

Boletín SIED

AÑO 3 / NÚMERO 5 / MAYO 2022



Editorial



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Editorial: educación a distancia y nueva presencialidad

Claudia Floris

Sistema Institucional de Educación a Distancia,

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Ciencias Humanas,

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

direccionsied@mdp.edu.ar

Resumen

Presentamos una nueva edición de Boletín SIED. En esta oportunidad, analizamos qué sucede con el regreso de la presencialidad plena en la educación superior y cómo se producen nuevas articulaciones con la educación a distancia y mediada por tecnologías a partir de la dinámica que provocó la extensión masiva del uso de TIC. Recorremos el contenido del número y proponemos algunas claves de lectura. Por último, invitamos a recorrer sus artículos, compartir y discutir sus aportes.

Palabras clave

Presencialidad Plena, Educación a Distancia, TIC

Editorial: Distance Education and New Attendance

Abstract

We present a new edition of SIED Newsletter. In this opportunity, we analyze what happens with the return of full presence in higher education and how new articulations with distance and technology-mediated education are produced from the dynamics that caused the massive extension of the use of ICT. We go through the content of the issue and propose some reading keys. Finally, we invite you to browse their articles, share and discuss their contributions.

Keywords

Full Attendance, Distance Education, ICT

Fecha de Recepción: 24/05/2022

Fecha de Aceptación: 28/05/2022

Editorial: educación a distancia y nueva presencialidad

Nos encontramos a mediados de 2022, y esta edición del Boletín SIED ve la luz habiendo transcurrido unos meses del regreso a la “presencialidad plena” (como se anuncia en los discursos oficiales). Volvimos a los edificios, a las aulas físicas, a las “clases”, a estar con otros compartiendo el mismo espacio y tiempo. Se trata de volver a la “presencia” que, sin embargo, no es la misma que la previa a 2020. El uso de TIC en la enseñanza y en el aprendizaje (decimos “uso” porque para la inclusión educativa de tecnologías, aún falta camino que recorrer), confirió nuevas dinámicas, procesos, prácticas. Todo ello requiere de nuevos análisis, relevamientos y teorizaciones porque contamos con indicios, pistas, aportes para resignificar la relación pedagógica.

En ese marco, docentes e investigadores se encuentran evaluando qué herramientas, procesos y tecnologías tendrán continuidad o se necesitará de su continuidad para producir procesos de enseñanza y de aprendizaje cada vez más significativos. La evidencia indica que la presencialidad no será la misma. La combinación de opciones didácticas, los procesos híbridos caracterizarán no solo nuestras aulas, sino también, a mediano y largo plazo, una revisión de planes de estudio y normativas puesto que hay conocimiento adquirido por parte del cuerpo docente y derechos adquiridos por los estudiantes. Temas de compleja resolución.

Este cambio irreversible produce tensiones en las definiciones conceptuales de la opción pedagógica a distancia y de la educación mediada por tecnologías, promueve nuevas formas de organización e induce a repensar cómo nos posicionaremos en los debates disciplinares. En este sentido, se vislumbra la preocupación por ponderar los cambios, establecer comparaciones y diseñar proyectos que integren experiencias disímiles a partir de la colaboración entre instituciones nacionales y extranjeras.

La sección de experiencias cuenta con dos artículos vinculados con la práctica docente y la formación de profesionales que buscan comprender cómo producir un aprendizaje significativo en un contexto de rápidas transformaciones y demanda de nuevas habilidades.

Mariana Zapatero pone de relevancia el proceso de diagnóstico, crítica y reformulación de su práctica profesional a partir de aplicar y ganar una beca Santander para cursar el programa *Innovation in Teaching* de la prestigiosa Universidad de Harvard. Zapatero informa al lector interesado sobre la estructura básica de los cursos a los que accedió y el tipo de reflexión que cada fase puso en juego. A partir de ese escenario, reconstruye una serie de observaciones que atiende al diseño de propuestas educativas orientadas a un aprendizaje efectivo. Para la autora, esto implica aprender a aprender, es decir, reconocer las formas, medios y estrategias que resultan más adecuadas para planificar la construcción de la situación áulica. A lo largo de todo el recorrido, se insiste en la necesidad de resituar las prácticas, sin abandonar aquellas metodologías que mantienen vigencia y operatividad, en relación con la aplicación de tecnologías que favorezcan el intercambio y el pensamiento crítico.

María Victoria D'Onofrio y Antonio Morcela proponen un estudio de la competencia para aprender en forma continua y autónoma a partir de la experiencia docente diseñada para la asignatura "Mecanismos de Integración Económica" de la carrera de Ingeniería industrial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La misma se enmarca en la posibilidad que brindó la pandemia para favorecer un tipo de aprendizaje autónomo, flexible y apropiado para la formación de los estudiantes y la creación de estrategias didácticas docentes. En la citada asignatura, se busca favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para evaluar el impacto de factores micro y macroeconómicos que influyen en el desarrollo profesional en el sector productivo de bienes y servicios. El artículo refiere a las herramientas tecnológicas empleadas (*wikis, meet, videos, etc.*) con el objeto de favorecer el intercambio, discusión y análisis de escenarios concretos y la toma de decisiones problemáticas vinculadas con el campo profesional.

La sección de opinión y debate contiene dos contribuciones. En su artículo, Gabriela Cenich argumenta que la pandemia puede considerarse como una oportunidad para el aprendizaje docente. En efecto, interpeló a los profesores acerca de las posibilidades y limitaciones de las tecnologías. El objetivo de la autora consiste en aportar elementos para contribuir a la reflexión docente y promover la producción de prácticas de formación situadas desde una perspectiva tecnológica-didáctica. Santana Ferreira, Nunes da Costa y Pereira de Lacerda presentan un relato relativo a la experiencia docente en la virtualidad

de las escuelas de Brasilia. Allí analizan la salud mental de quiénes se desempeñaron como profesores a distancia y el modo en que la mediación tecnológica afectó su práctica. Los autores consideran que las Instituciones Educativas deberían desarrollar programas relativos a medidas preventivas y de promoción de la salud para obliterar los efectos nocivos que pudiera ocasionar la multiplicación de demandas del sistema educativo en la virtualidad. Entre otras, los autores destacan la extensión de la jornada de trabajo, por aumento de la carga laboral y la tensión producida por la necesaria incorporación de nuevas habilidades y métodos para garantizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En narrativas transmedia encontramos un artículo que refleja la ardua tarea de producir contenidos multimediales para Ciencias Sociales. Diana Duarte y Carlos Van Hauvert, junto con un equipo de trabajo nucleado en torno al grupo de investigación y las tareas docentes que tienen lugar en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desarrollan una página *web* denominada *Aportes de la Historia*. Los autores apuntan que los contextos de presencialidad, enriquecidos con tecnología, y la virtualidad como tal, crearon la necesidad de generar recursos diferenciados y formas de comunicación acordes con los entornos de aplicación. *Aportes de la Historia* responde a esa necesidad vinculada, primero, con los requerimientos docentes del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia” y, segundo, con el universo más amplio de docentes y estudiantes de diversos niveles educativos y público en general que acceden al sitio como un espacio de consulta y referencia. En dicho sitio, se reúnen materiales diversos, como traducciones de textos, fuentes, libros, materiales didácticos, producciones audiovisuales, *podcast*, etc. Asimismo, con el paso del tiempo, *Aportes de la Historia* ha realizado un trabajo inestimable en la grabación de eventos académicos, entrevistas y jornadas de intercambio que permiten ampliar el acceso al material. En este sentido, hay una tarea denodada para democratizar el conocimiento.

En la sección de entrevistas, Mayra Ortiz Rodríguez conversa con Viviana Pérez, responsable del área pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con motivo de la apertura de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas bajo la modalidad virtual. La entrevistada menciona el proceso de gestación de la carrera, la interacción con el SIED y el público al que se dirige la oferta académica, entre otras cuestiones.

En comentario de libros tenemos dos reseñas de gran valor. Nadia Rodríguez presenta los aportes del libro compilado por la Dra. Claudia Jacinto, “El Secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes”, publicado por la editorial Miño y Dávila. Por su parte, Alejandro Lazzeri comenta la obra compilada por Amílcar Rojas Sanabria y Villar “Educación sin fronteras. Diez años de AULA CAVILA”. Estas contribuciones nos acercan a las discusiones actuales en el campo de la educación mediada por tecnologías, puesto que recuperan preguntas, proyectos y experiencias que enriquecen nuestra comprensión del campo disciplinar.

Para finalizar, queremos agradecer a los y las autores/as, evaluadores/as y el personal de la revista que hicieron posible un nuevo número de Boletín SIED. Como podrán observar en la página *web*, la publicación ha sido reconocida con nuevas indexaciones que contribuyen a visibilizar los trabajos e informan de la calidad de la producción referenciada. Los/as invitamos a leer el volumen y enviar artículos para la próxima convocatoria.

Claudia Floris es Profesora de Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires) Máster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías - CEA – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente, investigadora y extensionista en temáticas de Educación, Comunicación Social y Tecnologías de la información y la comunicación, en diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario y terciario – grado y posgrado-) y en diferentes modalidades (presencial, distancia y combinada) Con trayectoria en gestión universitaria, desde 2019 es Directora del Sistema Institucional de Educación a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como representante de la UNMdP en la RUEDA, forma parte del Comité ejecutivo de dicha red.

000

Aprender a enseñar, aprender a aprender. De la teoría al aula: recordar, actualizar, innovar

Mariana Zapatero

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Argentina

marianazapatero@uca.edu.ar

Resumen

La incorporación y desarrollo de las opciones pedagógicas y didácticas de educación a distancia en las instituciones universitarias evidencia la necesidad de capacitación docente, asimismo, deja al descubierto las realidades diferenciales y la validación de los objetivos de la modalidad actual de aprendizaje que impera en los cursos de formación de grado. En particular, a partir de una experiencia de formación en innovación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se reflexiona sobre las variables a considerar para un cambio posible de paradigma hacia un aprendizaje efectivo.

Palabras clave

Aprendizaje, innovación, Historia

Learning to Teach. Learning to Learn. From Theory to the Classroom: How to Remember, Update, Innovate

Abstract

The incorporation and development of the pedagogic and didactic options of distance education at universities not only reveals the need for teacher training but also exposes differential realities and the validation of the objectives of the present way of learning that can be found in the courses of higher education training. In particular, after an experience of training in innovation in the practice of teaching and learning, we are thinking about the variables to be considered for a possible change of paradigm towards an effective learning.

Keywords

Learning, innovation, History



Fecha de Recepción: 29/03/2022

Fecha de Aceptación: 18/04/2022

Aprender a enseñar, aprender a aprender. De la teoría al aula: recordar, actualizar, innovar

La escalada de cambios seculares que se manifiestan en las brechas generacionales, las nuevas tecnologías y la crisis actual de pandemia, nos exige tomar consciencia de una nueva cultura dinámica, en la cual la gestión educativa es crítica. El empuje de la educación a distancia impulsa a la renovación reflexiva de las políticas universitarias, de la capacitación docente y de proyectar un alumnado activo; asimismo, deja al descubierto las realidades diferenciales y la validación de los objetivos de la modalidad actual de aprendizaje que impera en los cursos de formación de grado. Entonces, ¿cómo iniciar un posible cambio de paradigma hacia un aprendizaje efectivo? Fue relevante realizar, en principio, un diagnóstico tanto de los alumnos como del propio desempeño docente cuya clave sintetizadora fue: “aprender a desaprender” para “aprender a aprender” y “aprender a enseñar”, recordando recursos que conocemos, actualizándolos a la medida de cada aula específica, e innovando metodologías por adaptación a los desafíos actuales.

Diagnóstico y perspectiva personal

Desde hace unos años, me preocupa la metodología de las clases universitarias, en mi caso particular dirigidas a alumnos de segundo año de su carrera de grado. Como potenciales profesores de Historia, entendemos que no únicamente deben conocer los procesos fácticos, sino la complejidad de la disciplina que, similar a otras, requiere habilidades cognitivas, razonamiento verbal y redacción.

De curso en curso, observo una dificultad creciente entre mi práctica de enseñanza y cómo los alumnos aprehenden los procesos históricos de la asignatura y que se pone de manifiesto en la instancia de evaluación final: dificultades en el ejercicio del pensamiento crítico. En un foro de profesores universitarios hispanoamericanos,¹ comentábamos hace unos meses atrás, las limitaciones para fomentar el aprendizaje activo como base de un aprendizaje efectivo. Frente a la resistencia de un alumnado pasivo y acrítico, consecuencia

¹ Foro CoLab Laspau – Innovation in teaching.

de un aprendizaje pasivo (clase magistral, ambiente monótono, *syllabus* como contrato/registro, enfocado en el profesor y los temas), sumado a las paradojas de la estructura universitaria, al menos se puede iniciar con la aplicación pausada de actualizaciones e innovaciones, probar, dentro de las posibilidades de nuestro curso, y avanzar con cada curso a la vez.

Los cambios culturales de cómo enseñar y aprender son a largo plazo, la modificación de rutinas genera inseguridades, pero ese es el camino para lograr una comunidad de enseñanza y aprendizaje diferente; el cambio del complejo fenómeno educativo que exige el trabajo desde y entre todos, alumnos-profesores-gestores (Jerez, 2015 a). Dicho modelo, centrado en el conocimiento del profesor, me interpelaba. Si yo ya aprendí el proceso, pero si los alumnos solo lo reproducen y no lo reflexionan, ¿qué relevancia tiene que yo lo comprenda? Descubrí, por tanto, una cascada de desconexiones entre los objetivos del aprendizaje y los estímulos y el desarrollo del aprendizaje que genera alumnos abúlicos, un círculo vicioso de un “proceso de aprendizaje que podemos diagnosticar que está roto”.

De modo intuitivo, aplicaba alternativas a la metodología de las clases, si bien ya era conveniente formalizar una renovación de la acción docente e integrar las variables de educación digital disponibles en las plataformas educativas universitarias o herramientas digitales que favorecieran un aprendizaje efectivo.

Una oportunidad de actualización

Al promediar el año 2021, el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UCA difundió la posibilidad de participar en una convocatoria de becas Santander para cursar el Programa *Innovation in Teaching*, diseñado por *Laspau Affiliated with Harvard University*, institución de prestigio internacional y larga trayectoria en innovación educativa y formación de profesores universitarios. Luego de completar los pasos de la postulación, que se referían a la experiencia y desempeño docente actual, comprobación de estímulos y predisposición a la modalidad de trabajo colaborativo, fui beneficiaria con la oportunidad de una beca. Dicho programa se desarrolló entre octubre y diciembre 2021, se enfocó en favorecer las buenas prácticas universitarias y la creación de un espacio de crecimiento en innovación dentro de la comunidad global de docentes.

En números, la participación tuvo un total de ciento cincuenta docentes becados de ciento treinta y una universidades, que representaban a nueve países de América Latina y Europa, incluyendo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay, Reino Unido y España.

El programa estuvo compuesto por cuatro módulos que abordaban temas estratégicos, identificados como relevantes:

- La práctica y ciencia del aprendizaje, dictado por Julie Schell - University of Texas in Austin.
- Pensando y activando mi curso, dictado por Oscar Jerez - Universidad de Chile.
- El poder de la evaluación, dictado por Anastassis Kozanitis – Université du Québec à Montréal.
- Aprendizaje entre pares, dictado por Eric Mazur – Harvard University & Pablo Valdivia – University of Groningen.

El punto temático en común, y principal objetivo, era entregar herramientas esenciales a fin de promover aprendizajes activos en los estudiantes universitarios y a fin de que puedan desarrollar competencias para un mundo globalizado. La organización implicaba, por cada módulo, una plataforma de contenidos (desarrollo teórico, videos, glosario, bibliografía), un taller virtual (encuentro sincrónico), un encuentro de tutoría y la presentación de una actividad asincrónica. Por último, el curso se aprobaba con un proyecto final que demostrara una intención de cambio en la práctica docente y un video explicando la propuesta.

El aprendizaje

La primera secuencia de principios claves se enfoca en el procedimiento de la clase: la fragmentación, el aprendizaje multimedia y la recuperación. Estos principios propuestos ya por la ciencia cognitiva se vinculan con el aprender a desprender. Desaprender a dictar una clase magistral en la cual el flujo de información es continuo, en un único sentido, del profesor a un alumno pasivo, que satura su memoria operativa y quiebra el aprendizaje como un proceso creador de recuerdos a largo plazo de conocimientos, ideas y procesos conectados entre sí.

Para que el aprendizaje sea efectivo la propuesta en el aula debe ser activa, organizándola en una serie de secciones con una duración de 7 a 10 minutos, separadas por pausas (breves cortes de 30/60 segundos) para procesar la información brindada, con un silencio o la realización de encuestas/tests, redacciones de 1 minuto o debates. Así, las habilidades de la enseñanza tienden a rutinas de pensamiento: pensar creativa, crítica y profundamente sobre un tema busca que el alumno conecte ideas, organice el pensamiento por sí mismo, aprenda haciendo con doble beneficio. El aprendizaje será efectivo pues acciona la memoria a largo plazo y el alumno estará, además, actuando como potencial profesional.

A su vez, el aprendizaje es más eficaz si es multimediático, a través de entornos virtuales que permitan la exposición gradual de textos junto con imágenes significativas que favorezcan el diálogo y la participación. El concepto que completa el diseño de clases activas es el del aprendizaje mediante técnicas de recuperación, una teoría antigua dentro de la ciencia de la educación y que se opone a la simple repetición.

A diferencia de la repetición que limita la memoria, las estrategias y actividades cognitivas de recuperación extraen información de la memoria, potenciando el conocimiento. El diseño del aprendizaje por recuperación, que es el modo de formar recuerdos profundos, vincula distintos tipos de preguntas (abiertas, de opciones múltiples o justificadas), con diversas dinámicas como repetir las preguntas al iniciar y finalizar la clase, instrucciones entre pares, intercalamiento de contenidos, etc. El propósito es implementar progresivamente distintas rutinas, simples y más elaboradas, tanto de fragmentación, multimedia y técnicas de recuperación y ejercitarlas para naturalizarlas.

El primer paso de “aprender a desaprender” impulsó el segundo módulo “aprenda a aprender”. En línea con la idea pensamiento de que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe establecer las formas más eficaces para lograr resultados específicos, la propuesta tiene que ver con que el profesor identifique los resultados deseados, determine evidencias de aprendizaje y por último planifique actividades de diseño inverso.

El diseño inverso es una forma de organizar la planificación/programa/*syllabus* que articule metas, contenidos a aprender y actividades, con el objetivo de que el alumno comprenda a utilizar el aprendizaje y aplique el conocimiento, en contextos relevantes, con

la guía del profesor, quien revisará en forma constante el proceso de aprendizaje del alumno. La dinámica de comprender para aplicar se fundamenta en que el docente piense el siguiente esquema:

- 1º Identificar cuáles son las competencias a lograr.
- 2º Planificar experiencias desafiantes.
- 3º Determinar los contenidos.

Al proponer un cambio de la planificación de una asignatura y su enseñanza, basada en el desarrollo de competencias, se impulsa necesariamente a un cambio evaluativo. Los tradicionales exámenes parciales y finales suelen estar disociados del proceso de aprendizaje. Solemos manifestar en esas instancias cosas como “el examen es una instancia de aprendizaje también”, pero ya no alcanza con comprobar lo que sabe el estudiante, sino que se requiere verificar si sabe utilizar sus conocimientos para resolver problemas o situaciones reales. Sin embargo, las prácticas evaluativas tradicionales (exámenes, trabajos teóricos descontextualizados) difícilmente nos permiten hacerlo, por eso hay que buscar métodos y herramientas de evaluación auténtica. Así, el significado de evaluación auténtica remite a un método por el cual los participantes realizan tareas que proporcionan una idea clara de sus conocimientos, habilidades y capacidades aplicados al mundo real. Este tipo de evaluaciones pueden incluir proyectos, presentaciones, trabajos de campo, prácticas profesionales y otras actividades, tanto fuera como dentro del aula.

La metodología impulsa a fundamentar el *syllabus* en las competencias e identificar los objetivos: conceptos, situación auténtica, reflexión (cómo, porqué y para qué lo hizo). Asimismo, ampliar la comprensión de la taxonomía de Bloom, específicamente de los niveles superiores, para diagramar las instancias evaluativas:

1. Analizar: descomponer un problema.
2. Evaluar: formular un juicio.
3. Crear: proponer soluciones alternativas.

La última consideración es asegurar la retroalimentación constante durante el proceso con el docente para verificar el resultado.

Con el desarrollo del módulo 4 se completó el ciclo iniciado en el primero. Eric Mazur, físico y educador holandés, referente mundial en innovación de la educación superior, parte de un planteo simple: si el docente transmite el conocimiento en clase y luego el estudiante, solo, aborda la parte más difícil, la de asimilar conceptos y ponerlos en práctica ¿estamos enseñando de un modo correcto? Redobla mis cuestionamientos sobre lo aburrida que se presenta popularmente la Historia, disciplina que se asocia con la memorización, la rigidez y la repetición (Mazur, 1997), pues el problema no está en el contenido, sino como aprendemos y si pretendemos validar el rol social del estudio de la Historia y su objetivo de formación de conciencia, debemos innovar en su aprendizaje (Sanchez Quintanar, 1995).

Mazur fomenta el método de aprendizaje mixto, híbrido o dual (*blended learning*) que combina el *aula invertida* con la *instrucción por pares* en la cual los alumnos “asisten” a clase en casa (con lecciones grabadas, videos, asignación de lecturas) y en el aula, disponen del apoyo directo e inmediato del profesor para realizar tareas diseñadas específicamente para aplicar, analizar o desarrollar la información adquirida anteriormente. A su vez, colaboró en hacer evolucionar la parte presencial, en el aula, la de mayor implicación directa del alumnado, al hacer preguntas o plantear problemas lo que fomenta que los estudiantes se expliquen los unos a los otros respuestas discordantes o resoluciones divergentes de los problemas. El aprendizaje por pares (*peer instruction*), tiene como resultado una mayor interacción de los estudiantes entre sí y con el profesor, y un refuerzo más contundente de los conceptos.

A su vez, el profesor Mazur desarrolló, con el equipo que dirige de la Universidad de Harvard, una plataforma gratuita de lectura y anotación colaborativa de textos: Perusall.² Su objetivo es incentivar la lectura y análisis crítico de textos o videos por parte de los estudiantes previo a la clase, favoreciendo la comprensión de los contenidos. El funcionamiento básico parte de un texto escaneado por el docente, desde allí se valora un mínimo de contribuciones de cada estudiante en forma de preguntas, comentarios, respuestas a las dudas y preguntas de sus compañeros.

² <https://app.perusall.com/>. Disponible de forma gratuita, en distintos idiomas, con un excelente soporte técnico. Además de las explicaciones de uso brindadas por la propia plataforma, existen gran cantidad de tutoriales.

Ante la desconfianza por cierto exceso en el uso de las herramientas digitales en contraposición al objetivo de lograr una lectura crítica de la bibliografía, Perusall presenta una opción para que los alumnos piensen los conceptos y logren vinculaciones temáticas para intentar una mayor interacción en clase.

Comentario final

Con certeza, los docentes universitarios sabemos de estrategias didácticas y restricciones diversas. Sin embargo, es relevante de vez en vez, experimentar el aprendizaje como alumno, para incorporar recursos nuevos, contrastar con colegas las creencias vigentes, renovar el conocimiento para estimular el desarrollo de nuestras clases.

La implementación de ideas será un proceso gradual, de prueba y ajuste, que equilibre la innovación con los principios irrenunciables de lectura, argumentación y construcción de conocimiento, entre alumnos y profesores. En ocasiones, la teoría aparenta utópica pero solo su ejercicio la valida.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2005). "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes", *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45): 11-24.
- Jerez, O. et al. (2015 a). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Jerez, O., Hasbún, B. y Rittershaussen, S. (2015 b). *El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Reporte Edu Trends. (2014). Observatorio de innovación educativa del Instituto Superior Tecnológico de Monterrey, México.
- Mazur, E. (1997). "Comprensión o memorización: ¿estamos enseñando lo correcto?", *Departamento de Física*, Cambridge, MA: Universidad de Harvard.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). "Enseñar Historia en la universidad y fuera de ella", *Perfiles Educativos*, (68): 1-7.

Pantoja Suárez, P. (2017). “Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia”, *Diálogo andino*, (53): 59-71.

Mariana Zapatero es Profesora, Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad Católica Argentina, docente e investigadora de la misma Universidad. Sus temas de investigación refieren a la Historia del abastecimiento y consumo urbano medieval, Historia de la alimentación y transferencias culturales. Actualmente es Profesora Pro Titular de Historia Medieval y Profesora Adjunta de Historia de España en la Carrera de Historia – Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Católica Argentina. marianazapatero@uca.edu.ar

Evaluación de competencias en tiempos de pandemia: aprendizaje autónomo

María Victoria D'Onofrio

Facultad de Ingeniería,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

vickyfi@fi.mdp.edu.ar

Oscar Antonio Morcela

Facultad de Ingeniería,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

omorcela@fi.mdp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio de la “Competencia para aprender en forma continua y autónoma” a través de su valoración, en un grupo de estudiantes de una asignatura de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La selección de esta competencia se enfoca en la posibilidad que otorgan el contexto de pandemia y la enseñanza virtual, para evaluar la capacidad de los estudiantes cuando el trabajo autónomo y el aprendizaje continuo adquieren una mayor relevancia. Utilizando una metodología validada, se evaluaron competencias desde el punto de vista del docente y del estudiante. Se han obtenido puntos de encuentro en la percepción de ambos y diferencias que pueden traducirse en la introducción de mejoras en la asignatura que permitan proporcionarles técnicas adecuadas de autoaprendizaje y autoformación, con estrategias flexibles y apropiadas que se adapten a las nuevas situaciones.

Palabras clave

Aprendizaje autónomo, evaluación de competencias, Enseñanza virtual

Skills Assessment in Times of Pandemic: Autonomous Learning

Abstract

The present paper focuses on the study of the "Competence to learn continuously and autonomously" through its assessment in a group of students of a subject of the Industrial Engineering career at the National University of Mar del Plata. The selection of this competence focuses on the possibility that the pandemic context and virtual teaching provide to assess the ability of students when autonomous work and continuous learning acquire greater relevance. Using a validated methodology, competencies were assessed from the point of view of the teacher and the student. Meeting points have been obtained in the perception of both, and differences that can be translated into improvements in the subject that allow them to provide adequate self-learning and self-training techniques with flexible and appropriate strategies that adapt to new situations.

Keywords

Autonomous learning, competence evaluation, Virtual teaching

Fecha de Recepción: 01/03/2022

Fecha de Aceptación: 04/05/2022

Skills Assessment in Times of Pandemic: Autonomous Learning

Introducción

Organizar la enseñanza universitaria en función de las competencias permite experimentar nuevos métodos didácticos que ayuden a lograr los objetivos que la asignatura pretende. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación resultan un recurso invaluable para la gestión y desarrollo de muchas de estas competencias. Tanto estudiantes como docentes deben ser entrenados en este ejercicio fluido y dinámico de información, adicionalmente a su manejo y aprovechamiento. La universidad, en general, ha buscado el beneficio de la tecnología para fines educativos; no obstante, nunca antes se había presentado la oportunidad de reflexionar sobre el aprendizaje, en modo masivo y simultáneo, como ha sucedido en tiempos de aislamiento. Las casas de altos estudios dieron continuidad a su oferta formativa presencial valiéndose de recursos tecnológicos, aunque la gran mayoría de ellas ya contaba con sistemas institucionales de educación a distancia, sin embargo, la difusión de las TIC realizada en el período no tiene precedentes históricos.

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se trabaja desde 2007 en el desarrollo de competencias durante el proceso de aprendizaje. Particularmente la carrera de Ingeniería Industrial se ha centrado en la tarea de estudiar la evolución del desarrollo de competencias sociales, políticas y actitudinales, según la clasificación dada por el Consejo Federal de Decanos (CONFEDI, 2014: 20). En una asignatura del último año de la carrera, que permite realizar diversas actividades para evaluar la adquisición de las mismas, se planteó desde 2011 el comienzo de varios estudios.

A lo largo de estos años se realizó un estudio sistemático que tuvo como objetivo cuantificar distintas competencias, tales como la “Competencia para Comunicarse con efectividad” y la “Competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo”, establecidas por el CONFEDI (2018: 39) para la carrera Ingeniería Industrial. Dado el desafío de sostener la continuidad del dictado de asignaturas frente al contexto planteado por la COVID-19, y habiendo transcurrido más de un año bajo este sistema, es el momento de revisar la información derivada de las primeras cursadas de 2020 en la virtualidad,

procesarla y valorar el activo desarrollado que permita mejorar la enseñanza. Es por ello que se decidió centrar un nuevo estudio en la “Competencia para aprender en forma continua y autónoma” a través de su valoración, en un grupo de estudiantes de una asignatura del último año de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La selección de esta competencia se centra en la posibilidad que otorgan el contexto de pandemia y la enseñanza virtual, para evaluar la capacidad de los estudiantes cuando el trabajo autónomo y el aprendizaje continuo adquieren una mayor relevancia, presentando una oportunidad excelente para el progreso o adquisición de estas habilidades.

A través del uso de una metodología validada (García García *et al.*, 2011: 291), que evalúa competencias tanto desde el punto de vista del docente como también del propio estudiante, se han obtenido puntos de encuentro en la percepción de ambos, y diferencias que pueden traducirse en mejoras de la asignatura, que permitan proporcionarles técnicas adecuadas de autoaprendizaje y autoformación mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se adaptan a las nuevas situaciones.

Desarrollo

Objetivo

El presente trabajo se centra en el estudio de la “competencia para aprender en forma continua y autónoma” a través de su valoración, en un grupo de estudiantes de una asignatura del último año de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Contexto del estudio

La asignatura seleccionada para la realización de este análisis es “Mecanismos de Integración Económica”, correspondiente al quinto año de la carrera Ingeniería Industrial, que se dicta en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es una asignatura que se orienta hacia el futuro desempeño del profesional en el sector productivo de bienes y servicios, públicos y privados, con el objetivo de brindar al estudiante los conocimientos básicos del comercio exterior, focalizados especialmente en lo atinente a la constitución del

MERCOSUR. Se aplican conocimientos específicos de macro y microeconomía; el aporte de las asignaturas básicas de formación empresarial es fundamental.

La asignatura procura contribuir al conocimiento y a la reflexión teórica sobre temas relacionados con la economía política internacional. Se busca en el futuro profesional favorecer el desarrollo de pensamiento crítico en la comprensión del impacto de los factores internacionales que influyen en el proceso de desarrollo económico de los países de América Latina, especialmente de aquellos que constituyen el MERCOSUR.

Integra el grupo de asignaturas complementarias (según la Resolución Ministerial N° 1054/02), que tienen por objeto formar ingenieros conscientes de las responsabilidades sociales y capaces de relacionar diversos factores en el proceso de la toma de decisiones. Los contenidos de la asignatura están relacionados con cuestiones sociales, políticas y económicas. Los estudiantes no poseen el entrenamiento para realizar análisis de los diferentes temas desde el punto de vista de sus tendencias ideológicas. Como resultado de este ejercicio de pensar determinadas cuestiones desde una estructura de trabajo diferente a la que ellos se encuentran habituados, se ha buscado, desde un principio, métodos de enseñanza y de evaluación alternativos a los tradicionales.

El cursado de la asignatura es teórico práctico. Para el trabajo presencial en el aula se les proporciona material bibliográfico, publicaciones, artículos periodísticos y, cuando es necesario, el docente expone y analiza los conceptos fundamentales de los nuevos contenidos y los estudiantes consultan sobre las dudas surgidas en la lectura previa. Cuentan también con trabajos prácticos, coordinados por el docente.

Los estudiantes preparan exposiciones, las cuales son asignadas con anterioridad para poder buscar información adicional sobre el tema asignado. Se les solicita también la confección de un portafolio que constituye un instrumento de evaluación ante la necesidad de realizar un seguimiento íntegro del proceso de aprendizaje en el aula. El portafolio consiste en la selección, recolección y aporte evidencias a lo largo del cursado de la asignatura (reseña de los temas abordados en la clase, fragmentos de películas, entrevistas, actividades académicas, apuntes), que conformarán una carpeta que le permite al estudiante demostrar que está aprendiendo y también que les posibilita a los docentes un seguimiento del progreso de este aprendizaje.

Las evidencias se acompañan de una justificación y una reflexión del estudiante, que manifiestan la relación entre el aporte y el aprendizaje. La inclusión de material externo al proporcionado por los docentes también agrega valor a su producción. Contribuye tanto a la construcción de conocimiento como al desarrollo de la capacidad metacognitiva, es decir, la de reflexionar sobre el modo en que aprenden. El portafolio ha de velar por un seguimiento realista del proceso de desarrollo de las competencias de los estudiantes y además procura la traducción de los progresos de los estudiantes en una calificación ajustada a los logros conseguidos. El soporte de entrega es seleccionado por los estudiantes: en forma de documento o a través de una página web. Otra herramienta incorporada a la evaluación es la confección de una *wiki* en grupo sobre un tema determinado, utilizando la herramienta en *Google Sites*. Manuel Area Moreira (2009) sostiene que el uso de *wikis* en el aprendizaje permite el desarrollo de la metodología de aprendizaje por proyectos, a la vez que estimulan la motivación e implicación de los estudiantes en actividades que requieren procesos de búsqueda, análisis y reconstrucción del conocimiento. Los estudiantes deben analizar la evolución de un sector productivo de Argentina vinculado a su participación en los mercados externos. Realizan posibles hipótesis con respecto al futuro del sector a través del estudio de los resultados obtenidos en el período examinado. Para el desarrollo de un tema del último módulo se invita a una persona idónea perteneciente al sector productor de bienes y servicios.

Sin embargo, durante el año 2020, período en cual la actividad presencial no fue posible, se llevaron a cabo diferentes modificaciones. Las clases teórico-prácticas se realizaron *on line* en la plataforma *Meet*, con el objetivo de abordar temáticas no desarrolladas con anterioridad por los estudiantes (sincrónicas) y videos/diapositivas (asincrónicas). Se abordaron sesiones de discusión a través de foros para facilitar el intercambio de puntos de vista y profundizar alguna temática cuyo contenido fuera controvertido, con el objetivo de mejorar la comprensión del contenido y un mayor alcance de ciertas problemáticas claves o actividades propuestas a través del campus. También se organizaron encuentros en torno a una doble tarea, de aprendizaje y de resolución de problemas para que los estudiantes en la conjunción teoría-práctica abordaran su solución, por medio de trabajos prácticos con hora de entrega, a través del campus. Para posibilitar

la resolución de problemas, se publicaron en el campus, materiales complementarios de trabajo y se asistió a los estudiantes en lo que fuere requerido según sus necesidades y orientación metodológica de auto y coaprendizaje, durante las horas de dictado de la asignatura. Se mantuvo el recurso del uso del cine para el desarrollo de las competencias, reemplazando la clase teórica que puede resultar tediosa y compleja para abordarlas de otra forma. Las actividades del portafolio y la confección de la *wiki* no presentaron ninguna diferencia para ejecutarlas. La visita de un profesional se hizo a través de la plataforma virtual. La actividad de clases expositivas por parte de los estudiantes fue reemplazada por la presentación de videos grupales que abordaban temas propuestos por la cátedra.

Materiales y métodos

La variedad e intensidad del trabajo propuesto evidencia que el aprendizaje autónomo es un factor determinante en el desempeño del estudiante durante el cursado de la asignatura y, además, en la virtualidad esta competencia se constituye un componente significativo para el logro de los objetivos propuestos por el cuerpo docente.

Las competencias utilizadas y las capacidades específicas fueron extraídas del grupo de las genéricas, en la actualidad denominadas “sociales, políticas y actitudinales”, establecidas por el CONFEDI (2014:13 y 2018:21), teniendo en cuenta las aptitudes que debe adquirir el estudiante en una asignatura en particular.

Pregunta	Valoración
1. ¿Afrontó las tareas propuestas por los docentes con actitud positiva?	
2. ¿Utilizó las fuentes de información teniendo en cuenta las sugerencias de los docentes?	
3. ¿Solicitó ayuda a los docentes cuando observó lagunas de formación durante el transcurso de la asignatura?	
4. ¿Demostró seguir un proceso personal de aprendizaje? (metodología)	
5. ¿Se adaptó a su propio contexto los objetivos fijados por la asignatura?	
6. ¿Utilizó los recursos brindados por los docentes?	
7. ¿Se sintió entusiasmado al tener que documentarse, buscando información más allá de las referencias dadas por los docentes?	

8. ¿Demostró decidir las estrategias para abordar el aprendizaje en función de su contexto personal?	
9. ¿Demostró decidir las estrategias para abordar el aprendizaje en función de las características de cada tarea?	
10. ¿Realizó las tareas en el tiempo previsto en el cronograma de la asignatura?	
11. ¿Siguió las pautas e indicaciones proporcionadas por los docentes?	
12. ¿Demostró ante las actividades propuestas seleccionar los procedimientos para llevarlas a cabo?	
13. ¿Abordó el aprendizaje de cada clase con responsabilidad?	
14. Considera que se implicó activamente en la comprensión de los contenidos propuestos por los docentes.	
15. Considera que asimiló los aprendizajes propuestos por los docentes.	
16. ¿Pudo identificar los aprendizajes alcanzados y comunicarlos?	
17. A partir de los aprendizajes adquiridos ¿se planteó preguntas que podrían abrir nuevas perspectivas en su carrera profesional?	
18. ¿Demostró contrastar con sus compañeros los aprendizajes alcanzados?	
19. Con respecto al modo que el estudiante abordó su aprendizaje de la asignatura ¿se mostró abierto a introducir mejoras?	
20. Demostró tener capacidad para identificar situaciones problemáticas y utilizar sus conocimientos para resolverlas.	
21. ¿Demostró formular sus propios objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura?	
22. ¿Pudo distinguir en el proceso de aprendizaje la consecución de objetivos para alcanzar el objetivo de la asignatura?	

TABLA 1. Grilla de valoración de la “Competencia para aprender en forma autónoma y continua” de cada estudiante.

Los datos utilizados corresponden a una autoevaluación que realizaron los estudiantes y la evaluación del docente a cada estudiante, al finalizar la cursada del año 2020. La metodología aplicada es la desarrollada por María José García García y sus colaboradores en sus publicaciones sobre medición de competencias (García García *et al.*, 2011: 293).

Se elabora una “ficha base” que sirve al docente como guía para implementar en el grupo de estudiantes de la asignatura que dicta (García García *et al.*, 2011:292). Consiste en una plantilla que puede ser utilizada en cualquier asignatura que pretenda evaluar el desarrollo de una competencia. Cada descriptor de la competencia se traduce en una pregunta a la que se le debe asignar un valor de 0 a 3, según el grado de cumplimiento que

se haya observado en el estudiante (0-nada, 1-a veces, 2-casi siempre, 3-siempre). La misma ficha base o grilla de valoración con idénticas preguntas, pero orientadas a los estudiantes, se utiliza para su autoevaluación.

Las preguntas en la grilla de valoración que se muestran en la tabla 1 (en total 22) se realizaron en base a las diversas capacidades que comprenden la “Competencia para aprender en forma continua y autónoma” (CONFEDI, 2014:13; CONFEDI, 2018: 21).

Los resultados de evaluación de la competencia se totalizan según la ecuación 1:

$$\text{Resultado} = 10 * \frac{[\sum p_i]}{(3n)} \quad (1)$$

Donde “ p_i ” es la puntuación obtenida en cada elemento (con valores desde 0 a 3) y “ n ” es el número de elementos que se evalúa. El resultado es una calificación de 0 a 10 sobre el desarrollo de la competencia en esa actividad para cada estudiante.

Los resultados

De las respuestas obtenidas de la totalidad de los estudiantes que cursaron la asignatura (28), y de la valoración realizada por el docente para cada estudiante, se obtuvieron los resultados que se representan en la Fig.1. En la comparación entre ambas calificaciones, considerando el error típico estadístico, se encuentra una consistencia general salvo en dos aspectos donde las diferencias resultan significativas y están indicadas en el gráfico.

En la Fig. 1 se ha considerado una banda de error de 1,5 desviaciones estándar en la respuesta, y se ha establecido el solapamiento entre las bandas de ambos grupos de respondientes como criterio de consistencia en la respuesta obtenida. En general, se observa que en el 77% de las respuestas, el criterio del evaluador es coincidente con el criterio de autoevaluación de los estudiantes, aunque se aprecian desviaciones positivas y negativas alternativamente.

El análisis del 23% de los resultados, donde se observan las mayores desviaciones, se encuentra que el estudiante parece ser más optimista respecto de la valoración de la interacción del estudiante en un grupo de trabajo, particularmente en las Q18 y Q19 (*¿Demostró contrastar con sus compañeros los aprendizajes alcanzados? y Con respecto*

al modo que el estudiante abordó su aprendizaje de la asignatura ¿se mostró abierto a introducir mejoras?) y que los docentes son más optimistas respecto del aprovechamiento de las estrategias y herramientas provistas para el aprendizaje, que se relaciona con las Q6, Q8 y Q9 (¿Utilizó los recursos brindados por los docentes; ¿Pudo decidir las estrategias para abordar el aprendizaje en función de su contexto personal? y ¿Pudo decidir las estrategias para abordar el aprendizaje en función de las características de cada tarea?).

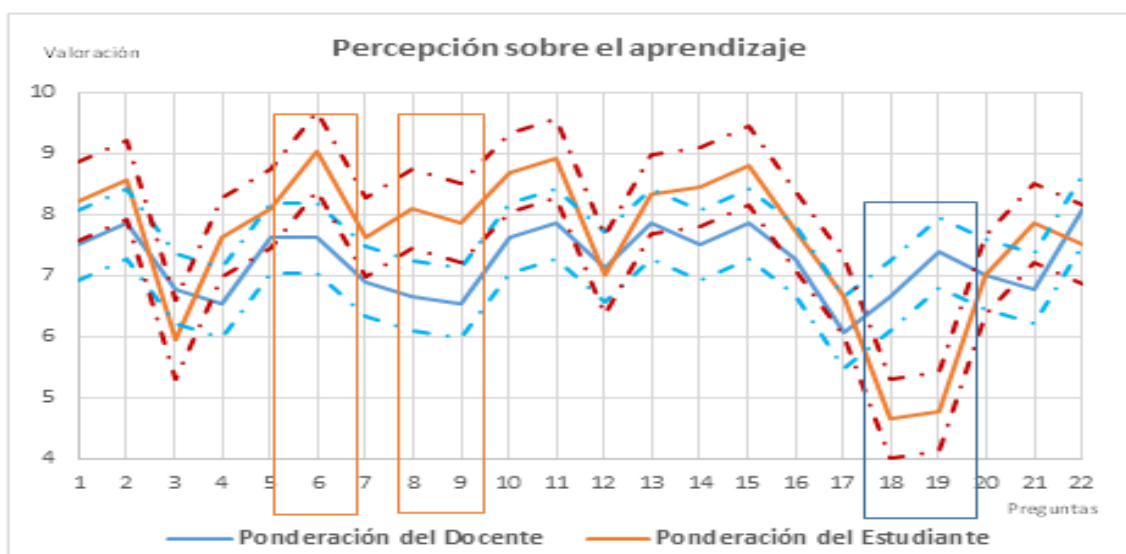


Fig. 1. Comparación de las valoraciones otorgadas por el docente y por los estudiantes (entre 0 y 10) por pregunta sobre la totalidad de los estudiantes

De todos modos, se observa una valoración mayor en el logro de las pautas de evaluación, desde el punto de vista del equipo docente. En el 72% de las cuestiones, los docentes son más optimistas sobre el nivel de logro en la consecución de objetivos, mientras que en el 10% los valores son coincidentes y en el 18% restante, los estudiantes son más optimistas.

Las cuestiones donde se observa coincidencia son las relativas a la capacidad de identificación y resolución de problemas (Q12 y Q20), mientras que la valoración de los estudiantes es mayor en las cuestiones relativas a la identificación de objetivos y la demanda de ayuda a los docentes (Q3 y Q22), además de la capacidad de interacción en grupos ya mencionadas (Q18 y Q19).

Al observar la serie particular que va de la Q1 a la Q17, se puede notar que la percepción de los estudiantes respecto del cumplimiento de los objetivos y tareas propias de la estrategia pedagógica planteada resulta menos satisfactoria que desde el punto de vista docente. Esta situación pone en evidencia una brecha esperable, en tanto que el incremento del proceso de aprendizaje es continuo con puntos de verificación (entregas) discretos, y desde la percepción del docente, el cumplimiento de los criterios y plazos resulta una evidencia de logro de objetivos; en tanto, desde la perspectiva del estudiante, el cumplimiento de una entrega puede estar acompañado de una sensación de resolución pobre o apresurada, e incluso la entrega a tiempo sobre el límite de tiempo es percibida como exigida, lo que hace que la percepción general resulte de un nivel de logro aparentemente menor.

Conclusiones

A través del uso de una metodología específica, que evalúa competencias tanto desde el punto de vista del docente como del propio estudiante, se han obtenido puntos de encuentro en la percepción de ambos, y diferencias que pueden traducirse en oportunidades para introducir mejoras en los procesos pedagógicos de la asignatura. Esto permitirá proporcionar técnicas adecuadas de autoaprendizaje y autoformación mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se adapten a las nuevas situaciones en las que el aprendizaje autónomo sea la norma y no la excepción.

De la comparación entre la calificación otorgada por el equipo docente y por los estudiantes, se encuentra una consistencia general salvo en dos aspectos en los que las diferencias resultan significativas: el docente es más optimista respecto de la valoración de la interacción del estudiante en un grupo de trabajo, mientras que los estudiantes son más optimistas respecto del aprovechamiento de las estrategias y herramientas provistas para el aprendizaje.

En general, la valoración del docente sobre el logro de los objetivos pedagógicos es mayor que la del propio estudiante, y esto puede ser producto del contraste entre la calificación del aprendizaje mediante evidencia (entregas) que es central en el método de evaluación docente incluso en evaluaciones de proceso como en el caso de las

competencias. Asimismo, la percepción del estudiante contiene además de las evidencias observables, todo el cúmulo de experiencias, sensaciones, frustraciones e inseguridades, que terminan afectando negativamente su valoración de aprendizaje conseguido.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2009). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase, *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/m4/.
- Barberá G., E. (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios, *Revista Perspectiva Educacional*, 45: 70-84.
- CONFEDI (2014). Competencias en Ingeniería. Documento de Trabajo, Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones. Disponible en: https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/Cuadernillo-de-Competencias-del-CONFEDI.pdf
- CONFEDI (2018). Propuesta de normativa para la regulación de las Carreras de Ingeniería en la República Argentina. "Libro Rojo de CONFEDI", Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. Córdoba: Universidad FASTA Ediciones. Disponible en: https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf
- García García, M. J; Fernández Sanz, L.; Terrón López, M. J. y Blanco Archilla, Y. (2011). Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas. En Carlos Vaz de Carvalho, Ricardo Silveira, Manuel Caeiro (coords.), *TICs para a Aprendizagem da Engenharia* (pp. 287-294). Portugal: IEEE, Sociedade de Educação.

María Victoria D'Onofrio es Ingeniera Química y Magíster en Ciencias Sociales. Profesora asociada con dedicación exclusiva, investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata en la temática de la Educación en la Ingeniería. Tiene una amplia trayectoria en gestión. Se ha desempeñado como técnica en la Acreditación de las carreras de

grado de Ingeniería, en los Proyectos PROMEI I y II, en los Contratos Programas de las carreras de Ingeniería en Computación e Ingeniería Informática y en Evaluación Institucional. En la actualidad es Vicedirectora del Departamento de Ingeniería Industrial y Directora de la Especialización en Gestión de la Innovación y la Tecnología (GTEC). vickyfi@fi.mdp.edu.ar

Oscar Antonio Morcela es Ingeniero Industrial (Universidad Nacional de Mar del Plata), Máster en Innovación y Gestión Estratégica (ISECOM, España). Ha cursado estudios de Maestría en Ciencias, Tecnología y Sociedad (Universidad Nacional de Quilmes) y actualmente cursa el Doctorado en Ingeniería Industrial (Universidad Nacional de Cuyo). Es profesor adjunto regular, con dedicación exclusiva, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata y profesor asociado en laUCAECE. Investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Director del Departamento de Ingeniería Industrial y responsable del Observatorio Tecnológico - OTEC. omorcela@fi.mdp.edu.ar

Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Tecnologías digitales y formación docente: conocimientos en construcción

Gabriela Cenich

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

gcenich@gmail.com

Resumen

En la pandemia por Covid 19, el uso de las tecnologías fue necesario para dar continuidad a los procesos educativos y, por lo tanto, la mayoría de los docentes tuvieron que adaptar sus actividades para enseñar en la virtualidad. Así, la situación de emergencia sanitaria plantea una oportunidad de aprendizaje inédita que interpela a los profesores acerca de la enseñanza con tecnologías.

Este trabajo tiene como objetivo invitar a los docentes a la reflexión sobre sus propias experiencias en relación con los conocimientos (pedagógicos, didácticos, tecnológicos, de contenido), que han puesto en juego en sus actividades con tecnologías. Otra de las finalidades, en un plano más general, es contribuir como insumo para proyectar instancias de formación docente situadas en las prácticas educativas desde una perspectiva didáctico-tecnológica.

Palabras clave

Enseñanza, tecnologías, formación docente, TPACK

Digital Technologies and Teacher Training: Knowledge Under Construction

Abstract

During the Covid 19 pandemic the use of technologies was necessary for the continuity of the educational processes, therefore, teachers had to adapt their activities to teach remotely. Consequently, the public health emergency offers an unprecedented learning experience that make teachers ponder upon technologies in the teaching process.

The goal of this work is to invite teachers to reflect on their own experiences in connection to their knowledge about pedagogy, technology and content that come into play in their activities

with technology. An additional aim, in a more general context, is to contribute as an asset to project instances of teacher training based on educational practices from a pedagogic-technological perspective.

Keywords

Teaching, technologies, teacher training, TPACK

Fecha de Recepción: 15/04/2022

Fecha de Aceptación: 17/05/2022

Tecnologías digitales y formación docente: conocimientos en construcción

Introducción

La situación acontecida durante los años 2020 y 2021, a causa de la pandemia por Covid 19, generó condiciones extraordinarias para la continuidad de los procesos educativos en todos los niveles de enseñanza. Al comienzo de esta situación de emergencia los profesores¹ se encontraron con la problemática de desarrollar su labor en un nuevo contexto mediado por tecnologías. Así, el objetivo principal de su uso en la enseñanza fue la continuidad de los procesos educativos. En este sentido, las tecnologías fueron vistas como un medio para lograr sostener la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje en este período de emergencia sanitaria. Esto coloca a las tecnologías desde una perspectiva diferente. Una visión más ligada a la pedagogía y la didáctica y, en menor medida, relacionada con los aspectos instrumentales que tradicionalmente orientaron su incorporación en las aulas.

La integración de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza es un proceso complejo en debate desde la década del ochenta, que abarca múltiples dimensiones de análisis (formación docente, formación de los estudiantes, políticas públicas, políticas institucionales, disponibilidad de equipamiento, entre otras). Si bien los intentos por integrar las tecnologías en las aulas han estado presentes desde hace tiempo, lo han hecho (la mayoría de las veces) desde la formulación de propuestas ajenas al docente. En cambio, en la situación de pandemia se ha configurado como central la figura del profesor por su protagonismo activo en la toma de decisiones didáctico-tecnológicas.

Asimismo, desde la perspectiva de la formación docente, Colás Bravo *et al.* (2018) señalan como un punto crítico que la falta de conocimientos y actualización del profesorado acerca de las tecnologías obstaculiza su integración en prácticas educativas innovadoras. En este sentido, Cabero Almenara y Martínez Gimeno (2019) sostienen que la formación docente en tecnologías es un proceso gradual que se desarrolla desde el conocimiento y

¹ A los fines de hacer más ágil la lectura se deja constancia que se utilizarán los plurales en masculino reconociendo la inclusión de las mujeres y de otros géneros en dichas expresiones.

manejo técnico de los instrumentos hasta la transformación de sus prácticas para promover la generación de entornos de enseñanza flexibles y enriquecidos.

Estos autores distinguen al modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido o Disciplinario) por su validez y significación para la formación del profesorado y resaltan los avances en investigación que se han desarrollado a partir de propuestas de formación basadas en este modelo. En esta dirección varios autores (Harris y Hofer, 2011; Cejas et al., 2016; Niess, 2016; Morales Soza, 2020; Balladares Burgos y Valverde Berrocoso, 2022) reconocen la potencialidad de este modelo para promover procesos de formación que posibiliten a los profesores integrar tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar en sus prácticas docentes.

En particular, este trabajo tiene como objetivo invitar a los docentes a la reflexión sobre sus propias experiencias en relación con los conocimientos (pedagógicos, didácticos, tecnológicos, de contenido) que han puesto en juego en sus actividades con tecnologías. Otra de las finalidades, en un plano más general, es contribuir como insumo para proyectar instancias de formación docente situadas en las prácticas educativas desde una perspectiva didáctico-tecnológica.

Para ello, en primer lugar, se presenta un breve recorrido por distintas iniciativas que en la Argentina han intentado crear diferentes escenarios para promover el uso de las tecnologías en el aula. Este primer apartado tiene la intención de pensar acerca de la integración de las tecnologías en la enseñanza y también, exponer una problemática que cobró protagonismo en la pandemia pero que no es novedosa.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que la relación entre tecnología y educación permanece en diálogo desde hace tiempo y entendiendo que, en la enseñanza con tecnologías, el docente tiene un rol fundamental, surgen preguntas renovadas en los tiempos de pandemia acontecidos: ¿los profesores poseen los conocimientos necesarios para desarrollar sus prácticas mediadas por tecnologías?, ¿qué conocimientos se ponen en juego para llevar adelante las prácticas de enseñanza en estos contextos? Reflexiones que de alguna manera podrían orientar algunos aspectos de la formación y autoformación docente futura.

Las tecnologías en la enseñanza

La relación entre tecnologías y educación se ha caracterizado principalmente por ser abordada desde una dimensión instrumental (Castañeda, 2019) que ha limitado las posibilidades de integración significativa en las prácticas de enseñanza. De este modo, la presencia de las tecnologías se vincula con la necesidad de incorporar las innovaciones tecnológicas predominantes en una época y, en otro nivel, con sus posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, en la Argentina se han sucedido distintos proyectos de incorporación de las tecnologías a la educación que han conformado, según la propuesta de Coicaud (2016), cuatro escenarios principales:

- *Escenario de la Asistencia Informática:* se sitúa en la década del ochenta y se caracterizó por la preeminencia del modelo EAC de “Enseñanza Asistida por la Computadora” y, posteriormente, por la difusión de la enseñanza del lenguaje de programación LOGO. Este último proceso se desarrolló en forma escasa debido a la falta de equipamiento informático en las escuelas.
- *Escenario de lo Multimedial:* la década del noventa irrumpe con juegos multimedia y *software* educativo que promueven nuevas formas de ocio y comunicación en entornos que ofrecen nuevas posibilidades para la interacción y el aprendizaje.
- *Escenario de la Conectividad:* el acceso a Internet, que crece de forma acelerada desde el siglo pasado, introduce cambios profundos en la transmisión y producción de la información a nivel mundial. El impacto de este fenómeno en el sistema educativo se advierte a través de la disponibilidad de nuevos entornos y aplicaciones informáticas para favorecer procesos de aprendizaje.
- *Escenario Propedéutico para el Acceso Digital Igualitario:* en el año 2010, inspirado en el modelo “1 a 1” de Nicholas Negroponte, se creó en Argentina el programa “Conectar Igualdad”. Esta iniciativa distribuyó *netbooks* destinadas a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. La transportabilidad de los equipos permitía que fueran llevados a los hogares con dos propósitos principales: facilitar la continuidad de las tareas de aprendizaje desde el hogar y contribuir con la alfabetización digital de las familias que no tenían acceso a dispositivos informáticos.

Se hace necesario añadir otro escenario, que sucedió en el tiempo al último descrito y que se encontraba vigente al momento de declararse la pandemia. El mismo tuvo lugar al ser reemplazado el programa “Conectar Igualdad” por el nuevo plan “Aprender Conectados”. Este se caracterizó por poner el foco en la enseñanza de la programación y la robótica y reorientar la dotación de equipos informáticos hacia los establecimientos educativos oficiales en la medida en que fuera requerido para la implementación del nuevo plan.

De esta manera, se pone en evidencia la presencia de la tecnología desde hace más de tres décadas en nuestro país. Si bien a lo largo de estos escenarios se han realizado esfuerzos por integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza, la mayoría de las veces las propuestas no han contribuido en forma significativa a mejorar las prácticas desde aspectos didácticos y pedagógicos (Maggio, 2012). En este sentido, la investigadora Mariana Maggio distingue dos tipos de usos de las tecnologías: “inclusiones efectivas”, que se refieren a aquellas situaciones en las que la incorporación de tecnologías sucede por razones ajenas a la enseñanza, e “inclusiones genuinas”, que aluden a aquellos docentes que admiten la importancia de las tecnologías para mejorar sus prácticas y así queda expresado en su propuesta didáctica.

Retomando la situación de emergencia sanitaria del 2020, que sitúa a los docentes inmersos en una problemática inédita y que requiere de ellos la toma de decisiones didáctico-tecnológicas, emergen preguntas acerca de la enseñanza con tecnologías vinculadas con los conocimientos de los docentes: ¿es suficiente que los profesores cuenten con conocimientos didácticos y de los contenidos de la disciplina a enseñar? ¿Qué conocimientos son esenciales construir para enseñar con tecnologías?

Enseñar con tecnologías: los conocimientos de los docentes

La integración de las tecnologías a la enseñanza plantea un problema complejo que desafía al docente en aspectos disciplinares, didácticos y tecnológicos en el contexto particular del aula y la institución en la que se desempeña y, en un contexto más general, atravesado por las políticas educativas vigentes.

En este sentido, los autores Koehler y Mishra (2008) proponen a la TPACK como un modelo conceptual que tiene que ver con los conocimientos necesarios para que los integren de manera efectiva la tecnología en el aula. Este modelo recupera el concepto de

Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK por sus siglas en inglés) propuesto por Shulman (1986, 1987) y construido desde investigaciones focalizadas en el estudio acerca de cómo la preparación en el contenido de una materia se traduce en el conocimiento necesario para enseñar esa materia. Es decir, la necesidad de conocimientos acerca del contenido y de pedagogía que los docentes requieren para su actividad de enseñanza.

A partir de estas ideas, Koehler y Mishra (2008) proponen la TPACK como *“la integración entre el contenido a enseñar, los procesos de enseñanza de ese contenido y el uso de la tecnología en ese contexto”* (González-Ruiz, 2017: 3). Es por eso que los autores reconocen que las interrelaciones entre el CK (Conocimiento sobre el contenido de la materia), el PK (Conocimiento pedagógico) y TK (Conocimiento tecnológico) dan origen a otros conocimientos. Estos son el PCK (Conocimiento Pedagógico del Contenido), el TCK (Conocimiento de la utilización de las tecnologías), el TPK (Conocimiento pedagógico tecnológico) y, por último, de la síntesis de todos ellos surge la TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). De esta manera, Mishra y Koehler (2006) proponen un modelo teórico acerca de la relación entre tecnología y enseñanza que posibilitaría a los docentes transformar sus prácticas de enseñanza con tecnologías. En la situación posterior a la virtualización forzada experimentada en la pandemia, este modelo permitiría a los profesores comprender las complejas relaciones entre tecnología, pedagogía y contenido desde la reflexión sobre su propia actividad desarrollada. Así, desde el docente sería interesante plantear preguntas como ¿en las actividades que adapté para la virtualidad qué obstáculos tecnológicos, didácticos y del contenido encontré?, ¿cómo los superé?, ¿cuáles fueron mis aprendizajes?, ¿en qué conocimientos entiendo que necesito formarme para enseñar con tecnologías? De esta manera, se promovería en los docentes una abstracción sobre una práctica en la que la tecnología fue integrada con un propósito significativo y no meramente instrumental.

Comentarios finales

En el primer apartado de este trabajo, se han presentado diferentes espacios que a lo largo del tiempo han tenido el objetivo de facilitar la incorporación de tecnologías en el aula. Estos

distintos escenarios comparten, en su mayoría, una perspectiva instrumentalista centrada en la provisión de equipamiento a las instituciones. En palabras de Coicaud (2016):

En todos los casos, el problema principal ha sido la falta de un programa sistemático de formación docente que aborde, a partir de una planificación estratégica, la enseñanza de competencias y habilidades para maestros y profesores, atendiendo a los contextos específicos de su realidad laboral (90).

En este estado de situación, en lo que se refiere a la formación docente, se precipitan los procesos de virtualización forzada de la educación que reconocen la importancia del rol docente para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, los profesores tuvieron que poner en juego diversos conocimientos en la toma de decisiones acerca de la enseñanza con tecnologías. En este sentido, Tenti Fanfani (2021) reconoce la existencia de dos tipos de conocimiento: uno tácito y otro explícito o formal. De este modo, existen dos tipos de apropiaciones o aprendizajes: uno formal (construido en las instituciones escolares) y otro no formal o espontáneo. Para el autor, el conocimiento tácito que un docente aprendió de manera espontánea como alumno es difícil de desplazar por el aprendizaje formal de teorías y modelos.

En particular, la situación experimentada por los docentes en la pandemia se presenta como una oportunidad de aprendizaje para construir, desde los conocimientos previos, formales y tácitos, nuevos conocimientos en el sentido propuesto por la TPACK. Esto es, aprendizajes que permitan a los profesores integrar las tecnologías en propuestas de enseñanza significativas que superen miradas netamente instrumentalistas.

Así, los interrogantes planteados en el trabajo, a partir del planteo diacrónico de los distintos escenarios tecnológicos y el enfoque TPACK, tienen la intención de invitar a los docentes a pensar su propia práctica para avanzar en la comprensión de la enseñanza con tecnologías. También, plantear la necesidad de orientar la formación docente hacia la construcción de espacios compartidos entre docentes e instituciones que promuevan el diálogo sobre la integración significativa de las tecnologías en las prácticas de enseñanza. En este sentido, los planes de desarrollo profesional tendrían que ofrecer oportunidades de aprendizaje para que los docentes amplíen sus conocimientos y los puedan poner en acción (Cabero Almenara et al., 2015).

Las aulas físicas vacías durante la pandemia se transformaron, en la mayoría de los casos, en diversas configuraciones virtuales que permitieron sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Configuraciones elaboradas en la emergencia que interpelaron los conocimientos de los docentes y promovieron nuevos aprendizajes. Saberes, experiencias y aprendizajes que, puestos en valor, posibilitarán cambios y transformaciones para mejorar las oportunidades de formación docente en la enseñanza con tecnologías.

Bibliografía

- Balladares Burgos, J. y Valverde Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72.
- Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V. y Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@tic. Revista d'innovació Educativa Universitat de València*, (14), 13-22.
- Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268.
- Castañeda, L. (2019). Debates sobre Tecnología y Educación: caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 29-39.
- Castañeda, L., Salinas J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268.
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105-119.
- Colás Bravo, M., de Pablo Pons, J. y Ballesta Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-23.
- Coicaud, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación. *Espacios en Blanco*, (26), 81-104.

- González-Ruiz, I. (2017). Idoneidad mediacional y selección de tareas matemáticas TIC. Un estudio de caso desde las perspectivas TPB y TPACK. En *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico*. <http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html>
- Harris, J. y Hofer, M. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning, *JRTE*, 43(3), 211-229.
- Koehler, M. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-30). Nueva York: Routledge.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mishra y Koehler (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morales Soza, M. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica de Conocimientos Saberes y Prácticas*, 3(1), 133-148.
- Niess, M. (2016). Transforming Teachers' Knowledge for Teaching with Technologies: An Online Learning Trajectory Instructional Approach. En M. Herring, M. Koehler and P. Mishra, (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* (pp. 131-142). New York: Taylor and Francis Inc.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gabriela Cenich es Profesora Adjunta del área de Tecnología Educativa del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) (Argentina), Ingeniera de Sistemas (UNCPBA), Profesora en Informática (UNCPBA), Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Quilmes). Integrante de Núcleo de Investigación Educación en Ciencias con Tecnologías (ECienTec). Línea de investigación: estudio de la formación docente y la integración significativa de las tecnologías en las prácticas educativas. gcenich@gmail.com.

Opinión Debates



Salud mental en tiempos de pandemia: la experiencia de los docentes en la enseñanza a distancia

Jane de Santana Ferreira

Carrera en Educación, Facultades Integradas da La Tierra de Brasilia, Brasil.

jane.santana26@yahoo.com

Fernanda Nunes da Costa

Carrera Médica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

nunes.fernandacosta@gmail.com

Elias Pereira de Lacerda

Maestro en Educación, Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

pesquisaprofessorlacerda@gmail.com

Resumen

En el mes de marzo del año 2020, como medida de prevención y enfrentamiento a la pandemia por Covid-19, se inició el proceso de virtualización de las Escuelas en Brasilia con el objetivo de garantizar la continuidad de enseñanza-aprendizaje incorporando la utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Considerando todos estos cambios, y lo que generó mayor riesgo para el desarrollo de sufrimiento psico-emocional en la población docente, en medio de un escenario de tantas transformaciones y demandas inherentes a la mediación tecnológica, vale la pena reflexionar sobre los hechos relacionados con el proceso de trabajo y el compromiso con la salud mental de los docentes de las Instituciones de Educación (IE) en tiempos de Covid-19. La implementación de acciones y medidas preventivas y de promoción de la salud para reducir las implicaciones psicológicas de la pandemia no puede dejarse de lado en este momento.

Palabras clave

Docentes, pandemia, salud mental

Mental Health in Pandemic's Times: The Experience of Teachers in Distance Learning



Abstract

In the month of March 2020, as a measure to prevent and confront the Covid-19 pandemic, the virtualization process of the Schools in Brasilia began with the aim of guaranteeing the continuity of teaching-learning, where the use of Information and Communication Technologies (ICT). Considering all these changes and what generated the greatest risk for the development of psycho-emotional suffering in the teaching population in the midst of a scenario of so many transformations and demands inherent to technological mediation, it is worth reflecting on the facts related to the work process and the commitment to the mental health of teachers in Education Institutions (IE) in times of covid-19. The implementation of preventive and health promotion actions and measures to reduce the psychological implications of the pandemic cannot be neglected at this time.

Keywords

Teachers, pandemic, mental health

Fecha de Recepción: 03/04/2022

Fecha de Aceptación: 16/05/2022

Salud mental en tiempos de pandemia: la experiencia de los docentes en la enseñanza a distancia

Introducción

En el mes de marzo del año 2020, como medida de prevención y enfrentamiento de la pandemia por Covid-19, se inició el proceso de virtualización de las Escuelas en Brasilia, con el objetivo de garantizar la continuidad de enseñanza-aprendizaje por medio de la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En dicho proceso, las demandas de trabajo de los docentes, que actúan en esas instituciones, tanto en ambiente doméstico como laboral, con la introducción brusca de nuevas tecnologías, generaron trastornos en la salud mental (Gomes et al., 2021: 02).

Las personas han convivido con el miedo de infectarse y contagiar a sus familiares, enfermarse y morir; con la inseguridad sobre su vida financiera, con la interrupción de sus actividades profesionales y la angustia por cambios diarios. La educación a distancia, por ejemplo, tuvo como una de las principales consecuencias, la extensión de la jornada de trabajo y el aumento de carga laboral entre los educadores y profesores. Las responsabilidades y exigencia de los docentes, como también el tiempo que le dedican a preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en cada uno de los formatos *online* y *offline*, produjeron un escenario de tensión y agobio (Gomes et al., 2021: 02).

Debido a la pandemia, el mundo vive en constante exposición de noticias en los medios de comunicación social, asociadas a la sobrecarga de trabajo en la que hay una elevación del sufrimiento psico-emocional que se expresa en estrés, ansiedad, depresión y pánico. Se espera que entre un tercio de la mitad de la población pueda sufrir de alguna manifestación psico-emocional (Fiocruz, 2020: 05).

La transformación brusca del proceso de trabajo de los docentes mediado por la tecnología está asociada con el sufrimiento psico-emocional. Estudios hechos en Francia, Reino Unido y América del Norte con docentes universitarios demuestran que presentan dificultad en el aprendizaje del manejo de las plataformas *on-line* de las instituciones lo que genera cuadros de ansiedad por no poder cumplir con las demandas pedagógicas (Araújo et al., 2020: 11). A partir de los cambios generados por la pandemia, que interfiere en la

población en general, existe un mayor riesgo de desarrollar sufrimiento psico-emocional sobre todo en la población docente como resultado de los requisitos inherentes a la mediación tecnológica para sus funciones y acciones (Araújo et al., 2020: 11).

Por lo tanto, considerando todos estos cambios provocados por la pandemia, y lo que generó mayor riesgo para el desarrollo de sufrimiento psico-emocional en la población docente, en medio de un escenario de tantas transformaciones y demandas inherentes a la mediación tecnológica, vale la pena reflexionar sobre los hechos relacionados con el proceso de trabajo y el compromiso con la salud mental de los docentes de las Instituciones de Educación (IE) del Centro de Enseñanza Fundamental (CEF) 113 de la ciudad de Recanto das Emas en Brasilia, Distrito Federal, en tiempos de Covid-19.

El manejo del proceso de virtualización en la escuela CEF 113

La primera fase: preparación de los educadores

Con el advenimiento de la pandemia por el coronavirus y la obligatoriedades de encierro de las escuelas a nivel mundial, la Secretaría de Educación del Distrito Federal de Brasilia, en conjunto con la Subsecretaría de Formación Continua de los Profesionales de la Educación (EAPE), ministraron cursos rápidos de capacitación y formación para docentes y profesores de la educación en general, enfocados en el manejo de las principales herramientas para el uso de las plataformas digitales de virtualización y de comunicación para enseñanza a distancia. Entre ellos se utilizó *Google Suite*, que ayudó en la capacitación de los docentes a través de cursos y apoyo en el uso de las herramientas en línea, necesarias para trabajar con aulas virtuales.

Las escuelas debían continuar con sus actividades de enseñanza a través de modalidades de trabajos alternativos con la ayuda de tecnologías u otras estrategias que garantizaran la enseñanza. Todo ese proceso conllevó un gran desafío y generó muchos cambios hasta que los educadores, en su mayoría, manejaran con seguridad la plataforma de enseñanza para continuar con las clases virtuales.

La segunda fase: preparación de los alumnos

Con un escenario de inexactitud, la Secretaría de Educación en alianza con *Google*, puso a disposición de todos los estudiantes los correos institucionales de la red pública. A través de este correo electrónico, los estudiantes tenían acceso a la plataforma de aulas de *Google Classroom*, donde los docentes debían poner a disposición contenidos y actividades, casi a diario, según cada ciclo y año escolar, para ser accedidos de forma asincrónica, por el alumno. Para los alumnos que no tenían acceso a internet se estudió la mejor manera de entregar y recibir material impreso, con todas las medidas sanitarias y de protocolo posibles. Para aquellos que no estaban participando de las clases virtuales y que no estaban recibiendo las actividades impresas, se realizó una búsqueda activa a través de llamadas telefónicas a los padres o tutores.

La tercera fase: el regreso híbrido

Con la propuesta de adaptarse a la realidad de la pandemia y la posibilidad de rescatar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, sin descuidar los protocolos sanitarios y, al mismo tiempo, manteniendo la tecnología como aliada, las clases se dividieron en dos mitades en las que cada mitad asistía presencial la primera semana y otro grupo la semana siguiente. Así, fue posible trabajar el currículo de estudio de forma articulada, conciliando actividades presenciales y no presenciales. A ese tipo de aprendizaje se lo conoce como *Blended Learning* o *B-learning* y representa un nuevo modelo educativo que intenta unir la educación presencial con apoyo de materiales y recursos *online* para la enseñanza del alumno (Viñas, 2021: 1858).

El impacto de la virtualización en la salud mental de los docentes del CEF 113

Uno de los elementos que puede desencadenar malestar psico-emocional en los docentes es la falta de habilidades en el manejo de las TIC. Los docentes tuvieron que enfrentar el desafío de adaptarse a las herramientas virtuales, además de la dificultad en cuanto a la conectividad, para llevar a cabo las diversas demandas laborales que involucran la grabación de las clases, corrección de las actividades y comunicación vía *chats* para minimizar dudas, todo ello con la intención de incentivar a los estudiantes en la construcción y búsqueda del

conocimiento. A esto se suman actividades administrativas, como publicación de calificaciones y asistencia, situaciones que terminan sobrecargando a los docentes.

Un estudio realizado en Estados Unidos revela el sufrimiento psíquico derivado de la auto exigencia de los docentes por no poder hacer frente al nuevo proceso que incluye organizar y grabar clases, responder preguntas en línea, administrar exámenes e incluso velar por el aprendizaje de los estudiantes. Como resultado, la mayoría de los docentes han desarrollado un sentimiento de devaluación profesional y miedo a la inadaptación, al fracaso y al desempleo (Kawohl y Nordt, 2020: 22).

Al trabajo *home office* se le suman las tareas domésticas que provocan tensión y sentimientos constantes de inestabilidad emocional, ansiedad, inseguridad y temor de no corresponder a la dinámica laboral en el modelo de educación a distancia, ya que, durante la realización de reuniones o clases en línea, muchos docentes deben preocuparse por todas las dinámicas familiares. Todos estos cambios en el ambiente doméstico, para desarrollar actividades pertinentes al trabajo, son situaciones que provocan sentimientos de ansiedad y estrés, que generan sobrecarga física y mental y provocan sufrimiento prolongado, especialmente cuando se agregan las tareas del hogar. La obligación de trabajar desde casa promueve el sufrimiento psico-emocional derivado de la necesidad de controlar el ambiente del hogar, especialmente cuando se comparte con los niños.

Específicamente, en cuanto a las demandas domésticas de los docentes, cabe señalar que, debido a la cuarentena, los niños, niñas y adolescentes están tomando clases a través de las TIC, lo que requiere atención y seguimiento por parte de los responsables. Al respecto, la evidencia apunta a la dificultad de las mujeres para conciliar el trabajo docente con las actividades de *home office* y la enseñanza de sus hijos, quienes también necesitan adaptarse a las plataformas digitales y el apoyo de las madres y padres para gestionar el año escolar.

En general, la necesidad de no detener el ciclo escolar, la presión de los padres y del Estado, hizo que los docentes necesitaran adaptarse, con el agregado de tener que organizar su rutina doméstica y familiar y mantener la regla impuesta por el gobierno del aislamiento social obligatorio. Además, la dificultad de incluir las nuevas tecnologías digitales y otros temas generaban presión psicológica, especialmente relacionada con la

institución educativa. Un estudio realizado en Chile demuestra que las consecuencias de la transformación del proceso de enseñanza y el temor causado por la propia pandemia, son dimensiones claves para el desarrollo de las sintomatologías de problemas de salud mental. Apunta, también, que en las mujeres los trastornos mentales son más prevalentes y las más perjudicadas en su balance de vida-trabajo ya que el aumento de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos explica ambos procesos (Tapia, 2022: 23).

Además de los impactos psicológicos relacionados directamente con el COVID-19, los choques biopsicosociales provocados por las medidas preventivas para contener la pandemia, como los efectos de la cuarentena y el aislamiento social, que no solo limitan nuestras interacciones cara a cara y relaciones sociales, así como la restricción de la realización de actividades de ocio y entretenimiento, son considerados como potenciales factores de riesgo para la salud mental y el bienestar emocional.

Consideraciones finales

Las investigaciones sobre los impactos en la salud mental a consecuencia de la pandemia del nuevo coronavirus son aún incipientes, por tratarse de un fenómeno sumamente reciente, pero ya señalan implicaciones negativas considerables. Además, investigaciones previas sobre otros brotes infecciosos han revelado posibles repercusiones nocivas para la salud mental, en una escala de tiempo que puede variar de corto, mediano a largo plazo. Es importante resaltar que el cuidado de la salud mental de los educadores debe tomarse en serio, pero también debe considerarse como un elemento crucial en la elaboración de medidas tanto para las condiciones de trabajo actuales, en un formato de oficina en casa, como para los planes de acción y estrategias para el regreso de las clases presenciales en las escuelas.

Sabemos que, comúnmente, durante las pandemias la salud biológica de las personas y la lucha contra el agente patógeno son los principales focos de atención de gestores, políticos, científicos y profesionales de la salud, por lo que las consecuencias sobre la salud mental tienden a ser descuidadas o desatendidas. Sin embargo, la implementación de acciones y medidas preventivas y de promoción de la salud para reducir las implicaciones psicológicas de la pandemia no pueden dejarse de lado en este momento.

Bibliografía

- Araújo, F. J. O. *et al.* (2020). Impact of Sars-cov-2 and Its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health, *Psychiatry Research*, v. 288, art.112977. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120307009?via%3Dihub>. Acceso en: 10 de mar. de 2022.
- Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz (2020). Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19: recomendações gerais. Rio de Janeiro: Fiocruz. Disponible en: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acceso en: 10 mar. de 2022.
- Gomes et al. (2021). Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19, *Saúde Sociedade*, 30(2). Disponible en: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dnj4CRy6xHm3VMzsYy6QJ9c/>. Acceso en: 10 de mar. de 2022.
- Kawohl, W. and Nordt, C. (2020). Covid-19, Unemployment, and Suicide, *Lancet Psychiatry*, 7(5), 389-390. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7185950>. Acceso en: 10 de mar. de 2022.
- Ribeiro, B. M. S. S.; Scorsolini-Comin, F.; Dalri, R.C.M.B (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental, *Index Enferm*, 29(3). Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962020000200008&script=sci_arttext&lng=en. Acceso en: 10 de mayo de 2022.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurescentes. Artes y Letras*, (12), 027. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11503>. Acceso en 10 de may. De 2022.

Jane de Santana Ferreira es Licenciada en Orientación Educativa, Especialista en Psicopedagogía Clínica e Institucional Especialista en Neuropedagogía, Psicoanálisis Infantil y Salud Mental. Carrera en Educación, Facultades Integradas da La Terra de Brasilia, Brasil.

Fernanda Nunes da Costa es Estudiante de Medicina, Licenciada en Enfermería y Especialista en la Unidad de Cuidados Intensivos para Adultos. Carrera Médica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Elias Pereira de Lacerda es Profesor Universitario, Maestro en Educación, Docente y creador de la Escuela de la Felicidad de Brasilia. Maestro en Educación, Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

Entrevistas



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Apertura de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI) Entrevista a Viviana Pérez

Mayra Ortiz Rodríguez

Universidad Nacional de Mar del Plata

mayra@mdp.edu.ar

Resumen

En agosto próximo, comenzará a dictarse en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI), de dos años y medio de duración y con modalidad a distancia. Conversamos con la responsable del Área Pedagógica de dicha Facultad acerca de los orígenes y características de esta nueva carrera, así como del perfil del futuro egresado y su salida laboral.

Palabras clave

Producciones vegetales intensivas; Tecnicatura; modalidad a distancia

Opening of the University Technician in Intensive Vegetable Production (TUPVI) Interview with Viviana Pérez

Abstract

Next August, the University Technician in Intensive Vegetable Production (TUPVI) will begin to be taught at the Faculty of Agricultural Sciences of the National University of Mar del Plata, lasting two and a half years and with a distance modality. We spoke with the person in charge of the Pedagogical Area of that Faculty about the origins and characteristics of this new career, as well as the profile of the future graduate and his job prospects.

Keywords

Intensive Vegetable Productions; Technician; distance modality

Fecha de Recepción: 18/04/2022

Fecha de Aceptación: 02/05/2022

Apertura de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI)

Entrevista a Viviana Pérez

Viviana Pérez es Licenciada en Ciencias de la Educación y se desempeña, desde hace años, como responsable del Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En los inicios de la oferta académica con modalidad a distancia de nuestra universidad, fue encargada de vehiculizar en su comunidad todas las actividades vinculadas a este tipo de oferta —a través del CREAP Balcarce (Centro Regional de Educación Abierta y Permanente)—, también se ha desempeñado en puestos jerárquicos en el sistema educativo provincial. Actualmente, está a cargo de la Subsecretaría Académica de la Facultad de Ciencias Agrarias.

Hoy, nos ponemos en diálogo con ella dado que ha tenido un rol de acompañamiento en el proyecto de creación de la primera carrera de pregrado a distancia de su Facultad: la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI). Esta oferta, de dos años y medio de duración, comenzará a dictarse a partir de agosto de este año.

Entrevistadora (E): *Viviana, en primer lugar, quisiéramos saber cómo se empezó a gestar la carrera y qué aspectos fueron los que motivaron su surgimiento.*

Viviana Pérez (VP): Muchas gracias por darme la oportunidad de compartir esta nueva oferta de la Facultad de Ciencias Agrarias. Recuperando un poco la historia, la carrera se comenzó a gestar gracias al docente de la asignatura “Floricultura”, el profesor Di Benedetto, quien acercó su iniciativa a las autoridades a cargo de la gestión de la Facultad. Esto ocurrió en el año 2003. Desde los análisis originales se evidenció la vacancia de formación en el sector de las producciones vegetales intensivas (hortalizas, frutas y especies ornamentales), considerando varios aspectos: que las producciones vegetales intensivas tienen una amplia distribución geográfica y que los productores se encuentran en una enorme dispersión territorial; que el sector expresa una importante contribución a la alimentación de la población y que es también una importante fuente de empleo; que cada día hay más establecimientos dedicados a la producción y más cantidad de trabajadores

en ellos; que es una forma más de capacitar para potenciar el emprendedorismo y que constituye un apoyo importante al sistema de huertas familiares.

La Facultad de Ciencias Agrarias hace realidad el objetivo institucional de diversificar la oferta académica y ampliar el área de impacto de la misma con la modalidad a Distancia en un sector productivo con amplio desarrollo comunitario.

E: *¿Por qué se pensó en la modalidad a distancia para esta tecnicatura?*

VP: La modalidad a Distancia tiene ciertas particularidades; una de ellas, entre otras, es la de poder llegar a más destinatarios y esto es lo que la convierte en una oportunidad para muchos que, de otra manera, tal vez, no podrían acceder a estudios universitarios. Y si bien es un gran desafío para la Facultad —porque es la primera carrera a Distancia que se va a ofrecer— se lo tomó como un proyecto muy enriquecedor, desafiante y con alto impacto. Llevó mucho tiempo la organización y diseño de la tecnicatura, justamente por ser con modalidad a distancia, pero por el compromiso, esfuerzo y dedicación de muchos (entre los cuales podemos mencionar a los equipos de gestión de la Facultad de Ciencias Agrarias, al equipo del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar Del Plata, a los docentes que tendrán a su cargo las diferentes asignaturas, y a otros actores que desde sus inicios apostaron al proyecto), se está en estos momentos en la etapa de organización y planificación para que se dé comienzo en el mes de agosto con el dictado de la Tecnicatura.

E: *¿Cómo describiría la articulación de su Facultad con el Sistema Institucional de Educación a Distancia en las distintas etapas de este proyecto?*

VP: La articulación con el Sistema Institucional de Educación a Distancia siempre ha sido muy buena. El proceso de planificación y ahora puesta en marcha de la Tecnicatura, como se plantea en la pregunta, pasó por distintas etapas en las que tanto la Facultad de Ciencias Agrarias como el SIED, atravesaron diferentes gestiones, dándole cada una su impronta al proyecto, aunque sin alejarse de su verdadero sentido. Tal vez, podemos decir que por

momentos se “enlenteció” su desarrollo, pero nunca se perdió de vista la necesidad de continuarlo, y eso fue gracias al trabajo conjunto entre la Facultad de Ciencias Agrarias y el SIED, con el que se comparten ideas, posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por sobre todo, la concepción de que este es un proyecto que da respuesta de formación y capacitación para que la democratización de la educación sea una realidad.

E: *¿Hacia qué público estudiantil apunta? ¿Qué se espera de sus egresados dentro del sistema?*

VP: Esta Tecnicatura tiene la particularidad de apuntar a un público muy variado desde distintos puntos de vista; por un lado, la formación y capacitación de quienes están trabajando en el sector de las producciones intensivas es una demanda muy sentida y, al ser una carrera con modalidad a distancia, la hace factible para quienes trabajan. Por otro lado, que la oferta sea de una tecnicatura corta, gratuita y a distancia también la hace atractiva para jóvenes que recién han finalizado los estudios secundarios, que requieren una salida laboral rápida o se ven imposibilitados de concurrir presencialmente a la Facultad. Y otro grupo al que se puede llegar es aquel que, por distintos motivos, vio postergada la posibilidad de continuar estudios universitarios y, en estos momentos, lo ve factible.

En cuanto al egresado, se espera que sea un técnico capaz de participar, evaluar, asistir y operar en la elaboración y puesta en marcha de proyectos en establecimientos hortícolas, frutícolas y de especies ornamentales. El egresado tendrá un perfil productivo particular con un enfoque de regionalización de las producciones vegetales intensivas. Ocupará un lugar vacante en los actuales emprendimientos productivos del sector, participando en la implementación de nuevos proyectos, así como también en la conducción de los ya existentes, siempre acompañado de un profesional agrónomo del sector, porque el técnico justamente lo que hace es trabajar al lado de otra persona. También podrá generar proyectos individuales o grupales vinculados, por ejemplo, con huertas familiares o con microemprendimientos orientados a satisfacer las necesidades de poblaciones pequeñas. El técnico viene a cubrir un área vacante, porque también asistirá y operará con otros

actores del sector. Con esta oferta educativa, la Facultad de Ciencias Agrarias asume la decisión de incluir a más sujetos y con calidad académica.

E: *Evidentemente, implica una interacción muy importante.*

VP: Muy importante. Por lo tanto, la formación en esta tecnicatura tiene que ver con el qué hacer y con quiénes hacemos; el factor humano juega un rol muy, muy importante. O sea, lo técnico y lo humano tienen que ir de la mano. Vamos a formar un técnico que se va a insertar en un sistema donde el hombre está pivoteando el desarrollo de diferentes proyectos productivos.

E: *Por último, ¿qué oportunidades y desafíos genera esta tecnicatura a distancia para la Facultad de Ciencias Agrarias?*

VP: La oportunidad es ofrecer una carrera corta, gratuita y a distancia. Esa es una gran oportunidad y un gran desafío a la vez; el gran desafío es la modalidad a distancia. Este desafío moviliza diferentes actores, y movilizar y revisar lo que tenemos. Esto implica revisar modelos de enseñanza de aprendizaje y de evaluación, ajustar roles a la nueva modalidad y generar nuevos circuitos administrativos y tecnológicos. Nos pone en una revisión constante, en desandar caminos en una Facultad con una trayectoria inmensa en el grado y el posgrado en la modalidad presencial, y ahora vamos al pregrado y a la modalidad a distancia. El desafío es muy grande, pero viene a cubrir una demanda de un sector productivo, también de la Facultad de ofrecer carreras cortas con salida laboral rápida, que es lo que está pidiendo la sociedad y los jóvenes de hoy también, y viene a cubrir las demandas de un sector productivo que está trabajando y que también necesita actualizarse y capacitarse. El desafío y la oportunidad van de la mano.

E: *Viviana, te deseamos el mayor de los éxitos a vos y a todos los actores involucrados en este proyecto y agradecemos tus palabras.*

VP: Muchas gracias a ustedes por esta oportunidad.

Para mayor información: <http://fca.mdp.edu.ar/sitio/tupvi/>

Mayra Ortíz Rodríguez. Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área literatura) y Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente Prof. Adjunta de las cátedras Literatura y Cultura Españolas I, Seminario del área y Teoría y Crítica del Teatro de la carrera de Letras (Fac. de Humanidades, UNMdP) y docente a cargo de la materia Lenguajes Artísticos II de la carrera de Gestión Cultural (Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP). Integrante de la Unidad de Apoyo Central del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Narrativas transmedia



Entre lo virtual y lo presencial: la experiencia educativa de una página web

Diana Duart

Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
dduart@mdp.edu.ar

Carlos Van Hauvart

Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia",
Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
vanhauva@mdp.edu.ar

Resumen

El presente artículo tiene por objeto exponer la experiencia educativa a partir del desarrollo de una página *web* denominada *Aportes de la Historia*. Los contextos de presencialidad y de virtualidad han generado la necesidad de crear recursos diferenciados y formas de comunicación específica en función del entorno de aplicación. Para ello, se apeló a la utilización de diversos artefactos tecnológicos. La página *web* implementó diversas secciones que contienen: fuentes, traducciones, fragmentos de textos académicos, producciones audiovisuales y materiales didácticos digitales (MDD). La propuesta, inicialmente, fue pensada para el ámbito del Colegio Nacional "Dr. A. U. Illia", pero su trayectoria logró trascenderlo, convirtiéndose en un espacio de consulta de docentes y estudiantes de otros ámbitos e instituciones.

Palabras clave

Educación, virtualidad, presencialidad, historia, recursos, página *web*

Between the Virtual and the Face-to-Face: The Educational Experience of a Web Page

Abstract

This article aims to expose the educational experience from the development of a web page called *Aportes de la Historia*. The contexts of presence and virtuality have generated the

need to create differentiated resources and forms of specific communication depending on the application environment. For this, the use of various technological artifacts was used. The web page implemented various sections that contain: sources, translations, fragments of academic texts, audiovisual productions and digital didactic materials (DDM). The proposal, initially, was intended for the scope of the National College "Dr. A. U. Illia" but its trajectory managed to transcend it, becoming a consultation space for teachers and students from other fields and institutions.

Keywords

Education, virtuality, attendance, history, resources, web page

Fecha de Recepción: 02/05/2022**Fecha de Aceptación: 16/05/2022**

Entre lo virtual y lo presencial: la experiencia educativa de una página web

Los profesorados y los planes de estudios que enfocan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el entorno presencial, que obvian la trayectoria de la educación a distancia y omiten a la “novedosa” educación virtual, dan como resultante condiciones que terminan limitando el campo profesional de nuestros futuros graduados. Es una realidad que hay que modificar y no es cualquier desafío.

Estas líneas tienen como propósito comunicar la experiencia que el grupo Sociedad y Estado¹ comenzó a transitar hace siete años cuando decidió crear una web.com.ar denominada *Aportes de la Historia*.² En una primera instancia, sirvió para almacenar y archivar la producción propia derivada de los distintos proyectos de investigación. A ello se sumó, además, la intención de utilizarla como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje presencial en el Colegio Nacional “Dr. Arturo Umberto Illia (en adelante: CNAUI).

El objetivo preliminar fue producir distintos tipos de materiales didácticos para la *web* realizados por colegas del grupo, docentes de la institución o quien simplemente quisiera colaborar, para ser utilizados en el aula de los colegios medios y comunicarlos en dicha *web* para, luego, ser recuperados y consultados por los usuarios. El formato de la organización de la pantalla permite navegar de manera sencilla a los visitantes una vez que dominan la imagen interactiva o mural.

Esta primera etapa nos llevó, entonces, a plasmar textos escolares que, comparados con los manuales, buscaban profundizar contenidos y abordarlos desde la producción de los historiadores profesionales. Esto significó comunicar un texto académico en el lenguaje de la historia escolar para una determinada franja etaria, mediando y modelando el trabajo para aplicarlo a nuestra *web*. Para organizar teóricamente la información se decidió observar a un autor desde los problemas que planteaba resolver con sus preguntas, las

¹ El Grupo Sociedad y Estado “Profesora Ángela Fernández” (GSyE) fue creado en 1992 (OCA 423/92).

² No es propósito de este artículo explicar la elección de una *web.com* por sobre una *web.org*. Pero sí es propicio poner de manifiesto que el antecedente de *Aportes de la Historia* fue el Proyecto *Clío Byte* fundado en 1985 por estudiantes de la carrera de Historia.

fuentes utilizadas, una cita concreta de dicho autor y la interpretación a la que había llegado sobre el contenido trabajado.

Los textos no eran contenidos reutilizables transformados como MDD (material didáctico digital) (Odetti, 2016: 55), sino que fueron pensados como MDD. Esto permitiría, a quienes leyeran el texto, verificarlo, a través de fuentes, o contrastarlo, con citas de autor que hacen referencia al MDD, y modificarlo según el esquema de trabajo planteado por el docente que decidiera utilizarlo.

Entonces, el siguiente paso fue incorporar las fuentes evitando los fragmentos que abundan en los manuales, para que los docentes o los alumnos pudieran trabajarlas.³ En tercer lugar, emprendimos la tarea de traducir fragmentos de textos académicos y, especialmente, fuentes sobre las experiencias coloniales de Nueva Holanda,⁴ Nueva Francia⁵ y Nueva Inglaterra,⁶ con la idea de comparar procesos y observar similitudes y diferencias.

Los alumnos del CNAUI de tercer año del primer ciclo accedían a los MDD por medio de descargas, principalmente a través de las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad, celulares o impresiones en papel del MDD. Algunos optaron por prescindir de las “carpetas de papel” y seguir con sus registros en esos artefactos, mediado por la presencialidad y sus formas de comunicación.

La *página* empezó a registrar el acceso de otro tipo de público, desde docentes y alumnos de otras instituciones medias, alumnos universitarios, colegas de distintas universidades y un público general interesado en temas de divulgación. Por tanto, apareció una segunda reflexión provisoria: la investigación que plasmó la página determinó un formato

³ Bando del Virrey Vertiz que ponía en vigencia un decreto por el cual se tomaba razón de la existencia de trigo, cebada y harinas así como la reglamentación para su expendio en el futuro (1781) Aportes de la Historia: <https://aportesdelahistoria.com.ar/n-56-bando-del-irrey-vertiz-poniendo-en-vigencia-un-decreto-por-el-cual-se-manda-que-se-tome-razon-de-la-existencia-de-trigo-cebada-y-harinas-asi-como-reglamentando-su-expendio-para/>

⁴ “Información relativa para tomar tierra en Nueva Holanda, en la forma de colonias o *boweries* (granjas) por Cornelius Van Tienhoven (1650) (Secretario de Provincia) *link* de edición para su consulta: <https://aportesdelahistoria.com.ar/informacion-relativa-para-tomar-tierra-en-nueva-holanda-en-la-forma-de-colonias-o-boweries-granjas-por-cornelius-van-tienhoven-1650-secretario-de-la-provincia/>

⁵ “Las políticas y el gobierno de los Hurones por el Jesuita Jean de Brebeuf (1663)” *link* de edición para su consulta: <https://aportesdelahistoria.com.ar/las-politicas-y-el-gobierno-de-los-hurones-por-el-jesuita-jean-de-brebeuf-1663/>

⁶ “De la disposición natural de los indios que habitan las partes de Maryland donde los ingleses están asentados: y su manera de vivir. Aportes de la Historia; <https://aportesdelahistoria.com.ar/de-la-disposicion-natural-de-los-indios-que-habitan-las-partes-de-maryland-donde-los-ingleses-estan-asentados-y-su-manera-de-vivir-en-narratives-of-early-maryland-trad-ignacio-villalobo/>

de interacción con elementos hipertextuales y de multimedia que nos llevó a preguntarnos si nos ubicábamos dentro del mundo de las humanidades digitales o al menos en un sub campo de las humanidades digitales escolares, si es que estas existen (Pons, 2013: 320).

El año que vivimos en peligro: nuevos desafíos

La pandemia de Covid atravesó, con múltiples retos, a todo el sistema educativo. No es propósito de este trabajo analizar su centralidad, sino lo que significó para la *web Aportes*.

La pandemia determinó que debíamos reformularla para su uso en las diversas alternativas de “aulas virtuales”. Las universidades apelaron a la experiencia de los SIED.⁷ La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con este servicio. El SIED-UNMdP y su equipo organizó una Diplomatura en “Educación en Virtualidad” por lo que debíamos repensar los tipos de contenidos que produciríamos para entornos de aulas virtuales y cómo comunicarlos.

Entendiendo que esto adquiriría otra centralidad la experiencia en educación a distancia sería muy importante ya que la educación en línea, en entornos virtuales, venía madurando respuestas a estos desafíos, además de discutir y reflexionar desde hacía mucho tiempo sobre dichos contextos. ¿Cómo se comunican los procesos de enseñanza aprendizaje en el mundo virtual? (Kap, 2014: 205)⁸.

Por tanto, tuvimos en claro que debíamos promover los MDD. Cada uno de ellos se reformuló para cumplir la función de hipertexto, generando referencias, enlaces, vínculos o hipervínculos que rompieran con la linealidad de lectura.⁹ Estos MDD se pueden embeber en aulas virtuales a través de la dirección correspondiente, lo que dio como resultado que el usuario ya no navegaba en la *web* en busca del material, sino que el docente establecía el material a trabajar a partir de su curaduría.

La aplicación *Genial.ly* permitió que un texto escolar, sumado a diverso tipos de fuentes, citas de autor, imágenes cartográficas, audiovisuales o fotográficas y una tarea

⁷ Sistema Institucional de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Mar del Plata. Ver: <https://sied.mdp.edu.ar/datasied.html>

⁸ Véase el siguiente *videopodcasting* publicado por el “Rincón de Adso” (marzo, 2021): <https://www.youtube.com/watch?v=MU7WKmaegOc>

⁹ Si bien algunos de los textos escolares producidos por *Aportes* tienen esas características, la experiencia de la Tecnicatura nos brindó una referencia muchos más precisa de cómo abordar estas cuestiones. Y acá se observa la primera ventaja, la posibilidad de modificar un texto de la *web* y sumarle además la función de hipertexto.

determinada, pudiera ser integrado con otro tipo de diseño mural.¹⁰ Así se transita a de diferente forma por el esquema multimedial, con otra vía de acceso al material y en un solo *link* se puede embeber en las aulas virtuales.

Luz, cámara, acción

Previo a la pandemia, se empezó a pensar en las opciones que podríamos concretar en torno a un proyecto audiovisual propio. Para ello, inicialmente, se pudo definir un espacio en la plataforma de *streaming YouTube*. Si producir textos escolares fue un desafío, el mundo audiovisual y sus formas propias de comunicación (Pittaluga, 2020: 183) fue un reto por todos los elementos que intervienen. Lo textual se encuentra representado por guiones y presentado por una figura que debe compartir un espacio definido, junto con la iluminación, la locación y el sonido como elementos relevantes. Para todos ellos, se configuró un espacio de trabajo en equipo¹¹ con rotación de funciones, que se involucraban en cada una de las partes.

El texto explicativo o guion articulador domina esta experiencia audiovisual por lo que fue significativo concretar textos escolares como hemos señalado al principio: un autor, un contenido/guion, un fragmento de su obra, palabras claves, imágenes o secuencias de imágenes propias, incorporadas para ejemplificar, o tomadas de la red serían parte de este proceso.

En el año 2019, nació el ciclo “imagen en el aula”¹² que, junto con “Historias mínimas”, buscaba recuperar cuestiones planteadas por el historiador Carlo Cipolla en “Tres historias extravagantes”¹³ y a Fernand Braudel, para explicar la importancia de lo urbano en la modernidad. Por ese motivo, se eligió como ejemplo a la ciudad de Brujas.

¹⁰ Véase en: *Aportes de la Historia* (2021) el siguiente *link*: <https://aportesdelahistoria.com.ar/mexico-en-linea-de-tiempo-a-traves-de-genial-ly/>

¹¹ Los integrantes que participaron y participan del equipo son Juan Cruz Oliva Pippia, Francisco Colonna, Ihan Quiroz, Maximiliano Van Hauvart y Florencia Benítez.

¹² Ir a la lista de reproducción (canal de *YouTube* de *Aportes de la Historia*) en: “Fotografía en el Aula”, *link* para su edición de consulta: <https://www.youtube.com/watch?v=Gh7nrJyRZ5A&list=PLeZyUuhyDL7WSDsn-ZvHh3qlrc0u8QsLK>

¹³ Ir a la lista de reproducción (canal de *YouTube* de *Aportes de la Historia*) en: “Historias mínimas”, *link* para su edición de consulta: https://www.youtube.com/watch?v=prC-ZgF70VY&list=PLeZyUuhyDL7XjSQv1vquBSUvQ1hKAZZ_v

En ese mismo año, nació “Historias coloniales”¹⁴ con el mismo criterio de “Historias mínimas”. En el 2020, producto de las medidas de aislamiento social, el equipo de producción no pudo reunirse, lo que tornó traumática la configuración del equipo, y obligó a optar por el sistema de producción remota, con tareas asignadas ya que la rotación presencial era imposible.

Fue así cómo se comenzó a producir, en formato *podcast-videopodcasting*, el “Rincón de Adso”¹⁵. Es un espacio orientado al estudiante universitario que cuenta con un formato estándar audiovisual de presentación, introducción y tratamiento de un contenido, de un texto considerado canónico, y el análisis de un film, desde la perspectiva de la didáctica de la Historia junto con el abordaje técnico de cómo observar la comunicación audiovisual de un film.¹⁶

Ya en 2021 se buscó explorar alternativas y renovar la comunicación audiovisual. Para esto se incorporó a una diseñadora gráfica que ordenó y estableció las guías de estilo, se pautó el nivel de comunicación de la producción en *Facebook*,¹⁷ *Twitter* e *Instagram*, y se incorporó un *community manager* que gestionó la comunicación en las redes. Se sumó, además, el ciclo “Instantáneas”¹⁸ que busca recuperar imágenes fotográficas icónicas del siglo xx. Al observar este nuevo proyecto, se advierte el cambio radical en el lenguaje audiovisual que venía comunicando *Aportes*.

Conclusiones tentativas

Estos siete años de práctica acumulada nos han llevado a transferir esta experiencia a muchos colegas, especialmente en la producción de material audiovisual de manera sencilla y sin alto costo económico. El impacto es concluyente para el equipo de *Aportes*,

¹⁴ Las pestes durante la conquista. *Aportes de la Historia* (marzo, 2020) *link* para edición de consulta: <https://www.youtube.com/watch?v=H3mKhYsvKTs> .

¹⁵ El primer capítulo y el quinto fueron denominados “episodios pilotos”, ya que el inicial incluía la presentación del nuevo libro del Grupo Sociedad y Estado (marzo, 2020) y usaba el mismo canal de *Aportes de la Historia*. Véase a través del siguiente *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=gMXASham2dg>

¹⁶ En el 2021 se produjeron 26 capítulos de “Historias coloniales” y 26 *podcast-videopodcasting* que se emitían además en *Ivoox* y *Spotify*.

¹⁷ Véase el grupo *Aportes de la Historia* en *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, a modo de ejemplo: <https://www.facebook.com/AportesDeLaHistoria/photos/a.1560117980916606/2958967414364982/>

¹⁸ Ir a la lista de reproducción (Canal de *YouTube* de *Aportes de la Historia*) en: “Instantáneas”, *link* para su edición de consulta: <https://www.youtube.com/watch?v=uUfuSz4ros4&list=PLeZyUuhyDL7Wllb2gcLwROp2zmudGo4LP>

que trabaja desde la pedagogía para formular, de modo preciso, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se deben observar en la educación virtual.

Fue decisivo interrogarnos sobre cómo comunicar en entornos virtuales y determinó muchas de las acciones; prestamos suma atención a las cuestiones de hipertexto, multimedia y su correlato de hipermedia, donde las aplicaciones como *Genial.ly* facilitan la labor para ser embebidas en las congestionadas aulas virtuales.

El enorme esfuerzo de comunicación, en términos audiovisuales, sin la formación previa fue un desafío central que planteaba una estética que buscaba no perder el objetivo de enseñar. La virtualidad ha llegado para quedarse y para quienes trabajamos en dicho proceso es una enorme responsabilidad desde la universidad que nos convoca

Bibliografía

- Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica Social*. Disponible en línea: <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados>
- Duart, D. y Van Hauvart, C. (2020). Aportes de la Historia: recorrido y propósitos de una web para el aula. *Ejes de Economía y Sociedad*, 4(6), 174-181.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. & Colomina, R. (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia*, año 4. Número monográfico. Disponible en línea: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez Sus (comps.), *Educación y Tecnologías en Perspectivas*. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Pittaluga, J. A. (2020). *Las Industrias Culturales y el consumo musical adolescente, aportes para pensar la educación musical*. Mar del Plata: EUDEM.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital*. España: Siglo XXI.

Ravetino Destefanis, A. J. (2019). La palabra escrita digitalizada. En *La palabra escrita. Desde las primeras manifestaciones gráficas hasta la aparición del hipertexto* (Cap. 2). Buenos Aires: Teseo Press. Disponible en: <https://www.teseopress.com/hipertexto>

Diana Duart es profesora y licenciada en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Docente del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata). Diplomatura en Educación en Virtualidad (SIED, UNMdP). Se desempeñó como consejera académica y es consejera del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Directora del Grupo Sociedad y Estado “Prof. Ángela Fernández”. Se desempeñó como coordinadora de Ciencias Sociales para el ingreso al Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”. Participó y dirigió diversos proyectos de investigación. Directora General de la página *web Aportes de la Historia*. Jefe de Trabajos Prácticos de Historia Americana General Pre Independiente. dduart@mdp.edu.ar.

Carlos Van Hauvart es profesor y licenciado en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Docente del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Docente del Colegio “Dr. Arturo Illia” (Universidad Nacional de Mar del Plata). Diplomatura en Educación en Virtualidad (SIED, UNMdP). Se desempeña como consejero académico y fue consejero del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo Sociedad y Estado “Prof. Ángela Fernández” y del Grupo de Estudios Latinoamericanos. Se desempeñó como Vice-Director del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”. Participó de diversos proyectos de investigación. Productor General de la página *web Aportes de la Historia*. Ayudante de Trabajos Prácticos de Historia Americana Contemporánea y Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. vanhauva@mdp.edu.ar.

Comentarios de libros



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



Jacinto, Claudia (comp.). (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes.* Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila, 230 pp. ISBN: 978-84-17133-09-2

Nadia Rodriguez
Universidad Nacional de Mar del Plata
nadiaro47@gmail.com

Fecha de recepción: 02/05/2022

Fecha de aceptación: 16/05/2022

Palabras clave:

Escuela Secundaria, Inserción Laboral, Formación Profesional, Educación Técnica

Keywords:

Secondary School, Labor Insertion, Vocational Training, Technical Education

La investigación acerca de la educación técnica y la formación profesional resulta escasa en comparación con el amplio abanico de investigaciones que se despliegan tanto en el campo educativo como en el de las ciencias sociales. Así, el libro comentado en esta ocasión —bajo la coordinación de la Dra. Claudia Jacinto— constituye una excepción y una gran oportunidad para indagar nuevas perspectivas en la relación entre la educación con orientación técnica y la formación profesional con el mundo del trabajo.

En nuestro país, el organismo a cargo de la coordinación y aplicación de las políticas públicas relativas a la Educación Técnico Profesional (ETP) es el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) que depende del Ministerio de Educación de la Nación. La ETP abarca los niveles Secundario Técnico, Superior Técnico y Formación Profesional; persigue el objetivo principal de articular e integrar las instituciones y los programas de educación por y para el trabajo. Como parte de una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino, el análisis de la incidencia de la educación técnica resulta fundamental, así como la indagación de los vínculos que se establecen entre la misma, el trabajo y la juventud.

El libro a reseñar es atravesado por una lógica colectiva que busca abordar los lazos y enlaces —siempre dinámicos y reversibles— gestados entre la educación y el trabajo y la incidencia de los mismos en las y los jóvenes, a partir de la indagación de diversas configuraciones que albergan títulos, certificados, saberes, habilidades, contenidos, variadas formas de producción y distintos actores intervinientes. El volumen consta de 232 páginas; las primeras están dedicadas al índice y a un listado de abreviaturas, seguidas por la presentación, el prólogo y la introducción. Estructuralmente se divide en dos partes y siete capítulos. Por un lado, la parte I "*Títulos, saberes y procesos de inserción laboral en sectores de actividad específicos*", contiene los tres primeros capítulos; por otro lado, la parte II "*Formaciones y acompañamientos: ¿tránsito hacia el empleo decente?*", contiene los restantes cuatro capítulos. En las páginas finales, se expone la bibliografía general del volumen y la información académica de las autoras y el autor participantes. En este punto, es relevante enunciar que las seis autoras desarrollan sus investigaciones en el campo de la Sociología, mientras que el autor lo hace en el campo educativo.

Desde la presentación, se afirma enfáticamente la cualidad de reversibilidad presente en la relación entre educación y trabajo. Es decir, los vínculos que se edifican entre la esfera educacional, el trabajo y, también, la juventud, son cambiantes y relacionales; los mismos se insertan en configuraciones dinámicas que implican múltiples procesos, contextos, instituciones y subjetividades.

En el prólogo, a cargo de María Eugenia Longo, la autora hace notar la importancia de gestar puentes entre el mundo de la educación y el del trabajo frente a la diversificación de exigencias —en cuanto a credenciales, títulos y conocimientos— con las que actualmente se encuentran y se enfrentan las y los jóvenes. Repara en la riqueza de las investigaciones, presentes en el libro, al mantener un enfoque global de análisis, abordando la amplia configuración, o red de relaciones, que nuclea ambas esferas (educación y empleo), en un tiempo y en un espacio determinado. Un enfoque global que pone en el precipicio la idea de linealidad o causalidad lineal entre títulos y/o certificados educativos y empleos, consolidando el dinamismo, la imprevisibilidad y las transiciones reversibles, características de las trayectorias educativas-laborales juveniles. En este punto, la autora erige una especie de máxima que estará presente a lo largo del libro: profundizar en el vínculo entre educación y trabajo riega un terreno de posibilidades para arribar a una precisión relacional que desemboque, deseosamente, en mejores decisiones y políticas públicas.

En la introducción, la Dra. Claudia Jacinto coloca signos de interrogación sobre las cuestiones que afectan a las y los jóvenes en las transiciones entre educación y empleo. Entiende dichas transiciones como construcciones sociales, por tanto, reversibles, e insertas en una sociedad actual desigual en la cual el consumo ha desplazado al empleo como referencia de la identidad social. Partiendo de esta estructura macrosocial, propone como indispensable contextualizar las investigaciones, desmenuzando la comprensión desde la perspectiva macro para adentrarse en los diversos y múltiples "mundos de inserción". Al esquivar las tendencias generales para profundizar en los itinerarios de las y los jóvenes, se propicia el descubrimiento de la realidad del mundo del trabajo con el que se enfrentan, a la vez que se expone la relación no lineal entre los títulos de nivel secundario y el acceso al trabajo.

En la esfera educativa y en la del trabajo, persisten dinámicas diferentes que se vuelven notables en la elaboración de los documentos normativos. Los discursos suelen ir a contramano, y el lenguaje se constituye, así, como sustento teórico, político y ético con incidencia en la *praxis*. Especialmente, desde la sanción de la Ley de Educación Técnico-

Profesional en el año 2005, el INET se posiciona como el marcador del paradigma de la educación para el trabajo, un derecho educativo frente a tintes más orientados al crecimiento y la productividad empresarial por parte del Ministerio de Trabajo. A su vez, ambas esferas se encuentran insertas en diversas interacciones sociales que forman parte de diversos circuitos que deben abordarse para comprender la significatividad social del trabajo y ligarla a los itinerarios de los y las jóvenes.

Por otra parte, la autora considera errónea la poca valoración por parte del academicismo hacia la formación profesional y formación específica para el trabajo. Su posición se sustenta en la evidencia empírica que arrojan las investigaciones presentadas a lo largo de los capítulos: la formación específica para el trabajo tiene incidencia en el acceso y calidad del empleo y revela la fuerza de la formación a nivel biográfico. Las vías formalizantes profesionales y la formación para el trabajo cobran gran significancia en la vida de muchas y muchos jóvenes del país. Los siete capítulos corresponden a siete trabajos elaborados bajo el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET), dependiente del Centro de Investigaciones Sociales (CIS-CONICET-IDES). Las fuentes de datos y las metodologías son diversas; en el caso de las perspectivas cuantitativas los datos provienen de seguimientos realizados por el INET y de la Encuesta de Protección Social, del año 2015; las perspectivas cualitativas abarcan el análisis documental y entrevistas.

Las investigaciones ahondan en distintos sectores de actividad y producción particulares, entre ellos, la construcción, la informática, la gastronomía, la construcción y el sector petrolero en Neuquén, el sector de la construcción en el barrio de Avellaneda y en servicios como la electricidad y el gas. A la vez, se exploran distintos tipos de formación específica como: educación técnica profesional (ETP) con especialidad en construcción e informática, centros de formación profesional orientados a la gastronomía, centros de formación profesional dependientes de la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina), escuelas secundarias con certificaciones para el mundo del trabajo u orientadas a especialidades técnicas u oficios, formación para el trabajo (FpT), cursos de orientación al trabajo (CIT) y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). También,

indagan en diferentes programas orientados al apoyo de la inserción laboral de jóvenes en la construcción como el Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción (PNCT) y el Proyecto Impulso Joven, en las organizaciones sociales con incidencia en los barrios, en el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (JMMT) y en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Prog.R.Es.Ar). En sintonía, contextualizan y examinan realidades concretas, observan desde el territorio, desde el escenario donde se produce el acto; buscan ver qué pasa allí con los actores y los factores en juego para esgrimir posibles conclusiones sobre los roles de cada uno.

En resumen, el libro aporta una clara y profunda comprensión de la transición de las y los jóvenes hacia el mundo del trabajo prestando atención a las políticas destinadas a tal fin, en las instituciones y actores intervinientes, y en el campo empresarial y sindical. Se trata de un fértil trabajo de recopilación para avanzar en un sistema integral e inclusivo de acompañamiento del pasaje de la escuela secundaria al mundo del trabajo, en pos de hacer frente a la inseguridad social y a las situaciones de precariedad de la sociedad actual. Para alcanzar el objetivo de torcer la reproducción social que sustenta la desigualdad ocupacional es necesario aunar el trabajo integral con las políticas públicas y colocarlo al servicio de los programas y sus desarrollos favoreciendo así, la incidencia de los mismos en los territorios.

Las investigaciones exponen que la caracterización de las y los jóvenes como protagonistas de la participación ciudadana y la concepción del trabajo como *un lugar de formación para la vida* (pp. 210), resignifica las biografías, los caminos, los itinerarios, la pertenencia y los deseos y gesta una sociedad más justa y democrática. Si bien el título secundario no garantiza tener un buen empleo, no es posible afirmar que el secundario no vale. Por el contrario, *el secundario vale*.

Nadia Rodríguez es Profesora en Biología- ISFD n°19. Actualmente cursa la Licenciatura en Cs. de la Educación-UNMDP. Adscripta estudiante en el Proyecto “Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la

motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior. Parte III”.

Comentarios de libros

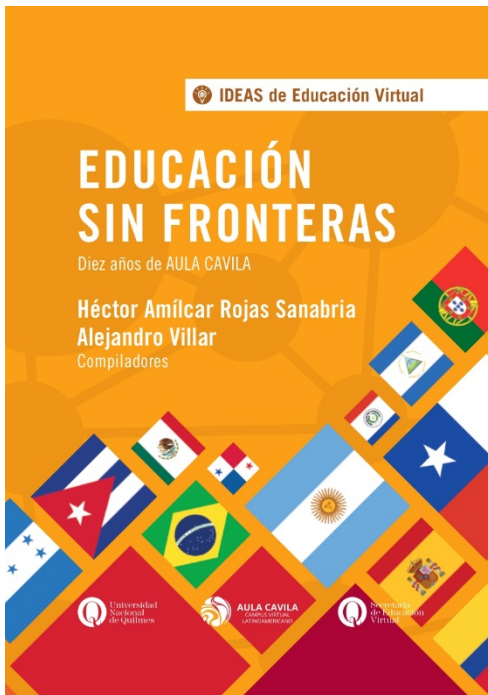


SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA



Amílcar Rojas Sanabria, Héctor y Villar, Alejandro (comps.). (2018). Educación sin fronteras. Diez años de AULA CAVILA. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 121 pp. ISBN: 978-987-774-016-5

Alejandro Lazzeri

*Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Secretaría Académica,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
falazzeri@gmail.com*

Fecha de Recepción: 13/04/2022

Fecha de Aceptación: 17/05/2022

Palabras clave

Cooperación, colaborativo, Latinoamérica, TIC, *Moodle*

Keywords

Cooperation, collaborative, Latin America, ICT, *Moodle*

El presente libro recupera la experiencia en torno a la creación de la Asociación de Universidades Latinoamericanas (AULA) que conforma, a su vez, el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA), con motivo de cumplirse diez años de tal iniciativa. Con la creación de CAVILA se buscaba potenciar una cultura común respetando la diversidad como concepto nuclear de la Educación. En este sentido, los autores plantean que se deben aunar esfuerzos y crear sinergias, ya que vivimos en una sociedad del conocimiento con adelantos tecnológicos cada vez más rápidos, que potencien la identidad latinoamericana. En efecto,

se debe trabajar conjuntamente en proyectos académicos, en un espacio colaborativo, destinados a la creación y desarrollo de repositorios de datos, información y conocimiento, con el objeto de reforzar los avances y la colaboración entre las Universidades.

En el prólogo, Alejandro Villar (Universidad Nacional de Quilmes) comenta que se edita este libro con el objetivo de documentar la labor realizada por AULA CAVILA, pensándolo como la mejor forma de conmemorar sus diez años de existencia. Se destaca que a lo largo del libro se repasarán diferentes vivencias, experiencias y aprendizajes. Villar propone pensar a la universidad en un contexto regional y mundial, a la vez que describe los desafíos de las nuevas generaciones con respecto a la evolución de las TIC y la internacionalización de la educación superior.

En la presentación, Abel Bernal Castillo (Universidad Nacional de las Artes) y Héctor Amílcar Rojas Sanabria (Universidad Nacional de las Artes) hacen alusión a la trayectoria de AULA CAVILA al destacar que permite una oferta académica compartida, apoyo en la transferencia de TIC, redes de investigación, bibliotecas digitales, programas de movilidad estudiantil y formación continua de los docentes. Esta obra se realiza con la colaboración de rectores, expresidentes de AULA CAVILA, su actual presidente, coordinadores técnicos, secretaria de la asociación y ex secretarios técnicos. Se trata de una serie de reflexiones y experiencias que cubren los primeros diez años de AULA CAVILA.

En el capítulo 1, conformado por una multiplicidad de actores que narran diversos aspectos del proyecto, se describe por apartados, siguiendo la autoría de los mismos. Alejandro Héctor González (Universidad Nacional de La Plata) hace un recuento histórico. En este sentido, da cuenta de distintos proyectos que se han realizado aprovechando la experiencia técnica y el *know how* creado en la Universidad de Extremadura, España.

Francisco Duque Carrillo (Universidad de Extremadura) hace una analogía entre CAVILA y la palabra “cavilar” que consiste en pensar en algo detenidamente y con insistencia. Duque Carrillo observa la asimetría que existe entre los distintos departamentos nacionales, de los diferentes países, en cuanto a la posibilidad de facilitar recursos y materiales necesarios para poner en marcha cualquier iniciativa. Eduardo F. J. Asueta (Universidad Nacional de Entre Ríos), plantea que hay un desafío en el siglo XXI que es el de intensificar las acciones de cooperación y fortalecer una integración regional, a fin de construir lo que se denomina una globalidad solidaria que no esté solamente dirigida por las leyes del mercado.

Asueta abona la idea de una cooperación horizontal, que genere procesos de integración regional y la creación de una comunidad académica latinoamericana.

Por su parte, Moreno Castañeda narra los debates en torno al significado y la delimitación de los alcances del concepto latinoamericano. El autor indica que se llegó a la conclusión de que lo latinoamericano no se circunscribe solo al ámbito geográfico, sino que en realidad responde a una cosmovisión cultural común que tienen todos los países de Latinoamérica, pero que puede estar presente en cualquier parte del mundo, producto de la migración fuera de la región. Los debates en torno a dichos alcances, influyeron en la idea de crear la Universidad Virtual Iberoamericana (UVI), luego CAVILA y AULA, con el fin de estrechar las relaciones entre Latinoamérica e Iberoamérica. La idea de desarrollar CAVILA surge del paradigma del “conocimiento libre” con la creación de una plataforma virtual en la que se pueda acceder a todos los contenidos, siempre y cuando estén autorizados por los autores, lo que democratiza la Educación Superior y la hace accesible a las TIC al fortaleciendo el vínculo Universidad-Sociedad como un instrumento adicional de la tarea de extensión.

Fernando Tauber (Universidad Nacional de La Plata) argumenta que no se puede disociar la educación superior de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje debido al desarrollo de la tecnología. En este sentido, la Universidad Nacional de La Plata ha sido una de las pioneras al darle un rol protagónico a la Educación a Distancia como un instrumento de ejecución de las políticas académicas de la universidad. A partir de 2004, se puso en marcha un proceso de desarrollo de la Educación a Distancia como una herramienta complementaria de la formación de grado y posgrado.

Raúl Perdomo (Universidad Nacional de La Plata) describe que la Educación Superior está sujeta a permanentes transformaciones de internacionalización. En cuanto a la Educación a Distancia, reconoce un paulatino avance de lo virtual en las dinámicas organizacionales e institucionales. En la Universidad Nacional de La Plata están disponibles entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, aulas *web*, cursos externos y el sistema de videoconferencias. Esto mismo ha generado un impacto en el crecimiento de la matrícula de la universidad.

En su respectiva contribución, Guillermo Tamarit (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires), propone que en la sociedad del conocimiento no alcanza

con estar alfabetizados, sino que se debe tener la capacidad de discernir a qué contenido se accede y a cuál no. Dice, también, que la experiencia educativa genera un proceso virtuoso de movilidad social ascendente que provee recursos humanos para el mercado laboral. Tamarit hace foco en que, si no se enfrentan estas problemáticas, muchas familias elegirán la educación de gestión privada y que esa migración se acentuará, lo que hará que el sistema público termine perdiendo su rol como garante-gestor de la Educación pública o del acceso a la educación. Por otro lado, afirma que la Educación a Distancia permite el acceso de sectores de la sociedad que normalmente no pueden acceder a la Educación superior, pero que se debe garantizar la conectividad y las plataformas digitales adecuadas para ello. Para mejorar el acceso a la Educación superior, el autor propone crear *chats*, foros, *wikis*, *blogs*, entre otros elementos, en las aulas virtuales. También esboza que debe haber capacitaciones constantes en cuanto al uso de las TIC por parte de los docentes involucrados y el personal de apoyo.

De acuerdo con Tamarit, la Educación a Distancia debe tener una planificación que justifique la pertinencia del programa con objetivos, perfil del egresado y resultados esperados. En cuanto al rol docente, analiza su función a la vez que valora diferentes aspectos relativos a la formación. Sostiene que se deben pensar objetivos inmediatos y mediatos. Los inmediatos son la cantidad de estudiantes ingresados, su rendimiento académico y la capacidad de inserción en el mercado laboral. Los mediatos tienen que ver con el impacto social de la universidad y los profesionales en la comunidad local.

En el capítulo 2, Manuel Moreno Castañeda (Universidad de Gerona) destaca que el término “Educación a Distancia” sostiene que lo digital no es solamente la Educación a Distancia, sino también la implementación de las tecnologías pedagógicas para la enseñanza. El autor deja en claro que lo virtual es un ambiente creado con soportes tecnológicos al igual que la Educación presencial lo hace con medios tradicionales. De esta manera, los ambientes virtuales propician nuevas posibilidades educativas que no están tan atadas a la tradición conservadora de la Educación institucionalizada. En este sentido, se propone la resignificación de los conceptos aprendidos en la Educación presencial. El desafío es crear ambientes nuevos constantemente, con nuevas tecnologías como el análisis de datos, la realidad aumentada, la inteligencia artificial, los videojuegos, etc. Asimismo, recomienda utilizar las teorías más tradicionales en forma de *mix*, como las de

Freire, Freinet y Montessori. Luego, el autor, habla del proyecto UVI y su creación en el marco de AULA y CAVILA haciendo un breve recorrido histórico, enunciando los obstáculos que hay que superar y las inercias existentes en las instituciones académicas.

En el capítulo 3, Maria Do Rosario Texeira Fernandes Justino (Universidad de Lisboa) explica cómo funciona AULA desde el año 2007 y hace un recuento de las universidades que se incorporaron a lo largo del tiempo.

En el capítulo 4, Norma Beatriz Castro Chans y Lucas Ariel Oviedo (Universidad Nacional del Nordeste), formulan la idea de hacer más accesible el conocimiento con énfasis en la ampliación y mejoramiento de la Educación a Distancia, destacando a CAVILA como un agente de cambio. Los autores afirman que hay Universidades que pensaron en la posibilidad de que los estudiantes pudieran cursar en un lugar y después les fuera reconocido lo que cursaron en otra universidad. Para poder garantizarse un presupuesto, lo que se hizo fue cobrar un arancel único para todas las propuestas pedagógicas virtuales, a la vez que se otorgan becas parciales o totales para participantes de las universidades miembro. Ambos autores dicen que la mayoría de las universidades utilizan plataformas virtuales con entorno *Moodle* que es una plataforma de código abierto. Ponderan las posibilidades de *Moodle* en cuanto a compatibilidad, al acceso desde un navegador web desde cualquier sistema operativo y la facilidad de acoplar cualquier herramienta externa. Como desafío, los autores proponen la creación de un espacio de integración universitaria plasmado en un solo campus. Sería una forma de facilitar el acceso, estableciendo una sola interfaz desde el portal de CAVILA.

En el capítulo 5, Guadalupe López Tena y Lorenzo Mariano Juárez (Universidad de Extremadura) dan cuenta de cómo se creó la revista digital REVIBE. Hacen un recorrido histórico señalando que aspira a instaurar un espacio científico propio, respetando la identidad cultural Iberoamericana. Iniciativa que surge en la reunión de CAVILA, en 2011, en la Universidad de Guadalajara, México. Los autores destacan la figura de Fernando Serrano Mangas quien participó en la fundación de la revista y trabajó en ella desde 2012 hasta 2015 cuando falleció. REVIBE tiene como objetivo mostrar un contenido accesible, público, universal y gratuito. Cuenta con un motor de búsqueda que abarca todos los números y artículos publicados, con filtros por diferentes categorías. Los autores destacan que en los últimos años ha crecido mucho la cantidad de revistas digitales de investigación.

En cuanto al futuro de REVIBE se pretende definir un objeto temático para las publicaciones: que sea una revista de referencia, que permita a los investigadores mostrar sus resultados, que pueda sumar imágenes, infografías, *visual abstracts*, entre otras posibilidades que se barajan. También se piensa en la idea de que este tipo de revistas estén presentes en las redes sociales para generar viralización.

En el capítulo 6, Claudia Regina Iriarte (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), habla sobre las dimensiones del impacto de AULA y de CAVILA que engloba a instituciones de Educación superior de doce países. Diecinueve son las universidades con una oferta académica compartida, transferencia de TIC, bibliotecas virtuales, redes de investigación conjunta y programas de movilidad estudiantil entre las distintas universidades que la conforman.

Como se puede observar, a lo largo de esta reseña, los autores del libro buscan potenciar una alianza Iberoamericana que genere una sinergia entre todas las universidades miembro, que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Educación a Distancia y que se constituya en un pilar importante en el ejercicio del derecho de la Educación superior.

Alejandro Lazzeri es Profesor Adjunto del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Licenciado en Turismo, Profesor de Nivel Superior, Maestrando en Desarrollo Turístico Sustentable, en Administración de Negocios y cursando la Especialización en Docencia Universitaria. falazzeri@gmail.com.