante el proceso de aprendizaje

Mientras que en el trabajo asincrónico se destaca la presencia de materiales y recursos que permiten seguir la formación respondiendo a los propios ritmos del aprendizaje y profundizar en los saberes desde diferentes perspectivas, en el trabajo sincrónico el estudiantado ha destacado otros aspectos vinculados con el contacto con el profesorado y con el estudiantado que permiten profundizar en el saber y enriquecer los conocimientos adquiridos. Desde esta perspectiva, se valoran la posibilidad de contar con instancias de contacto cara a cara con el profesorado durante las videoconferencias; la presencia de configuraciones particulares de las clases sincrónicas que ofrecen la posibilidad de focalizar en el trabajo con los nudos problemáticos o estructurantes del contenido, realizar un acompañamiento personalizado en el proceso de aprendizaje junto con el favorecimiento de la participación estudiantil; finalmente, la organización de las clases virtuales que se orientan al trabajo grupal y las tutorías en pequeños grupos.

La posibilidad de contar con instancias de contacto cara a cara con el profesorado a través de las videoconferencias tal vez haya sido la transformación que más se advirtió en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. En los datos del cuestionario aplicado, solo cinco estudiantes de los 143 señalaron no haber utilizado sistemas de videoconferencias. Y las valoraciones de estos recursos son las más altas en relación con el resto de los recursos utilizados. Tanto en el empleo de las videoconferencias a grupo total, por pequeños grupos y en tutorías, en las tres categorías los valores obtenidos sobre la utilidad de este recurso superan las 85 respuestas, siendo más alto en el desarrollo de modalidad en pequeño grupo 96/138 que mencionaron utilizar videoconferencias.

Altamente valoradas por el alumnado, las videoconferencias permitieron la presencialidad remota y, desde esta perspectiva, facilitaron el acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, junto con la valoración de estos espacios para generar cercanía con los estudiantes (coincidir en el tiempo y en el espacio remoto), se destacaron algunos aspectos negativos de estas clases basados, principalmente, en la no adecuación de la videoconferencia a las cualidades de la virtualidad y a la presencia de formas tradicionales de la enseñanza basadas en la explicación teórica.

Me gustaron y me sirvieron las clases por meet, en esas clases pudimos conversar todo lo que no se entendía de los textos y videos del campus. (134)

Creo que lo que más me gustó fue tener las clases por meet. Ahí logramos compartir todas las consultas y escuchar las preguntas de otros compañeros. Sobre todo me sirvieron las clases en las que analizábamos o hacíamos algo concreto, no sólo escuchar. En las clases de prácticos fue mucho más útil por eso. (127)

Lo mejor fueron las clases por meet y zoom. Ahí podíamos consultar todas las dudas con los docentes como si estuviéramos en clase presencial. Nos vimos, conversamos sobre los contenidos y nos contactamos, era eso de lo presencial que nos faltaba. (124)

Lo más aburrido y hasta creo que pérdida de tiempo, fueron los sincrónicos de forma teórica como los de la facultad. Esas clases con los docentes hablando mil horas y sin escuchar a los alumnos no aportan nada, es pérdida de tiempo (-54)

Lo más negativo fue cuando me pasé dos horas escuchando un profesor que repite lo que está en el campus. Definitivamente eso es sin sentido, no es posible eso en la virtualidad (-55)

Las clases por videoconferencias altamente valoradas por el estudiantado son aquellas que mantienen el enfoque de las nuevas formas de aprender: el respeto por los propios procesos de aprendizaje y la producción activa por parte del estudiantado en el marco de la actividad colaborativa y grupal. Desde esta mirada, se señalan diferentes configuraciones de los encuentros virtuales que serían los más adecuados para el aprendizaje.

- Por una parte, se destacan las clases virtuales que focalizan en el trabajo con los nudos problemáticos o estructurantes del contenido para orientar a los estudiantes en la construcción del saber. Estas clases se destacan por su utilidad para abordar “temas pesados”; “difíciles”, es decir contenidos que por su naturaleza precisan de mayor profundización. Las clases virtuales bajo estas condiciones funcionan como organizadores del contenido, a la vez que resultan sencillas de seguir y se construyen bajo premisas de economía cognitiva.

Lo mejor fue cómo los profesores se preocuparon por cómo aprendíamos. En las clases por meet resumen los puntos más importantes de los temas o en los que más equivocaciones tuvimos del examen y repiten temas difíciles. Creo que eso nos viene muy bien. Y es muy bueno para aprender. (129)

Me gustaron mucho las clases de trabajo con la estructura de la unidad. Esas clases que focalizaron en los temas más importantes y en las ideas fundamentales sobre las cuales después se relacionaban los demás contenidos. Creo que ayudaron a tener un panorama completo de la unidad y además poder aprovechar el tiempo. (139)

Las clases de temas específicos nos ayudaron a no agotarnos cuando escuchamos un tema. El explicar los puntos más importantes además de ser fácil de seguir pudimos entenderlo todo sin cansarnos. (143)

- Por otra parte, se destacan las clases pensadas para realizar un acompañamiento personalizado de los estudiantes. Como optativos o generados a partir de la solicitud del estudiantado, los espacios de consulta funcionaron como respuesta a las necesidades particulares para plantear inquietudes y evacuar dudas.

Me resultaron muy útiles las clases virtuales, ese intercambio sincrónico con los docentes, porque podíamos consultar dudas, pedirles que expliquen mejor un tema que no se entendía al leer o al mirar clases asincrónicas que subían a YouTube. Incluso plantear más preguntas y cosas que teníamos dudas. (100)

Lo mejor fueron las clases por meet y zoom de consulta. Ahí podíamos consultar todas las dudas con los docentes como si estuviéramos en clase presencial. Al principio no aprovechaba mucho estos momentos porque eran optativos, pero después con la cursada de las clases me di cuenta que son super valiosos. (124)

- Finalmente, las clases organizadas bajo la instrucción indirecta con alta participación estudiantil se identifican como el tercer tipo de clase organizada por videoconferencias que aportan a los procesos de aprendizaje desde la implicación del estudiante en la actividad productiva. Lo más valorado de estas clases son las metodologías activas, enfocadas bajo diseños de estudios de caso o trabajo con problemas, que potencian el proceso de aprendizaje.

Tener clases por meet me ayudó mucho. Me encantaron las clases en las que analizamos casos con la bibliografía que teníamos que leer antes. No sólo por la organización de la tarea sino por la actividad. Se aprovecha más la clase. (120)

Los trabajos de casos por zoom fueron muy buenas experiencias para aplicar lo que estábamos aprendiendo y consultar in situ a los docentes dudas que surgían. Cuando hacíamos los casos nos dábamos cuenta de los temas que faltaban y en esas clases se revisaba todo durante el caso de trabajo. (55)

Creo que lo que más me gustó fue tener las clases por meet. Ahí logramos compartir todas las consultas y escuchar las preguntas de otros compañeros. Sobre todo me sirvieron las clases en las que analizamos una situación, nos planteaban un problema para aprender a partir de él o hacíamos algo concreto, no sólo escuchar. En las clases de prácticos fue mucho más útil por eso. (127)

El último aspecto de relevancia identificado en relación con la organización estudiantil durante las videoconferencias se vincula con el trabajo grupal y las tutorías en pequeños grupos. Entre estas organizaciones, se destaca la posibilidad de intercambio y de contacto más estrecho con el resto de los actores: profesorado y alumnado.

Lo que me resultó mejor fueron las clases de consultas a grupos pequeños. En esas clases donde uno puede tener al docente y preguntarle directamente todo lo que no entiende, en la privacidad del uno a pocos que tiene cuando vamos presencial. (52)

Una muy buena fue trabajar en grupos en el meet, reunirnos en pequeños grupos con los compañeros de clase a conversar sobre los contenidos, pero acompañados por los docentes. (109)

Me pareció muy positivo el que algunos profesores utilizaran la herramienta de Zoom para hacer pequeños grupos para trabajar en clase. Fue bueno compartir en grupos pequeños e intercambiar desde lo académico hasta lo cotidiano. Además las clases se hacen más dinámicas y amenas. (138)

Las tutorías en todas las formas fueron muy útiles porque en ellas se podía conversar de forma personal con los docentes y los compañeros. Tuvimos tutorías obligatorias y optativas, algunas a pedido y otras con fechas y horarios definidas por los profesores y todas nos sirvieron. Es como un lugar de trabajo artesanal para comprender. (112)

La resignificación de la presencialidad surgida bajo la experiencia de trabajo con la virtualidad supone el despliegue de una presencialidad remota que destaca como elementos esenciales: el contacto entre actores de la formación, las organizaciones basadas en el trabajo estrecho en pequeños grupos y la producción activa. Como sostiene Dussel (2021), sabemos que la reducción de los tiempos y ritmos de aprendizaje a una única progresión idéntica para todos los estudiantes desconoce la diversidad y singularidad de las trayectorias escolares; asimismo, sabemos que el currículum y la pedagogía tienen más significatividad y relevancia, más posibilidad de producir lazos o filiaciones a la cultura, si dialogan con las preguntas y contextos de actuación de quienes aprenden. Bajo estas premisas, el estudiantado destaca la participación activa y el diálogo con los otros. La universidad de la pospandemia debería destacar y potenciar las formas de estar juntos pese a la distancia, la posibilidad de construir algunas sincronías en el marco de entornos heterogéneos y desiguales.

4. Espacios y modalidades de interacción

Las respuestas brindadas en los cuestionarios realizados permiten reconocer tanto oportunidades

como obstáculos relacionados con los espacios y las formas de interacción en modalidad sincrónica y asincrónica, y también en la virtualidad en general. En este sentido, el análisis muestra posibilidades en conflicto (Dussel y Trujillo Reyes, 2018), es decir, opciones y expectativas condicionadas por diversas tensiones. Estas tensiones se deben a los condicionamientos políticos e institucionales, a los discursos pedagógicos disponibles y a las propias posibilidades técnicas y culturales de las tecnologías digitales.

a. Espacios y formas de interacción en modalidad sincrónica

De acuerdo con los testimonios, los estudiantes se han manifestado muy conformes con la posibilidad de interactuar con los docentes vía WhatsApp y recibir devoluciones inmediatas sobre dudas o necesidades específicas.

Los grupos de whatsapp para consultar las dudas con los profesores. Lo bueno es que ahí en el momento te respondían dudas (113)

También han considerado muy útiles los intercambios que han logrado establecer con los pares en función de estar en contacto y continuar construyendo vínculo con modalidades alternativas a los encuentros presenciales.

Lo mejor fueron clases por videollamada ya que es lo que más se asemeja a una clase presencial y los parciales asincrónicos ya que tienen una mayor flexibilidad. (41)

En línea con lo anterior, también se asocian con valoraciones positivas los encuentros por Google Meet que buscan mantener el contacto de los docentes con los estudiantes y de los estudiantes entre sí, y permiten superar el aislamiento que ha impuesto la pandemia.

Lo mejor fueron las clases que tuvimos de orientación por meet y todas las formas de comunicarnos con los docentes que teníamos (107)

En el marco de los encuentros sincrónicos, los estudiantes han hecho especial énfasis en la importancia del trabajo en pequeños grupos, que se organizan en algunos casos con tutorías de los docentes.

Una muy buena fue trabajar en grupos en el meet, reunirnos en pequeños grupos con los compañeros de clase a conversar sobre los contenidos pero acompañados por los docentes (109)

Los encuestados también han destacado la posibilidad que habilitan las videollamadas para establecer encuentros con personas ajenas a la asignatura, como especialistas en los temas, lo cual permite un diálogo que brinda diferentes miradas y profundiza los contenidos.

En inglés la profesora invitaba a diversas personas a las clases para que conversáramos con ellos sobre cuestiones de la odontología en otros países. Eso fue muy útil, no sólo porque nos permitió utilizar el idioma sino también porque conocimos de nuestra futura profesión en otros lugares. (54)

Asimismo, los estudiantes han planteado como obstáculo para el proceso de aprendizaje las situaciones en las cuales los docentes comparten documentos (en pdf, por ejemplo), que en ocasiones no son comprensibles para los alumnos, pero no habilitan encuentros sincrónicos para conversar sobre los contenidos expuestos.

Tener encuentros asincrónicos, donde los docentes aparecían cada 2 o 3 semanas, y de las materias

solo tuvimos 3 videollamadas donde se explicaba muy poco lo teórico, o textos dados. Se dificulta si no tenemos un apoyo docente a la hora de leer nuevos temas. (-92).

También han recibido críticas los encuentros sincrónicos muy prolongados en los cuales el docente se presentaba como el único orador sin desplegar estrategias pedagógicas que permitieran incluir la voz de otros participantes de las clases.

¡¡Tener clases de tres o cuatro horas!!!! ni siquiera puedo terminar de ver una película del señor de los anillos hasta el final. Realmente escuchar hablar a una sola persona con conceptos académicos sin parar es cansador. No sirve. Prefería faltar a la clase y leer la bibliografía. (-11)

De este modo, como indican Dussel y Trujillo Reyes (2018), la modalidad sincrónica brinda opciones que son experimentadas como beneficios y oportunidades, pero también se asocia con limitaciones, lo que depende, de acuerdo con los testimonios, con las decisiones didácticas y pedagógicas que los docentes han tomado al diseñar sus propuestas de enseñanza en pandemia.

b. Espacios y formas de interacción en modalidad asincrónica

Los alumnos valoran positivamente la propuesta de actividades que implica videos y, particularmente videos cortos, sobre los temas de las cursadas.

Nos ayudó cuando se subieron al campus los videos de las actividades de laboratorio filmadas por los profesores en la facu. No podíamos ir pero nos hicieron videos para que entendiéramos las actividades prácticas (111)

En línea con este testimonio, 76 de los 143 estudiantes consideran que este tipo de recursos ha sido un recurso fundamental; 40, que han sido de gran ayuda; y 20, que los ayudó. Los videos, de acuerdo con los testimonios, brindan acceso a explicaciones sobre los contenidos en el momento y lugar que les resulta posible, además de que los alumnos pueden elegir el ritmo en el cual los van mirando. Así, como indican García y López (2011), Internet habilita que los programas y los datos resulten accesibles y usables, desde y en los lugares y los momentos en que prefieran los usuarios, lo que, en nuestro estudio, surge como un aspecto muy valorado de las propuestas formativas.

Cabe destacar, sin embargo, que no todos los componentes asincrónicos de los dispositivos pedagógicos desplegados durante la pandemia han sido valorados del mismo modo. De hecho, para los estudiantes no resulta muy provechosa la propuesta de intercambios en foros en los cuales se presenta una cantidad excesiva de intervenciones sin que resulte en ocasiones comprensible la lógica de la interacción.

Otras experiencias negativas son los foros, yo creo que se utilizan pensando en recrear el intercambio oral que permite la presencialidad, pero eso es imposible de reponer, los foros no son espontáneos, muchas veces los comentarios se vuelven extensos y para responder necesitas leer todo lo anterior para llevar el hilo. Se pierde muchísimo tiempo imagínate un foro con 80 comentarios es imposible. (-10)

Tampoco me sirvió que manden tarea en el foro semana a semana. Eran actividades relativamente sencillas que no te llevaban mucho tiempo, pero nunca llegué a completarla como corresponde. (-11)

Además, en algunas situaciones, el tiempo de respuesta en los foros no resulta adecuado ante la

necesidad de consultas en momentos específicos. En relación con lo anterior, observamos que, al igual que los componentes sincrónicos, la modalidad asincrónica es considerada tanto desde sus beneficios como en sus limitaciones y también en este caso las decisiones didácticas y pedagógicas que han asumido los docentes parecerían ser factores condicionantes de las valoraciones de los estudiantes.

c. Espacios y formas de interacción en la virtualidad

Los estudiantes se refieren de manera positiva a las diversas formas que se han habilitado para la comunicación con los docentes y los pares. De hecho, una dimensión muy valorada fue la predisposición a mantener abierto el canal de comunicación entre los participantes. En diferentes testimonios surgen con claridad estas valoraciones positivas:

Lo mejor fue cómo los profesores se preocuparon por cómo aprendíamos. La mayoría de las materias tenemos docentes que nos hacen preguntas, se acercan para saber cómo estamos, nos escriben correos si no entregamos tareas. Y en las clases por meet resumen los puntos de más equivocaciones que tuvimos y repiten temas difíciles. Creo que eso nos viene muy bien (129)

Tener un compañero con el cual seguir la cursada (103)

Asimismo, los testimonios recolectados permiten reconocer como aporte el acompañamiento recibido tanto de los docentes como de los pares durante los procesos pedagógicos desarrollados en la pandemia.

Todo el trabajo vivido permitió sobrepasar los estados emocionales; hacer la materia “más llevadera” (98)

La preocupación que algunos docentes manifestaron por los estudiantes (129)

Los testimonios previos permiten advertir, como expresan García y López (2011), la importancia de los espacios de discusión, negociación y colaboración “entre estudiantes y docentes o incluso terceros, ya sea como medio o como fin mismo del proceso de aprendizaje” (p. 111).

En línea con estas apreciaciones, los estudiantes han cuestionado las situaciones en las cuales las posibilidades de comunicación con el docente han resultado insuficientes o nulas, entre otros motivos, porque suponen que de esa manera se ha afectado la organización de la asignatura, así como los desarrollos intelectuales requeridos.

En una materia teníamos que hacer una secuencia. Con mi grupo, nos fue mal, por lo cual tuvimos que rehacerla. Como había correcciones que no entendíamos, le pedimos a la docente que si podíamos realizar un encuentro sincrónico breve, para explicarnos lo que no habíamos entendido. Su respuesta fue: “no, en el campus tienen videos sobre eso”. Eso debería alcanzarles. En este contexto creo que el acompañamiento docente es fundamental, el no estar en la presencialidad te limita en muchas cosas, por eso creo que habiendo tantos recursos digitales para comunicarse, es necesario estar presente y predispuesto. (-5)

Asimismo, en los testimonios se observan cuestionamientos a las clases en las cuales no se habilitan espacios sincrónicos o asincrónicos para preguntas, observaciones o consultas.

Que el profesor no realice videollamadas ni foros de intercambio me resultó muy negativo ya que se pierde lo enriquecedor de la materia, y terminas aprendiendo sola, con lo que entiendas e intérpretes (94)

Así, los estudiantes valoran algunos recursos y estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes para la exposición de contenidos en la virtualidad. De hecho, como hemos enunciado previamente, la mayoría de los estudiantes valora positivamente los videos explicativos sobre los contenidos. Paralelamente, las estrategias centradas en el alumno y en la interacción entre los participantes han sido vistas como beneficiosas. Así, por ejemplo, tal como surge de la encuesta, 61 de los 143 estudiantes consideran que las clases de consulta por videoconferencia han sido un recurso fundamental; 31, que han sido de gran ayuda; y otros 31, que los ayudó. Los datos cuantitativos, entonces, parecerían sugerir que es necesario combinar recursos y estrategias para la exposición de contenidos con aquellos orientados a la interacción y el intercambio. De hecho, como hemos visto al analizar el posicionamiento de los estudiantes frente a las dinámicas sincrónicas y asincrónicas, parecería que se establece un fuerte cuestionamiento a las propuestas de enseñanza en la virtualidad en las cuales se ha privilegiado la transmisión de contenidos y no se ha dado lugar a interacciones entre docentes y estudiantes o entre pares.

Conclusiones y proyecciones

Las modificaciones en las rutinas educativas y la reconfiguración de los roles en función de condiciones sucedidas durante la pandemia no solo permiten explicar una situación vivida a lo largo de la pandemia (Williamson et al., 2020), sino que además trazan líneas de acción hacia el futuro y establecen principios esenciales para la reconfiguración de los escenarios educativos. La transición de una enseñanza remota de emergencia puramente virtual hacia una modalidad combinada ya está sucediendo. Las experiencias vividas han dejado vivencias de todo tipo sobre las cuales surgieron múltiples reflexiones. En este trabajo se exploraron, desde las voces del estudiantado, el entrecruzamiento de lo sincrónico y asincrónico como dos maneras de “vivir” la virtualidad total. Este trabajo aborda un área de vacancia identificada en la exploración bibliográfica realizada en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo) y pretende aportar conocimiento para el diseño, la planificación y la implementación de nuevas prácticas de enseñanza. En las dimensiones construidas, se retoman antiguos debates pedagógicos que nos interpelan para cambios profundos con suma urgencia.

La consideración de las dimensiones del tiempo y el espacio, y la promesa del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010) adquieren diferentes cualidades basadas en la articulación del espacio de lo privado (el estudio en el marco del hogar, en la combinación de diferentes atravesamientos personales tales como la familia, el trabajo, las cualidades personales para el estudio, etc.) y lo público (la formación en el marco de la institución). La accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas se convierten en dimensiones esenciales frente al desarrollo de la formación y evidencian la ausencia de las autoridades educativas por asegurar estos medios. Desde la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje en la virtualidad, recuperan las nuevas formas de aprender centradas en desarrollar competencias (Zsigmond, 2020) y respetar los diferentes ritmos o velocidades del proceso (Bonnéry, 2007). De este modo, lo sincrónico y lo asincrónico de las actividades formativas supone un modo de abordar los caminos más singulares y autónomos en la relación con los conocimientos, con las personas, con el aprendizaje. De este modo, la autonomía, la producción y el involucramiento de los estudiantes en actividades de aprendizaje genuino se tornan esenciales y de imperiosa atención si se desean realizar cambios profundos. Finalmente, merecen profunda atención las formas desarrolladas y las estrategias implementadas para sostener vínculos pedagógicos, los modos de seguimiento

instalados, los roles de los actores involucrados, las modalidades de comunicación (Pereyra, 2020). La colaboración, el debate, los espacios de diálogo y los trabajos en grupos se configuran como formas esenciales en las que debe constituirse la formación. La sincronicidad y asincronicidad atraviesan las formas de interacción y potencian o limitan las posibilidades de aprendizajes en diversas formas.

En el marco de diversas reflexiones sobre los futuros diseños pedagógicos en contextos universitarios, la configuración de la enseñanza y el aprendizaje tanto en propuestas virtuales como en recorridos blended o híbridos, que integran trayectos virtuales en cursadas mayormente presenciales, la sincronicidad y la asincronicidad se presentan como un continuo en el que los límites no requieren estar claramente definidos. Los componentes de programación de la propuesta educativa deben orientarse en función de las necesidades del aprendizaje y desde allí configurar el resto de la propuesta de enseñanza. Si no transformamos la mirada hacia el estudiantado y las experiencias de aprendizaje que buscamos generar o debemos facilitar, quedaremos un tiempo más con modelos de enseñanza que poco se adecúan a las nuevas necesidades hasta que otra pandemia vuelva a demostrarnos que hay algunos cambios que resultan necesarios en términos de prácticas educativas universitarias.

Referencias bibliográficas

- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Lectures, Les livres. Paris: La dispute.
- BORTULÉ, V.; SCAGLIOTTI, A.; FRISCO, A.; CORVALÁN, D.; CUCH, D. y VIGH, C. (2020). Enseñanza virtual durante la pandemia, un curso de Física elemental. *Latin-American Journal of Physics Education*, 14(4), pp. 1-8.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En *Educación-Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.
- CÁZARES SÁNCHEZ, C. (2021). Enseñanza del Derecho en la pandemia. La clase magistral interactiva en la virtualidad. *Enfoques jurídicos*, (4), pp. 27-38.
- DUSSEL, I. (2021). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista Scholé* 2021(06), sección Espacio Conceptual. Repositorio ISEP: Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad.
- DUSSEL I. Y TRUJILLO REYES, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, pp. 145-178.
- GARCÍA, I. y LÓPEZ, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual*, pp. 93-144. Barcelona: Editorial UOC.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- MAYER, R. y MAYER, R. E. (Eds.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIGUEL ROMÁN, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50, pp. 13-40. DOI: <https://doi>

org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95.

LÓPEZ-BOTELLO, F.; MENDIETA-RAMÍREZ, A.; ALEJANDRO-GARCÍA, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, [S.l.], 4(10), pp. 147-169. Disponible en <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16631>.

MASSCHELEIN, J., y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MOREIRO, F. S.; GUASTAVINO MOSNA, M. L.; CASTRO CHANS, B. y ARDUINO, G. A. (2021). La perspectiva de los estudiantes sobre el cursado de una asignatura de primer año en tiempos de pandemia, *TEyET*, 28, pp. e55. Disponible en <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e55>.

NIN, C.; ACOSTA, M. Y LEDUC, S. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1), pp. 219-239.

PADILLA, V., VÁZQUEZ GIL, L.; TORRES RUIZ, E. GALLARDO, M. y PELLE, M. (2020). Perspectiva de los estudiantes sobre la virtualidad en la pandemia. *Memorias 1er. Congreso de Educación en Ciencias Biológicas*. Edición virtual, 27 y 28 de noviembre de 2020. Facultad de Odontología.

PEREYRA, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

PÉREZ-LÓPEZ, E.; VÁZQUEZ ATOCHERO, A.; CAMBERO RIVERO, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350.

PEREZ ZAMBÓN, S. (2020) Desafíos para una educación post-pandemia. Reseña del evento Virtual Educa Connect “Reset educativo Ecosistemas digitales para el desarrollo humano”. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 7(2). ISSN electrónico: 2362-6542.

ZIMMERMAN, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education*, March 10. Disponible en <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>

ZSIGMOND, I. (2020). Promoting Gender Equality in Educational Settings: The Role of Computer Supported Cooperative Learning. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 9-20.

Anexo

INSTRUMENTO:

Primera parte

Edad

Universidad

Facultad/Departamento

Carrera

Cantidad de materias cursadas de la carrera

¿Cuántas materias cursaste desde marzo de 2020 a junio de 2021?

Valorá en la siguiente escala cada uno de los recursos utilizados para apoyar la enseñanza durante esta cursada virtual. Tratá de pensar en las cualidades del recurso digital para valorarlo.

	No me sirvió	Fue poco útil	Me ayudó	Me resultó de gran ayuda	Fue una ayuda fundamental
Clases teóricas por videoconferencias					
Clases de prácticos por videoconferencias					
Clases de consultas / dudas por videoconferencias					
Clases por instagram live					
Clases por facebook live					
Videos explicativos de temas teóricos					
Videos explicativos de procedimientos y prácticas					
Bibliografía digitalizada					
Foros de intercambio por comisiones					
Intercambio con compañeros por WhatsApp					
Intercambio con compañeros en los Foros					
Intercambio con el docente por correo electrónico					
Intercambio con el docente en foros					
Intercambio con el docente por WhatsApp					
Trabajos prácticos de entrega obligatoria					
Trabajos prácticos de entrega optativa					
Cuestionarios de monitoreo de comprensión					
Autoevaluación					
Coloquios orales por videoconferencias					
Parciales asincrónicas					
Devoluciones a las actividades sincrónicas					
Rúbricas					
Bitácoras					
Portfolios					
Curaduría de Contenidos					
Evaluación Metacognitiva					

Fuente: elaboración propia

Segunda parte

Seleccioná una experiencia que te haya resultado positiva para aprender en el contexto de pandemia. Describila y contanos por qué la consideras relevante.

Seleccioná una experiencia que te haya resultado negativa para aprender en el contexto de pandemia. Describila y contanos por qué la considerás que fue poco significativa

¿Tenés experiencia docente? ¿Pudiste transferir estos aprendizajes en tus estrategias de enseñanza?
 ¿Cuáles y por qué?

La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación

The Pandemic, Universities, and Evaluation Practices

Susana Vinet Arzuaga

Universidad Nacional de Rafaela, Argentina
E-mail: svinetarzuaga@gmail.com

Silvina Casablancas

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina
E-mail: scasablancas@flacso.org.ar

Nora Dari

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
E-mail: noradari@gmail.com

Fecha de recepción: 26 de Octubre 2021 • Aceptado: 23 de Diciembre 2021

ARZUAGA, S., CASABLANCAS, S. Y DARI, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 72-85.

Resumen

En este artículo delineamos determinados aspectos sobre el escenario del sistema universitario argentino en pandemia, recuperando algunos ejemplos de decisiones institucionales en el contexto de la primera etapa de la cuarentena por COVID-19. Para ello, se detallan diversas regulaciones emergentes de las normativas universitarias para continuar la vida universitaria en contextos digitales. Gracias a ello, se vislumbran ciertas prácticas y estrategias pedagógicas en torno a la evaluación cargadas de inercia que fueron marcadamente interpeladas.

Palabras clave: Universidad; pandemia; evaluación; virtualidad.

Abstract

In this article we outline certain aspects of the pandemic scenario of the Argentine university system, recovering some examples of institutional decisions in the context of the first stage of the Covid-19 quarantine. For this, various regulations emerging from university guidelines to continue university life in digital contexts are detailed. It is observed that certain pedagogical practices and strategies around evaluation loaded with inertia seem to be markedly questioned.

Keywords: University; pandemic; evaluation; virtuality.

El escenario universitario en el inicio de la pandemia

El 2020 fue un año que movilizó de modo particular al sistema de universidades públicas y privadas argentinas, obligándolo a experimentar situaciones de excepcionalidad ante la emergencia sanitaria mundial provocada por la COVID-19. Atento a ello, el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina, mediante el Decreto N.º 297/20 (Boletín Oficial, 20/03/2020) dictaminó la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), deteniendo el dictado de clases presenciales en los distintos niveles y las modalidades del sistema educativo. Así mismo, el 14 de marzo se dio a conocer la Resolución N.º 104/2020 que recomendaba a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones adecuar las condiciones en que se desarrollaba hasta el momento la actividad académica presencial a la modalidad a distancia. Para ello, esta resolución contemplaba la implementación de modalidades de enseñanza mediante el uso de campus virtuales, medios de comunicación u otros entornos digitales disponibles, dando lugar a lo que llamaron Hodges, Moore, Locke, Trust y Bond "educación remota de emergencia" (como se citó en López, 2020).

Como consecuencia, las universidades en un breve lapso de tiempo estuvieron obligadas a producir cambios disruptivos entre los que implicó el desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación muchas veces de manera masiva y del modo más innovador posible. La prioridad de la educación superior consistió en adaptarse a la situación de crisis, empatizando con la realidad socioemocional de las comunidades para garantizar pequeños y permanentes éxitos de aprendizaje (Kuklinski y Cobo, 2020). Al respecto, cabe aclarar que las dificultades económicas previas a la pandemia que enfrentaba Argentina condicionó notablemente el esfuerzo para sostener el derecho a la educación que debieron realizar desde un comienzo los actores de las instituciones universitarias (Barbieri, 2020).

Sin embargo,

En pleno inicio del ciclo lectivo 2020 muchas instituciones exhibieron sus capacidades instaladas, pusieron a disposición recursos para generar nuevas iniciativas o ampliaron la cobertura por diferentes medios, dentro de los cuales el empleo de las tecnologías aplicadas a la educación han sido una constante para que la relación entre estudiantes y docentes siga construyéndose. (Falcón, 2020, p. 24)

Hay que mencionar, además, que mientras se extendía el aislamiento y la «educación remota de emergencia» comenzó a ocupar todas las actividades académicas, el 8 de mayo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ratificó las anteriores resoluciones ministeriales vinculadas con las cargas horarias correspondientes a las modalidades presenciales y virtuales, que indican que las carreras presenciales deben tener una carga mínima superior al 50% de la totalidad de la carrera y aquellas que tuvieran un porcentaje entre el 30 y el 50 % deberían presentar su Sistema de Educación a Distancia ante CONEAU.

El organismo informó que las carreras que ya estaban acreditadas en modalidad presencial y cuyas universidades hubieran validado su Sistema Integral de Educación a Distancia (SIED) podían desarrollar actividades a distancia en menos del 50% de su carga total. Por otra parte, las universidades que no tuvieran validado el SIED podían extender dicho porcentaje hasta el 30% de la carga total (Cannelloto, 2020).

De lo expresado se infiere que la excepcionalidad, la transitoriedad y la variabilidad del contexto no solo afectó la vida institucional en su conjunto, sino también las actividades administrativas y “[...] centralmente a la enseñanza, a la evaluación y a la acreditación de las asignaturas” (Cannelloto, 2020, p. 217).

La gran tarea sería entonces, garantizar el derecho a la educación y la continuidad de la enseñanza

Así, el paso de la presencialidad a la virtualidad dejaba de ser una alternativa o su complemento para convertirse en una prioridad y sostener vida académica. En este artículo se registra esa etapa sin pretender abarcar la totalidad de realidades y universidades, pero sí algunos testimonios para nutrir con ejemplos reales y dejar señales del momento transcurrido, dado que la pandemia transitó por diversas etapas y momentos que afectaron a las actividades sociales.

La impronta del SIED

A pesar de la escasa experiencia de la mayoría de las universidades públicas argentinas en educación a distancia, el SIED ya formaba parte del escenario institucional:

[...] resulta importante resaltar que el grueso de las instituciones contaba en 2020 con sus Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) evaluados por la CONEAU y validados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Pese al dato, pocas de ellas contaban con un anclaje real en las comunidades universitarias (Bernal y Falcón, 2020, pp.14-15).

A pesar de ello, la situación de emergencia no podía esperar y, por lo tanto, había que responder con celeridad. Fue en ese sentido, que se diseñaron

[...] una gran pluralidad de protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional. [...] Estos instrumentos cubren cuestiones tan variadas como el andamiaje legal para asegurar el funcionamiento virtual de los consejos superiores, los consejos departamentales, de las escuelas o facultades; pasando por recomendaciones para la enseñanza en aulas virtuales, para el uso de herramientas tecnológicas propias y de las disponibles en el mercado digital o para la configuración de instancias de evaluación sincrónicas, asincrónicas o presenciales (Cannelloto, 2020, p. 216).

Conforme a lo explicitado, resulta evidente que las universidades nacionales tuvieron que repensarse para garantizar “[...] la educación como derecho humano, bien público y social” (Falcón, 2020, p. 23). En tal sentido, a continuación, se detallan propuestas o experiencias que, sin pretender ser excluyentes, nos pareció interesante registrar. Casos diseñados por universidades públicas nacionales en torno a cómo diseñar instrumentos y reglamentaciones para la evaluación en pandemia. Indicadores que organizan la experiencia de evaluación desde la perspectiva institucional tales como el calendario académico, la presencialidad y virtualidad, y qué estrategias pedagógicas asumir.

Necesidad de flexibilizar el calendario académico

Ante tal escenario inédito, las universidades consideraron pertinente reprogramar el calendario académico y definir estrategias curriculares que se implementarían mediante el uso de diversas

tecnologías, plataformas digitales y en el mejor de los casos a través del campus virtual. En consonancia con ello, por ejemplo, las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) reprogramaron sus respectivos calendarios académicos. Por su parte, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) optó por ampliarlo de 8 a 11 meses (Tauber, 2020). En este sentido, la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) propició, además, acciones compensatorias como la modificación de la duración de las clases y el ajuste de los calendarios de exámenes (Lettelier, 2020). Por su parte, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) reprogramó algunas de las actividades previstas para el calendario 2020 como mesas de exámenes y receso invernal (Villar y Leal, 2020). En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el inicio del cursado 2020 estuvo supeditado “a las posibilidades de cada dependencia de migrar las actividades al ámbito virtual” (Cravero, 2020, p. 51).

De la presencialidad a la virtualidad

En el caso de la UBA esta institución, frente a la heterogeneidad de las unidades académicas en cuanto a infraestructura tecnológica, estado de desarrollo de las materias en los campus virtuales y las necesidades de capacitación docente, aprueba la Resolución N.º 344/2020 en la cual recomendó principalmente el desarrollo de clases virtuales (Nosiglia, 2020). De la misma manera, la UNC, según las posibilidades de cada unidad académica, migró al ámbito virtual, recurriendo principalmente al uso de la plataforma Moodle (Cravero, 2020). Por su parte, la UNCuyo si bien contaba con un importante avance en cuanto al dictado de cátedras virtuales, decide extender el servicio de manera masiva, por lo que, acorde a la Resolución N.º 4280/2018-R de creación del SIED, cada unidad académica implementó las acciones para el desarrollo de la opción pedagógica a distancia (Lettelier, 2020). La UNLP se vio en la necesidad de acelerar el proceso de adecuación a la educación virtual que había iniciado previo a la pandemia extendiéndolo a las 17 facultades (Tauber, 2020). De la misma manera, la UNQ, a partir de la recuperación de la experiencia atesorada por la Universidad Virtual de Quilmes y los antecedentes vinculados a la bimodalidad, avanzó en acciones concretas para permitir la virtualización de las asignaturas pertenecientes a carreras de modalidad presencial (Villar y Leal, 2020). En el caso de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), con una impronta desde sus orígenes marcada por las diferentes propuestas de educación a distancia, amplió a casi al doble la cantidad de aulas virtuales solicitadas por los y las docentes acorde a una investigación¹ que dio cuenta de esas dos etapas: de 214 aulas virtuales en uso previas a la pandemia pasó a 424 funcionando en el inicio de la pandemia (Martinelli, Casablanco, Maldonado, 2020) y de espacios de formación para docentes. También esta universidad acompañó desde diferentes formatos de capacitación a los equipos docentes para el desarrollo de estrategias pedagógicas de evaluación en el entorno virtual. Con la aprobación del SIED de la UNLu (EXP -LUJ 0001366/2018, 26 abril 2019) se fortaleció institucionalmente aún más la formación y organización de docentes y estudiantes en las prácticas virtuales para evaluar. También, la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en el documento elaborado por el Comité de Contingencia, encomendó tanto al Área Académica y de Aprendizaje como al conjunto de los ámbitos de gestión “[...] la implementación de las actividades académicas a distancia y los dispositivos de virtualización adecuados y pertinentes a los efectos de garantizar el desarrollo de las mismas y su excelencia” (Voras, Guarnieri y Arias, 2020, p. 248). Por su parte, la UNL dispuso “[...] garantizar la virtualidad para todos los espacios curriculares de todas las carreras” (Mammarella y Comba, 2020, p. 89).

Las estrategias pedagógicas interrogadas. ¿Cómo evaluar?

Como consecuencia de lo expuesto, las universidades debieron emprender el desafío de adecuar los procesos de enseñanza a formatos remotos sincrónicos y asincrónicos, dependiendo del tipo de equipamiento y de la disposición de conectividad de estudiantes y profesores (Montes y Osorio, 2021), también de las competencias y habilidades de inicio en relación con la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales. Es en este marco que circula entre docentes una pregunta inquietante y a la vez desafiante que Anijovich (2020) enunció de la siguiente manera: “¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo?”; además, se agregan otros interrogantes que planteamos desde este trabajo: ¿Cómo transitar en este contexto pandémico el pasaje desde la evaluación escrita presencial (formato extendido y perseverante en el ámbito universitario) hacia otras formas de pensar la evaluación al mismo tiempo que se diseñan estrategias forzosamente innovadoras? Así, la evaluación y la acreditación de los aprendizajes se presentó como una cuestión no menor que había que atender. Para ello, cada universidad definió sus propios protocolos con el fin de orientar los procesos evaluativos. De esa forma, las alternativas a nivel protocolar ofrecidas fueron de lo más variadas (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Modelos de evaluación y resoluciones universitarias

En la UBA, motivados por la necesidad de establecer un marco normativo común que permita a las unidades académicas realizar las adecuaciones necesarias según sus singularidades y favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes, el Consejo Superior aprobó la Resolución N.º 476/20, la cual delegó en los decanos la potestad de flexibilizar transitoriamente –hasta el 31 de marzo del 2021–

UNIVERSIDAD	RESOLUCIÓN	MODALIDAD DE EXÁMENES
UBA	Resolución N.º 476/20.	Evaluaciones integradoras o especiales de carácter presencial y exámenes virtuales.
UNC	Resolución Rectoral 641/2020.	Evaluaciones orales individuales a través de videoconferencia, escrito en línea (<i>on line</i>) o diferido (<i>off line</i>) por medio de la plataforma.
UNCUYO		Evaluaciones utilizando las videollamadas con horas de consulta previas en las plataformas y examen escrito utilizando para ello herramientas como <i>Moodle</i> .
UNLP	Resolución N.º 667/2020	Exámenes combinando el uso de estrategias de evaluación en línea durante la cursada, desarrollo de escrito con entrega en fecha posterior y pruebas mixtas oral y escritas.
UNQ		Evaluaciones presenciales y virtuales.
UNR	Resolución N.º 26354/20	Evaluaciones parciales: trabajos prácticos individuales. Evaluaciones finales: examen oral individual.
UNL		Exámenes virtuales, mixtos y en casos excepcionales presenciales.
UNIVERSIDAD AUSTRAL		Exámenes a través de la plataforma educativa <i>Moodle</i> , mediante el uso de una diversidad de herramientas.
UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA ARGENTINA SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES	Resolución N.º 52/2020	Evaluaciones orales, mediante videoconferencias por Zoom o resolución de actividades en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

la correlatividad de las asignaturas fijadas en los planes de estudio (Nosiglia, 2020). De este modo,

[...] la mayoría de las unidades académicas y el CBC habilitaron la regularización de las asignaturas mediante actividades curriculares no presenciales. Algunas facultades fijaron una cantidad de actividades mínimas obligatorias (Ciencias Económicas), otras dispusieron la utilización de escalas de calificación numérica (Ingeniería y Filosofía y Letras), otro grupo estableció calificaciones dicotómicas o conceptuales (Ciencias Económicas; Farmacia y Bioquímica, y Psicología); y en muchos casos este tipo de decisiones se delegaron en las cátedras (Nosiglia, 2020, p. 69).

En cuanto al régimen de promoción, las facultades de Ciencias Veterinarias, Farmacia y Bioquímica, Filosofía y Letras, y Odontología suspendieron la promoción directa sin examen final. Por su parte, las facultades de Agronomía, Ciencias Económicas, Ingeniería y Psicología previeron evaluaciones integradoras o especiales de carácter presencial. Finalmente, las facultades de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Derecho habilitaron el régimen de promoción directa mediante exámenes virtuales (Nosiglia, 2020).

Por otra parte, la extensión del período de ASPO generó intensos debates institucionales que derivaron en la producción, por parte de la Secretaría de Asuntos Académicos, de dos documentos denominados: Criterios para el dictado y evaluación de aprendizajes en contexto de no presencialidad y Lineamientos para la evaluación final no presencial que proporcionaron lineamientos generales para orientar la tarea evaluativa. En el primero, se recomendaba la toma de evaluaciones presenciales de carácter final o integrador para la aprobación de las asignaturas, por otra parte, con carácter excepcional se contempló la evaluación no presencial de tesinas de grado y defensas de tesis, advirtiendo la necesidad de asegurar la identificación del estudiante y el control de la autoría. En el segundo documento, se presentó tanto los diferentes tipos de evaluación, sus características generales y requisitos tecnológicos como las recomendaciones para protocolizar el proceso evaluativo. Además, se ofreció sugerencias relativas para la verificación de la identidad y la protección de los datos personales de los estudiantes. Los tipos de evaluación propuestos son la formativa y la sumativa. Además, se sugiere para el momento de seleccionar el instrumento para cada instancia teniendo en cuenta el tipo de aprendizaje, el contexto de administración, los recursos materiales y humanos disponibles. También, se recomiendan tres tipos de instrumentos evaluativos: el examen oral sincrónico, el examen escrito de respuesta abierta de resolución sincrónica y el examen escrito de respuesta cerrada de resolución sincrónica (Andreoli et al., 2020).

Por su parte, la UNC, mediante la Resolución Rectoral 641/2020, aprobó las pautas de evaluación para exámenes finales mediante la modalidad virtual durante el período del ASPO. En el Anexo, se sugieren dos modalidades de exámenes: orales individuales a través de videoconferencia y escrito en línea (on line) o diferido (off line) por medio de la plataforma correspondiente. Además, se ofrecen recomendaciones generales entre las que se destacan definir los tipos de herramientas tecnológicas a utilizar y su finalidad, teniendo en cuenta la factibilidad de su implementación; organizar las semanas de exámenes finales según los calendarios académicos respectivos; fijar criterios evaluativos acorde a los objetivos expresados en el programa de la asignatura; y seleccionar el instrumento evaluatorio que mejor se adapte a la intencionalidad pedagógica y a las especificidades de cada campo curricular. Es importante destacar que, tomando como marco esa resolución, cada facultad elaboró su propio protocolo para implementar las mesas de exámenes finales.

En cuanto a la UNCuyo, cada unidad académica resolvió a través de normativas y protocolos

de actuación los modos en los que se desarrollarían las defensas de tesis de grado y posgrado, y la toma de exámenes especiales y regulares. Más allá de las particularidades, la mayoría de las unidades académicas optó por ofrecer para los exámenes la modalidad de videollamadas con horas de consulta previas en las plataformas señaladas y la modalidad examen escrito utilizando medios virtuales como Moodle.

La UNLP, según la Resolución N.º 667/2020, facilitó el desarrollo e implementación de medidas de carácter excepcional y de emergencia facultando a sus unidades académicas y al secretario general de la universidad a disponer modos alternativos para acreditar el dominio de los contenidos, por ejemplo, desdoblamiento y reprogramar instancias evaluatorias, restringiendo la asistencia presencial; y establecer modalidades alternativas de evaluación.

Por otra parte, la universidad dio a conocer en el informe Relevamiento Programa Evaluación Pedagógica virtual, llevado a cabo por la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles, las apreciaciones de los estudiantes respecto de sus experiencias de cursadas virtuales durante el segundo cuatrimestre. Según este trabajo, el 31 % de las cátedras combinaron estrategias de evaluación en línea durante la cursada, siendo la combinación más utilizada (56 %) el desarrollo de escrito con entrega en fecha posterior y la menos utilizada (5 %) pruebas mixtas oral y escritas. Además el 89 % de los estudiantes valoró las experiencias de evaluación satisfactoriamente.

Por su parte, la UNQ aplicó la virtualización de la modalidad de evaluación presencial, entendiendo dicha iniciativa como una situación excepcional. En tal sentido, se instruyó a los profesores en la administración de acciones y medios necesarios para las instancias de evaluación de sus cursos. Acorde a ello, la orientación institucional apuntó a que la evaluación y la acreditación se desarrolle atendiendo a las instancias previstas en el Régimen de Estudios. También se identificó en las unidades académicas las asignaturas que requerían instancias presenciales de evaluación con el fin de atender estos casos mediante una planificación que contemple y coordine prioridades, cuando las condiciones sanitarias así lo permitan (Villar y Leal, 2020).

Además, según los resultados de la encuesta Exámenes finales en línea, llevada a cabo en agosto del 2020 por la Coordinación de Tutorías y la Coordinación de Evaluación del Programa Universidad Virtual de la UNQ, de un total de 146 encuestados, el 83,84 % rindió con modalidad escrita y el 16,16 % restante con la oral. El recurso que más utilizado para el desarrollo de los exámenes (91 %) fue la tarea con carga de archivos mientras que, en orden descendente, lo siguieron el cuestionario (31 %), el recurso audiovisual (19 %), la tarea con texto en línea (15 %), el oral (10 %), el programa Excel (4 %), otros formatos (5 %) y la wiki (2 %). Por otra parte, el canal de comunicación más usado durante el desarrollo del examen fue Big Blue Button (BBB) y el menos usado fue WhatsApp. También, el 94 % de los encuestados consideró a la mesa online como una opción efectiva en el contexto de pandemia y el 81 % valoró la experiencia como positiva. Cabe destacar que al 47,40 % de los encuestados esta modalidad de evaluación le permitió graduarse. Finalmente, el 91,3 % de los estudiantes valoró positivamente la instancia de contacto previo al examen con el/la tutor/a (en espacio de prueba) y con el/la docente.

En cuanto a la UNR, mediante la Resolución N.º 26354/20, fijó los lineamientos de las resoluciones decanales y de consejos directivos que delinearían internamente las unidades académicas acorde a sus realidades, no solo para conformar las aulas, sino también para la eventual toma de

exámenes acorde a lo dispuesto por cada facultad y en el interior de cada cátedra (Voras, Guarnieri y Arias, 2020). También, se establecieron las condiciones para acceder a la categoría regular de manera excepcional en las asignaturas cuatrimestrales y anuales; en talleres y seminarios de investigación; seminarios y electivas con modalidad de seminarios; prácticas profesionales, preprofesionales, residencias y asignaturas con prácticas territoriales. Además, la resolución explícita que las instancias evaluativas para adquirir la regularidad de las asignaturas deben ser carácter asincrónico para atender a los problemas de conectividad tanto de docentes como de estudiantes.

Por otra parte, el Área Académica y de Aprendizaje, y la Dirección de Estadísticas Universitaria, con el objetivo de analizar el proceso de acompañamiento pedagógico virtual, realizaron en el primer cuatrimestre del 2020 una encuesta a los docentes que dictaron asignaturas en ese período. Entre los resultados obtenidos, se destaca que el 51 % de los y las docentes realizaron evaluaciones parciales mediante el desarrollo de trabajos prácticos individuales y que el 81 % de los profesores tenía previsto llevar a cabo evaluaciones finales, para ello, la modalidad más elegida fue el examen oral individual (55 %).

En la UNL, cada unidad académica a través del Consejo Directivo resolvió mediante normativas y protocolos de actuación el modo en que desarrollarían las mesas de exámenes finales de grado, pregrado y posgrado. Las modalidades varían acorde a la realidad particular de cada una, pudiendo recurrir a exámenes virtuales, mixtos y en casos excepcionales presenciales. De acuerdo a la elección de la cátedra, las modalidades propuestas son de lo más variadas: en el caso de los exámenes virtuales pueden ser orales, escritos, mixtos, sincrónicos o asincrónicos; en cuanto a los exámenes presenciales, puede ser escritos, orales o que impliquen algún tipo de práctica, por ejemplo, de laboratorio.

Por su parte, la Universidad Austral, mediante la creación del documento Notas para evaluar el aprendizaje online, sugiere las siguientes propuestas y actividades de evaluación posibles de llevar a cabo en Moodle: cuestionarios, tareas, evaluación entre pares, rúbricas, resolución de casos por Zoom o en foros, autoevaluación, portfolios y presentaciones, o exámenes orales (Innovación Educativa-Universidad Austral, 2020).

La Universidad Nacional de San Martín, en su página web, detalla en consideraciones finales sobre los exámenes finales que el campus virtual de la universidad se implementa a través de la plataforma educativa Moodle, motivo por el cual se recomienda dicho espacio para diseñar estos exámenes, dado que cuenta con diversidad de herramientas.

Finalmente, la Secretaría Académica de la Universidad Pontificia Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA) trabajó junto con sus unidades académicas en la elaboración de recomendaciones para la toma de exámenes virtuales en sus cuatro sedes. En tal sentido, mediante la Resolución N.º 52/2020, se dispuso que cada facultad debe organizar los exámenes finales en los turnos previstos que, atendiendo a las características de la asignatura evaluada, pueden ser orales (mediante videoconferencias por Zoom) o pueden proponer la resolución de actividades en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Además, en cualquiera de las plataformas, cada facultad debe disponer de los mecanismos adecuados para garantizar la identidad del alumno evaluado y las condiciones que aseguren la integridad académica de la evaluación (Pontificia Universidad Católica Argentina, 2020, p. 4). Al respecto, la UCA realizó una serie de relevamientos a estudiantes de carreras de grado y pregrado con el objetivo de abordar distintos aspectos entre los que se encuentran los

relativos a la cursada virtual y al nivel de satisfacción experimentado tanto en el primero como en el segundo semestre del 2020. Se llevó a cabo en el mes de noviembre, entre otros hallazgos, los resultados arrojaron que, sobre un universo de 1744 estudiantes, la calificación que obtuvo el proceso de evaluación fue un promedio de 7,8 puntos en una escala de 1 a 10. Por otro lado, el 66 % de los encuestados manifestó que pudo rendir cuatro o más exámenes a mitad de año, mientras que el 34 % restante rindió tres o menos. Por último, del total de encuestados, el 93 % respondió que aprobó todos o la mayoría de los exámenes a los que se presentó (Pontificia Universidad Católica Argentina, 2020, p. 10).

Continuidad de la vida universitaria aún con el aislamiento social

Acorde a lo expuesto, sin pretender constituir una enumeración exhaustiva, este trabajo da cuenta de un escenario de actuación de algunas universidades argentinas, generando sin planificarse, un momento de inflexión y un llamado a fortalecer las prácticas evaluativas, dado que puso en tensión el sentido y modo de la evaluación en general y de la evaluación formativa en particular. Emergió de la pandemia una especie de provocación a la inercia pedagógica que incentivó a cambiar la perspectiva verificativa y, como consecuencia, a concebir en algunas situaciones a la instancia evaluativa como parte de la propuesta de enseñanza, a entenderla como una instancia de aprendizaje más (Santos Guerra, 2014) y no solo como un momento final. Las condiciones que enfrentó las universidades en la pandemia, lejos de paralizarlas, permitió reconocer en el contexto de sus estructuras intersticios de oportunidades y preguntarse: ¿Cómo evaluar sin tener a los estudiantes presentes en el aula física? ¿Cómo constatar la validez de lo expuesto en entornos y trabajos virtuales? Estas interrogantes en la inmediatez dieron lugar a una variedad de respuestas posibles.

También, la evaluación en su perspectiva, aunque no la única, de actividad verificatoria de saberes dio cuenta de que la vida en la universidad seguía, es decir, que sus prácticas mutaban pero que seguían presentes. Las condiciones enfrentadas en la pandemia permitieron reconocer, cada universidad en el contexto de sus estructuras, nuevas oportunidades. La pregunta se presentó como un componente esencial que invitó a cada uno de los protagonistas a buscar lo que había detrás de tal acontecimiento; a pensar, a “colocarse ante lo real desde la desnudez de prejuicios, indagar su verdad, buscar líneas de fuga, problematizarlo...” (Manrique, 2020, p. 148)

Entonces, considerando los “nuevos modos” en que se favoreció la circulación y construcción del conocimiento, entendidos como “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020), se propiciaron variadas prácticas evaluativas a fin de garantizar la continuidad académica.

- La información a la que se accedió (y se desarrolló en este trabajo) da cuenta del predominio de los exámenes orales a través del uso de herramientas como Zoom y los escritos en línea sincrónicos o asincrónicos mediante el uso de plataformas educativas.
- Mención especial merece una preocupación que ha estado presente en los exámenes presenciales, pero que se ha agudizado en los exámenes a distancia: la necesidad de garantizar la identidad de los estudiantes y la autoría de los trabajos presentados. Así lo han explicitado las universidades, particularmente la UBA y la UCA, en sus documentos destinados a orientar las actividades de evaluación.
- Finalmente, revalorizar este tiempo de “destiempos y espacios alterados” como propicio

para pensar colectivamente cómo las tecnologías pueden estar al servicio del aprendizaje y el conocimiento y quizás sumar algunos interrogantes en torno a la evaluación en la pospandemia.

El enorme movimiento de reacción pedagógica (Casablanco, Sajoza, 2020) dio lugar a un escenario indudablemente de cambio. Pensar nuevamente a la evaluación fue sin duda un excelente punto de inicio, desentramar prácticas aletargadas en el tiempo y convalidadas socialmente en algunos casos dar lugar a otras posibilidades. Evaluar con integración de tecnologías una etapa impulsada desde la pandemia y con vista a perdurar en el tiempo universitario. Aprobar o aprender (Cano, 2011) como falsa dicotomía puesta nuevamente en tensión. Pero, también, persistieron en formato virtual prácticas presenciales que ya eran cuasiimposibles desde el punto de vista educativo, como son los exámenes orales de una hora por estudiante en formato zoom, finales extremos que culminaban a las tres o cuatro de la mañana. Estas experiencias necesitan una reformulación para dar lugar a otras modalidades con integración de tecnologías y nuevas miradas del proceso de evaluación más realista y comprometidas con el aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista y en contexto de cultura digital. A su vez, otras formas antes insinuadas tuvieron mayor protagonismo: evaluación a modo de recorridos de aprendizajes, bitácoras de lo aprendido en el proceso, evaluaciones con varias instancias (anteriores a la presentación oral, durante la presentación oral) portafolios electrónicos, uso de herramientas digitales y plataformas colaborativas que permitieron plasmar los recorridos realizados por los estudiantes desde otras perspectivas.

Sin duda las normas se han transformado, las reglamentaciones se han cuestionado y queda pendiente seguir interrogando las prácticas en sí mismas más allá del contexto de pandemia, sobre todo la evaluación como síntesis de perspectivas pedagógicas puestas en juego.

Referencia bibliográfica

- ANDREOLI, S.; BASABE, L.; FELDMAN, D.; FLORIO, M. P.; FUECKMAN, B.; GLADKOFF, L.; MULLE, V.; NOSIGLIA, M. C. y TAPARI, A. (2020). Lineamientos para la evaluación final no presencial. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-doc-para-la-gestion-academica>
- BARBIERI, A. (2020). Pensar la educación superior en tiempos de pandemia. En: Falcón, P. (Coomp), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 19-20. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- BERNAL, M. y FALCÓN, P. La respuesta de las universidades públicas argentinas frente al Covid 19. EN: Revista de estudios internacionales, 2(2), pp. 1-32.
- CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en post pandemia. En: Dussell, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia el compromiso y la espera, pp. 213-228. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE.
- CANO, E. (ed.) (2011). Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la Sociedad Red. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. <http://www.acuedi.org/ddata/F10985.pdf>
- CRAVERO, C. (2020). Enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. Un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. En: Falcón, P. (Coomp), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 47-58. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

- FALCÓN, P. (2020). Presentación. En Falcón, P. (Coop), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 23-28. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. _
- LETTÉLIER, D. (2020). Adaptaciones y respuesta institucional de la UNCuyo ante la pandemia COVID-19. En: Falcón, P. (Coop), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 121-140. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- LÓPEZ-MOROCHO, L. R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. En: *Digital Publisher CEIT* 5(5-2), pp. 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- MAMMARELLA, E. y COMBA, D. (2020). Educación en tiempo de pandemia: acciones y estrategias de la Universidad Nacional del Litoral. En: Falcón, P. (Coop), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp.87-100. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- MANRIQUE, P. (2020). Hospitalidad e inmunidad virtuosa. En: VV. AA., Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemias, pp. 145-161. La Plata: Aislamiento social preventivo y obligatorio.
- MARTINELLI, S.; CASABLANCO, S. y MALDONADO J. (2020) Aulas virtuales en la UNLu: indagar prácticas pedagógicas digitales y generar nuevas preguntas. En: “Primer encuentro sobre apropiación de tecnologías del GT-CLACSO de Tecnologías Digitales. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales”, Octubre 2020. Disponible en <https://youtu.be/w5qtbTKLP5w>
- MONTES, N. y OSORIO, L. (2021). Papeles del Observatorio N.º 20. Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red índices. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- NOSIGLIA, M. C. (2020). La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia. En: Falcón, P. (Coop), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 59-72. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- PARDO KUKLINSKI, H. y COBO, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA. (2020). Una universidad comprometida con los exámenes virtuales. En: *UCActualidad*, 166(20), pp. 4.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (2021). Alto nivel de satisfacción del alumnado ante la virtualidad. En: *UCActualidad*, 167(21), pp. 10.
- SAJOZA JURIC, V. H. (2020). TIC, educación y nueva normalidad: Miradas (RE)creativas para un futura (IN) cierto. En: *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 11(21), pp. 126-144. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/29444>
- SANTOS GUERRA, M. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Madrid: Narcea

TAUBER, F. (2020). Universidad Nacional de la Plata 2020. Avances y desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia. En: Falcón, P. (Coomp), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 73-86. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

VILLAR, A. y LEAL, M. (2020). Pandemia COVID 19 y educación superior. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. En: Falcón, P. (Coomp), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 493-501. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

VORAS, C., GUARNIERI, G. y ARIAS, P. (2020). El desafío de implementar el acompañamiento pedagógico virtual en tiempos de pandemia, en Falcón, P. (Coomp), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 247-257. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Resoluciones

Resolución 104 de 2020 [Ministerio de Educación] Por la cual se recomienda a universidades, institutos universitarios y de educación de todas las jurisdicciones adecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme al Ministerio de Salud. 14 de marzo de 2020.

Resolución Rectoral 641 de 2020 [Universidad Nacional de Córdoba] Sobre las pautas de evaluación de exámenes finales en modalidad virtual. 05 de junio de 2020.

Resolución 667 de 2020 [Universidad Nacional de La Plata] Por el cual se busca facilitar el desarrollo e implementación de las medidas de carácter excepcional y de emergencia. 15 de marzo de 2020.

Resolución 26354 de 20 [Universidad Nacional de Rosario] Por el cual presenta el protocolo para el desarrollo de actividades académicas con acompañamiento pedagógico virtual durante la pandemia COVID-19. 18 de mayo de 2020.

Resolución 52 de 2020 [Universidad Católica Argentina] Por el cual ofrece pautas para la organización de las instancias de evaluación final en entornos virtuales. 21 de mayo 2020.

Webgrafía

ANIJOVICH, R. (2020). ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad [Video]. YouTube. [_](#)

ÁREA ACADÉMICA Y DE APRENDIZAJE Y DIRECCIÓN ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIA. (2020). Encuesta a docentes sobre el proceso de acompañamiento pedagógico virtual. Universidad Nacional de Rosario.

COORDINACIÓN DE TUTORÍAS Y COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN. (2020). Resultados de Encuesta: “Exámenes finales en línea”. Universidad Nacional de Quilmes. https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=subseccion&id_=48&apertura=open&idseccion=127

DIRECCIÓN DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES. (2020). Relevamiento PEP Virtual. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. [_](#)

INNOVACIÓN EDUCATIVA – UNIVERSIDAD AUSTRAL. (2020). Notas para evaluar aprendizajes online. Universidad Austral. [_](#)

PRENSA INSTITUCIONAL. (2020). Mesas especiales y regulares: UNCUIYO garantiza exámenes virtuales. Universidad Nacional de Cuyo.

SIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. (2021). 26 ranked institutions. SCImago Journal & Country Rank.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN. (2021). Exámenes finales. Universidad Nacional de San Martín.

**La clase como espacio abierto
en tiempos de enseñanza en pandemia**

**The classroom as an open space
in times of education in a pandemic**

Mariana Maggio

Universidad de Buenos Aires, Argentina
E-mail: marianabmaggio@hotmail.com

María Mercedes Martín, María Alejandra Zangara

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
E-mail: mmercedesmar@gmail.com; azangara@info.unlp.edu.ar

Fecha de recepción: 30 de Noviembre 2021 • Aceptado: 20 de Diciembre 2021

MAGGIO, M., MARTÍN, M. Y ZANGARA, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 86-98.

Resumen

La pandemia de la COVID-19 ofreció a las cátedras universitarias del campo de la tecnología educativa una oportunidad definitiva: mostrar cómo las tecnologías digitales pueden tender puentes en la enseñanza y el aprendizaje, y visibilizar la complejidad de este trabajo. En el presente artículo reflexionamos sobre las aperturas de las propuestas de enseñanza que han construido dos cátedras que trabajan temas de tecnologías y educación ofreciendo una variedad de propuestas que abrevan en las posibilidades de la virtualidad.

Palabras clave: educación, tecnología, aprendizaje en pandemia, cátedras abiertas.

Abstract

The COVID-19 pandemic offered the Educational Technology university chairs a great opportunity: to show how digital technologies can build bridges in teaching, and learning and to make visible the complexity of this work. In this article, we reflect on the openings of the teaching proposals of two Educational Technology Chairs, in two different Universities which offer a variety of suggestions that delve into the possibilities of virtuality.

Key words: education, technology, learning in pandemic, open chairs.

Introducción

Las cátedras de tecnología educativa que integran la RedTEAr desarrollan, en algunos casos desde hace décadas, propuestas en las que reconocen las tramas de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del conocimiento disciplinar y, las incluyen genuinamente (Maggio, 2012) en sus prácticas de la enseñanza. Podríamos decir que este abordaje se inició en el cambio de siglo, a medida que se integraba el estudio de los emergentes de la sociedad red (Castells, 1999) en los programas de las materias. El análisis de las transformaciones en el plano de la economía, la sociedad y la cultura se constituye en contenido y, de modo coherente, sus expresiones alcanzan prácticas que, de modo cada vez más sistemático, empiezan a incorporar tecnologías. Reconocemos tres formas principales en las que se dan esas inclusiones. En primer lugar, la adopción temprana de los entornos y plataformas propuestas por las facultades, especialmente los campus virtuales. En segundo lugar, mediante el reconocimiento e integración de las formas culturales que nos atraviesan en tanto sujetos y, especialmente, a las y los estudiantes (Serres, 2013). En este caso, se destaca la presencia de las propuestas de las cátedras en las redes sociales, primero, en Facebook; luego, en Twitter; y, hoy, en Instagram, que puede rastrearse a través de etiquetas específicas¹. Y, en tercer lugar, por medio del estudio y uso de aquellas soluciones y aplicaciones que en cada momento caracterizan el oficio del tecnólogo educativo como uno de los focos de la formación.

A partir del cierre de los edificios físicos y la suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19 y, luego de que se estableciera el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), es posible reconocer una aceleración digital que se produce en todas las universidades y en los diversos campos de conocimiento. Las cátedras de tecnología educativa entran en este proceso con una vasta experiencia, sostenida también por la trayectoria de muchos de sus equipos docentes en el ámbito de la educación a distancia. La conmoción (Maggio, 2020) que golpea al conjunto de la educación superior se cataliza en estas cátedras de modo creativo, con experiencias que abrazan la virtualidad de modo original. Las construcciones didácticas que se formulan van más allá del necesario sostén de la continuidad pedagógica y se enfocan en la apertura de sus propuestas en modos diversos, los cuales se estudian en el presente artículo a partir de la reconstrucción y análisis de dos casos:

- La materia Educación y Tecnologías de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) #TecnoEduUBA.
- La materia Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). #TecnoEduUNLP.

Estas experiencias llevadas a cabo entre 2020 y 2021 muestran alternativas posibles para la didáctica del nivel superior, formuladas desde cátedras de tecnología educativa. Al igual que en otros campos disciplinares, de manera repentina los equipos de cátedra tuvieron que redefinir sus propuestas y estrategias ante una situación atípica que interpelaba los modos de desempeño de los roles y los tiempos y los espacios habituales, con ritmos de trabajo urgentes y condiciones contextuales inéditas. Los casos permiten reconocer un conjunto de dimensiones que ubican las propuestas como construcciones dinámicas, que son conscientes del contexto de crisis en que se inscriben pero, a su vez, dan cuenta del compromiso político que significa en esa coyuntura reinventarse en favor de la relevancia y la inclusión.

En primer lugar, presentaremos una reconstrucción narrativa de los dos casos. Luego, realizaremos

el análisis de ambos y, a partir de sus recurrencias, buscaremos reconocer dimensiones comunes para finalizar con una serie de recomendaciones para abordar los escenarios híbridos que parecen vislumbrarse como tendencia en el nivel superior.

Dos casos de clase abierta en tiempos de pandemia

En este apartado las autoras realizamos un ejercicio de reconstrucción narrativa de aspectos destacados de las materias en las que nos desempeñamos como docentes en los años 2020 y 2021, en plena crisis por la pandemia de COVID-19 y en contextos de ASPO, lo que llevó al cierre de los edificios de las facultades.

Educación y Tecnologías, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires #TecnoEduUBA

La materia Educación y Tecnologías es un ámbito de experimentación desde que Edith Litwin la dictara por primera vez en 1987. Desde hace más de treinta años, lleva adelante propuestas que se documentan y estudian, hoy desde el enfoque denominado didáctica en vivo (Maggio, 2018). Con el cierre del edificio físico de la facultad en marzo de 2020 y en un contexto de incertidumbre respecto de la modalidad de cursada, el equipo decidió llevar adelante la profundización del enfoque que ya venía desplegando en la presencialidad: estructurar la propuesta de la materia a través del abordaje de problemas sustantivos de la realidad en tiempo presente; codiseñar la propuesta con las y los estudiantes; y enfocarse en la cocreación de conocimiento original.

Uno de los problemas que resultaba más evidente para el campo de la tecnología educativa en ese momento era el enorme desafío que estas condiciones inéditas representaban para las políticas y las instituciones educativas, que debían enfrentar la crisis de la COVID-19 con los edificios cerrados, reconociendo las deudas en materia de inclusión digital y generando de modo acelerado intervenciones de diverso tipo que permitieran sostener la continuidad pedagógica. Las definiciones, en este sentido, se estaban discutiendo y decidiendo al mismo tiempo que se iniciaba la cursada de la materia en 2020. ¿Era posible abordar este objeto en movimiento como entrada a la materia? ¿En qué nivel educativo centrarnos? ¿Cuáles eran las estrategias que podían resultar clave en un momento tan atravesado por incertidumbres de todo tipo? Mediante el codiseño, es decir incluyendo a las y los estudiantes, se decidió formular una idea-proyecto para el sistema educativo en el contexto de pandemia con foco en la escuela secundaria. Durante la primera semana de cursada, se construyó el colectivo del curso, ese “nosotrxs” imprescindible para la elaboración del conocimiento y se analizaron las tendencias culturales de las que las y los estudiantes participaban más intensamente durante el aislamiento. En función de las tendencias elegidas, se conformaron grupos de trabajo que iniciaron el proceso de ideación. Ya en la segunda semana, se realizó una primera apertura: el encuentro virtual estuvo dedicado a una sesión de entrevista con la Esp. Laura Penacca, Directora Nacional de Educación Secundaria, quien ayudó a identificar problemas concretos y líneas de acción en ciernes. La tercera semana tuvo una nueva apertura de diálogo con destinatarios de los proyectos, es decir, directivos, docente y estudiantes del nivel a quienes se les realizaron entrevistas breves. La idea empezó a consolidarse y hacia la cuarta semana los diferentes grupos validaron sus bocetos con especialistas en las temáticas principales que abordaban: feminismo y educación sexual integral, arte y juego, problemáticas sociales. Las ideas, reformuladas como proyectos preliminares, volvieron a las autoridades educativas quienes reconocieron su valor para abordar las definiciones en curso.

Este mes y medio de trabajo no solamente fue la apertura de la materia en un contexto de crisis inédita. Al decir de las y los estudiantes, fue aquello que sostuvo en la incertidumbre. Una propuesta que miraba la complejidad de la realidad, que construía abordándola como horizonte de transformación y que, además de ser codiseñada en tanto propuesta de enseñanza, invitaba al codiseño con actores del sistema. En un momento en el que ni siquiera estaban claras las condiciones de cursada, la convicción de estar trabajando en un proyecto necesario sostuvo y se convirtió en el marco para la comprensión de las nociones clave del campo de la tecnología educativa, los debates que se estaban dando, y también para el despliegue del oficio.

Hacia el final del cuatrimestre se propuso otra experiencia de articulación con la sociedad más amplia. Una experiencia distinta a todas las experiencias previas de la materia: ¿Por qué hacer lo mismo en un mundo diferente? —: el #MovienteEducativo. Esta experiencia colectiva creativa se planteó como una expansión de lo que estaba sucediendo en la materia al conjunto de la comunidad educativa. Un tiempo y un espacio de encuentro en la virtualidad, con la fuerza de lo territorial recuperada a través del encuentro y el juego. El #MovienteEducativo se gestó en las redes como una invitación a contar las crónicas de las prácticas de la enseñanza en crisis, los aprendizajes de la pandemia y los aportes teóricos considerados fundamentales, también a intercambiar ideas y a jugar haciendo predicciones para el 2021. Tuvo un encuentro sincrónico que incluyó las voces docentes y de especialistas, pero también de jóvenes que compartieron su experiencia en modo “freestyle”. El encuentro, realizado en coincidencia con el cierre de la cursada de la materia, contó con más de 500 participantes y fue la quinta tendencia en Twitter Argentina en su franja horaria. Las y los estudiantes de Educación y Tecnologías pudieron comprender los alcances del trabajo con otras personas, instituciones y comunidades, y la fuerza del colectivo a la hora de generar movimiento. La experiencia va más allá del aprendizaje de una materia y se expande como red que luego sostendrá un modo de analizar e intervenir en el campo de especialidad. En 2021 el #MovienteEducativo fue una experiencia enteramente concebida por el estudiantado que, además, participó de modo activo en su implementación.

En el transcurso de las cursadas de 2020 y 2021, la materia profundizó su presencia en redes sociales². A la habitual reconstrucción de las clases realizada en Instagram se integraron nuevas iniciativas. En Instagram se incluyeron producciones testimoniales realizadas por estudiantes, dando cuenta de lo que había significado el paso por la materia. Entre las variadas propuestas realizadas en Twitter se destacó un mundial de tendencias culturales³ cuyos resultados fueron tenidos en cuenta en los ejercicios de codiseño de la materia.

Estas prácticas resultan posibles en una aproximación al trabajo centrado en la colaboración: al interior del equipo docente y, especialmente, con el equipo de adscriptos que desarrollan el despliegue en las redes sociales. La idea de codiseño es central y amplía las definiciones sobre las prácticas que llevan a cabo también las y los estudiantes, desde el momento en que se inicia cada cursada.

Tecnología Educativa, Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias

2 Los usuarios son @tecnoeduUBA en Twitter y Facebook y @tecnoedu en Instagram.

3 El mundial fue destacado por Carina Maguregui en su nota para Educ.ar disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/157798/experiencias-educativas-con-identidad-ludica-y-digital>

de la Educación, Universidad Nacional de la Plata #TecnoEduUNLP

La asignatura Tecnología Educativa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata está ubicada curricularmente en el cuarto año del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se ha preocupado siempre por facilitar la comprensión de nuestro mundo complejo, atravesado por las tecnologías, inmerso en la cultura digital con el propósito de valorar la tecnología educativa como una disciplina que permite análisis complejos de los procesos pedagógicos, tecnológicos, didácticos y sociales implicados.

En los últimos treinta años se ha trabajado fuertemente en el fenómeno de la aceleración tecnológica: aquellos escenarios que envuelven los entornos donde nos movemos y amplían la significación de algunos conceptos vinculados con la comunicación. Estamos insertos en el mundo de los “nuevos ambientes de aprendizaje”⁴, favorecidos indudablemente por el acceso y la mediación pedagógica con tecnologías digitales: nuestra aula se ha transformado en el mundo. Hemos realizado un intenso trabajo de conceptualización de la disciplina y de generación de competencias de análisis e intervención, extendiendo nuestra propuesta a diferentes escenarios. Estas aperturas fueron construyendo propuestas pedagógicas y de elaboración de trabajos por parte de los y las estudiantes: diseño de proyectos, de casos, trabajo con aplicaciones específicas como Webquest y videos, gestión del conocimiento en red y análisis crítico, entre otras.

A partir de 2018, año en que se conformara un nuevo equipo de cátedra, se constituyeron dos espacios teórico-prácticos que instalan una nueva propuesta. A partir de ese momento, se aborda el paradigma didáctico y la perspectiva de las políticas de Estado en relación con la alfabetización y la construcción de ciudadano/as digitales. Se realiza un análisis crítico y la reconstrucción de formatos multimediales interactivos. Los espacios de enseñanza se proponen como aula extendida siendo la disciplina, a la vez, objeto de estudio y propuesta metodológica: los estudiantes aprenden de la tecnología educativa, a través de procesos de enseñanza mediados con tecnología digital. Esto se ha traducido en el uso de entornos virtuales de enseñanza, murales colaborativos, evaluaciones online, portfolios y redes sociales.

Nuestra propuesta didáctica siempre ha considerado aperturas entramando la tecnología tanto en las propuestas de enseñanza como en el análisis y la intervención de las capacidades generadas por nuestros y nuestras estudiantes. Nos concentramos aquí en las aperturas generadas en el marco de las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo obligatorio por la pandemia de COVID-19.

Dada la situación imprevista y ante la decisión de implementar la materia de modo virtual, realizamos un relevamiento sobre tipos y modos de acceso a internet, dispositivos, uso de redes y la experiencia como estudiantes a distancia. El 79% de los inscriptos no contaban con experiencias previas en la modalidad. Este dato fue central para elaborar las propuestas y acompañar sus trayectorias. El 77% tenía usuario en Twitter, red incorporada en la propuesta. WhatsApp fue la aplicación compartida por todos. Nos enfrentamos a un escenario de virtualización con estudiantes

4 Las tecnologías de la información y la comunicación han modificado hasta el lenguaje cuando se trata de manifestaciones educativas. Permanentemente se escucha y se leen en esta área términos tales como: entornos, ambientes, escenarios, plataformas, entre otros, que denominan “lugares” que pueden no tener en común las coordenadas de tiempo y espacio pero que enmarcan la interacción entre las personas.

que aprenderían sobre la asignatura y la modalidad de manera conjunta.

Sin aulas físicas pudimos acercar el “adentro” y el “afuera” del aula, proceso que habíamos iniciado antes pero ahora se nos presentaba facilitado. Esos acercamientos se vieron reflejados en diferentes iniciativas: trabajamos de manera sincrónica invitando a las responsables de Educ.AR, Laura Marés y Cecilia Sagol. ¿Qué mejor manera de comprender las particularidades y alcances de las políticas públicas que intercambiando con quienes las gestionan? La actividad no solo consistió en una videoconferencia con estudiantes y docentes de la cátedra, sino que, además, se invitó a la comunidad. Con una semana de anticipación, se formuló un listado de preguntas por medio de una wiki en el entorno virtual de la asignatura. Esto permitió entonces conectar, a través de un puente imaginario, ese “afuera” con los propios estudiantes y docentes, lo cual posibilitó un enriquecimiento e intercambio tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo. Otra temática abordada en este contexto fue el de “activismo digital feminista”, junto a la especialista Claudia Laudano.

Abordamos temas de conocimiento abierto, cultura digital y construcción colectiva del conocimiento a partir de la incorporación de un taller sobre edición en Wikimedia. Este implicó el trabajo y la experiencia de la edición real de Wikipedia. La propuesta nació en el marco de otra iniciativa pedagógica que es poner en contacto al estudiantado con investigadores del campo. Este taller fue parte del trabajo de campo en nuestra aula virtual de la doctoranda Luisina Ferrante, parte del equipo de Wikimedia Argentina.

Entre nuestras inquietudes está la de posicionar a los estudiantes como productores de contenidos, por eso incluimos en los trabajos finales un análisis de casos de continuidad educativa en instituciones reales, propiciando el acercamiento a realidades educativas durante la pandemia, analizando las acciones emprendidas a la luz de categorías trabajadas: modelos de enseñanza, modelos de tecnología educativa, perspectivas de la disciplina, tecnologías digitales, estrategias e instancias de formación docente implementadas. Los casos fueron aportados tanto por estudiantes como por integrantes de la cátedra: instituciones educativas públicas y privadas (de nivel primario, secundario y superior) de Argentina. Además de integrar los marcos teóricos de la disciplina en estudio, en el análisis de propuestas educativas concretas, se propuso que las y los estudiantes delinearán aquellos aspectos de mejora que podrían ser revisados para continuar fortaleciendo la propuesta del caso asignado, resignificando lo abordado en la cursada.

En esta propuesta las redes sociales también configuran nuestro espacio de trabajo. Contamos con un grupo cerrado en Facebook, con la intencionalidad de construir comunidad y hashtag para las redes sociales, especialmente Twitter: #TecnoEduUNLP. Esta etiqueta tiene dos antecedentes: uno anterior de la misma asignatura: #TecEdUNLP2014, en el que se puso en marcha una experiencia para “el desarrollo de capacidades críticas para la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza” (Martín, 2014, p. 3) y el de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires (UBA): #MovimientoTecnoEdu. Abordamos las redes sociales como territorios de producción y publicación: trabajamos con hilos en Twitter, abordando las micronarrativas, y promovemos la publicación de los trabajos elaborados por los estudiantes en el marco de la cátedra. En este sentido, se realizaron remixados de materiales seleccionados en Educ.ar con la finalidad de publicarlos en ese entorno.

Como final de la cursada, y para conocer las opiniones de las y los estudiantes sobre la propuesta,

invitamos a participar de un mural colaborativo donde recogimos audios que respondían a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los principales aprendizajes que se llevan de la asignatura? ¿Cuáles son las buenas prácticas que se llevan de esta experiencia? El resultado fue recopilado en un podcast⁵, que demuestra una polifonía enriquecida por ideas diversas y que, en todos los casos, recuperan una experiencia movilizante en el recorrido por la asignatura.

El trabajo con un equipo de adscriptos es parte central de la propuesta de la cátedra. Se visibiliza un creciente interés por participar de este espacio, impulsado por el momento emblemático que transita el campo desde un punto de vista laboral. En estos años, el trabajo de quienes cumplen este rol se vio enriquecido y reflejado en cada reunión sincrónica virtual y en cada actividad asincrónica. En base a este eje, se ordenaron las tareas y la trazabilidad de la tecnología digital, lo cual permitió un mejor acompañamiento por parte del equipo docente en términos de formación.

Estas dos reconstrucciones permiten reconocer una serie de rasgos comunes que son analizadas a continuación. Se trata no solo de aquello que es posible identificar en un proceso interpretativo sobre estas propuestas de cátedra⁶ con lo que ello conlleva en vistas al diseño de las futuras ediciones de las materias.

Los rasgos que caracterizan la apertura de las propuestas en prácticas de la enseñanza

A continuación, señalamos los rasgos comunes que surgen del análisis de los dos casos. Más allá de estas dos experiencias, es posible observar en estas caracterizaciones un potencial a la hora de abordar estas dimensiones en otras materias y propuestas que reconozcan un valor pedagógico y didáctico importante en la apertura de la materia en relación con su contexto.

a. El reconocimiento como punto de partida

Las materias se inician con un análisis dedicado de la situación en la que se encuentran las y los estudiantes tanto desde la perspectiva del acceso tecnológico como desde un punto de vista cultural. No se trata de una consulta informal o de una deducción a partir de quienes espontáneamente manifiestan sus posibilidades, dificultades o intereses sino de un estudio específico y cuidado, hecho con propuestas específicas. En el caso de #TecnoEduUNLP se realiza un relevamiento sobre tipos y modos de acceso a internet, dispositivos, uso de redes y la experiencia como estudiantes a distancia. El análisis que surge es el punto de partida para la construcción de propuestas comprensivas de la diversidad. En el caso de #TecnoEduUBA se analizaron las tendencias culturales de las que las y los estudiantes participaban más intensamente durante el aislamiento. A partir de los aportes realizados por las y los estudiantes en este sentido, se conformaron los primeros cuatro grupos de trabajo que iniciaron un proceso de ideación sobre el problema elegido para trabajar.

5 Se presenta en el siguiente enlace: <https://soundcloud.com/alejandra-zangara/tecno-edu-2020-kelin/s-U61gOVJGkl1>

6 Más allá del alcance de este trabajo, reconocemos rasgos semejantes en otras que hacen públicas sus construcciones. Entre ellas: Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), Didáctica General de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), Comunicación y Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Tecnologías Educativas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Formación Docente en Entornos Virtuales de la carrera en Educación (UNAHUR), entre otras.

Si bien estas indagaciones ya se realizaban en las materias antes de la pandemia, el despliegue de las propuestas en la virtualidad requiere ser mucho más asertivos en el estudio. Por un lado, la falta de acceso o el acceso intermitente a dispositivos y a conectividad puede convertirse en un factor de expulsión. Las propuestas que se generan tienen que alcanzar a todas y a todos, en las condiciones en que se encuentren. Por otro lado, también es necesario entender qué servicios de redes sociales son utilizados con más frecuencia, de qué tendencias culturales participan y qué fenómenos son los que más los atraen. Caso contrario podemos caer en presunciones equivocadas al construir propuestas que, si bien buscan construir a partir de las tendencias (Maggio, 2018), lo hacen sobre la base de aquellas de las que participa el equipo docente y no el estudiantado, con la pérdida de relevancia que eso conlleva.

Es importante resaltar que en los escenarios híbridos que empiezan a discutirse y crearse, este punto de partida seguirá siendo una condición necesaria para el despliegue de propuestas que desde estos reconocimientos sostengan prácticas enfocadas en los procesos de inclusión.

b. Las voces del momento

En las búsquedas de las cátedras más innovadoras, la polifonía aparece como rasgo importante (Lion y Maggio, 2019). Las clases se ven enriquecidas por las múltiples voces, que dialogan con equipos docentes y estudiantes, ofreciendo perspectivas diversas que van más allá del enfoque propuesto, ya sea para ampliarlo como para tensarlo y dando cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de conocimiento.

En las reconstrucciones que aquí se presentan no solo se destaca su carácter polifónico. En el contexto de la crisis y frente a los interrogantes que se abren en el campo se eligen “voces invitadas” que, además, son protagonistas del momento, ya sea por sus responsabilidades políticas como su lugar clave en la promoción de los debates. Así, el estudiantado entra en diálogo con quienes están tomando decisiones que tienen o tendrán impacto en las construcciones del campo disciplinar. Por ejemplo, las definiciones en materia de políticas TIC del Ministerio de Educación Nacional y del portal Educ.ar sostienen inversiones, desarrollos e iniciativas de formación que son del ámbito de la tecnología educativa y su objeto de estudio. Las y los estudiantes entran en un diálogo que les permite ver las iniciativas en construcción, comprender sus complejidades, identificar obstáculos y, además, hacerlo desde la perspectiva del otro (Bruner, 1997). Proponemos aperturas a las realidades que van más allá del abordaje académico de los temas.

En una crisis global como la que atraviesan las prácticas de la enseñanza a las que aquí se hace referencia ponen en evidencia los límites del saber construido. Como sostuvo Segato:

Vengo defendiendo el no saber. La posibilidad de decir «no sabemos». El punto central de esta pandemia es la lección de incertidumbre. Justo llega en un momento de la historia de la humanidad en que se pretendía tener certezas. (...) Hace tiempo que empecé a pensar que la imprevisibilidad es la única utopía del presente, que la historia es un animal impredecible. (...) No sabemos, y hay gente que no acepta ese no saber.⁷

En esta escena la polifonía se resignifica como una operación de tiempo presente. Las voces que emergen en clase son las de aquellos que empiezan a actuar y a producir sentido en un tiempo donde los saberes construidos previamente dejan de alcanzar.

c. El oficio como actividad creativa que mira hacia afuera

Las materias del campo de la tecnología educativa se enfocaron, a lo largo de las décadas, tanto en la formación en un campo de conocimiento desde una perspectiva teórica y epistemológica como en el “oficio”, el despliegue de modos de actuar que habilitan el desempeño profesional.

En las dos propuestas analizadas, el modo en que se aborda la formación en el oficio está caracterizada por su foco en la creación en los problemas reales de la sociedad. Las y los estudiantes: analizan los desafíos del momento en diálogo con las autoridades educativas y crean ideas y ofrecen soluciones; diseñan experiencias en formatos innovadores en un fuerte reconocimiento de las tendencias culturales; se adentran en plataformas existentes con el rol de editores, aportando conocimiento original; y se comprometen en el análisis de casos reales aportando, con categorías propias del campo, líneas de mejoramiento.

En todas estas alternativas, el estudiantado aprende a la vez que crea mirando hacia afuera. Lo que generan no es la mera amplificación de lo que sostienen los desarrollos teóricos de las materias ni los referentes bibliográficos puestos en juego. No “aplican”, ya que el desafío es ir más allá. En ninguna de estas iniciativas se da un proceso de reproducción. Se aprende a analizar y actuar como especialistas del campo a partir del abordaje de desafíos reales.

d. Aulas que son redes

Las materias del ámbito de la tecnología y la cultura tuvieron una temprana presencia en redes sociales, con especial referencia a Twitter. El trabajo pionero de la cátedra de Procesamiento de Datos de la carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires⁸, quien fuera su profesor titular, Alejandro Piscitelli, y su equipo se convirtió en un referente para el área.

La presencia de las cátedras en las redes sociales expande las propuestas en formas diversas: documentación de las propuestas que tienen lugar en la materia, en tiempo real o después de cada clase; interacciones con especialistas, en ocasiones, en construcciones específicas que se realizan en tiempo real (Maggio, 2018); identificación de contenidos de valor que se ponen a disposición del estudiantado; exploración de nuevos modos de narrar que son tendencia tales como las micronarrativas; y externalización de las producciones realizadas para llegar a la comunidad son algunas de las expresiones más habituales.

Al decir de Carrión (2020), la pandemia profundizó estos “objetos culturales vagamente identificados”:

He escogido una visualización de datos, una campaña publicitaria, una lista de reproducción, un tuit/remix, un proyecto transmedia, una historia interactiva, un libro de artista, una webserie, un pódcast y una story de Instagram (...) Son muchas las características que unen esos objetos culturales: la más importante, su esencia, en acto o en potencia, pero siempre como objetivo, es la viralidad. (Carrión, 2020, pp. 41-42)

En las materias analizadas, la pandemia fue el marco de una profundización de las propuestas en las redes sociales. Esto se da porque se trata de prácticas que configuran sus diseños en un

8 En Twitter @DatosUBA

reconocimiento sistemático de las tendencias culturales (Maggio, 2018). También, porque en situación de aislamiento y/o distanciamiento, las redes son el camino más evidente para alcanzar la esfera de lo público, que se considera parte crucial de la operación pedagógica que proponen. Finalmente, porque las tramas de la construcción de conocimiento en la contemporaneidad adquieren nuevas formas que allí se despliegan y son objeto de la formación. En el caso de #TecnoEduUNLP, la producción argumentativa a través de hilos de Twitter⁹ tiene ese sentido. En #TecnoEduUBA, la realización de un mundial de tendencias culturales de la pandemia permitió identificar recurrencias entre los votantes e integrar las tendencias elegidas a la materia en situaciones de codiseño de la propuesta con el estudiantado.

Esta actividad en las redes sociales es, además, una vía excepcional para las articulaciones entre materias, entre estudiantes, entre expertas y expertos. En el transcurso de las cursadas es posible ir reconociendo las experiencias de los pares, entrar en diálogo y desarrollar modos de colaboración más o menos formales que siempre redundan en más oportunidades de aprendizaje.

e. Tecnología educativa para todxs

El tiempo de pandemia habilitó una oportunidad inédita para las materias que previamente se implementaban exclusivamente en la presencialidad: abrir las propuestas a un público más amplio.

En el caso de #TecnoEduUNLP, esto queda reflejado en la apertura de las actividades con expertas y expertos que, además, se abren a otras cátedras y, por qué no, al público en general. Esta posibilidad les da también a las y los estudiantes la posibilidad de interactuar con especialistas del campo y con futuras y futuros colegas que acuden a la cita convocados por el interés que despierta la actividad, escuchar sus preguntas, entrar en diálogo y empezar a configurar sus redes profesionales.

En #TecnoEduUBA, la cátedra codiseña con estudiantes y expertos una experiencia colectiva creativa, el #MovienteEducativo¹⁰. Esta iniciativa está concebida para entrar en diálogo con muchas/os otras/os y busca conectar con universidades e instituciones educativas de todo el país. También busca más allá del campo de la educación y genera propuestas que intentan desarmar formatos académicos habituales para indagar a través del juego y el movimiento, creando otros formatos posibles y potentes.

f. Reconstrucciones explicitadas

En las cátedras universitarias resulta habitual generar instancias de reconstrucción de lo vivido que constituyen las propuestas evaluativas centradas en el mejoramiento. Las interpretaciones críticas a las que dan lugar conforman una dimensión importante de las futuras implementaciones.

En los dos casos analizados hay una coincidencia importante en las propuestas llevadas adelante en el transcurso de la pandemia. Estas reconstrucciones no solo se realizaron, sino que también quedaron sistematizadas y alcanzaron la esfera de lo público. En #TecnoEduUBA, las y los estudiantes fueron invitados a producir historias testimoniales de su paso por la materia que se compartieron en Instagram. Allí dan cuenta del camino recorrido y de sus aprendizajes, ofreciendo también una

9 Esta aproximación es llevada adelante también en la materia Formación Docente en Entornos Virtuales de la carrera en Educación (UNAHUR), entre otras.

10 Véase <https://movienteeducativo.com/>

mirada en perspectiva. En #TecnoEduUNLP, las opiniones del estudiantado sobre la propuesta fueron recogidas a través de audios en un mural, los que a su vez se recopilaron en un podcast que recupera la experiencia de la materia en esta aproximación coral.

Estas expresiones no solo dan cuenta del camino recorrido sino de los aprendizajes. Las y los estudiantes que realizan estas producciones en entornos tecnológicos y ponen su voz ya lo hacen desde la profesionalidad para la que se forman en el ámbito de estas materias.

g. Colectivos docentes ampliados

Las propuestas que aquí se analizan se llevan adelante por colectivos que van más allá del equipo docente. El rol de los equipos de adscriptos resulta fundamental. Estos estudiantes y/o graduados recientes aportan una comprensión profunda de las tendencias culturales tanto en términos del análisis como de la producción. Aportan una mirada crítica sobre las experiencias vividas como estudiantes que enriquecen las instancias de diseño. En muchos casos, también son docentes en el sistema educativo que atraviesan desafíos semejantes sobre el desarrollo de las prácticas de la enseñanza en contextos de crisis. En este sentido, las creaciones que se realizan en las materias también circulan de modo rápido en propuestas que suceden en los otros niveles, en una articulación poco visibilizada pero muy significativa en términos de las producciones que se llevan adelante en las materias.

Conclusiones

Las siete dimensiones comunes elegidas para el análisis tienen sus antecedentes en prácticas llevadas adelante tanto en los casos reconstruidos como en otras materias del área y afines¹¹. Sin embargo, en este contexto cobran otra dimensión. Pueden configurar la base de la idea de apertura como clave para encarar los escenarios híbridos que parecen avizorarse en la enseñanza superior hacia finales de 2021. Se presentan aquí de manera resumida:

Gráfico 1. Dimensiones de la apertura como clave en la enseñanza superior

La pandemia, como mutación (Berardi, 2020), parece estar inaugurando una etapa de enormes complejidades y renovadas posibilidades en la enseñanza superior. Como señala Weber (2021):

El reconocimiento como punto de partida	El oficio como actividad creativa que mira hacia afuera		
	Las voces del momento	Aulas que son redes	Tecnología educativa para todxs
	Reconstrucciones explicitadas		
Colectivos docentes ampliados			

Fuente: elaboración propia

11 La experiencia que lleva adelante la materia Didáctica General de la Facultad de Humanidades (UNMDP) comparte muchos de estos rasgos e integra otros bajo la idea de expansión, desarrollada por Miriam Kap. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=2ResOfgo918>

La pandemia es reconocida como un hito, que obliga a pensar en un antes y un después y en la necesidad de acompañar y capacitar a profesores y profesoras para que puedan reconocer lo realizado durante el tiempo de aislamiento. El desafío es valorar lo hecho pero sin caer en los extremos que llevan a imaginar lo que sigue como lo que fue antes o lo que se hizo en los últimos dos años de virtualización compulsiva (Weber, 2021, p. 2).

En el análisis de lo hecho, es posible reconocer dimensiones de análisis que pueden configurar la base de un marco pedagógico didáctico contemporáneo, reconociendo que aquellos que sostenían las propuestas antes de la pandemia están perdiendo fuerza interpretativa en un contexto diferente.

El desafío principal es generar prácticas en la enseñanza superior que resulten relevantes en un contexto de crisis global, que reconozcan las zonas de incertidumbre (de Alba, 2020) y puedan generar propuestas que ante todo tengan fuerza inclusiva a la vez que ofrezcan la mejor formación en un campo que resulta crítico para enfrentar los problemas de la educación actual.

Referencias bibliográficas

- BERARDI, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones.
- CARRIÓN, J. (2020b). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- CASTELLS, M. (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.
- DE ALBA, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En: IISUE Educación y pandemia. Una visión académica. Ciudad de México, México: UNAM, pp. 289-294.
- LION, C. Y MAGGIO, M. (2019) “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1). Montevideo. Junio.
- MAGGIO, M. (2020). “Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación”. *Campus Virtuales*, 9(2), pp. 113-122.
- MAGGIO, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN, M. (2014). *Tecnología educativa. Programa de la materia*
- MARTÍN, M. (2019). Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. *Revista Diálogo Educativo*, 19(62), pp. 1010-1022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.DS05>.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, V. (2021). “Momento de balance”, *Actualidad Universitaria*. Consejo Interuniversitario Nacional. Año XX (91).

Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización

Reflecting on teacher training in times of virtualization

Silvia Mabel Coicaud

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
E-mail: coicaud.silvia@gmail.com

Silvia Irene Martinelli

Universidad Nacional de Luján, Argentina
E-mail: silvia.martinelli@unipe.edu.ar

Julieta Rozenhauz

Universidad Nacional de San Martín, Argentina
E-mail: jrozenhauz@unsam.edu.ar

Fecha de recepción: 26 de Octubre 2021 • Aceptado: 21 de Diciembre 2021

COICAUD, S., MARTINELLI, S. Y ROZENHAUZ, J. (2021). Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 99-107.

Resumen

En este artículo debatimos sobre la capacitación docente durante la cancelación de clases presenciales por el Aislamiento y Distanciamiento provocados por la Pandemia. El sistema universitario reaccionó de forma espontánea y no planificada, capacitando al colectivo docente en esta “mudanza a la virtualidad”. Existió cierto voluntarismo y voluntariado, pues muchos profesores participaron en centenares de conversatorios y webinarios generalmente sin percibir honorarios. Debemos discriminar sensibilización de capacitación, ésta como actividad académica planificada por profesionales que conciben, proponen estrategias didácticas, evaluaciones procesuales y finales, recursos y materiales, acompañando los procesos. El trabajo en virtualidad requiere recurrente actualización, exigiendo políticas y decisiones claras, porque las universidades no cambian sin el compromiso de los docentes, ni éstos sin el de las instituciones. El acceso a tecnologías asincrónicas y sincrónicas replantea el currículo flexibilizando los aprendizajes y se instala en plazos perentorios. Su apropiación para transformar la enseñanza es un proceso que lleva tiempo.

Palabras clave: capacitación docente; virtualización; pandemia; universidades.

Abstract

In this article we discuss about teacher training during the cancellation of face-to-face classes due to the isolation and distancing caused by the pandemic. The university system reacted in a spontaneous and unplanned manner, training the teaching community in this “move to virtuality.” There was a certain voluntarism and volunteerism, as many teachers participated in hundreds of talks and webinars, sometimes without receiving any fee.

We must distinguish awareness from training, being the last one an academic activity planned by professionals who conceive and propose didactic strategies, process and final evaluations, resources and materials which accompany the processes. Virtual work requires recurrent updating, demanding clear policies and decisions, since universities do not change without the commitment of teachers, nor do they change without that of the institutions. Access to asynchronous and synchronous technologies makes it possible to rethink the curriculum, making learning more flexible, and is installed in peremptory deadlines. Its appropriation to transform teaching is a long lasting process.

Key words: teacher training; virtualization; pandemic; universities.

Presentación

La capacitación como tarea académica tuvo siempre, en nuestras universidades, un papel destacado, ya que constituye una actividad que atraviesa las tres funciones de la tarea universitaria: dado que es motivo de docencia a cargo de equipos que capacitan tanto en lo disciplinar como en lo metodológico a otros equipos docentes de la propia u otra universidad —labor llevada a cargo por las facultades, departamentos o direcciones de pedagogía universitaria u orientación docente—; También, es una actividad de extensión realizada y ofrecida para todos los niveles del sistema educativo nacional o provincial en ocasiones con puntaje para quienes lo realizan y enmarcado a veces en la Red Federal de Formación Docente Continua; y, por último, atañe además a la investigación, pues la capacitación acompaña como parte complementaria o principal del desarrollo de investigaciones educativas que interactúan con equipos de docentes o de profesionales en ejercicio, o bien se transforma en su objeto de estudio.

Esta breve descripción intenta dar cuenta de cómo el objeto elegido para este artículo —la capacitación— es un componente habitual en la tarea de los docentes universitarios, que también se vio modificado e interpelado por la pandemia de COVID-19, razón por la cual decidimos abordarlo a partir de algunas reflexiones que compartiremos.

Introducción

La formación de profesores y profesoras implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina. Demanda también los conocimientos pedagógicos y de un saber práctico necesario para intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta en un campo multidimensionado como el de la docencia universitaria. Como bien lo señalan Francisco Hernández y Juana Sancho Gil (1993): “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. También se requiere del análisis de las políticas educativas para el sector y su articulación con las estrategias institucionales para cumplir con la misión institucional, reflexionando sobre el sistema educativo en general y sobre la universidad en particular como una institución histórico-social involucrada en los procesos de transformación social, cultural, económica y política. La educación remota de emergencia en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) puso de relieve la necesidad de acompañar a los docentes en sus prácticas de enseñanza. Esto se dio a través de capacitaciones, encuentros en línea, conversatorios y webinarios que intentaron llevar ideas, ayudas y sugerencias a los y las docentes que se vieron en la necesidad de dar clase en espacios virtuales.

Algunos datos ilustrativos

El comité ejecutivo de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) realizó un primer relevamiento de las acciones que las instituciones universitarias que la componen comenzaron a realizar ante la pandemia de COVID-19 para contar con un panorama federal que informara al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para que compartiera documentos, estrategias, logros y obstáculos, y así colaborar en la toma de decisiones de políticas educativas en el área de la educación a distancia acordes con el contexto histórico que se estaba viviendo.

Para ello, a fines de marzo de 2020 se realizó una encuesta con 12 preguntas cerradas y abiertas

—para ello, se usó un formulario en Google Drive— que se envió a los representantes rectorales que forman parte de la RUEDA. Se obtuvieron 34 participaciones, de las cuales 2 corresponden a institutos universitarios y 32 a universidades.

A la solicitud de describir o caracterizar acciones sobre enseñanza virtual, las respuestas del cuestionario caracterizan en algunos casos acciones específicas –76,47 % (26 respuestas)— y en otros se hace mención a políticas integrales –23,53 % (8 respuestas)— que incluyen una serie de acciones articuladas (a modo de ejemplo: “Política integral de implementación de Educación a Distancia -EAD-”, “Virtualización de la educación y servicios asociados”).

En relación con la capacitación, el 100 % de los participantes de la encuesta respondieron que realizaron capacitación docente; además, 33 de las 34 instituciones (97 %) crearon aulas virtuales. Asimismo, 32 (94 %) señalaron que produjeron contenidos digitales y 30 (87,5 %) que efectuaron asesorías o asistencias pedagógicas. En cuanto a las acciones específicas, al interior de ellas se encuentran las actividades de capacitación en general, que incluyen las de acompañamiento, asesoramiento o formación de docentes –74,07 % (20)— y, por otro lado, las de acompañamiento y formación de estudiantes –25,93 % (7)—. Esos primeros datos sistematizados a fines de abril de 2020 evidencian la importancia adquirida por la capacitación en el contexto de ASPO y DISPO en Argentina.

Hablemos de capacitación

Desde una perspectiva dialéctica, es preciso considerar que las instituciones educativas no cambian sin el compromiso de los docentes, pero tampoco los docentes pueden hacerlo si no existe, a su vez, compromiso por parte de las instituciones en las que trabajan. Por otro lado, las instituciones y los sistemas educativos son interdependientes e interactivos en los procesos de cambio. La educación solo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen (Kemmis y McTaggart, 1998).

En la virtualidad, la capacitación para la enseñanza tiene como propósito que los docentes resignifiquen sus prácticas a partir de mediaciones tecnológicas. Para lo cual, es necesario que reflexionen sobre sus trayectorias de formación para analizar las matrices implícitas que interjuegan y pueden ser un obstáculo epistemológico y pedagógico. Consideramos que, para adquirir conocimientos didácticos y tecnológicos, se debe ser consciente de que es imprescindible aprender a enseñar de forma diferente a como fuimos enseñados. Es decir, resulta prioritario pensar acerca de las propias experiencias de trabajo docente, reconociendo tanto las construcciones logradas como las dificultades que se enfrentan de forma cotidiana. Porque, como señala Marta Souto (2013), existe un núcleo duro de la práctica construido como habitus que se transmite de generación en generación y es difícil modificar; esto sucede aunque exista un verdadero interés por renovar y mejorar las prácticas de enseñanza. Habitus que, si bien opera como un inconsciente práctico, puede concientizarse a partir de un proceso de metaanálisis sobre las representaciones, creencias y saberes propios del oficio docente donde surgen acciones únicas, las configuraciones creativas, los movimientos singulares y el devenir de las prácticas.

Armando Alcántara (2020), en un estudio comparativo, analiza casos en Argentina, España y Zimbabue para indicar cómo estudiantes, profesores y directivos han querido resolver problemas nuevos con viejas prácticas ligadas a la educación presencial tradicional. Quizás en este punto radica

una de las cuestiones más complejas: los actores universitarios se ven en la necesidad de resolver un problema novedoso con herramientas también novedosas, bajo la premisa de atender a dos requerimientos primordiales con un doble desafío: “continuidad del ciclo lectivo” (o “continuidad pedagógica”) y “promoción de aprendizajes”, tanto los pautados por el plan de estudios para la asignatura como los nuevos que se dan a raíz del cambio de modalidad. Para llevar adelante esta tarea, las instituciones universitarias recurrieron a la capacitación, lo que llevó a ciertas confusiones, repeticiones e improvisaciones dado que la transición a la modalidad virtual requiere sistemas efectivos de gestión del aprendizaje, planificación y organización, y esto también atañe a los docentes.

Por otra parte, los vertiginosos cambios generados en este último tiempo han impulsado el replanteo acerca de la formación en la educación superior, dejando de lado el modelo de normalización propio de la revolución industrial del siglo XIX: currículos fragmentados y organizados por asignaturas académicas, enseñanza como transmisión e instrucción directa, y evaluación de resultados que se centra solo en pruebas y exámenes para la repetición de contenidos. El hecho de contar de manera creciente con diversos recursos tecnológicos para la comunicación asincrónica y sincrónica ha permitido personalizar la educación, flexibilizando los tiempos del aprendizaje de un modo diferente a como se educaba desde el paradigma novecentista. Las instituciones educativas se están transformando, en muchos lugares del mundo se está cuestionando la educación impersonal, enciclopedista y estandarizada.

Se requiere, por lo tanto, acompañar las destrezas y habilidades informacionales de los docentes con un conjunto de saberes que vayan más allá de lo práctico/instrumental, partiendo de enfoques y posicionamientos epistemológicos y políticos que trabajen sobre los sentidos de la educación, en general, y de las lógicas de enseñanza en la universidad, en particular, proponiendo secuencias de actividades reflexivas sobre la educación universitaria, su marco de actuación, la pedagogía y la tecnología.

Por la singularidad propia del campo de la tecnología educativa, los contenidos procedimentales son importantes en la capacitación docente, pues posibilitan diseñar estrategias didácticas mediadas por tecnologías y apropiarse de un modo genuino de recursos y producciones pertinentes para la enseñanza en los diferentes espacios curriculares. Entonces, es importante planificar propuestas de capacitación que aborden dimensiones pedagógico-didácticas, crítico-reflexivas y creativo-procedimentales, teniendo en cuenta el contexto de trabajo de los y las docentes y la especificidad de las disciplinas (Coicaud, 2016).

Lo que hicimos en nuestro país

En el documento producido por la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa (RedTE.Ar), se menciona que “comprender los nuevos saberes y las estrategias que la formación universitaria y profesional tiene y tendrá que atender” (RedTE.Ar 2021, p. 3) que la pandemia interpeló y puso en evidencia. El documento presenta siete dimensiones para pensar los nuevos entornos de educación y de aprendizaje en los meses de enseñanza remota de emergencia, y es así como se mencionan las capacitaciones en diversos formatos, extensiones y profundidades.

Esas capacitaciones, señala el documento de referencia, pudieron ser transferidas a nuevos escenarios de desempeño o asesorías y acompañamientos a otros equipos docentes con interés

en revisar sus propuestas pedagógicas. Asimismo, se registró una tendencia a la documentación del trabajo colectivo que se expandió por las redes sociales construyendo un saber didáctico en comunidades de práctica.

En tal sentido, algunas de las acciones de capacitación referidas específicamente a la educación mediada por tecnologías llevadas a cabo en las instituciones universitarias han sido:

- Conversatorios;
- ciclo de conferencias y webinarios;
- documentos instructivos de trabajo y difusión;
- dispositivos y estrategias construidas colaborativamente con docentes sobre la enseñanza en la opción pedagógica a distancia;
- aulas virtuales específicas con cursos autogestionados y material autoadministrable;
- acompañamiento tecnopedagógico en “salas de profesores”.

Sin embargo, entendemos que estas actividades, denominadas desde el sentido común como “capacitaciones”, en muchos casos distan de serlo, en cambio, son más bien acciones de sensibilización. Según el diccionario de la Real Academia española¹ ‘sensibilizar’ es hacer sensible algo o a alguien. La sensibilización se propone la concientización de las personas y, para ello, se pueden realizar acciones de diversa índole: charlas, conferencias, exposiciones, talleres, formación de grupos, concursos, juegos, eventos. Por su parte, capacitar es hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. La diferencia entre ambas acepciones es notable. La capacitación es un proceso que ayuda a los seres humanos para adaptarse a las circunstancias que se presenten y permite que respondan a ellas de manera eficiente para lo cual es necesario desarrollar habilidades por medio del aprendizaje. Es un proceso planificado, sistemático y organizado que pretende, a partir de la enseñanza, promover los aprendizajes para modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otro lado, consideramos que el acompañamiento por parte de los capacitadores constituye una condición importante. Si bien existen numerosos cursos vinculados a diferentes temáticas para enseñar y evaluar a partir de mediaciones tecnológicas, muchos terminan siendo cápsulas informativas aisladas que no transforman la enseñanza o solo promueven algunos pocos cambios cosméticos que son dejados de lado en el corto plazo. Por ello, es recomendable que se planifiquen procesos más extendidos de capacitación. La programación de instancias y situaciones guiadas de práctica docente posibilita que los profesores adquieran mayor confianza en su tarea, abordando su real complejidad a partir de decisiones tecnopedagógicas que resulten apropiadas para cada contexto de trabajo. En definitiva, se trata de lograr que los docentes se contacten con otros modos de enseñar, sintiéndose hospedados por estas herramientas que nos ofrece la cultura.

En este sentido, James Katz y Ronald Rice (2005) realizaron un análisis acerca de políticas y programas existentes para la formación en tecnologías y la reducción de la brecha digital, señalando algunos aspectos neurálgicos. Estos autores explican que a veces los objetivos no son realistas porque se establecen a partir de lo que los responsables del programa pretenden en lugar de aquello que los participantes quieren conseguir. En ocasiones, a estos últimos se los considera como receptores pasivos, desconociendo su interés preeminente por la comunicación como proceso que se valora en

mayor medida que la información. Muchos programas de enseñanza se centran solo en los contenidos, lo cual resulta útil cuando existen vínculos entre estos y las necesidades de los participantes por capacitarse en temáticas específicas. Pero cuando esta relación no se establece claramente, se genera un desencaje porque a menudo los participantes desean ser creadores de los contenidos, lo cual no siempre está previsto. Es muy común que los programas de capacitación otorguen más importancia a los recursos tecnológicos que a la ayuda y el asesoramiento que las personas demandan. Esta situación debe preverse en el presupuesto, ya que la tecnología suele ser más barata en comparación con lo que cuesta el apoyo y la formación continua. ¿Por qué?, porque la tecnología cabe en una caja, se puede instalar en poco tiempo y permite publicitar rápidamente su entrega en las instituciones. En cambio, la comprensión sobre su utilidad por parte de los destinatarios, la adquisición de habilidades y conocimientos para lograr su apropiación en las prácticas son procesos que no se logran de un día para otro ni se pueden registrar en un acto para difundir las acciones institucionales.

Atendiendo a estas condiciones, es preciso replantear la cuestión de las políticas de capacitación. El suministro de webinars, conferencias o cursos acotados constituye una oferta interesante en la actualidad y necesaria en el “mientras tanto” de las etapas coyunturales de transición. Pero en general funcionan como paliativos respecto a la demanda de capacitación docente que existe y a la diversidad de temáticas que es necesario abordar en esta nueva realidad surgida como consecuencia de la virtualización que irrumpió en la docencia por la pandemia de COVID-19. Tanto el Estado (a través de los ministerios de educación) como las instituciones educativas deben asumir el compromiso de propiciar y financiar programas de capacitación docente que tengan continuidad. La articulación recursiva entre los conocimientos teóricos y la puesta en práctica de propuestas didácticas diferentes tiene que ser un objetivo prioritario por parte de quienes planifican y operativizan la capacitación de los docentes en distintos ámbitos, desde un proceso dinámico que recupere en forma permanente la opinión de los docentes respecto de sus verdaderas demandas y problemáticas.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que las tecnologías digitales representan metacontextos en los cuales se articulan diferentes recorridos de aprendizaje formando conjuntos de finalidades, habilidades y enfoques que constituyen pistas sobre nuevas áreas de innovación, es preciso reconocer que las prácticas de capacitación para la enseñanza mediada por tecnologías no tendrían que separar en forma tan taxativa los procesos educativos de las relaciones sociales que se establecen ni de las actividades de ocio. Tampoco habría que escindir los espacios académicos de educación formal, como son las universidades, de otros ámbitos de educación no formal, los cuales en muchas ocasiones son dejados de lado a pesar del enorme potencial que son para la formación. En este sentido, a veces resulta interesante analizar las áreas de intersección que se producen entre estos ámbitos y prácticas, por ejemplo, el modo en que se construyen aprendizajes informales entre los docentes universitarios que se asesoran unos con otros y se ayudan de forma recíproca para llevar a cabo las tareas de formulación de actividades desde la virtualidad. Dado que las prácticas involucran siempre el pensamiento, la acción y la valoración, también subjetividades, nociones, representaciones, concepciones, ideas e imágenes sobre el mundo, como plantea Richard Sennet (2009), no existe acción sin pensamiento. Hacer es pensar, aquellos que alcanzan logros en su profesión pueden asimismo encontrar caminos para desvelar un territorio nuevo. Pues, “en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (Sennet, 2009, p. 23)

¿Quiénes son los capacitadores?

Los capacitadores son docentes, directivos, responsables de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de las universidades e institutos universitarios, representantes de la RUEDA y referentes de educación a distancia y de tecnología educativa que voluntariamente en muchos casos brindaron sus servicios profesionales de manera gratuita para responder a la enorme y desordenada demanda de las instituciones

Además, en estas últimas décadas, tanto en la República Argentina como en la mayoría de los países de la región se han implementado diversas carreras de posgrado en temáticas vinculadas con el campo de la tecnología educativa y la educación a distancia. Asimismo, existen numerosos cursos de posgrado y diplomaturas referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. Esta amplitud de la oferta educativa ha generado una importante masa crítica de profesionales formados quienes en su gran mayoría son docentes en ejercicio cuya formación y experiencia en distintos niveles de enseñanza los habilita como capacitadores.

Algunas conclusiones para continuar la reflexión

La comunidad docente universitaria ha tenido que adaptarse a las nuevas condiciones del ASPO. Los docentes han trabajado con esfuerzo y compromiso para garantizar la continuidad de las clases y reafirmar el valor de la educación y la cultura como un derecho humano fundamental.

Las circunstancias plantean nuevos problemas y, como siempre, los docentes responden en la gran mayoría de los casos con trabajo, creatividad, responsabilidad social y calidad educativa. En este marco, la capacitación masiva (casi espontánea) en muchos casos superpuesta y poco estructurada ha sido una de las respuestas para fortalecer la actividad docente en un marco tan desconcertante e inédito. Pasado el impacto de los primeros momentos, entendemos que resulta necesario optimizar este enorme esfuerzo, sistematizar las conferencias, los materiales elaborados y las redes generadas para que sean accesibles más allá del contexto de pandemia con el propósito de que las innovaciones y las mejores prácticas perduren.

Tantas horas de capacitación invertidas por capacitadores y capacitados debieran trascender la emergencia de la pandemia y valorizarse. En ese sentido, será necesario —y entendemos que estamos aún a tiempo— capitalizar esas nuevas competencias adquiridas, además de acreditarlas, ponerlas en valor y ponderarlas tanto en los concursos docentes como en los diversos ámbitos institucionales en los que se desarrollan las carreras profesionales, los cuales sin duda se conformarán a través de modelos más híbridos y flexibles. Hibridaciones desafiantes en donde las capacitaciones y los saberes vinculados con las TIC y la virtualidad ocuparán un lugar de relevancia hasta ahora impensado.

Referencias bibliográficas

ALCÁNTARA, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En: Casanova, H. (coord.), Educación y pandemia. Una visión académica, pp. 75-82. México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

COICAUD, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y formación. En: Espacios en Blanco 26 (dossier), pp. 81-104.

KATZ, E. J. y RICE, E. R. (2005). Consecuencias sociales del uso de Internet. Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). Cómo planificar la investigación–acción. Barcelona: Laertes.

SENNET, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa. (2021) Apuntes sobre la docencia universitaria. <https://drive.google.com/file/d/1p7YUhgOabMZFdTsilqGbzl-vHC4ry61/view>

Red Universitaria de Educación a Distancia (2020). Relevamiento de Acciones de las UUNN en Contexto de Pandemia por Coronavirus Abril 2020. Floris, C y Martinell, S. (comp.)

SOUTO, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. En: Praxis educativa, 25(1). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552/html>

Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social

Roberto Igarza

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la marca editora, 2021 176 p.
ISBN: 978-950-889-353-6

Reseñado por: Rosa Aurora Cicala
Universidad Nacional de Luján. Argentina
E-mail: rosa.cicala@gmail.com

El año 2020 será recordado como el año de la pandemia producto del COVID-19. Las experiencias vivenciadas dejaron huellas en los sujetos que la transitamos, en las instituciones, en



las mediatizaciones y, por lo tanto, en los rumbos de nuestro futuro. Reflexionar acerca de lo acontecido en momentos de tanta incertidumbre y dolor resulta complejo. Este es el gran desafío que asumió Roberto Igarza al escribir este ensayo, publicado en marzo de 2021, a un año de aquel acontecimiento inédito que sorprendió a la humanidad. Lo hace de forma muy profunda planteando contradicciones, interrogantes que quedan abiertos para promover la reflexión. Anticipa un cambio de época e invita a los lectores a “repensarnos como sujetos sociales y hacedores de la palabra” (p. 11). Algunas preguntas problematizadoras que plantea en forma transversal en su texto son ¿qué es la presencia? ¿Cómo asegurar la continuidad de la conversación? ¿Qué condiciones conlleva la virtualización?

Para describir el contexto hace referencia a “normalidad discontinua en la sociedad de riesgo”. Las discontinuidades o intermitencias vivenciadas en pandemia son concebidas como algo que desenfocan, que modifican en algo la trayectoria. En ese escenario, el autor señala elogios y críticas de la modernidad, y en particular, reflexiona sobre el rol del Estado y caracteriza al sistema educativo. En cuanto a los riesgos, establece vinculaciones con la forma en que se produce, circula y se mediatiza el conocimiento. Señala que “el mayor de todos los riesgos es que la palabra quede asordada en modo tapabocas”. (p. 11)

En relación con la Educación Superior, los lectores podrán identificarse con explicaciones lúcidas que realiza Roberto Igarza a partir de conceptos tales como: presencia, distancia, aula, bimodalidad, desespacialización sincrónica, plataformización, cultura de la remezcla, entre otros. Plantea una distinción conceptual entre modalidad a distancia y la modalidad virtual “en línea”

Las prácticas de emergencia han permitido evitar el bache, el quiebre, la discontinuidad. Ahora bien, hasta la primera gran pandemia global, ningún escenario de virtualización preveía que la continuidad sería más parecida a una réplica que a una adaptación crítica o mejora sustancial. (p. 63-64)

Con el fin de analizar las diferentes formas de “presencia” focaliza en la videocomunicación sincrónica como dispositivo material y simbólico de comunicación. Con un análisis exhaustivo y enriquecedor -especialmente para quienes empleamos ese medio- explica los atributos de la sala-pantalla, dedicando el capítulo más extenso del libro (86 de las 175 páginas) En este estudio aborda diferentes dimensiones de análisis: su interfaz-mosaico; los diferentes roles de quienes habitan la sala; las representaciones de los rostros de los sujetos en un marco que puede (o no) tener un fondo artificial; la gestión del tiempo; sensaciones emocionales tales como ansiedad, estrés o fatiga; asuntos relacionados con la atención; la mirada del otro y las pantallas negras como símbolo de ausencia u ocultamiento, entre otros.

Luego de problematizar las nociones de presencia y ausencia en relación con la proximidad de los cuerpos, el autor señala que:

Las críticas sobre la mediatización se fundan en un equívoco fundamental: la mediatización, por definición, y las representaciones de sujetos y objetos que pone en juego, implicaría una no-presencia. [...] Tal vez la presencia así encarnada, además de idealizada, está sobrevaluada, a la vez, en términos demasiado abstractos y también en términos relativos respecto de otras formas de estar presente y, de manera más específica, sobrevaluada en cuanto a la calidad de interacciones que promueve. (p. 110)

Más allá de la modalidad virtual en línea -preponderante durante la pandemia- el autor recupera aportes del socioconstructivismo que ponen en juego tres categorías de presencia: social, cognitiva y docente. Las referencias a estudios previos dan cuenta de la historicidad de estas problematizaciones. En su texto argumenta la necesidad de superar ciertas dicotomías tales como: presencia en oposición a ausencia, distancia en oposición a proximidad (cercano, que dista poco en el espacio o en el tiempo) y las identifica como íconos de la modernidad. Propone un ejemplo que clarifica este asunto.

En el caso de una sala-aula a la que concurren de manera remota, sincrónica y audiovisualmente representados, un docente y un grupo de alumnos todos geográficamente distribuidos sin que ninguno esté localizado en una sede institucional, si se fuerza la especulación con la finalidad de lograr una determinación al respecto (presencia/ausencia), debería concluirse que todos, incluido el docente, están ausentes. Sin embargo, si se consulta a los participantes en la sala-aula, incluyéndolo al docente, seguramente afirmarían lo contrario, se reconocerían mutuamente como estando presentes. (p. 162)

Revisando las nociones de espacio y tiempo, el autor abre el debate respecto a los nuevos sentidos de la presencialidad, entendiendo que esto tendría implicancias en lo cultural, lo económico y lo político. En el campo educativo, refiere a la combinación de ambas modalidades, sin abandonar la presencialidad tal cual se la reconoce aun hoy, ni poner límites a la virtualidad que haciendo uso de variados lenguajes y soportes generará condiciones para promover interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas.

También advierte algunos conflictos a atender:

Las nuevas mediatizaciones conllevan nuevas vulnerabilidades: los riesgos de la desconexión, la amenaza de ser excluido, la condena a ser cancelado, la ruptura o pérdida de fruición a demanda e ingrediente sustancial de toda conversación social. (p. 150)

Esta obra tiene un gran valor dado que permite al lector realizar un recorrido reflexivo y crítico

por las experiencias de mediatización desarrolladas durante la pandemia, no solamente con el valor de revisar las prácticas docentes sino con la intención de repensar el futuro sabiendo que “ni lo pasado está totalmente caduco ni el futuro tiene una identidad única” (p. 172)

**Formación docente en la cultura contemporánea:
lo conveniente, lo deseable, lo posible**

Rosanna Paula Forestello

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 2021.

164 páginas

Libro digital, PDF

ISBN 978-950-33-1631-3

Reseñado por: Silvia Irene Martinelli

Universidad Nacional de Luján, Argentina

E-mail: martinelliirene@gmail.com



Escribir este libro es para mí todo un desafío que encaro y escribo desde tres miradas que se entrecruzan en mi formación académica y profesional: desde el campo de la Tecnología Educativa, desde mi formación en la nueva agenda de la Didáctica y desde mi oficio de formación de formadores, todos iniciados hacen ya más de treinta años atrás. (Forestello, 2021. p. 15)

El texto de la Dra. Forestello presenta e indaga, sobre la base de su tesis doctoral, los elementos para la Formación Docente en época de cultura digital. Desde sus inicios la tesis tuvo la intención de conectar la voz de experto/as en el campo de la Tecnología Educativa (TE) y la formación docente (FD), en el contexto de las políticas educativas públicas argentinas desde los '90 hasta la actualidad.

Las preguntas eje de su tesis organizan el recorrido de lectura, a saber: “¿cuál es la agenda para la FD? ¿cuáles son los debates hoy, en torno a la TE y la formación de los docentes? ¿qué cambia en la formación cuando hay inclusión de tecnologías digitales? ¿en qué no cambia?” (Forestello, 2021. p. 19).

Organizado en cuatro capítulos, el primero, “Para la formación docente el futuro es ahora” recupera el marco de decisiones político-educativas en relación con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al interior del Sistema Educativo Argentino desde 1990 al 2001 que, directa o indirectamente, influyeron en la formación docente inicial y de docentes en ejercicio. Ese recorte obedece a su interés en la formación y capacitación de docentes, lo que se explica por su lugar de mediadores privilegiados en la concreción de las políticas y el currículo. Recorre investigaciones sobre TE señalando que, latinoamericanas o europeas, en su mayoría dan cuenta de que:

La integración de las TIC en los centros educativos depende: de las creencias y teorías sobre la enseñanza de los docentes; de la formación disciplinar y pedagógica del profesorado; de las políticas

educativas; de las prácticas de enseñanza y de la cultura de la propia institución, su organización, por sólo mencionar las más importantes (Forestello, 2021. p. 46)

Las investigaciones le permiten afirmar que el proceso de uso e integración de las TIC al interior de aulas y escuelas es “complejo, lento, con avances y retrocesos que dan cuenta del atravesamiento de múltiples instancias de naturaleza política educativa, social, pedagógica, didáctica, disciplinar, organizativa-curricular y cultural” (Forestello, 2021. p. 47)

En el Capítulo 2, La formación docente y la teoría crítica de la tecnología, sostiene que los docentes son uno de los actores sociales decisivos de la presencia y papel que las TIC tienen en aulas e instituciones educativas y, las modalidades de desarrollo tecnológico se vinculan con configuraciones y rasgos culturales de sus sociedades. Estamos ante un nuevo paradigma pedagógico-tecnológico en el cual las TIC y su potencial para transformar, innovar o mejorar las propuestas educativas depende del planteamiento pedagógico y didáctico en el que se las utiliza, así como la concepción de tecnología. Para la autora, la visión y los pensamientos pedagógicos en torno a los procesos de enseñanza son los que marcan las maneras de incluir los recursos multimediales en el diseño e implementación de propuestas formativas. Por ello en la FD, es preciso plantear una concepción de las tecnologías y las TIC desde un enfoque sociocultural y crítico, concebidas como objetos culturales históricos, con modos de uso particulares instalan desde el mismo enfoque teórico, una concepción de los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se transferirá luego a las propuestas de integración de TIC en las clases (Forestello, 2021)

En el capítulo 3: Formación docente 2.0. Nubes de conceptos inspiradores, se pregunta: ¿qué entendí por formación docente en mi investigación? (Forestello, 2021. p. 69) y responde basándose en numerosos autores-as que caracterizan a la FD como genealógica, que valora las experiencias vividas, con determinaciones históricas y sociales que influyen en lo que los sujetos producen. Dicha formación implica analizar y caracterizar los cambios producidos en los últimos años en la sociedad y reconocer los ámbitos que atraviesan y las transformaciones que operan (Forestello, 2021)

Para destacar: incorpora nubes de palabras sobre la base de conceptos claves mencionados por sus entrevistadas, referentes de TE y FD, buscando establecer “ideas inspiradoras, pensamientos que transformen, tomando la idea de la epistemología práctica y experiencial, que invita a que atravesase no sólo la formación docente que se desarrolla en los IFD sino también la que se construye en las aulas y los pasillos de las escuelas” (Forestello, 2021. p. 116)

Las dimensiones que emergieron y desarrolla con citas y las nubes de palabras son Actitud 2.0, Experimentalidad reflexiva, Innovación e investigación, Aprendizaje del oficio docente, Experticia: conocer la disciplina, Lo pedagógico y lo didáctico, Docentes pioneros y transformadores, Apasionamiento. (Forestello, 2021. ps. 78, 88, 94, 98, 102, 104, 111, 113)

El capítulo 4 “El campo de la Tecnología Educativa. Presente y futuro de la disciplina en tiempos complejos y de incertidumbres” retorna a las entrevistadas y reconoce dos generaciones de tecnólogas educativas: la primera, las pioneras, las que abrieron camino, la segunda, quienes compartieron y aprendieron, hicieron experiencia junto a y ahora continúan construyéndolo. Todas conciben el campo de la TE desde una dimensión estratégica política democratizadora y con un posicionamiento crítico.

En el Epílogo la Dra. Forestello vuelve a los orígenes de su tesis, recupera aspectos trabajados, retoma autores y palabras de colegas, lista una serie de propuestas para considerar la FD en tiempos de cultura digital y termina “pensando en todos los docentes que están “haciendo” la educación del presente y en aquellos que lo harán en los próximos años. Estoy convencida que no hay futuro sin ellos” (Forestello, 2021. p. 143)

Incluye un anexo metodológico de alto valor.

Es un libro que invita a ser leído por su recorrido histórico, por recuperar y compartir las voces de las expertas y porque interpela a la FD para la inclusión de TIC con una mirada lúcida y comprometida con el futuro de la educación.

Más allá de las videocracias. La formación de profesores como diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje

Por Silvia Coicaud



Julio Cabero Almenara es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Es director del SAV (Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías) de esta universidad y miembro fundador de Edutec.

Ha recibido el Premio de la Real Maestranza de Caballería.

Ha publicado diferentes obras sobre la temática de la tecnología educativa y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Ha impartido conferencias en varias universidades españolas y latinoamericanas.

Es director de la revista “Pixel-Bit. Revista de medios y educación”.

Entrevistador: ¿Podría comentarnos un poco acerca de su actividad actual?

Julio Cabero Almenara: Actualmente, soy el director del Secretariado de Innovación Educativa de la Universidad de Sevilla, profesor de la cátedra Tecnología Educativa y director del Grupo de Investigación Didáctica de la universidad.

E: ¿Qué balance puede hacer sobre lo que ha sucedido y está sucediendo en la educación a partir de la pandemia por Covid-19?

JCA: El balance es muy complejo porque depende mucho de la situación de los países en los cuales esta situación se dio. Lo que sí es cierto es que, de la noche a la mañana, principalmente en los países latinoamericanos, surgió la necesidad de cambiar los usos normales, es decir, pasar de la presencialidad a la virtualidad y en muchos casos del profesorado como una forma transmisiva de la información a buscar otros modos.

Esto generó incertidumbre en el profesorado porque no todos estaban capacitados, (desde un punto de vista didáctico y metodológico) para abordar los nuevos retos. Por eso, muchas experiencias fueron ponerse delante de una webcam, empezar a hablar y creer que uno traslada lo mismo que en el aula. Si yo daba una clase de una hora y media, pues la transfería. Con el paso del tiempo, parte del profesorado se empezó a dar cuenta que podía empezar a utilizar las tecnologías de una forma diferente y sacarles más provecho. Esa es la experiencia que debe quedar para el momento de pospandemia. Se han hecho experiencias interesantes por parte de profesores, por ejemplo, se crearon comunidades virtuales entre docentes para el intercambio de experiencias y, entre ellos mismos, comentar cómo abordaban y resolvían los problemas de esa situación incierta. Esto también ha colaborado para que la digitalización en las universidades se ampliara.

Entonces, creo que esas experiencias fueron de las cosas verdaderamente importantes que han pasado y sería bueno aprovechar lo que se ha hecho positivamente.

También, nos hemos encontrado con una serie de retos que ahora sería necesario abordar. Uno es que ha habido una brecha digital fuerte. Esto se ha dado más en los países latinoamericanos. Si todo lo que había que hacer era a través de tecnologías, en muchos domicilios no había tecnología suficiente para que padres, madres y alumnos pudieran trabajar. A veces, había una sola computadora para que el padre o la madre trabajaran y los niños hicieran su tarea.

Además, los problemas de la conectividad que en muchos de estos países es cara, este sería un tema para abordar en un futuro cercano. Darse cuenta de que la conexión a internet no es un lujo, sino una necesidad. No tenerla es motivo de exclusión social, y eso es verdaderamente complicado y perjudicial.

E: La pandemia ha generado un cambio en la educación en el mundo. ¿Cuáles de estos cambios le parece que serán más perdurables y transformadores en los sistemas educativos?

JCA: Una de las cosas que ha puesto de manifiesto la pandemia es que pensar en el futuro es muy complicado, porque de la noche a la mañana todo se puede venir abajo.

Más allá de eso, el ámbito de la universidad, el de ciertos niveles de educación secundaria y de bachillerato amplio habrá que contemplar los modelos híbridos de formación donde será posible trasladar la información y ponerla a disposición de los estudiantes desde otro tipo de recursos y mecanismos para dedicar los períodos de presencialidad a otra forma de acciones y de actividades.

No me refiero a darle vuelta a la clase y a esa metodología, sino a modelos híbridos donde se combine por una parte la presencialidad y por otra las opciones que la virtualidad ofrece para dar información. Esto también exigirá que el docente sea capaz de trabajar en esos entornos puramente híbridos y que piense que su función no es meramente la de transmisor de información, sino que tenga otras funciones más significativas, como puede ser la de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje y la de creador de entornos innovadores y de calidad, movilizándolo las diferentes tecnologías que tiene a su disposición.

E: ¿Cuáles son los principales problemas que plantea la formación de los docentes en habilidades y competencias digitales para los nuevos escenarios de hibridación que se avecinan?

JCA: La primera dificultad está en cambiarle al docente la idea y la creencia de que tener una competencia digital es manejar instrumentalmente las tecnologías.

Hoy en día, afortunadamente, disponemos de tecnologías fáciles de utilizar incluso en nuestro propio espacio doméstico. También, tenemos tecnologías más complicadas de manejar que las que hay a nuestra disposición, o bien en la nube digital o en el espacio institucional de enseñanza. Pero lo que sí es una realidad es que hay que hacer más hincapié en una formación en competencias digitales para la incorporación didáctica de las tecnologías. Eso significa poseer actitudes positivas y críticas hacia estas herramientas y pensar que no son la panacea que resolverán todos los problemas, sino que te ayudarán a crear entornos de calidad siempre que apliques una metodología específica contextualizada porque no puede estar aislada de los contextos en los cuales se la usa.

Después empezar a trabajar con otras cuestiones: una es que los profesores necesitan que en las universidades se creen centros de apoyo al profesorado para la producción de recursos y objetos de aprendizaje de calidad y también para saber cómo interaccionar con esas tecnologías. No es suficiente

con decirle a una persona cómo se maneja y se hace una producción en PowerPoint, sino explicarle cómo tiene que manejar eso.

La pandemia lo ha puesto de manifiesto, me refiero a las videocracias que se han construido. Hay que trabajar en la formación del profesorado, pero desde una óptica y perspectiva diferente a lo que se ha venido haciendo.

E: En la educación superior, ¿cuáles son los cambios curriculares más urgentes que deberían realizarse en estos nuevos escenarios?

JCA: Eso depende de cada tipo de carrera y de estudio. Yo hablaría más bien de cambios metodológicos, en el sentido de no desaprovechar lo que el profesorado ha aprendido de forma —vamos a llamarla— rápida por la pandemia para utilizar esos conocimientos adquiridos al haber trabajado con la formación digital.

Utilizar esos conocimientos ahora en un contexto más presencial e híbrido para aprovechar esa experiencia que se adquirió. Empiezan a haber investigaciones en las cuales se presentan resultados en donde los profesores que tenían una actitud negativa hacia las tecnologías se han dado cuenta que pueden ser una herramienta significativa y válida para utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creo que es algo que hay que saber utilizar, que el profesorado vea que no ha sido solo una situación momentánea y se acabó, no nos hemos metido en una burbuja y para luego seguir haciendo las cosas igual, no. Las tecnologías pueden servir para crear entornos enriquecidos donde los alumnos trabajen en forma colaborativa e interactúen con los objetos de aprendizaje también de forma individual y trabajar para que estos escenarios de aprendizaje no sean meramente reproductivos de información, sino que los estudiantes empiecen a crear, elaborar y evaluar la información. Para eso las tecnologías pueden ser de gran ayuda.

E: ¿Qué posibilidades ofrecen las tecnologías emergentes como la realidad aumentada y extendida para la construcción de los aprendizajes?

JCA: La realidad aumentada y la realidad virtual ofrecen verdaderas posibilidades porque el alumno podrá unir una parte de información que obtendrá en un contexto analógico con información en un contexto digital y, por tanto, la irá enriqueciendo a nivel de simulación y de prácticas de laboratorio.

Nosotros hemos hecho prácticas de cirugía y de odontología en las cuales los estudiantes trabajaban con un libro y de repente aparece un ícono que decía que podían poner el celular, entonces salía un ejemplo de una operación en concreto respecto al concepto que se les estaba explicando. O, también, en contextos de realidad mixta donde el estudiante está metido y puede navegar —aunque no sería el término correcto— inmerso, viendo y dando vueltas. Por ejemplo, estudiantes de medicina en un quirófano de 360 grados o simplemente en matemática podrían ver los objetos desde diferentes perspectivas. Es una nueva tecnología, pero la cuestión es que no caigamos en el error como siempre hemos caído, es decir, incorporamos una nueva tecnología y pensamos que resolverá los problemas del fracaso escolar. No es así porque es una tecnología que puede servir para motivar a los estudiantes, pero si todo lo apoyamos en la realidad aumentada o fundamentalmente en ella, nos equivocaremos. Porque lo que tiene que saber hacer el docente es manejar un escenario de formación donde pueda incorporar las diferentes tecnologías, pero siempre con un principio

básico que responde a la pregunta: ¿qué tipo de problema de comunicación quiero resolver con mis estudiantes? Se debe utilizar esa tecnología en función de que la perciba el docente como significativa para resolver ese problema de comunicación particular.

E: ¿Qué desarrollos de la inteligencia artificial resultan promisorios para la educación superior? ¿Qué problemas éticos pueden surgir y resulta necesario considerar en nuestras instituciones?

JCA: Las tecnologías siempre han tenido y tendrán problemas éticos si uno no sabe analizar esa cuestión. En el caso de las analíticas de aprendizaje, si el docente no tiene una verdadera regulación y protección de los datos de los estudiantes, puede ser peligroso. Lo mismo ocurre con el tema de la inteligencia artificial. Lo que está claro es que iremos cada vez más hacia un entorno más tecnologizado donde en las tecnologías va a haber un híbrido por parte de la persona, por un lado, y por parte de la tecnología, por otro lado, nos tendremos que acostumbrar a que esa inteligencia artificial creará más desocupados tecnológicos porque muchos de los trabajos que conocemos en la actualidad van a desaparecer; pero, también, creará nuevos sectores laborales que hoy en día no podemos ni siquiera vislumbrar. Todo esto generará situaciones, fundamentalmente, respecto a quién maneja la tecnología en ese momento y quién es el responsable de construir lo que se trabaje con la tecnología. Hace poco hemos visto lo que se construye con las redes sociales; en ese sentido, muchas personas pensaban que son tecnologías inocuas, luego se dieron cuenta que evidentemente no lo son, sino que está completamente organizado para dirigir las hacia un consumo específico, controlando determinadas formas de vida. Esto siempre ha pasado, también cuando anteriormente teníamos los medios de comunicación de masas. Si nos acordamos del clásico discurso que Humberto Eco hacía en Apocalípticos e integrados, pues ahora estamos en una situación similar con la diferencia de que la tecnología es cada vez más autónoma y aprende cada vez más de lo que hacemos para ofrecernos cosas en función de eso. Cuando alguien busca algo por internet, sabe que dentro de dos días le aparecerá una cosa similar en un buscador. Pues han ido utilizando el tipo de navegación y la huella digital que esa persona dejó para conocer lo que hace. Eso es así, la única cuestión es que tiene que haber un debate ético fundamentalmente cuando pruebo esas tecnologías y para qué las incorporo. Paralelamente a ese debate, tiene que haber también competencias digitales, una formación en la ciudadanía y en los estudiantes, sobre todo en la gente más adolescente. Porque las tecnologías son cada vez más capaces de crear adicción. Lo vemos, por ejemplo, en las redes sociales y en los videojuegos. Hay que tener una competencia para alcanzar lo que se llama “dieta digital” y no tener que estar a todo momento conectado.

E: ¿Qué consejos le darías a un/a docente que quiere mejorar sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías?

JCA: En primer lugar, que indague e investigue qué están haciendo sus compañeros. En segundo lugar, que se olvide de trabajar solo porque un profesor que trabaja solo muere solo. Los profesores somos muy entusiastas con el aprendizaje colaborativo de los estudiantes, pero nosotros trabajamos en un proceso de insulación, es decir, nos aislamos. En tercer lugar, que se arriesgue a hacer prácticas y que sepa que el proceso de innovar con tecnologías es un largo camino, que empezará sustituyendo las cosas que tradicionalmente hacía de cierta manera para hacerlas ahora con las tecnologías, porque eso motivará más a los estudiantes. Pero, repito, que arriesgue a hacer prácticas innovadoras, tratando evidentemente de procurar trabajar en grupo, en colectivo docente junto con sus compañeros.