

Editorial



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Editorial: nuevos marcos conceptuales para escenarios inéditos en la Educación Superior

Juan Manuel Gerardi

*Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
jgerardi@mdp.edu.ar*

Resumen

En este editorial, proponemos una lectura de los ejes temáticos que estructuran el número 6 de Boletín SIED. Destacamos las aportaciones de los/as autores/as para reflexionar sobre los retos actuales de la Educación a Distancia. Narramos los principales eventos que tendrán lugar en el próximo año en relación con la revista. Alentamos a los lectores a navegar por la publicación.

Palabras clave

Educación a Distancia; perspectivas; proyectos

Editorial: new conceptual frameworks for unprecedented scenarios in Higher Education

Abstract

In this editorial, we propose a reading of the thematic axes that structure number 6 of the SIED Bulletin. We highlight the contributions of the authors to reflect on the challenges of Distance Education. We narrate the main events that will take place in the coming year in relation to the magazine. We encourage readers to browse the publication.

Keywords

Distance Education; prospects; projects

Editorial: nuevos marcos conceptuales para escenarios inéditos en la Educación Superior

Presentamos la publicación del número 6 de Boletín SIED en el marco de un año de muchas novedades y de intenso trabajo. La educación mediada por tecnologías se encuentra en un proceso de revisión respecto de los alcances conceptuales y prácticos que definen su ámbito de aplicación. Después de su rápida implementación a gran escala, como respuesta a la emergencia que planteaba la necesidad de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en pandemia, viene ahora un proceso de reflexión que implica evaluar lo actuado. Tenemos el enorme desafío de sistematizar la información sobre los resultados de los proyectos realizados, planificar nuevas acciones con base en los datos recabados y discutir abiertamente los límites difusos entre lo presencial, lo virtual, la hibridación y la mediación tecnológica en cada una de nuestras ofertas educativas. *Boletín SIED* reconoce la importancia de promover la difusión de estas reflexiones y alienta a toda la comunidad educativa a contribuir en este sentido. Entendemos que una práctica reflexiva de los actores involucrados, en diversos lugares sociales, fomenta el intercambio, la búsqueda de soluciones colectivas y la construcción de conocimientos significativos. Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia mostraron las posibilidades que la sinergia produce cuando interactúan los saberes disciplinares, técnicos, pedagógicos, didácticos, administrativos y comunicacionales. Ahora, se presentan una serie de interrogantes acerca de cómo potenciar los dispositivos, proyectos, acciones, recursos desarrollados, cómo dimensionar su impacto en la Educación Superior, qué rol deben desempeñar los SIED, cuáles son los ámbitos de debate y los foros que deberán crearse para discutir políticas públicas y cómo dinamizar los existentes. En los últimos tiempos, parte de las iniciativas de formación y mejora continua, de acceso a infraestructura y de producción de contenidos digitales se vinculó con la línea de financiamiento que proporcionó el PLAN VES. Esta política tuvo un gran impacto en la multiplicación de la capacidad operativa de los equipos de Educación a Distancia y debería profundizarse en los próximos años. En ocasiones, se menciona que lo virtual vino para quedarse, ahora

tenemos que pensar cómo, para qué, de qué manera, para quiénes y con qué fines y dotar de recursos a las múltiples opciones que habilitan las respuestas a estas preguntas. Algunas de ellas, como podría esperarse, no tendrán una solución inmediata, porque el cambio de época no siempre se encuentra en las variables que nuestro presente configura. Los acontecimientos inesperados, históricamente, así lo demuestran. Mientras tanto, podemos hacer referencia a los acontecimientos que configuraron nuestro año.

En este editorial queremos hacer mención explícita al IX Seminario Internacional de Educación a Distancia que tuvo lugar en Mar del Plata, los días 14 y 15 de noviembre de 2022. La Universidad Nacional de Mar del Plata fue sede y co-organizadora del evento junto con la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de La Plata en el marco de la Red Universitaria de Educación a Distancia. Este encuentro reunió a docentes, investigadores, estudiantes y actores sociales interesados en la Educación a Distancia y en procesos educativos mediados por tecnologías, con el fin de generar un espacio de debate y difusión científica sobre los avances en materia de investigación, formación y construcción de escenarios educativos. El lema del evento recoge el enclave de pensamiento que enunciamos más arriba, puesto que remite a la necesidad de pensar las perspectivas desarrolladas en los escenarios inéditos que transitamos en los últimos años. Para esto, es necesario ponderar las huellas que dejaron las acciones llevadas a cabo e identificar emergentes que reclaman la atención de toda la comunidad educativa. Las y los participantes, un nutrido grupo de especialistas del país y el extranjero, se dieron a la tarea de abordar las transformaciones educativas, mostrando las tensiones que la mediación tecnológica pone de relevancia en materia opciones pedagógicas y los marcos normativos dentro de los cuales se ubican. Estas intersecciones motivaron nuevas líneas de investigación, la producción de marcos teóricos y la redefinición de los conceptos empleados hasta el momento para entender lo presencial y lo virtual como espacios ampliados por la práctica, más allá de sus fronteras teóricas o marcos regulatorios.¹

En lo que concierne al número que presentamos aquí, podríamos decir que el eje articulador común se encuentra en la necesidad de comunicar, compartir y revisar los

¹ Ver: <https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/27-9-seminario-internacional-de-educacion-a-distancia>
Consultado el 9/12/2022.

proyectos que vienen desarrollándose desde la pandemia. Los artículos proponen líneas de fuga que trascienden la mera glosa de las acciones propuestas, para invitarnos a revisar nuestras propias prácticas docentes, estudiantiles y de gestión. En la misma línea, llaman la atención sobre la necesidad de establecer criterios para evaluar los resultados y ponderar las actividades académicas en los circuitos de evaluación científica.

En la sección de experiencias, contamos con 4 artículos de gran relevancia. En primer lugar, Mariuccia Ángeles-Donayre presenta el recorrido en torno a la planificación y aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a un taller de formación docente. El DUA supone la construcción de un currículo flexible y accesible que garantice y brinde la posibilidad de crear estrategias, materiales y métodos de evaluación que ayuden al docente a promover aprendizajes que tengan a la educación como un derecho fundamental. La autora centra su trabajo en los hallazgos, retos y conclusiones que reconocieron los docentes para cumplir con esta premisa básica.

En segundo lugar, Hernán Bergamaschi aborda los resultados del plan institucional de tutores pares “Acortando Distancias” de la UNMdP, en el marco del Plan Institucional de Educación Virtual, financiado por el Plan de Virtualización de la Educación Superior. El informe, una versión preliminar de los contenidos del libro CO-NEXIONES, de próxima aparición en la editorial EUEDEM, pone el acento en la planificación, el proceso de selección de los integrantes, las estrategias empleadas y los dispositivos de trabajo que emplearon tutores/as pares, coordinadores/as y la coordinación general del programa a cargo del autor. Se trata de una iniciativa que tuvo continuidad temporal desde el 2020 y constituye una política transversal de la UNMdP que resulta clave para el acompañamiento de estudiantes ingresantes y para evitar el desgranamiento de la matrícula de los primeros años de ambientación en la vida universitaria.

En tercer lugar, Marina Patricia De Luca narra un estudio sobre una experiencia de formación *blended* en TIC para profesores/as en formación pedagógica. El artículo centra su atención en las estrategias de investigación-acción en la formación de posgrado. Una de las ideas centrales de la autora es que el aula virtual amplifica las posibilidades de los docentes y crea la necesidad de desarrollar competencias digitales para el trabajo colaborativo, crítico y flexible.

Por último, Martina Díaz Sammaroni se propone repensar la práctica docente a partir de la adaptación creativa de contenidos históricos. El trabajo de la autora responde a la necesidad de presentar los resultados de una experiencia desarrollada por la cátedra de Historia Universal General Medieval de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El ejemplo seleccionado, dentro de una variedad de estrategias docentes en la producción de material audiovisual, remite a la creación de videos animados para sintetizar el manual de Historia Medieval que produjo el Grupo de Investigación y Estudios Medievales del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Se trata de un aporte de interés, puesto que la autora refleja en sus páginas el modo en que trabajó con los contenidos, cómo seleccionó la aplicación y qué tipo de decisiones disciplinares y didácticas tomó para pensar la creación de cada video y cuál fue el impacto entre los estudiantes.

En la sección de opinión y debate encontramos la propuesta de Soledad Cejas. La autora intenta responder a los interrogantes que despliegan los docentes para comprender qué esperan del uso de las tecnologías por los estudiantes. Las preguntas que formula la autora respecto de esta problemática la llevan a evaluar la distancia que se produce entre aquello que teóricamente los estudiantes deberían cubrir o las habilidades que deberían tener y las dificultades reales que presentan al momento de responder a las específicas tareas que deben desarrollar empleando tecnologías conocidas al campo de la enseñanza y del aprendizaje. Esta reflexión que la autora pone sobre la mesa refleja el desacople entre un conocimiento práctico de la tecnología y su uso cotidiano y las funciones concretas que se vinculan con la Educación Superior.

La sección de entrevistas, Claudia Floris conversa con Julieta Rozenhauz. La Dra. Rozenhauz es la subsecretaria académica y responsable del SIED de la UTN. Tiene una extensa trayectoria académica y de gestión que la convierte en una voz autorizada para continuar el diálogo sobre educación mediada por tecnologías que presentamos en este apartado. La entrevista transita varios temas de interés para nuestra publicación: el rol de los SIED, las transformaciones conceptuales que impuso la pandemia sobre lo presencial-virtual, la planificación académica y las particularidades de la Universidad Tecnológica Nacional, la investigación sobre Educación a Distancia y las formas de colaboración entre Instituciones de Educación Superior.

Juan Martín Salandro y Emilia Pozzoni contribuyen en este número con una narrativa transmedia. Los autores proponen visitar una experiencia multiplataforma que recupera al Quijote y el Martín Fierro a partir de una propuesta orientada a institutos terciarios y escuelas secundarias que tuvo lugar en el XVI Festival Cervantino de Azul realizado en noviembre de 2022. En particular, Salandro y Pozzoni analizan las nuevas instancias de lectura y escritura a partir de la aplicación de una dinámica intertextual que reconoce los nuevos géneros discursivos digitales, la gamificación y la pedagogía *maker*.

Por último, Elena Génova reseña el libro “Compartir el problema para buscar las soluciones. Taller para la evaluación virtual de carreras proyectuales”, de Claudia Floris y Silvia Martinelli, con la presentación de Guillermo Eciolaza. Se trata de un libro particular, puesto que constituye el primer volumen de la colección Intersecciones de Educación y Tic que promueve el SIED-UNMdP junto con EUEM. Génova no solo glosa el contenido del libro sino que presenta sus ideas en el marco de discursos más amplios que abordan el problema de la evaluación y la educación a distancia. En este sentido, la autora abre una intersección entre el pensamiento de Floris y Martinelli y otros/as especialistas del campo. Este diálogo es muy fructífero porque demuestra las ricas apreciaciones, preguntas y asociaciones que promueve la publicación y confirma la valiosa contribución que intenta hacer la colección al campo de la educación mediada por tecnologías.

Para cerrar este editorial, resta decir que estamos complacidos de anunciar que los números 7 y 8 de 2023 constituirán ediciones especiales de *Boletín SIED*. Dichos números temáticos estarán coordinados por la Red de Cátedras de Didáctica General de Argentina. Ya nos encontramos trabajando con un numeroso grupo de colegas que publicarán sus aportes en las diversas secciones de la revista. Estamos muy contentos/as de establecer lazos con diversas instituciones, asociaciones y redes y fungir como plataforma para visibilizar la labor de colegas especialistas en el campo de la Educación Superior.

Queremos agradecer, por último, a autores/as, evaluadores/as, al equipo editorial y lectores/as que nos acompañan número a número. Estamos trabajando para seguir ampliando el rango de indexadores y potenciar así la excelencia de la revista y el merecido crédito que deben recoger los/as autores/as por sus contribuciones. Los/as animamos a recorrer sus páginas y ser parte de Boletín SIED.

Juan Manuel Gerardi. Profesor Adjunto del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la misma Universidad. Integra proyectos de Investigación acreditados en diversas Universidades Nacionales y el CONICET. Es Investigador del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros relativos a Historia Antigua e Historia y medios de ocio digital.

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): taller de formación docente. Hallazgos, retos y conclusiones

Mariuccia Angeles-Donayre
Universidad Continental, Perú
[*mangeles@continental.edu.pe*](mailto:mangeles@continental.edu.pe)

Resumen

En los últimos años, ha ocurrido una serie de cambios en la educación y en las leyes que la regulan, a fin de lograr que todos puedan acceder a ella y aprender. Es así que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) implementa los principios del Diseño Universal (DU) al diseño del currículo haciéndolo flexible y accesible. En ese sentido, se propuso realizar un taller de formación docente que permita conocer, aplicar y valorar la puesta en práctica del DUA. Esta vivencia facilitó la recolección de información sobre el modelo, su aplicación, retos y desafíos que deberá afrontar el docente en el diseño del currículo, materiales, métodos, estrategias y evaluación, en la educación superior. Finalmente, se formularon algunas conclusiones desde la participación y expresión de los docentes, que ayudarán a guiar el diseño de un currículo que promueva el acceso a la educación como derecho fundamental de toda persona.

Palabras clave

Diseño universal de aprendizaje; taller; educación superior; docente

Universal Design of Learning (UDL): Teacher training workshop. Findings, Challenges, and Conclusions

Abstract

In recent years, there have been a series of changes in education and in the laws that regulate it, in order to ensure that everyone can access it and learn. Thus, Universal Design for Learning (UDL) implements Universal Design (UD) principles to curriculum design, making it flexible and accessible. In this sense, from the experience in higher education, it was proposed to carry out a teacher training workshop that allows knowing, applying and evaluating the implementation of the UDL. From this experience it has been possible to collect valuable information about the model, its application, the challenges that the teacher

must face in the design of the curriculum, materials, methods, strategies and evaluation, in higher education. Finally, some conclusions were formulated from the participation and expression of teachers, which will help guide the design of a curriculum that promotes access to education as a fundamental right of every person.

Keywords

Universal Design for Learning; workshop; higher education; teacher

Fecha de Recepción: 30/ 09 / 2022

Fecha de Aceptación: 08/ 12 / 2022

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): taller de formación docente. Hallazgos, retos y conclusiones

A mediados de los años ochenta, un equipo de profesionales dedicado a la evaluación y diagnóstico psicopedagógico en un hospital infantil de Estados Unidos, es encargado de diseñar las adaptaciones curriculares para que los estudiantes con algunas barreras en su aprendizaje pudieran participar en las clases y aprender. Este equipo estaba conformado por David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), y otros profesionales. Dada la experiencia y la creciente necesidad de adaptar las sesiones de clase a las particularidades de los estudiantes, fundaron el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). Sus numerosas investigaciones permiten sustentar el modelo teórico que incorpora los hallazgos de la psicología educativa y del aprendizaje, las neurociencias enfocadas al aprendizaje, tecnologías y medios digitales. Plantean la enseñanza con un enfoque inclusivo y diseñan alternativas para desarrollarla en la práctica.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico que señala la importancia de implementar los principios del Diseño Universal (DU) al diseño del currículo, debido a la diversidad existente en los diferentes niveles educativos. Para aplicar el DUA se debe tomar en cuenta que todos los estudiantes son únicos, y diversos. Hablar de diversidad permite hacer una reflexión de singularidad, más aún para aprender. Si bien es cierto que las estructuras del cerebro son funcionalmente iguales en todas las personas, se ha comprobado que hay diferencias en el desarrollo de cada área, en la cantidad de espacio que cada una de ellas ocupa en el cerebro y en las zonas de activación al ejecutar una tarea de aprendizaje. Estas particularidades a nivel cerebral determinan la forma en que cada estudiante tiene de aprender, la forma de expresar lo que sabe y la motivación para el aprendizaje.

Los estudiantes de educación superior no son ajenos a estas particularidades; por lo tanto, es necesario que se incorpore el DUA, y de esa manera se garantice la educación para todos, donde se minimice las barreras para aprender y se maximice el aprendizaje (Dalton, Lyner-Cleophas, Ferguson, y McKenzie, 2019). Para ello, las propuestas curriculares deben ser viables (redacción de objetivos, criterios de evaluación,

metodologías de enseñanza-aprendizaje y recursos de aprendizaje) y flexibles, según las necesidades y capacidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). El rol que desempeñan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para poder aplicar el modelo del DUA (Rydeman, y Hedvall, 2018).

El Taller de formación docente

Considerando el DUA como base para lograr la transformación en la educación (Alba-Pastor, 2019), se diseñó un taller de formación para docentes de una universidad privada de Lima, a fin de generar una experiencia que viabilice en el tiempo su puesta en práctica y que garantice una educación de calidad, cuyo contexto sea propicio para que todos logren aprender. En ese sentido, es importante señalar que la universidad participa del Proyecto Yachay: “Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina”, en el cual se incorpora el Diseño Universal de Aprendizaje. Para este Taller se convocó a veinticinco docentes que tienen carga administrativa y/o coordinan alguna área de la modalidad distancia en la universidad, quienes a su vez confirmaron su participación voluntaria en el taller.

El contenido del taller se estructuró en dos etapas. En la primera, se abordaron las bases teóricas del DUA y se revisó el marco teórico: conocer los antecedentes, principios y la relación con las redes neuronales. El DUA plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005), logrando responder a la diversidad presente en los contextos educativos. Los principios que lo sustentan están vinculados a: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. Y están relacionados con las redes neuronales afectivas, de reconocimiento y las estratégicas. Las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional, el “porqué” del aprendizaje; las redes de reconocimiento, claves para percibir los estímulos, la información y dar significado a los patrones que percibimos, el “qué” del aprendizaje; y las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas, el “cómo” se produce y expresa el aprendizaje.

También se abordó la política educativa del país, la universalización, la calidad, la inclusión y la equidad de la educación, de manera flexible e integrada y a nivel territorial. (Ministerio de Educación, 2021). Desde esta perspectiva, se busca garantizar una educación inclusiva y se solicita su implementación en la Educación Básica, Técnico-Productiva y Superior, la implementación de modelos de servicios educativos, formas de atención diversificadas y la implementación de los servicios de apoyo educativo, centros de recursos, entre otros. Finalmente, se planteó una propuesta de acción que responde a la diversidad y favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas y del pensamiento estratégico.

En la segunda etapa, se desarrolló la actividad práctica. La consigna fue aplicar el modelo del DUA en el diseño de una sesión de clase, considerando los materiales y estrategias de aprendizaje. Para ello, los participantes se organizaron en grupos colaborativos, de cinco participantes cada grupo. Una vez conformado los grupos, se eligió una sesión de clase de una asignatura de su especialidad para realizar la consigna. Se revisaron los contenidos teóricos previos, videos, lecturas y presentaciones, a fin de poder afinar la concepción del modelo y poder implementarlo. Al concluir la actividad, cada grupo presentó su diseño y expuso el resultado de su actividad práctica, evidenciando la flexibilidad y accesibilidad del diseño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de la actividad práctica fueron los siguientes:

1. En las actividades de la sesión de clase virtual: en la sección Foro, se describió la consigna de actividad del foro y a su vez se insertó la grabación de voz de la misma, a fin de poder llegar a “todos” los estudiantes en caso de tener alguno una necesidad educativa especial que le impida leer.
2. En los materiales de la sesión de clase: el uso de videos que puedan ser subtítulos, traducidos y con pictogramas, a fin de poder lograr la comprensión y asimilación de la información vertida a través de varios canales sensoriales.
3. En las actividades de la sesión de clase: realizar un ensayo que podría ser presentado en un escrito o de manera digital (videoensayo), según las habilidades y competencias de cada estudiante, así como su propio estilo de aprendizaje.
4. En el desarrollo de la sesión de clase síncrona: actividades que permitan expresar las emociones, necesidades e intereses de los estudiantes. Preguntas y respuestas, diálogo y debate, participación voluntaria. Para ello podrían ayudarse de

herramientas digitales como ruleta de sorteo (a fin de garantizar que cualquiera tenga la posibilidad de poder expresarse), y en las actividades (encuestas y preguntas/respuestas).

5. En el desarrollo del tema de la sesión de clase: se planteó que se podría implementar un intérprete de lenguaje de señas; se sabe que, en otros contextos de educación superior incluyen un intérprete de lenguaje de señas en algunas de las sesiones de clase presenciales y en la grabación de la explicación del contenido teórico o de actividades guía.

Al finalizar la presentación de todos los grupos, se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué conclusión puedes plantear sobre tu experiencia de la aplicación del DUA, en una sesión de clase, en el presente taller?

En esta etapa se recogieron los comentarios de cada grupo sobre la implementación del DUA en el diseño de una sesión de clase.

1. A partir de esta experiencia práctica, consideraban importante el poder conocerlo y aplicarlo en su quehacer docente.
2. Que podrían presentarse casos de estudiantes con alguna necesidad educativa especial y que los materiales debían ser los más adecuados; por lo tanto, era necesario conocer incluso sobre los criterios de accesibilidad digital.
3. La importancia de aplicar la flexibilidad de la actividad asignada al grupo de estudiantes, a fin de poder considerar las competencias y habilidades de todos y cada uno de los estudiantes; así como, sus estilos de aprendizaje.
4. Respecto del uso de las herramientas digitales, estas cumplen un papel importante en el desarrollo de la sesión de clase, así como antes y después de la misma; por lo tanto, su uso debe ser considerando a todos los estudiantes, sin que ello implique hacer diferencias.

Hallazgos y retos

Esta experiencia permite recoger la puesta en práctica del DUA, en la cual se destacan los siguientes hallazgos.

1. Valorar la importancia del DUA en cuanto a su aplicación en la educación para todos. Ello implica que se diseñe sin hacer diferencias o exclusiones, sino más bien

considerando que todos puedan beneficiar su aprendizaje, donde todos aportan según sus necesidades e intereses.

2. Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes, y no diseñar de una sola forma, como si todos aprendieran bajo el mismo estilo.
3. Presentar múltiples medios de acción y expresión. Fomentar que los estudiantes expresen y comuniquen lo que saben, de las diferentes formas que puedan hacerlo. Proporcionar modelos, guías, acompañamiento y retroalimentación según los diferentes niveles de competencias que posean.
4. Generar medios de participación. Incentivar el desarrollo de sus intereses, y su autonomía, que no teman cometer errores, sino que aprendan de ellos.

Por otro lado, es importante señalar que se identificaron algunos retos en el quehacer del docente universitario para poder implementar el modelo.

1. Conocer y formarse en el modelo. Los docentes refirieron la importancia de aplicar el DUA considerando los principios vinculados a cada una de las redes neuronales (gestionar formas de implicación, de representación de la información, de acción y expresión del aprendizaje).
2. Incorporar el modelo del DUA al currículo, donde los objetivos, métodos, materiales y evaluación permitan ser flexibles y accesibles para todos, desde el primer momento.
3. Diseñar e implementar materiales para el aprendizaje que puedan ser incorporados por diferentes vías sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, entre otros), en su diseño debe ser flexible. Considerar múltiples medios de representación que estimulen el conocimiento.
4. Aplicar los principios para crear vías de aprendizaje para cada estudiante, considerando el “qué”, “cómo” y el “por qué”. Respecto al “qué” del aprendizaje, implementar los materiales, considerando las opciones para la percepción, lenguaje, y comprensión. Para el “cómo” del aprendizaje, proponer actividades que permitan la acción física, desarrollar y pulir las habilidades de comunicación verbal, la capacidad de expresión, y la función ejecutiva a través de la planificación. Para el “por qué” del aprendizaje, brindar opciones que permitan suscitar el interés, mantener la

expectativa, sostener el esfuerzo y la constancia, y brindar la oportunidad de autorregulación (conocimiento, desarrollo, control y manejo de las emociones).

Conclusiones

Se pudo recoger que la mayoría de los docentes que participaron del taller no habían tenido una experiencia práctica con el DUA y que consideraba importante el poder conocer y aplicarlo en su quehacer docente. El tomar en cuenta sobre la posibilidad de presentarse algún caso de estudiante con alguna dificultad sensorial, y/o necesidad educativa los materiales debían ser los más adecuados. Respecto de la flexibilidad del diseño de la actividad asignada, considerar las competencias y habilidades de todos y cada uno de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje. También hicieron mención al uso de las herramientas digitales (Baroni & Lassari, 2022) y cómo estas cumplen un papel importante en el desarrollo de la sesión de clase (Ismailov, y Chiu, 2022), así como antes y después de la misma; por lo tanto, su uso debe ser considerando a todos los estudiantes, sin que ello implique hacer diferencias.

Finalmente, se puede concluir que el DUA resulta ser un modelo cuyo diseño y sustento teórico valida la necesidad y la oportunidad de ofrecer una educación para todos. De acuerdo con el Consejo de la Unión Europea (2018), es una prioridad el poder garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes, y brindar el apoyo necesario en función de sus necesidades específicas (contextos socioeconómicos desfavorecidos, los de origen migrante, los que presentan necesidades especiales y los de mayor talento). Asimismo, se establece el compromiso de replicar la experiencia con los demás docentes miembros de la comunidad académica de educación superior.

Bibliografía

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa segunda época*, 6(9), 55-68.
- Alba Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0). Recuperado de: https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

- Baroni, F., & Lazzari, M. (2022). Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods. *Studies in Health Technology and Informatics*, 297, 541–548. <https://doi.org/10.3233/SHTI220885>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. Diario Oficial de la Unión Europea, 7.6.2018. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)
- Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019). Inclusion, Universal Design and Universal Design for Learning in Higher Education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability*, 8, 519. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>
- Ismailov, M., & Chiu, T. K. F. (2022). Catering to Inclusion and Diversity with Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>
- McKenzie, J. A., & Dalton, E. M. (2020). Universal Design for Learning in Inclusive Education Policy in South Africa. *African Journal of Disability*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.776>
- Ministerio de Educación (2021). Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 011-2012-ED. Diario Oficial El Peruano, 20.09.2022. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-modifica-el-reglamento-de-la-ley-n-2804-decreto-supremo-n-007-2021-minedu-1951686-1/>
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rydeman, B., Efring, H., & Hedvall, P. O. (2018). Towards a More Inclusive University - Supporting Teachers Through Universal Design for Learning. *Studies in Health Technology and Informatics*, 256, 98-106.

Mariuccia Angeles-Donayre. Doctora en Psicología, Magister en Psicología Educacional. Docente de la Universidad Continental, Perú. Docente de la Facultad de Derecho y Humanidades, Escuela Académica Profesional de Psicología. Miembro activo de la Red Internacional de Docentes - Universidad Continental (RIDUC). Investigadora y conferencista internacional en temas de salud mental y psicología positiva en contextos educativos. Su línea de investigación está orientada al área clínica y educacional. Actualmente, participa en el Proyecto Yachay: “Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina”, donde participan ocho universidades de los países Perú, Argentina, México, Portugal y España, en cofinanciación del Proyecto Erasmus + Capacity Building de la Comisión Europea. mangeles@continental.edu.pe

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

“Acortando distancias”. Programa de tutores pares.¹ Estrategias de acompañamiento y capacitación para ingresantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Hernán Bergamaschi

Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
hernanbergamaschi@mdp.edu.ar

Resumen

El programa de tutores pares constituye una de las líneas de acción dentro del Plan Institucional de Educación Virtual “Acortando distancias” que lleva adelante la Secretaría Académica de la UNMDP. El mismo fue aprobado dentro de la convocatoria Ministerial publicada en 2020 bajo la denominación PLAN Ves (Plan de virtualización de la educación superior). Enmarcado en el eje de fortalecimiento de proyectos de seguimiento y tutorías de la convocatoria, la UNMDP planificó este proyecto previendo designar equipos de trabajo en cada una de sus diez unidades académicas para desarrollar un plan de tutorías para ingresantes durante los meses de marzo a junio de 2021. Para ello, se estableció como unidad ejecutora al SIED, que organizó y efectivizó la organización y coordinación del plan. A fin de lograr una visualización general de la dinámica y del funcionamiento del programa, se desarrollará un recorrido destacando las principales modalidades, estrategias, dispositivos y formatos de trabajo de las cuestiones inherentes a la labor de tutoría con ingresantes.

Palabras clave

Tutoría; virtualidad; ingresantes; docencia; alfabetización universitaria

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada y publicada en las actas (en prensa) del *Workshop SIED II Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, evaluación y seguimiento.*

“Acortando distancias”. Peer Tutor Program. Accompaniment and Training Strategies for UNMDP Entrants

Abstract

The peer tutor program constitutes one of the lines of action within the Institutional Plan for Virtual Education “Acortando distancias”, which is carried out by the UNMDP Academic Secretariat. It was approved within the Ministerial call published in 2020 under the name PLAN VES (Plan de Virtualización de la Educación Superior). Framed in the axis of strengthening follow-up projects and tutoring of the call, the UNMDP planned this project anticipating designating work teams in each of its 10 academic units to develop a tutoring plan for entrants during the months of March to June 2021. To this end, the SIED was established as the executing unit, which organized and made effective the organization and coordination of the plan. In order to achieve a general visualization of the dynamics and operation of the program, a tour will be developed highlighting the main modalities, strategies, devices and work formats of the main issues inherent to tutoring with entrants.

Keywords

Tutoring; virtuality; incoming students; teaching; university literacy

Fecha de Recepción: 30/ 09 / 2022

Fecha de Aceptación: 08/ 12 / 2022

“Acortando distancias”. Programa de tutores pares. Estrategias de acompañamiento y capacitación para ingresantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Una situación inédita

El 20 de marzo del 2020 inauguró una etapa inédita para la sociedad argentina: el comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que constituyó una serie de complejas decisiones estatales para evitar la propagación del virus Covid-19. El sistema educativo se vio en una encrucijada ya que los centros de educación en todos los niveles fueron cerrados con suspensión de las clases presenciales. Consecuentemente, se debieron repensar los formatos y modelos de enseñanza en torno a un nuevo contexto social. El consenso general fue la prevalencia de la continuidad pedagógica (Garbarini, Martinelli & Weber, 2020), para ello era necesario sostener políticas públicas que generaran apoyos específicos en tal sentido.

En el nivel universitario este marco trajo consigo otro aspecto fundamental por abordar y consolidar: ¿cómo lograr una inclusión completa para los estudiantes que ingresarían a la universidad en un contexto de no presencialidad? Evidentemente, esta situación también catapultó el despliegue y desarrollo de estrategias de acompañamiento virtual a los ingresantes. En la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) la respuesta fue el Programa de Tutores Pares “Acortando Distancias”.

El programa de Tutores Pares en la Universidad Nacional de Mar del Plata

El programa de tutores pares, constituye una de las líneas de acción dentro del Plan Institucional de Educación Virtual “Acortando distancias” que lleva adelante la Secretaría Académica de la universidad. El mismo fue aprobado dentro de la convocatoria Ministerial publicada en 2020 bajo la denominación PLAN Ves “Plan de virtualización de la educación superior” (Ministerio de Educación, 2020).

Enmarcado en el eje de fortalecimiento de proyectos de seguimiento y tutorías de la convocatoria, la universidad planificó este proyecto previendo designar equipos de trabajo en cada una de sus diez unidades académicas para desarrollar un plan de tutorías para ingresantes durante los meses de marzo a junio de 2021. Para ello, se estableció como unidad ejecutora al SIED, que organizó y efectivizó la organización y coordinación del plan,

convocando al concurso de estudiantes avanzados (cien cargos) y docentes coordinadores (diez cargos) a través de las RR 3956/20 y 3960/20. Asimismo, se estableció una figura de coordinación general para acompañar a los diez equipos.

Plan Ves. Coordinadores por Unidad académica

SIED UNMDP Programa de tutores pares “Acortando distancias”		
Directora	Claudia Floris	
Coordinador general	Hernán Bergamaschi	
Coordinadores por facultad		
Nombre y apellido	Unidad académica	Cantidad de tutores/as pares a cargo
Rocío Cataldo	Facultad de Psicología	10
María Paula Caparrós	Facultad de Derecho	8
María Victoria Díaz	Escuela Superior de Medicina	11
Dana Scheidegger	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	10
Analía Verónica Díaz	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	9
Tatiana Guajardo Gaitán	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	18
Laura Daniela Orellano	Facultad de Humanidades	8
Mariana Domínguez	Facultad de Humanidades	8
Diego Paladino	Facultad de Ingeniería	8
Julieta Cutrera	Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social	11
Petigrosso Lucas ² Bergamaschi Hernán	Facultad de Ciencias Agrarias	4

La tutoría: el desafío de la interacción virtual

La interacción es un constructo de suma importancia ya que la frecuencia de su presencia marca diferencias entre unos u otros contextos virtuales, los procesos interaccionales enriquecen dichos contextos, enfatizando el diálogo educativo (Barberá, 2004). En el caso de los tutores pares, resulta el componente central y de mayor significatividad para el

² Dispensado de sus actividades por licencia y reemplazado por Hernán Bergamaschi (coordinador general).

acompañamiento a ingresantes. No solo con respecto a los factores académicos, sino también al proceso de socialización que implica la integración a la vida universitaria en un marco no presencial.

Para empezar, se debe construir una presencia social en un entorno virtualizado. Para ello será fundamental la construcción de una logística de trabajo a través de cada equipo de tutores, y consecuentemente, el desarrollo de dispositivos de acompañamiento muchas veces inéditos y otros readaptados para la situación.

Es por ello que poder contar con un referente “par” —con una persona cercana (etaria y académicamente) que haya experimentado trayectorias similares y que, al mismo tiempo, pueda vincularse a través de códigos semejantes— resulta para los estudiantes nóveles un soporte clave en el proceso de adaptación a la vida universitaria (académica y socioemocionalmente). De esta manera, el tutor se convierte en un intermediario entre el estudiante y la casa de estudios, ya que aporta información, asesoramiento y soluciones a los tropiezos en el uso de la tecnología, dinamizando la interacción, evitando la deserción, entre otras cuestiones. La credibilidad institucional inicialmente pasará por él (Ehuletche & De Stefano, 2007).

Las experiencias desarrolladas durante el programa de tutores pares, implicaron implementar diversas propuestas que el contexto que la no presencialidad demandaba para la modalidad mediada por las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento). Entre las cuales se consideró el ajuste de las mismas a los contenidos curriculares propuestos para la cursada de cada carrera y al soporte tecnológico del campus virtual *Moodle*, con el cual se contó para llevar adelante el proceso de acompañamiento a los ingresantes.

Para optimizar el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias se establecieron, a través de las respectivas coordinaciones, mecanismos de control del desarrollo de las tutorías y la frecuencia de las interacciones:

- Establecer acuerdos situados en el contexto de cada Unidad Académica.
- Interactuar a través de diversos canales de comunicación ajustados a la situación y necesidad de los ingresantes.
- Trabajar a partir de los conocimientos previos y la experiencia, del tutor y el tutorando.
- Lograr el aprendizaje significativo.

- Incorporar el conflicto como parte de la dinámica para su apropiado abordaje.

A su vez, para la labor de tutoría, los postulantes al cargo debieron acreditar una serie de habilidades y capacidades para implementar estrategias diversas de acompañamiento (Ehuletche & De Stefano, 2007):

- La tutoría no implica solo un conocimiento de los contenidos, el tutor es también un facilitador del aprendizaje. Ello incluye el diseño de experiencias que ofrezcan al estudiante una estructura inicial para el inicio de la interacción.
- El tutor debe poseer mínimas habilidades técnicas no solo para intervenir en el sistema, sino para resolver las limitaciones que se le vayan presentando al estudiante para interactuar en el mismo.
- Debe potenciar la interacción comunicativa y la circulación de la información a través de múltiples canales: campus virtual, redes sociales, aplicaciones de mensajería, entre otros.
- Debe proporcionar recursos suficientes a los estudiantes, desde materiales en diferentes formatos hasta enlaces a páginas *web*, a fin de que puedan responder a las demandas que se realicen, activando procesos cognitivos de aprendizajes adecuados.
- Debe recoger información sobre el proceso y la calidad de la construcción de conocimientos que se vayan produciendo.
- Debe pensar y desarrollar variadas maneras de presentar el mismo contenido y utilizar estratégicamente varios dispositivos, en función de las necesidades de los estudiantes.
- Debe estar preparado para discontinuidades en el aprendizaje de los ingresantes y diferencias entre ellos más notorias que en la presencialidad.

La labor tutorial: implementación

Desde la coordinación general del programa de Tutores Pares, se realizaron una serie de relevamientos para dar cuenta de las actividades desarrolladas (modalidad, fortalezas, debilidades e implementación). La síntesis desarrollada a continuación es un reflejo de los informes confeccionados tanto por tutores como coordinadores a tal fin.³

³ Promediando y al finalizar la tarea todos los equipos de tutores por Unidad Académica presentaron informes de la labor realizada ante la coordinación general del SIED. La información detallada surge de tal relevamiento.

A lo largo del desarrollo del programa, al relevar la labor de los diversos grupos de trabajo, se pusieron en marcha múltiples estrategias mediadas por TAC. Entre las herramientas más utilizadas se destacan las aplicaciones de mensajería, de videollamada y también la utilización del aula virtual *Moodle*.

Todas estas herramientas fueron puestas al servicio de la comunicación —interna, entre los grupos de tutores y la coordinación, y externa, hacia los tutorandos— en pos de establecer de manera sincrónica y asincrónica, sistematización, organización y cronogramas de trabajo (Gráfico 1).



Gráfico 1

Como objetivos principales para el trabajo interno, estos dispositivos fueron puestas en marcha por los coordinadores en función de (Gráfico 2):

- Conformar y afianzar los lazos de vinculación entre lxs integrantes del grupo de tutores-pares.
- Propiciar espacios de preparación de lxs tutores pares para la tarea.
- Construir la tarea del grupo incorporando lineamientos de trabajo devenidos de la articulación con la Secretaría Académica y con la Coordinación del Programa SIED-UNMdP.
- Monitorear la tarea, identificando obstáculos y emergentes.
- Producir material de apoyo.

- Diseñar contenidos para generar contención y lazos académicos y humanos.



Gráfico 2

En cuanto al trabajo con los tutorandos, las acciones estuvieron dirigidas a:

- Mantener el contacto con los ingresantes.
- Conocer las inquietudes de los ingresantes.
- Orientar las respuestas de los ingresantes.
- Acompañar a los ingresantes en sus primeros pasos en la vida universitaria.
- Organizar la creación de un sitio de recursos para que los estudiantes accedieran al mismo en todo momento.
- Asesorar en cuanto a dudas de índole administrativas y/o de organización en los planes de estudio.
- Crear recursos que en periodos breves de tiempo asesoraran a los estudiantes en cuanto a necesidades educativas.

El trabajo sincrónico semanal permitió incorporar de manera eficiente todos los emergentes de cada Unidad Académica, tanto en situaciones relevadas por los tutores como en cuestiones de gestión y articulación con otras áreas. Esta dinámica resultó fundamental para generar una trama social entre el grupo de tutores, dado que muchos de ellos no se conocían previo a esta tarea y aun así asumieron de manera conjunta líneas de trabajo (Gráfico 3).

¿Cuáles resultaron de más utilidad?

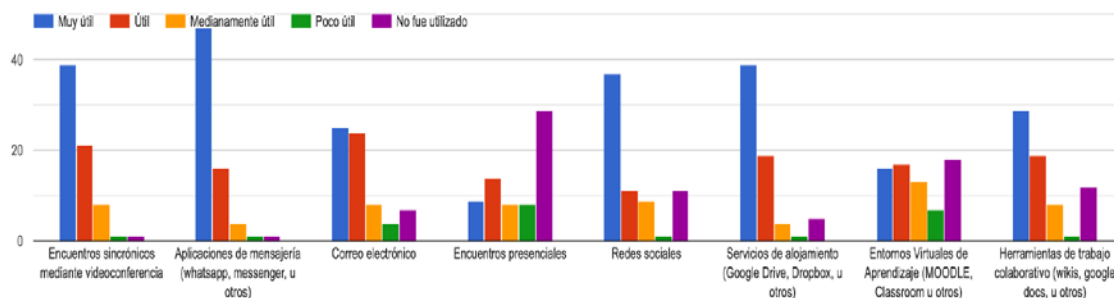


Gráfico 3

Los espacios de reunión fueron evaluados positivamente por los tutores al cierre del programa. La reunión sincrónica y la interacción grupal a través de aplicaciones de mensajería se establecieron como un dispositivo efectivo para consolidar el trabajo colaborativo, potenciar las aristas de la labor al ser analizadas/aportadas desde el conjunto y alojar obstáculos también grupalmente.

¿Qué Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento fueron implementadas por los equipos de trabajo y de qué manera? El aula virtual funcionó como medio para poner a disposición valiosa información sobre la realización de trámites académicos, enlaces importantes y herramientas de estudio. Se organizaron salas de videoconferencias que funcionaron como sitio de reunión para encuentros con estudiantes que requirieran de una atención sincrónica. Estas incluían la posibilidad de coordinar grupos de estudios, también foros de discusión y de consultas.

Para la recolección de datos muchos grupos enfatizaron la utilización de encuestas de *Google*. También se destaca la utilización del correo electrónico para consultas personales (medio muy utilizado por los estudiantes nóveles para comunicarse con los tutores), en algunos casos se utilizó también para el contacto con otras dependencias de las Unidades académicas. Sumado a ello, también se empleó la mensajería interna del aula virtual *Moodle* y los grupos de *WhatsApp* por carrera (Gráficos 4 - 5)

¿Qué dispositivos/herramientas se utilizaron para la interacción con los/as ingresantes?

68 respuestas

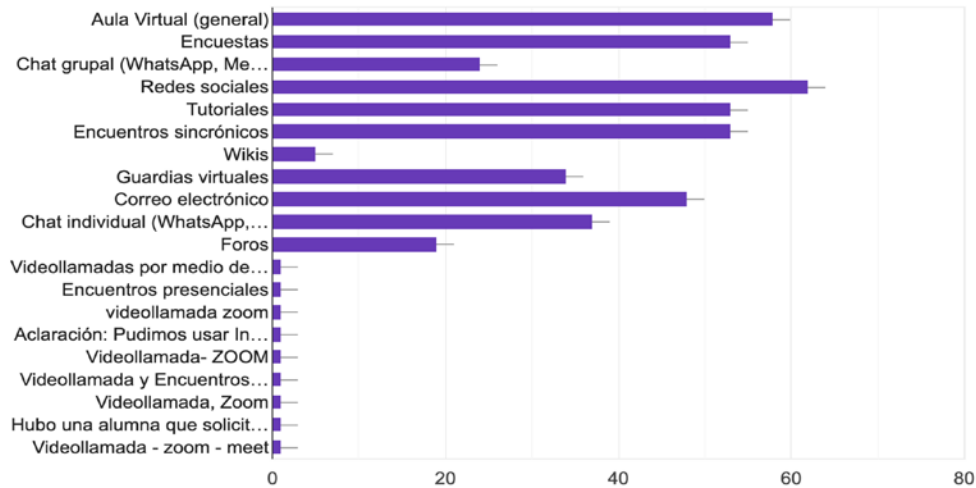


Gráfico 4

¿De qué tipo?

68 respuestas

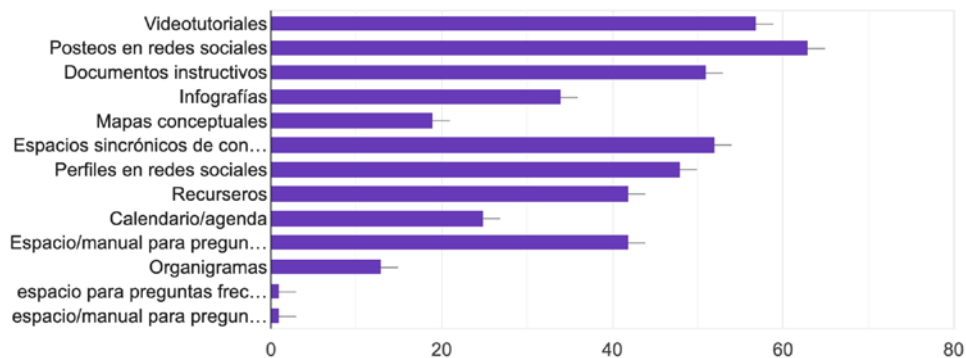


Gráfico 5

El trabajo con redes sociales, principalmente *Instagram*, fue un elemento clave para la interacción. Sin duda, los equipos de tutores tenían conocimiento del uso de la aplicación, ya que no solo se generó contenido valioso sino que su utilización contribuyó a una fluida comunicación (Gráfico 6).

Califique la eficiencia de los circuitos utilizados: Redes sociales

67 respuestas

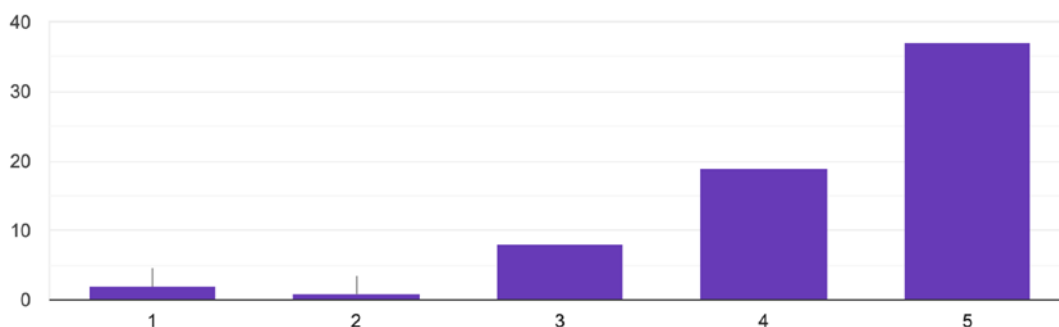


Gráfico 6

En la misma línea, se produjeron múltiples materiales como tutorías en vivo, videos, infografías, materiales de diseño destinados a la presentación del grupo de tutores, tutoriales, “recursos”, manuales de preguntas frecuentes y otros recursos de apoyo relacionados con la alfabetización digital/uso de herramientas del campus.

Se considera de gran valor la generación de videos y tutoriales orientados a informar a los ingresantes respecto de la modalidad virtual de exámenes finales, siendo un aspecto muy solicitado e identificado por las Unidades académicas como una situación que requiere acompañamiento/anticipación (Gráfico 5).

Conclusiones

Hasta aquí un panorama general de la implementación del programa de Tutores Pares. Como se ha expuesto, aunque esta labor tome diferentes formas, existen fortalezas y continuidades entre las experiencias que resultan muy valiosas destacar y que se transforman en el fundamento de la tarea.

Se ponen de relieve como aspectos transversales a todos los grupos de tutores, el desarrollo de formatos y la implementación de dispositivos comunicacionales que juegan un rol nodal en la construcción del vínculo tutor-tutorando para el sostén de una comunicación fluida. Conocer la realidad de los tutorandos resulta un elemento fundamental, ya que ello posibilita diagnosticar la situación de la población de ingresantes

en cada Unidad académica (el acceso a la conectividad, qué dispositivos informáticos poseen para el estudio, el contexto espacial, entre otros).

Otro aspecto fundamental y transversal es que el acompañamiento debe tener en cuenta el traspaso progresivo del control de las responsabilidades del tutor hacia el tutorando. Esta progresión le permite al ingresante desarrollar autonomía y construir sistemas de significado compartidos cada vez más explícitos, estructurados y complejos (Ehuleche & De Stefano, 2007).

Se destacan también como fortalezas: el trabajo en equipo e interdisciplinario, la creación de actividades constantes para atraer a los ingresantes, el dinamismo, la capacidad organizativa y la buena predisposición de los grupos de trabajo ante la incertidumbre.

Tanto coordinadores como tutores remarcaron la distribución de forma equitativa de las tareas y el contacto fluido entre los miembros de los equipos. Vale también mencionar la iniciativa de los equipos para buscar nuevas formas de vincularse con los ingresantes. Como, por ejemplo, la decisión de enviar mensajes a quienes hubieran estado inactivos en el aula virtual o que no se encontraban matriculados en ninguna materia o, en caso contrario, estaban inscriptos en muchas de ellas.

El programa también tuvo una buena repercusión entre el cuerpo docente, que se acercó y demostró interés y alegría por la iniciativa.

Los ingresantes encontraron un espacio de contención y convivencia con otros pares fuera de las materias. En muchos casos, se sumaron no solo ingresantes sino estudiantes de otros años. Además, cabe destacar, que los ingresantes no son siempre “jóvenes” que egresan del secundario, sino adultos que también requieren acompañamiento y apoyo.

En base a esta experiencia, cada Unidad académica pudo tener un panorama acabado de la situación y así diseñar sus dispositivos de trabajo con sus consiguientes estrategias. Vale aclarar, que el desarrollo del proyecto *Acortando Distancias* resultó un valioso aprendizaje no solo para el contexto de ASPO, sino que permitió también generar conocimientos y desarrollos tutoriales para el trabajo con futuras cohortes de estudiantes nóveles a la hora de acompañarlos en su proceso de alfabetización universitaria.

Bibliografía

- Barberá, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. España: Paidós.
- Ehuleche, A. M., & De Stefano, A. A. (2007). Interacción y tutorías en dos propuestas pedagógicas desde el modelo socioconstructivista (pp. 127-136). En *II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI).
- Garbarini, L.; Martinelli, S. y Weber, V. (2020). Educación a distancia y universidades: la opción pedagógica posible. En *Página 12*, 28 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/268606-educacion-a-distancia-y-universidades-la-opcion-pedagogica-p>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) RS-2020-64235755-APN-SECPU%ME PlanVES: Plan de Virtualización de la Educación Superior - EX-2020-43615978- -APN- DNPEIU#MECCYT

Hernán Nazareno Bergamaschi. Prof. en Historia (UNMDP) y Especialista en enseñanza de las Cs. Sociales (INFD). Docente de Didáctica de las Ciencias Sociales para los profesorado de los niveles Especial, Inicial y Primario. Docente de las asignaturas Historia I e Historia II - Profesorado en Geografía (ISFD 19). Docente de Análisis del Mundo Contemporáneo para los profesorado de los niveles Especial, Inicial, Primario y Ed. Física. Docente de la UAC - SIED (UNMDP). Coordinador general del programa de tutores pares “Acortando Distancias” (UNMDP). Responsable de gestión académica y editorial en proyecto educativo “Ciencias Sociales en el Aula”. hernanbergamaschi@mdp.edu.ar

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Estudio de una formación blended en TIC para profesorxs en formación pedagógica

Marina Patricia De-Luca

Departamento de Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad Rovira i Virgili, España
marinapatricia.deluca@alumni.urv.cat

Resumen

El impacto de la Educación a Distancia de emergencia cuestiona a la Educación presencial formal y emerge la bimodalidad (*blended*) como tendencia a ambos lados del planeta. Este artículo divulga el estudio de una experiencia de formación *blended* en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) destinada a veintidós profesorxs que formarán docentes y cuyas evidencias apoyan la modalidad que integra presencialidad con virtualidad. Mediante la investigación-acción se indagaron las estrategias de una formación de postgrado. El desarrollo autopercibido de la competencia digital docente, los aprendizajes y el valor atribuido a la formación recibida apoyan al entramado de estrategias de la formación *blended*. La cual articuló la clase invertida con el aprendizaje por proyectos, la actividad colaborativa y reflexiva, la tutoría y la evaluación continua, y otras estrategias. El aula virtual amplifica el espacio-tiempo institucional posibilitando colaborar a distancia, y la formación necesaria para enseñar otras disciplinas se transforma sin depender de la abundancia o la escasez de dispositivos digitales.

Palabras clave

Investigación-acción; entornos virtuales; bimodalidad; educación superior

Study of a Blended Training in ICT for Teachers in Pedagogical Training

Abstract

The impact of emergency distance education questions formal face-to-face education and bimodality (*blended*) emerges as a trend on both sides of the planet. This article discloses the study of a blended training experience in Information and Communication Technologies (ICT) aimed at twenty-two teachers who will train teachers, and whose evidence supports the

modality that integrates face-to-face with virtuality. Through action research, the strategies of postgraduate training were investigated. The self-perceived development of digital teaching competence and learning and the attributed value of the training received support the net of blended training strategies. Which framed the flipped class with project-based learning, collaborative and reflective activity, tutoring and continuous evaluation and other strategies. The virtual classroom amplifies the institutional space-time making it possible to collaborate at a distance, and the training necessary to teach other disciplines is transformed without depending on the abundance or scarcity of digital devices.

Keywords

Action research; virtual environments; blended learning; higher education

Fecha de Recepción: 08/ 10 / 2022**Fecha de Aceptación: 16/ 11 / 2022**

Estudio de una formación blended en TIC para profesorxs en formación pedagógica

Los sistemas de educación presenciales utilizaron masivamente entornos tecnológicos durante la pandemia, pero su mero uso no equivale a mejorar la calidad de la enseñanza. De acuerdo con Salinas (2008) las estrategias que se seleccionan impactan en los objetivos y en la práctica educativa. Según Anijovich y Mora (2009) las estrategias de enseñanza son decisiones sobre *cómo* enseñar un contenido disciplinar planteándose previamente *qué* comprensiones son necesarias para aprender, *porqué* y *para qué*. De acuerdo con UNESCO (2021) la pandemia afectó simultáneamente a 1.600 millones de alumno-as demostrando que los sistemas educativos no estaban preparados. Ante dicho impacto sobran las palabras, y a la vez, toda acción educativa realizada en la emergencia puede considerarse valiosa en dicho contexto, pero no así fuera de los tiempos marcados por la pandemia. El impacto de la educación remota de emergencia fue una lección, y los sistemas formales latinoamericanos y europeos tienden a reformularse en bimodales (*blended*). Es decir que, usando las tecnologías digitales, se generalizarán los entornos de enseñanza y de aprendizajes expandidos más allá del espacio-tiempo institucional; cualquiera sea la forma organizativa a adoptar.

Este artículo divulga una experiencia de formación *blended* en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se estudió con el rigor de una tesis doctoral, y cuyas evidencias apoyan la modalidad que integra presencialidad con virtualidad.

Se trataría así, no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje (García Aretio, 2018:16).

Dicha investigación buscó evidencias en la *praxis* para responder a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de la formación del profesorado que destacaron en el entorno tecnopedagógico de estos Talleres TIC y serían transferibles a otros espacios curriculares implementados en modalidad semi-presencial?

Porque “en 2021, nos encontramos en un sistema en el que la educación a distancia y la educación presencial pueden ser complementarias” (Lazzeri, 2021:87); según el autor superando la contradicción de pagar a una empresa proveedora de Internet para acceder a la educación gratuita bimodal. Consideramos ventajosa a la modalidad *blended* frente a la presencial reduciendo, como señaló Nielsen (2006), la brecha digital. Y también, pensamos que su articulación y calidad dependerán del enfoque disciplinar, del diseño didáctico, de la implementación y la evaluación hecha por profesorxs que aprenden a aprender integrando tecnologías con pedagogía. No obstante, son necesarias acciones complementarias entre los niveles del planeamiento educativo (jurisdicción, institución y aula) garantizando el acceso a dispositivos digitales con conectividad en la institución y en los hogares.

Por lo dicho, el estudio doctoral referenciado tuvo por objeto las estrategias de formación de dos Talleres TIC semi-presenciales, con 64 horas, en cuatro bimestres, en un contexto escaso de dispositivos digitales y conectividad, de un tramo de formación pedagógica para el nivel superior en la cohorte 2017-2019 autorizada por la Res.1804/15 y cuyo diseño marco es la Resolución 550/07. Dicha formación pedagógica se destina a profesionales universitarios y técnicos, y habilita para concursar cargos docentes en Institutos Superiores de Formación Docente argentinos.

Entre otros estudios, antecede el de Ruiz Díaz y Vilanova (2017) que investigaron las estrategias didácticas y el diseño de acciones formativas en ambientes virtuales en la Universidad de la Patagonia Austral; los resultados muestran la tendencia a la formación colaborativa y la importancia de la tutoría. Y el estudio de Marín Juarroz (2014), quien en su tesis doctoral investigó cinco casos universitarios de diseño de actividades formativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, entre sus conclusiones propone que la acción pedagógica mejora con estrategias que se despliegan en entornos institucionales, sociales y personales fomentando la participación activa y la implicación del profesorado y del alumnado.

Nuestro estudio emplea la investigación-acción educativa como metodología para involucrar capacidades de observación, interpretación y comprensión de las situaciones educativas. El proceso de la experiencia investigada duró cuatro bimestres o micro-ciclos

de acción-reflexión-acción, en los cuales se seleccionaron unas estrategias de entre otras posibles en base a la evaluación diagnóstica y la reflexión en las acciones de formación. Los instrumentos usados para recopilar evidencias *in situ*, apoyando la reflexión, fueron: los mensajes del correo en el aula virtual, las notas de campo, un foro inicial virtual y las producciones de recursos y entornos digitales de lxs profesorxs. A la vez, un macro-ciclo compara el inicio con el final de la formación en TIC y se obtienen resultados, informados por el profesorado de educación superior en formación, mediante cuatro instrumentos: los cuestionarios inicial (CI) y final (CF), la rúbrica (RCDD) de autopercepción de la competencia digital docente universitaria, versión latinoamericana, de Lázaro y Gisbert (2015), Lázaro, Gisbert y Silva (2018), que se aplicó comparando inicio y final, y un grupo focal híbrido multimedial (GFH). Dicho GFH se creó y aplicó sincrónicamente en presencia y a distancia en el último encuentro áulico utilizando un chat en *WhatsApp* que registró las narrativas en audio, escritas y con emoticones. El enfoque de la investigación es mixto (cuanti-cualitativo), y trianguló evidencias obtenidas con los instrumentos cuyos informantes fueron la formadora-investigadora y lxs profesorxs en formación pedagógica. Se articulan las hipótesis de acción-reflexión-acción (proceso) y los objetivos del diseño del estudio. Pueden leerse en la tesis publicada en acceso abierto De Luca M. P. (2022), en referencias de este artículo. La población del estudio son veintidós docentes en servicio en educación media y/o personal no docente del nivel superior de Educación de Mar del Plata y su zona de influencia; tres técnicos superiores informáticos y diecinueve mujeres graduadas en Informática y en Derecho, Arquitectura, Artes gráficas y audiovisuales, Ciencias de la salud y Biología, Servicios sociales, Seguridad industrial, de entre 25 y 55 años de edad.

Resultados vinculados a las estrategias de la formación *blended*

A continuación, las evidencias demuestran tanto procesos y logros del profesorado como procedimientos de la formación. Las informan las y los profesorxs en formación y surgen de cuatro instrumentos aplicados en el macro-ciclo de la experiencia estudiada.

Al iniciar simultáneamente ambos Talleres TIC, en el cuestionario se informa que más de la mitad del profesorado en formación no había utilizado plataformas educativas. Al finalizarla, todas las evidencias demuestran que en el transcurso de la experiencia cada

docente había creado recursos digitales —individual y colaborativamente— en distintas aplicaciones y configurado aulas virtuales, además de haber participado y aprendido a usar las *apps* insertas en el aula virtual de la formación *blended* estudiada.

Los dispositivos digitales utilizados en el aula institucional eran menos que los informados como disponibles en el CI. Según las notas de campo, en presencia se usaron muchos celulares (teléfonos *smart*), una *notebook*, una tablet y tres *netbooks* del programa Conectar Igualdad, y hubo conectividad por wi-fi institucional desde el segundo bimestre.

Enfocando el aprendizaje colaborativo virtual, según la rúbrica RCDD, al iniciar la formación el 95% de nuestra población se auto-percibía en los niveles principiante y medio, sin embargo, el 91% se considera en los niveles experto y transformador al finalizarla. Es decir que, según los indicadores de dicha rúbrica: todxs las y los profesorxs usan el aprendizaje en red como medio de formación permanente, la mayoría fomenta y gestiona el aprendizaje en red entre los miembros de la unidad académica y una cuarta parte del grupo gestiona un ecosistema virtual en otras instituciones. La autopercepción global de la competencia digital docente al inicio muestra la existencia de tres subgrupos: principiante (cuatro profesorxs), medio (dieciséis) y experto (dos docentes de informática), sin embargo, al finalizarla solo una profesora se consideraba en el nivel medio, doce en el experto y otrxs nueve se auto-percibieron con capacidad transformadora en relación con la competencia de usar TIC para enseñar. En el CF, una kinesióloga dijo que la RCDD “me hizo reflexionar”, y dicha apreciación se extendió a los demás instrumentos y profesorxs en formación.

Durante la aplicación del GFH, cada profesor-a narró en detalle sus emociones y satisfacción con la formación recibida que fue valorada como “excelente” e “innovadora”. Expresaron que aprendieron a usar *apps* para enseñar, por ejemplo, una abogada dijo que “las tecnologías me costaban, aprendí y también a usarlas con sentido pedagógico; llegué más lejos de lo que quería y seguiré aprendiendo con TIC para hacer más atractiva la enseñanza”. Para una graduada en tecnología alimentaria “fueron de gran utilidad las aplicaciones, usos e interacción constante *on-line* que me hicieron sentir mucho más segura, ya que ni las conocía ni sabía usarlas”.

Sobre el impacto de la formación recibida, una diseñadora industrial comenta: “estoy dando clases y armé una *webquest* en una materia con un tema que sería medio tedioso

para los alumnos (...) y pudieron jugar investigando”; otro ejemplo, el caso de una educadora social: “me costaba muchísimo porque nunca pude acceder mucho a la tecnología pero me llenó el alma poder llevarlo a la escuela, compartirlo con los chicos, en esa última foto del video, estábamos usando TIC’s en un Padlet básico en el celular ¡porque están todo el día con el celular!”. Un informático “no conocía *Google classroom*, me gustaron las herramientas tipo *webquest*, *wiki*, cacerías como ejercicios concretos e incluso el uso de *Movie maker* para crear videos que puedan ser la conclusión de proyectos”. Destacaron las estrategias colaborativas virtuales, según una profesional de servicios sociales, “lo que más rescato son los trabajos colaborativos, ya sea para esta o para trabajar en otras materias e inclusive a nivel profesional más allá de la docencia”. Una profesora participando sincrónicamente desde su casa en el grupo focal híbrido dijo: “el entorno de *blended learning* nos ayudó mucho en las experiencias educativas”.

Estrategias de la formación *blended* en usos pedagógicos de las TIC

Los logros individuales y colectivos y los procesos mencionados en el segmento anterior son resultados promovidos por las estrategias de la formación *blended* en TIC estudiada. Estas se desarrollaron durante cuatro micro-ciclos de acción-reflexión-acción, el proceso de selección de unas estrategias ante otras posibles se documentó, mientras transformaban la formación. Las voces de quienes se formaron se hicieron sentir durante el proceso y al final del mismo. “La posibilidad de cambio pedagógico está latente en nosotros, no depositado en las tecnologías, y el aula virtual es también un espacio de encuentro” (De Luca, 2020:9). Las y los profesoras reflexionaron en la enseñanza y también para valorar sus aprendizajes, competencias digitales docentes y la formación recibida. Por esto y por las producciones por ellxs realizadas, las estrategias relevadas son valiosas.

La discusión incluye los cuatro micro-ciclos en el macro-ciclo, y entrama sus instrumentos y las perspectivas de lxs protagonistas de la formación *blended* en TIC. La pregunta de enfoque es: ¿Cuáles son las estrategias de la experiencia investigada que serían transferibles a otros espacios curriculares en modalidad *blended*?

- *El Taller*, como tal, como la estrategia más abarcativa que potencia el aprendizaje activo y colaborativo (en el hacer o en la confrontación de perspectivas para hacer).

- *El modelo de referencia* para el diseño de situaciones de enseñanza y de aprendizajes fue el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) de Mishra y Koehler (2006), el cual enfatiza en conocer y trabajar las intersecciones entre los tres tipos de conocimientos sin prescindir del contexto.
- *El aula virtual* como espacio imprescindible y nuclear en la formación *blended*. Dicha plataforma se usó con dos funciones: como entorno y como objeto de aprendizaje.
- *El Diario del aula virtual* como herramienta estratégica en este sistema de formación porque su configuración contenía las consignas y vinculaba los recursos y *apps* para cada actividad; con independencia del momento, lugar o dispositivo digital de acceso al diario para leerlo o programarlo.
- *Los sistemas de comunicación interpersonal* a distancia del entorno tecno-pedagógico fueron la mensajería del AV, el *e-mail* externo y los foros, no obstante, se reflexionó y se comentó en muros colaborativos, *wikis*, *blog*, aulas virtuales producidas y en un grupo en *WhatsApp*. Además, cada subgrupo se comunicó internamente por *WhatsApp*.
- *Dialogar y debatir* —en momentos emergentes y asignados a tal fin en presencia— fue imprescindible para fomentar el pensamiento crítico sobre usos educativos de las TIC, y en particular en la educación superior.
- *Aprender haciendo proyectos*, entendiendo el hacer como aprender a transformar la información en conocimiento y, a la vez, desarrollar la competencia digital docente; porque los proyectos concluyen con producciones que se hacen analizando variables, movilizando conocimientos, habilidades, y recursos personales y sociales.
- *Aprender colaborando en virtualidad* fue la estrategia con mayor impacto entre el profesorado. Su desarrollo en virtualidad fue progresivo porque hubo que enseñarlo: participando en proyectos cooperativos, colaborativos e individuales con usos participativos, y a la vez, articuló *wikis*, muros, foros, *blog*, aulas virtuales para facilitar aprendizajes en un ecosistema expansible de entornos tecno-pedagógicos.
- *Invertir la clase*, en otras palabras, aplicar la *flipped classroom* porque se optimiza el breve tiempo áulico anticipando conocimientos y recursos en el hogar, y luego en el aula se aclaran dudas y se practican procedimientos que facilitan los aprendizajes.

- *Tutorizar el proceso* acompañando y alentando asincrónicamente en la formación que se expandió a “todo momento y lugar”. Con la e-Tutoría: escrita, privada, asincrónica y personalizada, y mediante situaciones colectivas de acompañamiento y diálogo en base a las necesidades detectadas y al compromiso ético con la formación docente.
- *Evaluar para formar mejor.* La evaluación continua con finalidad formativa fue en paralelo con la tutoría y con la producción de cada material didáctico digital. Davini (2016) propone la evaluación auténtica brindando retroalimentación permanente en la formación docente. En la experiencia estudiada, el *feedback* sobre cada producción (de cada proyecto) se brindó antes de presentarlas y co-evaluarlas presencialmente. A la vez, la evaluación formativa informó para adecuar el proceso de formación en TIC en cada micro-ciclo del sistema de formación *blended*.
- *Facilitar el aprendizaje blended* articulando estrategias de formación que superan la clase expositiva y que configuran una formación *blended*. Es decir, sin preferir una metodología o un enfoque pedagógico en particular, explorando, para lograr que se aprenda a aprender activa y participativamente (en esta experiencia TIC) en distintos espacios de un entorno presencial-virtual con abordaje acorde a la educación superior.

En conclusión

Entendemos las estrategias desde una visión amplia, es decir, no restringida a los métodos de enseñanza; centralizadora de los distintos elementos de la acción didáctica y respondiendo a *¿cómo?* enseñar junto al *¿por qué?* y el *¿para qué?* Las estrategias de la experiencia estudiada forman una trama didáctica entre sí y con la disciplina a enseñar, con la detección de las necesidades de formación y con el contexto de intervención. En esta *praxis*, se enseñó y se aprendió TIC desarrollando la competencia digital docente para enseñar otras disciplinas. A la vez, investigar las acciones de la formación fue una actividad estratégica; para mejorarla durante el proceso y *a posteriori* para profundizar.

Un aspecto clave es el diseño de situaciones de formación activa y reflexiva que promuevan aprendizajes significativos y colaborativos. En un entorno tecno-pedagógico omnipresente “la clase” acontece en todo momento y lugar, por esto es innecesario

diferenciar entre *en* o *fuera* de la institución. El encuentro entre profesorxs y la didáctica armonizada entre presencia-distancia con sus métodos y técnicas, recursos, situaciones de enseñanza, de aprendizajes y de evaluación fueron posibles usando un *aula virtual* alojada en el campus virtual institucional y programada por la formadora-investigadora.

De acuerdo con Vygotsky (1995) se aprende internalizando procesos interpsicológicos, y en dicho sentido según Oliveira (2004) el otro social está presente por medio de los objetos, la organización del ambiente y en los significados impregnados por los elementos del mundo cultural. Desde esta perspectiva y con estas evidencias, se puede afirmar que en la formación en TIC estudiada las actividades colaborativas favorecieron los aprendizajes, el desarrollo de la competencia digital docente y compensaron la escasez de dispositivos tecnológicos.

Finalmente, es necesario y se puede trascender: el tecnocentrismo, la enseñanza de emergencia y la incertidumbre post-pandémica. ¿Cómo? Afrontando la transformación cultural en la formación del profesorado que formará docentes, sabiendo que dichas praxis impactan en todos los niveles del sistema educativo y fuera de él. No hay recetas, será necesario analizar cada caso, cada contexto e innovar.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. (Fundación Carolina, Ed.) *Análisis Carolina. Serie formación virtual* 33, 1-12. doi:10.33960/AC_33.2020
- De Luca, M. P. (2022). *"Estrategias de una formación del profesorado para la educación superior en un entorno tecno-pedagógico de aprendizajes. Una investigación-acción"*. Tesis Doctoral. Director Dr. Luis Marqués Molías. Tarragona, España: Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10803/675681>

- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Lázaro-Cantabrana, J., & Gisbert-Cervera, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital del docente. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*(1), 30-47. Obtenido de <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>
- Lázaro-Cantabrana, J., Gisbert-Cervera, M., & Silva-Quiroz, J. (2018). Una rubrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 1-14. doi:dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091
- Lazzeri, A. (2021). La implementación de la Educación a Distancia como modalidad exclusiva o como modalidad complementaria. (U. N. Distancia, Ed.) *Boletín SIED*, 4, 82-88. Obtenido de <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/51/88>
- Marín Juarroz, V. I. (2014). *Modelos de rediseño de acciones formativas en el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. Diseño y experimentación de estrategias metodológicas de integración de los entornos institucionales y abiertos. Tesis Doctoral*. Palma de Mallorca: Director: Jesús Salinas Ibáñez. Universitat de les Illes Balears. Publicado en TDX. Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284208>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Nielsen, J. (2006). *Nielsen Norman Group - World Leaders in Research-Based User Experience*. Retrieved from Digital divide: The 3 stages: <https://www.nngroup.com/articles/digital-divide-the-three-stages/>
- Oliveira, M. K. (2004). Pensar la Educación: las contribuciones de Vigotsky. En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Oliveira, & D. Lener, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (p. 139). Barcelona: Paidós educador.
- Res. 550/07. (2007). Tramo de capacitación pedagógica. Anexo 1. Tramo de formación pedagógica para el nivel superior. Marco General. Buenos Aires: Dirección General

de Cultura y Educación. Obtenido de <https://isfd41-bue.infed.edu.ar/sitio/resolucion-550-07/>

Ruiz Díaz , F. L., & Vilanova, G. (2017). *Formación de recursos humanos en ambientes mediados por tecnología. Perspectivas y orientaciones desde la mirada de los diseñadores instruccionales*. Santa Cruz. Argentina: Instituto de Educación y ciudadanía (IEC) Unidad Académica Caleta Olivia. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Salinas Ibáñez, J. (2008). Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. *Reporte de investigación, MEC. Universidad de las Islas Baleares*.

UNESCO. (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2022-2025)*. Consejo Ejecutivo 212a reunión. EX/12, (1-6). Bruselas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847_spa

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Marina Patricia De-Luca. Doctora, mención internacional, en Tecnología Educativa por la Universidad Rovira i Virgili (URV) España. Investiga la formación del profesorado en entornos *blended* e híbridos. Master Universitario en Formación de Profesionales de la Formación, URV. Certificación en Aptitud Pedagógica (máster del profesorado) Instituto de Ciencias de la Educación ICE-URV. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFoD), Argentina. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, INEFEC, España. En Mar del Plata, profesora para la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de Buenos Aires, Argentina, en la Formación Docente Inicial, y en los Talleres TIC de un Tramo de Formación Pedagógica para Superior. Fue contratada por el Departamento de Educación de la Università di Bologna y por el Departament d'Educació de Catalunya. <https://orcid.org/0000-0003-0004-9835>

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Repensar la práctica docente: adaptación y síntesis creativa de contenidos en tiempos de pandemia

Martina Magali Díaz Sammaroni

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

[*marti.diazsammaroni@gmail.com*](mailto:marti.diazsammaroni@gmail.com)

Resumen

A principios del año 2020 la historia de la humanidad dio un revés desafortunado. El Covid-19 se propagó con gran rapidez a lo largo y a lo ancho de los cinco continentes y obligó a reestructurar el funcionamiento de la vida tal cual la conocíamos. En el ámbito educativo, el mayor desafío que la comunidad asumió fue el conseguir que la transposición didáctica se lograra con éxito a través de una pantalla. Desde la cátedra de Historia Universal General Medieval, de la carrera del Profesorado y la Licenciatura en Historia, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se plantearon una serie de recursos para acompañar a los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje intentando sortear las complejas condiciones impuestas por las distancias. Uno de ellos fue la creación de videos, a través del programa Powtoon, que resignificaban el material trabajado en clase. En base a ello, el objetivo del presente artículo será narrar cómo fue esta experiencia y cuál fue su impacto en los educandos.

Palabras clave

Transposición didáctica; estrategias; recursos; TIC; Powtoon

Rethinking Teaching Practice: Adapting and Creatively Synthesising Content in Times of Pandemic

Abstract

In early 2020, human history took an unfortunate turn. COVID-19 spread rapidly across five continents and forced a restructuring of the way life as we knew it worked. In education, the biggest challenge the community took on was to make the didactic transposition successful on a screen. The chair of General Medieval Universal History, in the course of the History Teacher and Bachelor's Degree at the National University of Mar del Plata, proposed a series of resources to accompany students in their learning processes, trying to overcome the complex conditions imposed by distances. One of them was the creation of videos, using the Powtoon

programme, which gave new meaning to the material worked on in class. Based on this, the aim of this article is to describe this experience and its impact on the students.

Keywords

Didactic transposition; strategies; resources; ICT; *Powtoon*

Fecha de Recepción: 30/ 10 / 2022

Fecha de Aceptación: 13/ 11 / 2022

Repensar la práctica docente: adaptación y síntesis creativa de contenidos en tiempos de pandemia

Introducción

A principios del año 2020 la historia de la humanidad dio un revés desafortunado. El Covid-19 se propagó con gran rapidez a lo largo y a lo ancho de los cinco continentes y obligó a reestructurar el funcionamiento de la vida tal cual la conocíamos. El avance de la pandemia despertó un clima de crisis e incertidumbre generalizado que al día de hoy aún hace sentir sus efectos.

La situación de emergencia tomó por sorpresa a las instituciones y a las empresas, quienes tuvieron que ensayar nuevas maneras de hacer las cosas a través de la conocida fórmula de prueba y error. La inexistencia de recetas para sortear las dificultades que planteaba la coyuntura, abrió nuevos escenarios en los que los individuos debieron volcar todo su esfuerzo, compromiso y creatividad (Furman, 2020: 243). En consecuencia, el mundo del trabajo y la educación se reinventaron apoyándose en las posibilidades que ofrecían las TIC. El *home office* y las aulas virtuales permitieron, de algún modo, que el mundo siguiese girando mientras todo parecía desmoronarse.

En este contexto, el estar obligados a quedarnos en nuestros domicilios supuso exhibirnos como seres domésticos (Dussel, 2020: 338), fijando la imperiosa necesidad de fusionar los asuntos mundanos con los laborales y/o académicos de la mejor manera posible. Tuvimos que reinventarnos en nuestros ritmos vitales (Rodríguez-Díaz Duckwen, 2020: 10). Enfrentamos la rutina en pantuflas, readaptamos espacios y reorganizamos la convivencia en el entorno familiar. Cada uno de nosotros, desde su espacio, se integró como pudo a este esquema y vivió una experiencia transformadora.

En el ámbito educativo, el mayor desafío que la comunidad asumió fue el conseguir que la transposición didáctica se lograra con éxito a través de una pantalla. Con este objetivo en mente, en primer lugar, los educadores de toda la Argentina tuvieron que acotar los contenidos del currículo y adaptarlos en función de las circunstancias, discerniendo qué de todo lo que se pretendía enseñar podía calificarse como “prioritario”. En un segundo momento, fue menester repensar el formato en el que se iban a transmitir esos saberes. Y aquí nos topamos con dos importantes dificultades. Una tuvo que ver con la falta de acceso,

en un sinnúmero de hogares del país, a un servicio de internet o diversos dispositivos tecnológicos para poder estar a tono con las propuestas que se ofrecían. La otra, con la falta de habilidades digitales de muchos docentes que impidieron crear y lograr saberes significativos y de calidad.

Aun así, sin dejar de tener en consideración estas problemáticas, es preciso destacar aquellas experiencias que triunfaron y consiguieron sobreponerse a las exigencias del momento. Si bien la pandemia dio por tierra con los andamios que sostenían la rutina, también habilitó el espacio para generar nuevas estrategias y recursos, incorporar la tecnología a nuestra práctica y repensar nuestra labor, de un modo que quizás no hubiese sido posible de no haber sido empujados violentamente a ello. No obstante, en la actualidad, la vuelta a la “normalidad” nos invita a capitalizar estos experimentos para incorporarlos al aula y hacer valer el sacrificio realizado en estos dos últimos años.

La urgencia de repensar los formatos de enseñanza

Desde la cátedra de Historia Universal General Medieval,¹ perteneciente al Departamento de Historia, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, repensamos el binomio enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. Al ser una asignatura de segundo año de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Historia, tuvimos a nuestro favor el hecho de no ser su primer acercamiento al mundo de los estudios superiores. Aun así, adaptarse al entorno 2.0, les supuso un arduo trabajo y nos exigió, en consecuencia, un gran compromiso como equipo para que aprehendieran todos los contenidos pautados en el programa.

De este modo, la pandemia provocó que el acto de enseñar tuviese que separarse de la co-presencia de los cuerpos (Dussel, 2020: 338), invitándonos a reforzar los mecanismos de comunicación frente a la imposibilidad de asistir a la universidad. En este sentido, el canal oficial seleccionado para interactuar con los chicos y las chicas, fue el aula virtual gestionada por la institución, aunque también habilitamos un grupo de *Facebook* y un grupo de *Whatsapp* para evitar la desvinculación pedagógica.

¹ Cuerpo docente conformado por el Dr. Gerardo Rodríguez como Asociado – a cargo de cátedra –, la Dra. Gisela Coronado Schwindt como Jefa de Trabajos Prácticos, el Lic. Alberto Asla como Ayudante de Primera y la Prof. Martina Díaz Sammaroni como Ayudante de Segunda (becaria) y Juan Oliva (ayudante estudiante).

Ahora bien, a través de los medios descritos y junto a plataformas como *Google Meet* o *Zoom*, intentando salvar las distancias, nos esforzamos en acompañar a los estudiantes tres veces a la semana, en encuentros sincrónicos para que pudieran vernos y escucharnos. No obstante —a pesar de la voluntad puesta en ello— la realidad demostró que la relación entre educador y educando, conforme transcurría el tiempo, se volvía cada vez más asimétrica (Aguilar Gordón, 2020: 214). Frente a nosotros teníamos un conjunto de personas que, en su gran mayoría, apagaban sus cámaras, permitiéndonos saber poco y nada de sus reacciones físicas y anímicas acerca de lo que intentábamos explicar. De un año para otro, de manera abrupta, aquella cercanía que habilitaba la presencialidad y el hecho de poder dialogar sobre asuntos que excedían los tópicos académicos, se esfumó. En consecuencia, aun cuando fueron numerosos los intentos por saber si nos estaban siguiendo o si había alguna duda que implicara retroceder y aclarar algún tema, frente al silencio o la negativa de los estudiantes, los docentes avanzábamos con la clase sin estar seguros de que la recepción de los contenidos fuera exitosa.

De ahí que, para facilitar una instancia asincrónica, decidimos crear un canal de *YouTube* y grabar las clases para después poder colgarlas allí, de manera que aquellos que no habían podido asistir o que necesitaban reponer alguna parte de la explicación, pudiesen volvernos a escuchar y tomar apuntes con la posibilidad de ir haciendo pausas. Asimismo, confeccionamos una serie de presentaciones en *Prezi* y *Power Point*, infografías con técnicas y *tips* de estudio en *Canva* y videos cortos en *Powtoon* que sirvieron como soporte adicional y reforzaron el proceso de aprendizaje.

***Powtoon*: una síntesis creativa**

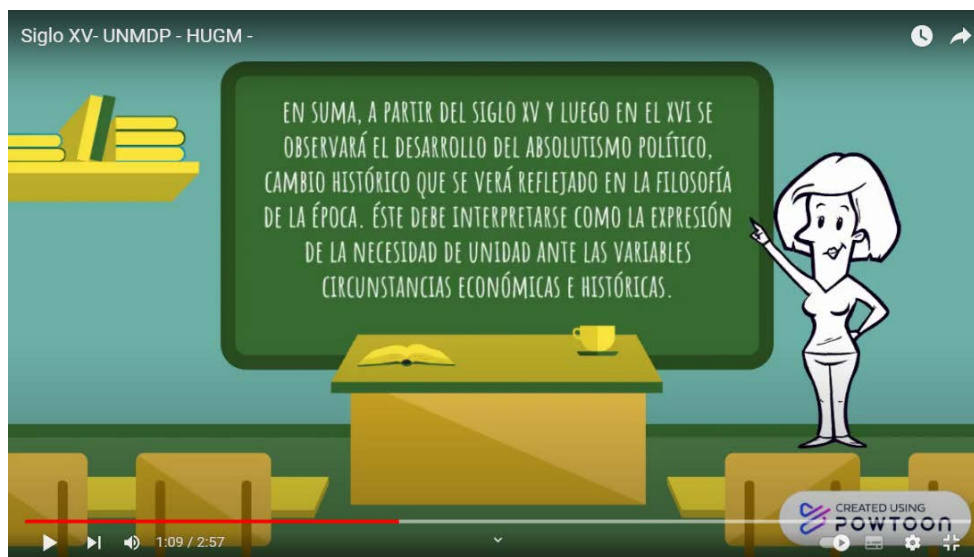
Dentro del programa de la asignatura, una de las lecturas de referencia para los estudiantes, por su claridad, es el manual confeccionado por la cátedra, de descarga libre y gratuita en el sitio web del grupo de investigación <https://giemmardelplata.org/>. En él están sintetizados los aspectos más relevantes en el campo de la política, la sociedad, la economía y la cultura de los siglos III al XV. En el ámbito de la presencialidad, este material se impartía relacionándolo con las propuestas historiográficas de diversos autores. En contrapartida, la limitación que la virtualidad impuso, provocó que este diálogo no pudiese

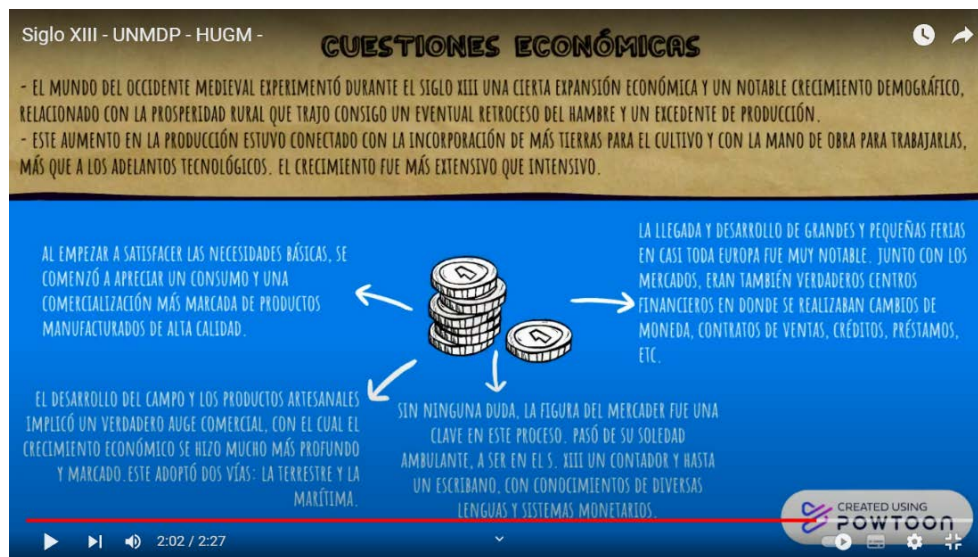
ser lo suficientemente aceitado y demandó una readecuación del contenido a un formato más dinámico y creativo.

Fue así como, fruto de una extensa búsqueda en la *web*, encontramos un programa que podía hacer realidad nuestro deseo de transpolar el contenido del soporte físico a un formato digital: *Powtoon*, un *software* que permite crear presentaciones animadas combinando imágenes, música, sonidos y accesorios. El resultado es un video de tres minutos en el que uno puede volcar la información que quiera de una forma atractiva para quien lo vea. De esta manera, confeccionamos doce clips (uno por siglo), y los subimos a nuestro canal de *Youtube* “Universal General II”.²

El objetivo principal era lograr que los estudiantes comprendieran cuáles habían sido las bases sobre las que se había forjado el mundo medieval, a través de un análisis pormenorizado del período comprendido entre el año 200 y el 1400. Con ese fin, el proceso creativo comenzó con la lectura minuciosa de cada capítulo, extrayendo las ideas más relevantes para luego poder transformarlas en conceptos o palabras que condensaran lo que se quería transmitir. El segundo paso fue la búsqueda de imágenes que acompañaran los fragmentos escritos y sirvieran para ilustrar algún hecho o evento sin necesidad de una explicación extra como soporte. Por último, y quizás la instancia más difícil, fue la toma de decisiones acerca del orden en que debía aparecer cada elemento en la escena animada, ya que aquello definía qué era lo que se debía aprehender primero de acuerdo a su importancia.

² <https://www.youtube.com/channel/UCKBXCiklp1YtmlxdThj22BQ>





Uno de los rasgos más sobresalientes del programa —y la razón por la cual fue seleccionado en detrimento de otras opciones disponibles— fue la capacidad de generar contenido animado sin necesidad de tener algún tipo de conocimiento de edición previo. El manejo de las herramientas es bastante intuitivo y además contiene una guía para saldar cualquier duda en su mismo sitio web <https://powtoon.com>. Sin embargo, el intento de confección del primer clip —a base de ensayos y errores— ocupó el espacio de diez horas, aunque, conforme se avanzaba en la elaboración de los siguientes, el trabajo se volvió más mecánico y placentero.

Por lo demás, otro atributo que nos interesó particularmente, fue el tiempo de duración del producto final. En una época en la que nos dispersamos con más facilidad, es preciso hacer una educación realmente situada en la que se consideren íntegramente a los sujetos y a sus contextos (Aguilar Gordón, 2020: 221). La pandemia no hizo más que agravar una situación que arrastramos hace algunas décadas: cada vez nos mostramos más intolerantes hacia las producciones de larga extensión.

En el campo del ocio, las series y sus capítulos que duran entre veinte y cincuenta minutos, desplazaron a las viejas películas que duraban más de dos horas. Esto es así porque en el ritmo vertiginoso de vida que llevamos, no es tan factible detenernos frente a una pantalla por mucho tiempo. Aún más, quienes sí disponen de los medios para hacerlo

y quieren disfrutar de un film, lo hacen en tandas o pausándolo para hacer otras tareas o revisar el celular.

Esto mismo puede hacerse extensivo al ámbito educativo. En el aula, los docentes debemos esforzarnos cada vez más por retener la atención de los estudiantes y crear experiencias destinadas a perdurar en su memoria, conmoverlos, mantenerlos activos (Maggio, 2012: 65). Es por ello que, cuando sobrevino la migración del mundo real al virtual, fue preciso sostener el interés de los educandos a través de la síntesis y adaptación del contenido a un formato corto y sugerente, como las animaciones que ofrecía el programa que mencionamos.

Conclusión

La pandemia transformó la vida de todos quienes habitamos el planeta de una forma que al día de hoy es difícil de cuantificar. El abrupto abandono del universo físico para adentrarnos en el digital, exigió un enorme esfuerzo y sacrificio. Perdimos contacto con parte de nuestra familia, nuestros amigos, pero también con el mundo académico y laboral. Nos convertimos en seres domésticos: el aula y la oficina se mudaron al hogar y debimos reorganizar los espacios y ajustar la convivencia para sobrevivir el tiempo que hiciera falta sin sufrir demasiados desajustes.

En el mundo educativo, desde el nivel inicial hasta los estudios superiores, fue preciso rediseñar la práctica y seleccionar recursos y estrategias que sirvieran para lograr que la trasposición didáctica fuese exitosa aun en el contexto de obligada virtualidad. El apremio por conectarnos y no perder la fluidez del proceso de enseñanza-aprendizaje, produjo que aprendiéramos a gestionar programas, plataformas y softwares capaces de garantizar que los estudiantes interiorizaran los contenidos del currículo y se sintieran acompañados en el camino.

En particular, la cátedra de Historia Universal General Medieval, se propuso compensar la imposibilidad de asistir al aula mediante un conjunto de iniciativas dirigidas a reforzar los canales de comunicación e incentivarlos a seguir estudiando a pesar de las dificultades que imponía la hora. Sobre esta base, la confección de una serie de videos en *Powtoon* con el objeto de sintetizar el contenido del manual de la cátedra, tuvo un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los chicos y las chicas. Por su corta extensión y

por el formato animado en que se condensaron las ideas principales de cada siglo, su visualización sirvió como soporte para entender el contexto histórico en su vertiente política, social, económica y cultural, de un modo más acabado. Así pues, luego de mirar los clips, los estudiantes pudieron volver a leer el texto conociendo los puntos más relevantes de cada capítulo, aquellos en los que debían focalizar su atención y los que les servirían para establecer un diálogo más productivo con los autores abordados en cada una de las clases.

Bibliografía

- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Unipe, Editorial Universitaria.
- Furman, M. G. (2020). "Tres lecciones que nos deja la pandemia para repensar la educación". En Granados Roldán, O. (Coord.) *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* (pp. 243-252). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Litwin, E. (2022): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Tilde editor.
- Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G. F., y Díaz Duckwen, M. L. (2020). *Del Scriptorium al aula virtual: estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del COVID-19. Razones de una convocatoria urgente*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Rodríguez, G., Bahr, C., y Zapatero, M. (dirs.) (2018). *Manual de historia medieval. Siglos III a XV*. Mar del Plata, Grupo de Investigación y Estudios Medievales: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Martina Magali Díaz Sammaroni. Profesora y Licenciada en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria de posgrado de la misma institución. Actualmente es docente de Historia Universal General Medieval, del Departamento de Historia y forma parte del Grupo de Investigación y Estudios Medievales, dependiente del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos, ambos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus publicaciones y participaciones en reuniones académicas se centran en las cuestiones relacionadas con la Historia de

los sentidos, en particular el ámbito hispánico
bajomedieval. marti.diazsammaroni@gmail.com.

Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Estudiantes y uso de tecnologías, ¿qué esperan los docentes?

Soledad Cejas

Universidad Nacional de Mar del Plata

scejas@mdp.edu.ar

Resumen

En mi corta experiencia como pedagoga del nivel superior, me encuentro con algunas expectativas docentes respecto del uso de tecnologías por parte de los estudiantes. Esto implica esperar que gestionen por su propia cuenta búsquedas en la web que les permitan acceder a explicaciones acerca de determinados temas, indagar en bibliografía ampliatoria de los temas dictados en clase, crear y diseñar materiales audiovisuales como apoyaturas a las presentaciones orales, entre otras. Sin embargo, esas expectativas docentes se desmoronan rápidamente al encontrarse con estudiantes que manifiestan dificultades para concretar dichas acciones. Entonces, me pregunto ¿por qué los docentes no cubren las expectativas esperadas? ¿qué es eso que los docentes no están pudiendo anticipar?

Palabras clave

Estudiantes; tecnologías; competencia mediática

Students and the Use of Technology. What Do Teachers Expect?

Abstract

In my short experience as a professional pedagogue, I find myself with some expectations regarding the learning management system for students. For example, those related with ICT (Information and communication technologies) as a way to achieve a better comprehension of the curriculum studies. Students can search information online for designated topics, create and design audiovisual aids to complement their oral presentations, among other things.

However, these expectations quickly fall apart as we come across students struggling with these tasks. So one cannot help but ask: Why can't educators identify and anticipate these problems?

Keywords

Students; technologies; media competence

Fecha de Recepción: 12/ 09 / 2022

Fecha de Aceptación: 08/ 12 / 2022

Estudiantes y uso de tecnologías, ¿qué esperan los docentes?

Introducción

La presencia masiva de tecnologías de información y comunicación (TIC) en las últimas décadas, época que ha sido denominada como “*sociedad informacional*” (Castells, 1994), reúne compulsivamente a millones de sujetos ante múltiples pantallas.

En mi corta experiencia como docente del nivel superior, cada vez es más frecuente encontrarme con colegas que demandan y esperan que el estudiantado gestione sus aprendizajes de manera más autónoma utilizando, entre otros recursos, las TIC. Esto significa esperar que los y las estudiantes conjuguen estrategias diversas tales como búsquedas en la *web* que les permitan acceder a explicaciones acerca de determinados temas y encontrar bibliografía ampliatoria de los temas dictados en clase. En otros casos, se espera que puedan crear y diseñar materiales audiovisuales como apoyaturas para presentaciones orales o, simplemente, sean capaces de localizar información específica que los equipos docentes han dispuesto en algún entorno virtual.

Estas expectativas docentes¹ se desmoronan rápidamente al identificar que sus estudiantes manifiestan dificultades para concretar dichas acciones. Dificultades que se expresan, en mayor medida, por el desconocimiento de las tareas: no saber qué y cómo buscar, cómo desarrollar un procedimiento, etcétera. Ante esta situación, me pregunto, ¿por qué los docentes no cubren las expectativas esperadas? ¿qué es eso que los docentes no están pudiendo anticipar?

Estudiantes y uso de las TIC. ¿Qué esperan los docentes?

La actual sociedad de la información plantea una serie de desafíos que impactan en las prácticas educativas. Martín Barbero (2003) señala que los profundos cambios que se registran en la circulación del saber redefinen un nuevo sujeto de la educación. “*Descentramiento y diseminación*” son las categorías acuñadas por el autor para dar cuenta

¹ La Real Academia Española define como expectativa a la “posibilidad razonable de que acontezca algo” <https://dle.rae.es/expectativa>. En este sentido, el presente ensayo si bien no se plantea a partir investigaciones o indagaciones realizadas en torno a las expectativas docentes, toma como base aquellos relatos expresados por docentes de educación superior en diferentes encuentros de trabajo. Sobre la base de estos relatos, en los cuales se manifiestan algunas incertidumbres respecto de por qué sus estudiantes no pueden emprender actividades vinculadas con el uso de las TIC. En función de esto, es que intento dar respuesta a partir de algunos aportes de autores.

de la mutación en las fronteras que contienen el saber, así como también quienes lo detentan, poseen y administran. Tal como plantea el autor, en la sociedad contemporánea, el libro pierde “su centralidad ordenadora de saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad” (Martin Barbero, 2003: 19), razón por la cual se produce un corrimiento del saber de su eje letrado por un audiovisual. Estos cambios en los modos en que circula el saber se yuxtaponen con un nuevo sujeto de aprendizaje, con características y rasgos particulares, que ponen en escena nuevos desafíos educativos.

Los actuales discursos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, políticos —por nombrar los más próximos— analizan a los destinatarios de las prácticas educativas y dan cuenta de los profundos cambios en las experiencias de niños, niñas y jóvenes. El sujeto actual se caracteriza por una constante inestabilidad en su identidad al mismo tiempo que registra una fragmentación en su subjetividad como consecuencia de sus múltiples filiaciones (Martin Barbero, 2003: 22).

A decir de Morduchowicz (2008: 24) “el joven se configura como tal a partir de la frecuentación, el consumo y el acceso a cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos”. En relación con el uso de las TIC, la autora afirma que los jóvenes son la “generación multimedia” dado que se encuentran desde el nacimiento con un “panorama mediático muy diversificado” (Morduchowicz, 2008: 29).

A diferencia de las generaciones anteriores, los jóvenes de hoy vivencian una “experiencia cultural distinta, que incluye nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar y de ver” (Morduchowicz, 2008: 26). Recuperando a Ferrés, Morduchowicz (2008: 28), estos nuevos modos que expresa la experiencia cultural de los jóvenes se vinculan con la inmediatez, la provisionalidad y la impaciencia.

Si bien, como ha planeado Wolton (2000), la historia de la comunicación es de larga data, la de las tecnologías es “extraordinariamente reciente” (36). Frente a una emergencia vertiginosa de las TIC y de un nuevo sujeto de aprendizaje, las instituciones educativas se encuentran interpeladas en virtud de preparar a los más jóvenes para abordar la experiencia mediática (Tiramonti, 2005; Dussel, 2013).

Ahora bien, si es propio de esta época la mediación tecnológica, entonces, ¿por qué a los jóvenes en su rol de estudiantes se les dificulta resolver o llevar a cabo una actividad

en la cual se requiere el uso de las TIC? ¿Acaso no eran los jóvenes “expertos” en el uso de tecnología? Estos interrogantes comienzan a circular con mayor frecuencia en los grupos docentes.

Pérez Rodríguez et al. (2015) nos dicen que la vieja metáfora de *nativos digitales* que definía por excelencia a aquella generación de jóvenes nacidos en la era digital queda desterrada. Los y las jóvenes no pueden ser definidos como tales solo por estar en contacto permanente con la tecnología. Más bien, son *residentes digitales* ya que habitan el espacio de las redes y establecen sus vínculos sociales y actividades diarias en relación con la mediación tecnológica. De esta manera, advierten que los “usuarios establecen su nivel de relación con la red en función de su actitud y motivación, más que la edad” (Pérez Rodríguez et al., 2015: 49).

Entonces, si bien se ubica a los jóvenes en una relación estrecha con la tecnología esto no implica que desarrollen de manera automática habilidades para el tratamiento de la información. En palabras de Morduchowicz (2008: 34): “el acceso no asegura el uso”.

Morduchowicz (2018) analiza las dificultades que tienen los jóvenes para buscar, seleccionar, evaluar y utilizar el gran caudal de información que circula por Internet. Con ello, plantea la necesidad de atender esta problemática dado que, en la actualidad, poder analizar críticamente la información que circula por los distintos medios de comunicación, constituye una competencia básica para el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. En este sentido, se hace necesario articular en cada propuesta pedagógica, el desarrollo de la *competencia mediática*, es decir, la “habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes [...] así como la habilidad de comunicar de modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance” (Comisión Europea, 2007 en Pérez Rodríguez et al., 2015: 19).

Volvamos a lo que esperan los docentes. Frente a consignas tales como “*busquen en internet*”, “*lean los archivos que subimos a la plataforma*”, “*participen del foro con un video*”, entre otras, se presupone que los y las estudiantes, al estar en contacto con la cultura digital, disponen de un cúmulo de competencias que los habilita a resolver con facilidad lo solicitado. Ante esta situación, en primer lugar, resulta necesario revisar las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas pedagógicas. El problema comienza cuando las propuestas formativas se sitúan desde el viejo paradigma de la

alfabetización, en el que sus prácticas que responden “al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo que ellas estatuyen” (Martin Barbero, 2013: 19).

Con la aparición de las TIC, el concepto de alfabetización es reemplazado por el de múltiples alfabetizaciones o alfabetizaciones en plural. Para Area Moreira implica un:

proceso de capacitación de un sujeto para que pueda acceder y comprender los contenidos y las formas simbólicas a través de las cuales se transmite el conocimiento y la cultura, así como dominar las herramientas y códigos que le permita expresarse y comunicarse socialmente (Pérez Rodríguez et al., 2015: 51).

En segundo lugar, es preciso reconocer frente a qué prácticas de lectura y escritura se encuentran los estudiantes. En la actualidad, se apropian de la lectura desde otras formas y formatos distintos a la lógica lineal. Para ello, se valen de redes sociales, *blogs*, páginas *web*, portales de música. Espacios diversos a partir de los cuales construyen su subjetividad, identidad y vínculos. Esta práctica es caracterizada por Morduchowicz (2018) como “*fragmentada y mosaica*”, dado que los jóvenes del siglo XXI realizan lecturas simultáneas, breves y veloces.

La importancia de conocer frente a qué estilos de comunicación se encuentran nuestros estudiantes radica en poder ofrecer propuestas pedagógicas situadas, potentes y ricas. Desde el enfoque de la psicología educacional, esto implicaría situarnos desde la teoría del “*aprendizaje significativo*” de Ausubel y, desde la perspectiva didáctica, sería, en palabras de Maggio (2012), posicionarnos desde una concepción de “enseñanza poderosa”. Entonces, si los docentes no proponemos actividades a partir del reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura que tienen los y las jóvenes en la actualidad, difícil será alcanzar las expectativas esperadas.

Por último, es necesario pensar los alcances y potencialidades de los medios en la educación. Como todo recurso didáctico, la utilización de tecnologías implica siempre una reflexión previa de los propósitos que el docente persigue y en ese esquema, las intervenciones deben estar orientadas al acompañamiento de los estudiantes. Situados desde un *enfoque educativo crítico*, Floris y Landivar (2016) plantean que es posible educar en los medios, con los medios, a través de los medios y para los medios, siempre y cuando se analice el contexto sociocultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre

los sujetos y la tecnología. Y se puede agregar que, en dicha tarea, la responsabilidad de los y las docentes se hace cada vez más necesaria. Eso que se espera que los y las estudiantes puedan hacer en relación con el uso de tecnologías requiere ser enseñado, demostrado y explicado por los mismos docentes.

A modo de cierre

A partir del reconocimiento de la problemática que presentan las expectativas docentes respecto del uso de dispositivos y aplicaciones tecnológicas por parte de sus estudiantes, se rastrearon algunas herramientas conceptuales que permiten comprender la vinculación entre estudiantes y el uso de las TIC.

Con el surgimiento y masificación de las TIC, nos encontramos con sujetos que desarrollan su subjetividad fuera de los límites de la cultura letrada, razón por la cual, es necesario re-pensar, reflexionar y analizar qué tipos de vínculos establecen con la cultura, cómo se apropian de ella, cómo interactúan con sus grupos de pares, familia y comunidad en general.

De allí que, ante este escenario, las propuestas de enseñanza requieran una mirada diferente sobre todo en lo que respecta a las intervenciones pedagógicas. Es necesario que se orienten pensando en un nuevo sujeto de aprendizaje y ello exige una lectura crítica de sus posibilidades, alcances y limitaciones. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas necesitan ser adaptadas, no solo fomentando el mero uso de dispositivos electrónicos, plataformas y aplicaciones, sino enseñando a usarlas.

El instalado mito que sostiene que los jóvenes hoy cuentan con competencias para el manejo de dispositivos y con habilidades para el tratamiento de diferentes informaciones que circulan por la *web*, requiere ser revisado. Tal como se argumentó en este ensayo, ser joven no es sinónimo de uso crítico de los medios.

Ya se ha planteado que las TIC atraviesan la experiencia y la subjetividad de los y las jóvenes. En virtud de esto, es indispensable articular en cada propuesta formativa estrategias de alfabetización informacional, entendida como una nueva competencia para el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de las sociedades democráticas.

Bibliografía

- Castells, M. (1994). Flujos redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas de la educación* (13-54.). Barcelona: Paidós.
- Dussel, I (2013). El currículum. Programa de capacitación multimedial. Explora la ciencia en el mundo contemporáneo. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Floris, C. y Landivar, T. (2016). Educación con los medios en la Educación para la Comunicación: ¿hay algo nuevo bajo el sol? *Revista Espacios en Blanco - Serie Indagaciones*, (26), 13-34.
- Maggio, M (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Morduchowicz, R. (2008). Ni pasivos ni indefensos. En *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes* (15-26.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Morduchowicz, R (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Pérez Rodríguez, M. A.; Delgado Ponce, A.; García Ruiz, R. y Caldeiro, M. C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Barcelona: Gedisa.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educación & Sociedad*, 26. Disponible en <https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBJs5YRB/?format=pdf&lang=es>
- Wolton, D. (2000). Introducción. Una nueva era de comunicación. En *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación* (11-33.). Barcelona: Gedisa.

Soledad Cejas es Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Actualmente,

se encuentra finalizando la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, UNICEN. Desde 2017, se desempeña como docente en Educación Superior, en carreras de formación docente (ISFDyT N° 32, Balcarce) y en carreras de formación técnica y profesional (FCA-UNMdP). Como Ayudante Graduada del Área Pedagógica realiza tareas de acompañamiento estudiantil desde su ingreso hasta la finalización de estudios.

Entrevistas



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Entrevista a Julieta Rozenhauz: “tomar lo mejor del mundo presencial y lo mejor del mundo virtual”

Claudia Floris

*SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
direccionsied@mdp.edu.ar*

Resumen

Conversamos con Julieta Rozenhauz, subsecretaria académica de la UTN y responsable del SIED de la institución, destacada especialista del campo de la Educación a Distancia. Tratamos los desafíos de la virtualidad en la postpandemia, la gestión del SIED en la UTN, los proyectos que desarrolla la Universidad y las posibles formas de cooperación entre los SIED. Se focaliza en las formas de pensar la planificación académica virtual en una Universidad federal y en la necesidad de profundizar líneas de investigación sobre virtualidad, hibridación, poblaciones estudiantiles, recursos y estrategias aplicadas.

Palabras clave

UTN; SIED; Virtualidad; Educación a Distancia

Interview with Julieta Rozenhauz: “Taking the Best of the Face-to-face World and the Best of the Virtual World”

Abstract

We spoke with Julieta Rozenhauz, academic undersecretary of the UTN and head of the institution's SIED, a leading specialist in the field of distance education. We deal with the challenges of virtuality in the post-pandemic, the management of the SIED at the UTN, the projects developed by the University and the possible forms of cooperation between the SIED. It focuses on the ways of thinking about virtual academic planning in a Federal University and on the need to deepen lines of research on virtuality, hybridization, student populations, resources and applied strategies.

Keywords

UTN; SIED; virtuality; distance learning

Fecha de Recepción: 08 / 12 / 2022

Fecha de Aceptación: 09 / 12 / 2022

Entrevista a Julieta Rozenhauz: “tomar lo mejor del mundo presencial y lo mejor del mundo virtual”

En la educación universitaria argentina se instaló un debate respecto de qué significaba la virtualidad en la educación superior y cómo se combinaba con otras formas de educación presenciales o semi-presenciales. En 2021, este último aspecto presentaba otras aristas relativas a cuándo volver a habitar los espacios físicos, cómo, en qué condiciones, cuántos podíamos estar presencialmente y cuántos asistirían en forma virtual, con qué medios y bajo qué condiciones. La virtualidad comenzó a atravesar todas nuestras perspectivas acerca de la educación, lo que resultó en la emergencia de múltiples significaciones y varias hibridaciones que tensionaron los conceptos y concepciones tradicionales respecto de la educación a distancia y las carreras presenciales. Este es un debate abierto que aún hoy espera la sistematización de reflexiones y resultados. En este marco, nos preguntamos (o deberíamos preguntarnos) ¿cuál es el rol de los SIED en la post-pandemia? Para dar continuidad a nuestra sección de entrevistas, nos pusimos en contacto con Julieta Rozenhauz, responsable del SIED de la Universidad Tecnológica Nacional. Conversamos con ella respecto de cómo es el trabajo del SIED de una Universidad federal y, por otro lado, cómo pensaron el trabajo pos-pandemia.

Julieta Rozenhauz es doctora en comunicación por la Universidad Nacional de la Plata, Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia por la UNED y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Tiene una extensa trayectoria docente de grado y posgrado en diversas universidades argentinas. En el ámbito de la gestión universitaria, se destaca la dirección de UnsamDigital (UNSAM) y la coordinación del SIED y la subsecretaría académica de la Universidad Tecnológica Nacional. Sus líneas de investigación se vinculan con la integración de las TIC en la educación universitaria. Entre sus múltiples publicaciones, queremos destacar su libro reciente, en colaboración con Silvia Steinberg, Llegaron para quedarse. Propuestas de inserción de las nuevas tecnologías en el aula, editado por Miño y Dávila. En función de esta profusa trayectoria y por considerar que se trata de una referente del campo, instauramos un diálogo que se transcribe a continuación. Esperamos que se considere un aporte a los debates que mencionamos.

Entrevistadora Claudia Floris (CF): Buenas tardes, Julieta Rozenhauz. Un placer saludarte.

Entrevistada Julieta Rozenhauz (JR): Buenas tardes.

CF: *Julieta es una querida colega que está a cargo del SIED de la Universidad Tecnológica Nacional. A nosotros nos interesaba que pudieras contarnos la experiencia del SIED en una Universidad tan diferente a otras Universidades Nacionales. Una de las primeras preguntas que pensamos era esta: ¿Cómo es el funcionamiento de un SIED en una institución que tiene tantas sedes regionales, con un carácter tan federal, y que tiene, además, la particularidad de que las carreras de ingeniería atraviesan gran parte de la oferta académica?*

JR: Yo soy la Subsecretaria Académica y, además, soy la responsable del SIED. Eso indica donde está instalado el SIED de la UTN. Se le dio un marco institucional de alta potencia, por eso es parte del corazón de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Planeamiento.

La UTN es la única universidad federal que existe en el país, nosotros contamos con casi 90.000 estudiantes de pregrado y grado, casi 9.500 docentes, y estamos distribuidos desde Jujuy hasta Tierra del Fuego, a lo largo de todo el territorio nacional. Si hay algo que caracteriza a nuestra Universidad es que es altamente heterogénea, en sus climas, en sus personas, en sus múltiples diversidades. Así, el SIED también tiene que atender esa complejidad, y basados en esa heterogeneidad es que tenemos facultades más grandes, más chicas, medianas, con una sola terminal o con diecinueve terminales, con muchísimos estudiantes o con pocos. Esto hace que las políticas que estamos desarrollando, desde el nivel central, tiendan a intentar integrar a todas las facultades, cada una con sus fortalezas y sus debilidades, todas en un conjunto. En este sentido, es un desafío cotidiano enorme, pero muy interesante. Todos los días, son días diferentes.

En este momento —y desde la aprobación del SIED, en el 2018, pandemia mediante (donde obviamente se hizo un *parate*, porque, al igual que en todas las instituciones, el SIED trabajó exclusivamente en apoyar la capacitación docente y el armado y

estructuración de las clases mediadas por tecnología para dar continuidad al ciclo lectivo)—, hubo un resurgir post pandemia y hoy estamos trabajando en casi cincuenta carreras bajo la opción pedagógica a distancia para el 2023. El número es apabullante, lo sé, son un montón de carreras que, además, tienen la particularidad de que —a partir de la auto-evaluación institucional y, por una decisión del nuevo rector, que asume en diciembre de este año— todas las ofertas de carreras a distancia de la Universidad tienen que dictarse de manera consorciada. Ya no son más ofertas privativas de cada una de las facultades regionales, sino que tienen que ser dictadas por todas las facultades regionales que quieran brindar una oferta de educación a distancia. Esto genera un *gran revuelo*, porque, en principio, implica ponerse de acuerdo y trabajar juntos. Hay carreras en las que son solamente dos las facultades regionales que desean dictarlas, y hay, por ejemplo, una Tecnicatura en programación, con formato a distancia, que la quieren dictar diecinueve facultades. Entonces, están las diecinueve facultades intentando ponerse de acuerdo y decidir cómo se va a desarrollar esta tarea. Desde el SIED tenemos que acompañar estas decisiones, y esta trama, que resulta muy innovadora y compleja a la vez. Es ponerse de acuerdo en relación con los planteles docentes, al tipo de seminarios que se van a dictar, si se requieren laboratorios, dónde se desarrollan y de qué manera. Cada uno de los puntos que, hasta el momento, cada facultad estaba acostumbrada a decidir en el marco de su Consejo directivo, sus autoridades y su plantel docente, ahora se abre al debate con el resto de las facultades que conforman el consorcio.

Además, y como nota de color, digo, la semana pasada tuvimos una reunión en la Secretaría Académica con las facultades regionales que desean trabajar en el dictado de esta Tecnicatura en programación y algunas facultades plantean que ese plan está desactualizado y hay que cambiarlo, así que no solamente se trata de innovar en términos de la opción pedagógica, sino también en el plan de estudios.

CF: ¿Y está recién aprobado?

JR: No, tiene varios años, y es más que oportuno el cambio, pero esto implica *barajar y dar de nuevo*. Ponerse de acuerdo en un diseño curricular entre diecinueve facultades. Digo esto para que se entienda la envergadura. La verdad es que, a la vez, la contracara es que

hay una fuerte estrategia política y hay recursos puestos en relación con esto, para velar porque la oferta de las carreras a distancia sea de la mejor calidad posible. Esto implica que, si es necesario revisar un plan de estudio, hay que hacerlo, incluso “atentando” contra el *statu quo*. Si hay que trabajar en la capacitación de docentes, en áreas disciplinares en las que no están formados, bueno, hay que ir por allá. Un poco ese es el funcionamiento del SIED. Son los pilares que guían el trabajo: acompañar, asesorar, trabajar al lado de cada una de las facultades que, en consorcio, desean dictar o están dictando carreras nuevas. Hay varios agentes que intervienen. Nosotros tenemos formulada la red de referentes de Educación a Distancia, donde hay un referente de cada una de las facultades regionales, con una disposición del decano nombrándolo, para poder trabajar mancomunadamente. Estamos trabajando en un plan de fortalecimiento de la red para capacitar a los referentes. Hay un consejo de educación a distancia, que es un comité de notables que son los que velan por la calidad de cada una de las ofertas (CEA); en cada carrera de pregrado, grado, posgrado y, por una normativa institucional, incorporamos los cursos de posgrado también, que no estaban contemplados por la ley. El SIED tiene muchísimo trabajo porque nuestras facultades permanentemente están generando nuevos cursos de posgrado que, además, son a término, cortos. Desde la Secretaría Académica, por eso, digo, mi figura como Subsecretaria Académica tiene un peso particular, ya que estamos desarrollando la capacitación para, a esta altura del año, 3.500 docentes, con cuestiones muy focalizadas en los aspectos que hacen a la opción pedagógica a distancia.

CF: *Justo te iba a preguntar ¿qué aspectos hay que fortalecer en materia de capacitaciones, en los procesos de mediación tecnológica de estas carreras? ¿Dónde dirías que hay que reforzar o trabajar?*

JR: Nosotros estamos pensando en tres ejes centrales. Uno es que nuestras ofertas son de índole tecnológica e ingenieril, en general, y pensamos en el modelo de enseñanza centrado en el estudiante y por competencias, mucho más cuando son trayectos cortos, que luego debieran articularse con las carreras largas de grado o de posgrado. En este sentido, hay un énfasis puesto en trabajar en este modelo pedagógico, en consecuencia, hay un curso de introducción a la enseñanza por competencias, otro de evaluación por

competencias, otro de gestión de programas centrados en el estudiante, todo lo que atañe a este modelo. Como vos decías, nuestra universidad es muy particular, porque nosotros trabajamos en un campo disciplinar específico. Para las ingenierías, desde el CONFEDI, CONEAU, CIN, todos los organismos hablan de la enseñanza centrada en el estudiante y por competencias. Si bien esto hace veinte años que se viene trabajando en la UTN, entendemos que no puede haber carreras que se implementen con la modalidad a distancia que se corran de este modelo. Entonces, esta es una línea.

La otra línea es sobre cómo producir dispositivos materiales y estrategias acordes a la modalidad virtual. Ahí estamos discutiendo la virtualización forzada y lo que dejó en el imaginario docente acerca de lo que es la educación a distancia. Sin caer en generalizaciones, muchos colegas piensan que con una clase por *Zoom* o un *Power Point* se resuelve el asunto. Y muchos otro no, por suerte. En ese punto, estamos trabajando sobre qué es la mediación pedagógica en entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales. Todo esto sin dejar de considerar la hibridación, que es un recurso muy fuerte en los posgrados, nosotros tenemos muchas aulas híbridas en muchas facultades. Muchos posgrados están trabajando de este modo, sobre todo, con gente inscripta en pandemia que tiene que terminar. Pero, así como digo que hay mucha hibridación, también hay que reconocer que todavía queda mucho por andar en la preparación de los docentes para enseñarla. Entonces, otra línea nuestra es planificar y enseñar en contextos híbridos.

La última, que es la más novedosa, tiene que ver con empezar a pensar en investigar en la modalidad a distancia; a desarrollar procesos de investigación y acción en la práctica que puedan dar cuenta de los resultados. Puede sonar antipático lo que digo, pero los que hace mucho que militamos en la modalidad a distancia creemos que no alcanza con plantear hipótesis no del todo corroboradas, basadas más en las experiencias o creencias que en la investigación sistematizada y esto no alcanza para valorar la calidad de una oferta, más allá de lo que indiquen los organismos de evaluación. Así como tenemos una autoevaluación institucional, queremos ir por una autoevaluación del SIED y que las ofertas que incluye sean sensatas, sinceras y contundentes, con datos y con un sentido. La normativa nos ampara y estamos trabajando en eso. Publicamos un libro el año pasado en relación con las prácticas de enseñanza en las carreras de UTN durante la pandemia, ahora

tenemos varias líneas de investigación en paralelo. Desde el SIED, estamos tratando de incentivar, de distintas formas, y capacitar a los docentes para que puedan investigar. Esta idea de que por ser docente uno también es investigador es un prejuicio falso. No ocurre. Nosotros decimos que no. Esas cosas también se enseñan, se fomentan, y es necesario institucionalizarlas.

CF: *En el caso de las prácticas: ¿cómo las resuelven? Es el gran tema que siempre se cuestiona en la educación a distancia.*

JR: La pandemia nos golpeó fuertemente con eso. Y, de hecho, hay prácticas en nuestras carreras tecnológicas que tienen que ser presenciales. Muchas veces dijimos, “si tenés que desarmar un motor, entonces, en algún momento, tenés que tocar un motor”. De hecho, hay muchas competencias específicas vinculadas a las prácticas profesionales de nuestros ingenieros, tecnólogos o licenciados en administración rural; digo esto pensando en las múltiples carreras que dictamos del ámbito tecnológico, que requieren presencialidad para poder desarrollar esa competencia. No es suficiente con que el examen sea presencial, el desarrollo de esa competencia requiere presencialidad. Eso parece que no se discute mucho. Nosotros discutimos esta idea de que hay determinadas competencias profesionales que tienen que desarrollarse a nivel de práctica en la industria. Entonces, tenemos una fuerte impronta presencial para lo que es la práctica. Ahora, también es cierto que, pandemia mediante, hubo muchos desarrollos de laboratorio remoto, hubo muchas experiencias de hibridación interesantes y estamos tratando de ponerlas en valor, sistematizarlas. Hicimos varios conversatorios al respecto, por ejemplo, para poner en común cuáles eran las tecnologías disponibles y cómo podían utilizarse. Pero entendemos que, hasta el momento, hay ciertas competencias que requieren presencialidad. Hubo una diferencia muy fuerte entre lo que es el grado y el posgrado. Entendemos que alguien que hace un posgrado puede tener dosis menores de presencialidad, pero alguien que está en el grado necesita construir *su ser estudiante* y necesita construir su ciudadanía universitaria, su pertenencia. Entonces, proponemos la mixtura. Respondiendo a tu pregunta, vamos viendo caso a caso, no hay una idea generalizada. Mucho depende del nivel y de la disciplina.

CF: *Qué importante lo que mencionas sobre la ciudadanía, porque ha dejado de ser un tema de discusión para los que estamos en el campo de la educación a distancia y que antes era una cuestión que se discutía. Gracias a la pandemia, las discusiones pasaron más por la tecnología, por las evaluaciones, por las actividades y no por el sentido de la educación. Y, además, revalorizar lo que significa el tránsito por una formación universitaria me parece importante. Me parece muy importante lo que estás planteando. Nosotros, desde la UNMdP, hemos intentado, en algunos casos, en conjunto con otros SIED, trabajar con pares. ¿Cómo considerarás que trabajemos entre Universidades desde los SIED?*

JR: Bueno, lo voy a decir como una aspiración y como deseo. Yo creo que donde debería ocurrir esto es en RUEDA. Ese es el lugar en el que nosotros deberíamos trabajar con los SIED en proyectos mancomunados y donde, incipientemente, algo de esto empieza a suceder. Así que me parece que por ahí hay que ir. También me parece que hay una tendencia, no sé cómo la tomas vos, es como que la frontera entre lo presencial y lo virtual se dilata, se permea. Entonces, ahí también cambia nuestra idea de qué es virtual, y de qué es el SIED. Las decisiones que se toman en el SIED son las mismas que las de la Secretaría Académica y de Planeamiento y, a mí parecer, ese formato que presentamos en la UTN es el apropiado. La política vinculada a la oferta no presencial sigue siendo la propuesta educativa de la Universidad.

CF: *Cierto.*

JR: Quizás porque nuestra manera de pensar los SIED es aún pre-pandémica, cuando el SIED era un sistema muy chiquito, para algunas cosas. La UTN misma tenía ocho carreras. Hoy estamos viendo que eso cambió totalmente. Ahora estamos con un proyecto que a mí me resulta muy sugerente, y ojalá ocurra, que tratar de disminuir la deserción y el desgranamiento de los primeros años, tratar de ofertar para los estudiantes recursantes, a los cuales no podemos alojar en las aulas físicas, porque no hay lugar; trabajar con modelos híbridos y campus virtuales, que puedan operar de manera sincrónica, y que los chicos y las chicas puedan estar de manera híbrida en las clases. ¿Quién se tiene que ocupar de esto? Bueno, un poco el SIED, pero en realidad se ocupa la Secretaría Académica.

Estamos hablando de grado, de cursantes, estamos hablando de nuestras ingenierías y carreras tecnológicas. Es hora de cambiar nuestra cabeza en relación con eso.

CF: *Te adelantaste a la pregunta. Yo te iba a decir ¿cuál es la diferencia pre-pandemia – pos-pandemia con el SIED, con la Universidad? Es justo lo que acabás de mencionar porque creo que es el punto donde realmente tenemos que hacer investigación, como vos decías, y poder tomar conciencia de estos cambios tan profundos. Ya no podemos mirar las cosas de la misma manera, así que me respondiste la pregunta.*

JR: Nuevamente, pienso en la RUEDA. Me parece que es un grupo potente de colegas, investigadores, docentes, gestores del sistema educativo universitario, que ha focalizado su deseo, interés, saberes en Educación a Distancia y tienen mucho por decir. También es *aspiracional*, pero es desde ahí donde se deben pensar líneas de investigación, conseguir financiamiento y sistematizar actividades. Es el lugar que tiene los mejores profesionales para que esto ocurra. Habría que volver a poner en valor qué lugar ocupamos, qué lugar va a ocupar en las instituciones la profundización de saberes. Puede resultar antipático lo que digo, pero pos-pandemia todo el mundo piensa que sabe de educación a distancia.

Y a mí me parece que falta mucho para decir y para investigar, tenemos que conocer datos. Hay mucha discusión interna, esto es muy rico en nuestra universidad (porque en general los ingenieros tienden a elaborar y a ocuparse de métodos y formas para poder medir resultados). Por eso, cuando escucho que por la pandemia tuvimos más inscriptos, pienso en cuántos de ellos siguieron, cuántos aprobaron, cuántos egresan. Entonces, insisto en que aún hay mucho para conocer, elaborar indicadores, evaluar resultados. Hay que meterse en estas cosas que son más ríspidas. También muestran una falta de saber nuestro, de nuestra actividad docente, como educadores. Me parece que hay que ir por ese camino para tomar lo mejor del mundo presencial y lo mejor del mundo virtual.

CF: *Bueno. Muchas gracias, Julieta. Como siempre, un placer reflexionar, escuchar tu experiencia, que es muy extensa en el campo y ahora desde este lugar tan importante como una Secretaría Académica de una Universidad tan grande, diversa y federal. Gracias de nuevo.*

JR: ¡Muchas gracias, Claudia! Esto lo quiero decir para que salga en la entrevista. Te agradezco este enorme trabajo que estás realizando, de difundir la capacitación virtual, de tener un boletín, de tener un mecanismo de comunicación, de promover el conocimiento de lo que sucede con la Educación a Distancia en todo el país, de manera abierta, democrática y solidaria.

CF: Muchas gracias.

JR: Nos vemos pronto, adiós.

Claudia Floris es Profesora de Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) Master 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.

Narrativas transmedia



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

Revisitando a Quijote y Martín Fierro en época de pantallas: apuntes sobre una experiencia transmedia en el XVI Festival Cervantino de Azul

Juan Martín Salandro

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
salandrojuanmartin@gmail.com

Emilia Oriana Pozzoni

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
emiliapozzoni@gmail.com

Resumen

Esta narración recupera una experiencia vivida en el XVI Festival Cervantino de Azul en el mes de noviembre de 2022. Revisitar esta práctica nos permite reflexionar sobre las nociones de transmedia y gamificación puestas al servicio de la construcción de nuevas instancias de lectura y escritura. A continuación, se describen las propuestas llevadas a cabo, destinadas, principalmente, a un público de escuela secundaria e institutos terciarios. Estas dinámicas invitan a una relectura del clásico cervantino y el poema de José Hernández, en diálogo con la intertextualidad, los nuevos géneros discursivos digitales y la pedagogía *maker*.

Palabras clave

Transmedia; escuela secundaria; gamificación; Don Quijote; Martín Fierro

Revisiting Quixote and Martín Fierro in the Digital Era: A Transmedia Experience

Abstract

This paper reflects on a recent transmedia and gamified activity, which took place in November 2022. In the following pages, we describe the different dynamics involved in our production, related to intertextuality, new digital genres, and maker pedagogy. We used videogames tools, language, and interactivity in order to encourage high school and college students to read and learn about two literary heroes: Don Quixote and Martín

Fierro. Developing this experience made us think of new perspectives on the teacher's skills and role, and this work exposes some of these thoughts.

Keywords

Transmedia; Gamification; Digital Era; Quixote; Martin Fierro

Fecha de Recepción: 11 / 11 / 2022

Fecha de Aceptación: 08 / 12 / 2022

Revisitando a Quijote y Martín Fierro en época de pantallas: apuntes sobre una experiencia transmedia en el XVI Festival Cervantino de Azul

“Toda la ambigüedad proviene de la ambigüedad del tiempo que aquí entra en juego y permite decir y experimentar que la imagen de la experiencia está, en cierto momento, presente cuando esta presencia no pertenece a ningún presente y destruye incluso el presente en el que parece introducirse”.

Maurice Blanchot. *El espacio literario* (1992)

Qué leer y qué dar para leer representa, en líneas generales, uno de los principales dilemas cuando ejercemos la docencia. Los sujetos secundarios que habitan el aula leen, según estudios recientes, mucho y en múltiples formatos (Hermida, Couso y Bayerque, 2020). Aunque, generalmente, estas lecturas se encuentran en disonancia con lo que proponen las currículas oficiales y los cánones literarios hegemónicos (Labeur, 2019). En este enfrentamiento, surge la necesidad de actualizar algunos textos y sus abordajes, apelando a nuevos medios, recursos y lenguajes. En el afán de acortar las distancias entre ambos mundos, emergen algunos conceptos tales como transmedia (Scolari, 2013a; Albarello, 2019) o gamificación (McGonigal, 2010; Pérez Latorre, 2013; Scolari, 2013b), no pensados como estrategias reductivistas de aproximación a la práctica lectora, sino como productos de la convergencia de medios digitales que invitan a los lectores a participar activamente en la construcción de sus trayectos de lectura.¹

Lo transmedia suele ser definido como la expansión de un relato en diversas plataformas que logra que un texto se complete y cobre sentido a través de la lectura sucesiva de distintas pantallas: una película, un libro, una serie, una canción, un videojuego, un sitio *web*, entre otras posibilidades discursivas. Estos cruces hacen que los lectores/usuarios desarrollen el rol de prosumidores en estas nuevas narrativas, entendiendo este término como la fusión de los roles de productor y consumidor (McLuhan y Nevitt, 1972). Por su parte, la gamificación, aplicación de dinámicas propias

¹ En este punto también entra en diálogo una corriente implícita a lo largo de toda la experiencia: el movimiento *maker* (Libow Martínez y Stager, 2020). Bajo esta denominación nos referimos a aquella pedagogía a partir de la cual los estudiantes adoptan el rol de creadores y desarrolladores activos de su aprendizaje. Usualmente se relaciona con la dinámica de ABP o “aprendizaje basado en proyectos”. Predomina la puesta en práctica de habilidades manuales diversas, vinculadas con la construcción de elementos tangibles, en las cuales se ven involucradas distintas aristas del conocimiento.

de los juegos y videojuegos en ámbitos no lúdicos, es considerada una práctica valiosa al momento de aumentar la motivación, fortalecer los vínculos interpersonales, proponer alternativas al conocimiento y el aprendizaje tradicional, entre otros criterios. Sería posible, entonces, pensar estas dos dimensiones —lo transmedia y lo gamificado— como nuevas posibilidades generadas a partir de la convergencia de lenguajes —impulsada por lo digital— y el enfoque de una cultura participativa, de interacción y creación colectiva (Cassany, 2012; Jenkins, 2008).

Guiados por estas dos directrices, desarrollamos la muestra “Fierro y Quijote: dos viajes por el llano” en el Complejo Cultural San Martín (Hipólito Yrigoyen 472, en la ciudad de Azul), durante la *XVI edición del Festival Cervantino*, entre los días 3 y 13 de noviembre de 2022. A 150 años de la publicación del *Martín Fierro*, la ciudad cervantina propuso el productivo cruce entre las textualidades del gaucho y el renombrado hidalgo. Temporalidades, ideologías y territorialidades se intercalan en una lectura orgánica de las tradiciones literarias de la lengua hispana. En este contexto, recordamos a Tinianov (2014) y su respuesta al problema de la historia de la literatura como una autocreación dialéctica que destruye los textos para crear nuevas lecturas; más allá de la rigurosidad del “sistema” formalista, se entrevé una dinámica rizomática en la historia de la lectura. La interpretación argentina del *Quijote* no puede separarse de la experiencia de la gauchesca; los textos se enredan en un entramado sin principio ni fin, sin aquí ni ahora, sino un siempre ahí, todo el tiempo y en todos lados.

Teniendo en cuenta esto, la indagación sobre estos textos “clásicos” o canónicos del corpus de la lengua española, desde un enfoque transmedia era una posta ineludible en el recorrido de estas obras. Romper los límites de las tapas del libro/objeto, abrir las historias a otros soportes y otros regímenes de lectoescritura —lo pictórico o lo audiovisual— permitió no solo una actualización en una lectura situada en el siglo XXI, sino también que ayudó a sortear la barrera lingüística que presentan las obras para un lector contemporáneo. La instalación, por lo tanto, fue diseñada para adolescentes —estudiantes de escuela secundaria— y jóvenes adultos —alumnos de ciclos de formación docente. Se pretendió “mostrar” estas dos obras, al mismo tiempo que se proponía un “viaje” a través de ellas, apelando a diferentes reescrituras y reinterpretaciones.

La propuesta implicó la construcción de un recorrido multimodal de catorce instalaciones interactivas, basadas en los núcleos narrativos de los textos de Hernández y Cervantes —a razón de siete “postas” de trabajo para cada obra. El hilo conductor de ambos trayectos fue “el viaje del héroe” de Joseph Campbell (2014); considerando que este concepto resultaría significativo no solo para un público general, sino también para las comunidades de escuelas secundarias e institutos terciarios que visitarían la instalación. Si bien el “monomito” de Campbell se compone de diecisiete instancias, por motivos de locación y de tiempo disponible, se priorizaron solo siete de ellas, a saber: “Mundo ordinario”, “Llamada a la aventura”, “Cruce del umbral”, “Pruebas, aliados y enemigos”, “Batalla final”, “Recompensa” y “Transformación”.²

Desde el primer momento, el recorrido planteó una fuerte intertextualidad con el universo de los videojuegos, no solo a través de la estética de 8-bits elegida para la folletería —incluyendo sus ilustraciones y la tipografía seleccionada—, sino también a partir de las dinámicas propuestas. Haciendo uso de algunos recursos lúdicos, se ofreció a los estudiantes de escuela secundaria un “Pase de batalla” en el que debían elegir un nombre de usuario, indicar su “nivel” —en referencia a su edad—, y crear un avatar haciendo uso de *pixel art*. De esta manera, se recuperaban no solo alusiones léxicas al universo *gamer*, sino también parte de su composición artística —en relación con videojuegos clásicos, o bien aquellos que siguen una estética similar, como podría ser *Minecraft*.

²] En el caso de que los visitantes quisieran profundizar en esta teoría, contaban con un QR que los redirigía a videos explicativos sobre la temática y material complementario.



Luego, en grupos de cuatro integrantes, eran designados a alguna de las catorce estaciones en las que, en la medida que cumplimentaran con lo solicitado, obtendrían puntos de distintos indicadores heroicos: valentía, vitalidad y nobleza. Todas las propuestas resultaban autoconclusivas y contaban con una breve contextualización histórico-literaria para quienes no hubieran leído los textos. De esta manera, también se posibilitó una visita independiente y autónoma no solo para los estudiantes, sino también para quienes participaban de la muestra de manera individual. En estos casos, se optó por un recorrido libre y exploratorio, brindando las herramientas necesarias para que pudieran interactuar y formar parte de aquellas consignas que les resultasen más atractivas y significativas de acuerdo a sus trayectos lectores.

En cuanto al uso del espacio y el montaje de la instalación, logramos aprovechar la geometría de la sala asignada. Sobre uno de los muros se colocaron los intertextos correspondientes a la obra cervantina, y sobre el panel perpendicular los correspondientes al *Martín Fierro*. Los itinerarios transmediados llevarían a los asistentes hacia el cruce de las abscisas. El vértice entre estas dos linealidades, aparentemente perpendiculares, sería el punto central de la exposición, porque representaría el encuentro

entre estas dos historias y sus múltiples textualidades. Por su parte, el uso de códigos QR —tanto en la folletería, como en algunas de las propuestas— habilitó múltiples recorridos y acercamientos a la muestra. Con el objetivo de crear una experiencia integral, las dinámicas contemplaron la interacción con distintos tipos de textualidades, ya fuera música —escaneable a partir de *links* de *Spotify*—, pintura y otras expresiones visuales — que incluyeron desde obras canónicas como *Las meninas* de Velázquez hasta obras digitales, *grafittis* y *memes*—, fragmentos literarios y videos. Estos hipervínculos trasladaban a los visitantes fuera de los límites espaciales del Centro Cultural, para visitar distintas interpretaciones de *Don Quijote* y *Martín Fierro*, priorizando la convergencia de lenguajes.



El rol de los visitantes no solo demandó una observación atenta, sino que, además, requirió de una participación activa en la construcción de las distintas etapas del viaje del héroe. Si bien estuvimos presentes durante la totalidad del tiempo en que se llevó a cabo la propuesta, operamos como guías o soporte técnico de las actividades, evitando interferir o condicionar los acercamientos lectores particulares. Es por ello que las obras pictóricas expuestas no contaban con su título identificatorio, ni indicaban su autor ni presentaban ningún tipo de referencia. En todas las propuestas, los estudiantes y el público en general fueron invitados a poner en juego su corporalidad, ya fuera rastreando

los objetos constitutivos de una pulpería decimonónica —para lo cual debieron recorrer y buscar distintos elementos en el recinto—, jugar a un jenga/fortín para descifrar un verso representativo sobre la vida en la frontera, ejecutar un escrutinio como el del Licenciado Pedro Pérez en el sexto capítulo de *Don Quijote*, entre otras instancias performáticas. Cada propuesta se vinculaba de manera implícita con un área o conocimiento del quehacer literario: la métrica en *Martín Fierro*, la dualidad y la hipérbole quijotesca, la construcción de campos semánticos afines a la gauchesca, el reconocimiento de paratextos, entre otros.

Lejos de pretender que la muestra conservara su orden y estructura inicial, alentamos a los visitantes a intervenir el espacio de forma activa. Dispusimos de materiales de escritura y pintura, así como también *post-it* para la creación de nuevas relecturas sobre estos clásicos. Con el correr de las horas, los paneles que originalmente presentaban las obras pictóricas fueron atravesados por mensajes, recortes, dibujos y otras creaciones de los participantes. En este sentido, resuena el concepto de “obra abierta” de Umberto Eco (1984), en relación con la posibilidad de generar interpretaciones infinitas de una misma propuesta, tejiendo continuas relaciones entre los signos que la componen. De hecho, en aquellas actividades que implicaban recorrer el espacio en busca de elementos determinados, muchos visitantes elegían —en lugar de las imágenes u objetos previamente diseñados para esta instancia—, las reconstrucciones de quienes ya habían participado en las actividades, produciendo un ciclo de retroalimentación, construcción colectiva y resignificación de la mirada ajena.



En este punto, recuperamos la última instancia del viaje propuesto. Si bien en toda la muestra priorizamos la incorporación de nuevas expresiones artísticas que desafiaban cronológicamente el contexto de producción de las obras presentadas, en la “mesa 7” propusimos la confección de *memes*, a partir de plantillas que les facilitamos a los participantes. Entendemos que la producción de este tipo de discursividades propias de los medios digitales no se limita únicamente a reproducir expresiones humorísticas del universo virtual. Por el contrario, implica una lectura atenta de los textos y un conocimiento detallado sobre sus características fundamentales, a fin de reconocer sus puntos plausibles de generar risa y adecuarlos a los sistemas de referencia de Internet y las redes sociales (Gagliardi, 2020). Que los visitantes pudieran ver y crear sus propios *memes* no solo aportó a la dinámica de intervención que fomentamos desde el primer momento, sino que nos permitió, como docentes en Letras, entrever el valor etnográfico de estas textualidades. Es innegable que el *meme* se posicionó como el género discursivo propio de la generación a la que “les damos clases”. El carácter marcadamente hipertextual (Genette, 1989) de estas textualidades, obliga a que, para construir un “buen *meme*”, es decir, generar el efecto de lectura deseado, se debe conocer en profundidad el texto fuente —o hipotexto. Ahora bien, al relevar las producciones de los asistentes, pudimos rastrear los elementos de los textos que los estudiantes consideraron de mayor

relevancia no solo para ellos, sino también para los destinatarios: el *meme* se modeliza teniendo en cuenta un “lector modelo” (Eco, 1981) inmediato: sus pares.

Diseñar esta propuesta implicó un triple desafío: en primer lugar, la complejidad de generar dinámicas multimodales y lúdicas relacionadas con obras del calibre de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y *El gaucho Martín Fierro*; en segunda instancia, la dificultad de planificar actividades para estudiantes que no conocíamos y sin información alguna sobre sus trayectorias escolares y sus recorridos lectores; y por último, la oportunidad de trabajar fuera de un aula, con dimensiones mucho mayores y mobiliario ajeno al ámbito escolar. Desde el punto de vista de la didáctica, llevar a cabo esta dinámica gamificada y multimodal requirió de oficiar como “docentes artesanos” (Aguirre, 2017), no solo involucrados con la práctica docente en la instancia de planificación, sino completamente compenetrados con el proceso pedagógico, e involucrados mental y físicamente en la producción de materiales didácticos. En esta línea, al tratarse de una muestra pensada para la presencialidad, pero con alta inclusión de nuevas tecnologías, debimos garantizar el acceso a los contenidos por diversas vías: confiar plenamente en el recurso QR nos ponía frente a la posibilidad de que muchos visitantes no tuvieran acceso a *Internet* en la muestra o que, incluso, sus dispositivos no soportaran la función de escaneo. Se debieron planificar diversas entradas a las propuestas de lectura que garantizaran que todos los asistentes pudieran llevar a cabo el recorrido propuesto.

Se trata, así, de una primera aproximación a las múltiples posibilidades que nos aportan el uso de recursos multimodales y de artesanías didácticas para la creación de experiencias ludificadas de lectura transmedia. Apostando por el rol activo de los lectores —principalmente aquellos que aún se encuentran transitando la escuela secundaria— como creadores de sentido y protagonistas en el proceso de construcción de su conocimiento. Así, comenzamos a entrever el potencial de las dinámicas gamificadas para ofrecer una puerta de entrada a los textos “clásicos” en la labor docente, conjugando aspectos teórico-críticos con nuevas miradas pedagógicas.

Bibliografía

- Aguirre, J. (2017). La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias. *Revista de Educación*, VIII(10), 151-158.
- Albarelo, F. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir y conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Madrid: Paidós.
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Madrid: Lumen.
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Madrid: Planeta.
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, cómo y para qué. *Convergencias. Revista de Literatura*, 3(5), 25-49.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Hermida, C., Couso, L. B., y Bayerque, M. A. (2020). Jóvenes y literatura: cruces entre el campo editorial y escolar. En *Segundo Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM. Nuevos escenarios entre emergencias y conflictos*. Villa María: Universidad Nacional Villa María.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.
- Libow Martínez, S. y Stager, G. (2020). *Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take Today. The Executive as Dropout*. California: Harcourt Brace Jovanovich Publisher.
- McGonigal, J. (2010). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Pérez Latorre, O. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En C. Scolari, (coord.). *Homo videoludens 2.0: de Pacman a la gamificación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactions. Universitat de Barcelona.
- Scolari, C. (2013a). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (coord.) (2013b). *Homo videoludens 2.0: de Pacman a la gamificación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactions. Universitat de Barcelona.
- Tinianov, Y. (2010). *El problema de la lengua poética*. Buenos Aires: Dedalus.

Juan Martín Salandro. Profesor de Prácticas del Lenguaje y Literatura en secundaria y escuela para adultos. Integrante del grupo de investigación Estudios de Teoría Literaria. Estudiante avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Letras (UNMdP).

Emilia Oriana Pozzoni. Profesora en Letras y becaria del tipo "A" con funciones docentes en el espacio curricular de Semiótica. Docente en nivel medio y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras (UNMdP).

Comentarios de libros

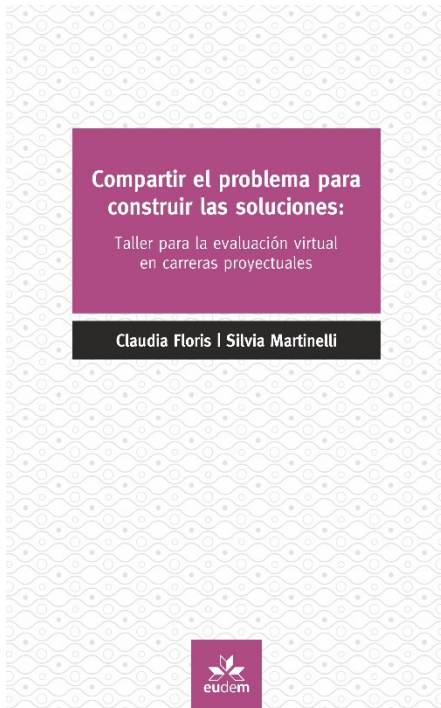


SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA



**Floris Claudia y Martinelli Silvia (2022)
Compartir el problema para construir
las soluciones. Taller para la
evaluación virtual en carreras
proyectuales. Mar del Plata: EUDEM,
79 pp., ISBN: 9789878410784**

Elena María Génova

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
elenamgenova@gmail.com

Fecha de Recepción: 05/12/2022

Fecha de Aceptación: 08/12/2022

Palabras clave

Educación a Distancia; evaluación; virtualidad; Arquitectura; Diseño; Covid-19

Keywords

Distance Learning; assessment; virtuality; Architecture; Design; Covid-19

En marzo de 2020, todo aquello que era conocido se modificó radicalmente: las sociedades pasaron a encontrarse reclusas en sus domicilios, sus movimientos se limitaron y ello incluyó la imposibilidad de asistir a las instituciones educativas. La pandemia de Covid-19

condujo a una transformación radical de las prácticas de enseñanza. Los edificios educativos se cerraron, pero las aulas se trasladaron a la virtualidad, gracias a un gran esfuerzo de docentes por aprender a habitar en esos nuevos espacios, y a las instituciones que acompañaron esos procesos. Esa práctica emergente y urgente condujo a un desarrollo, muchas veces intuitivo, para transformar sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, en lo que Mariana Maggio (2021: 15) permitió reconocer como ese desafío en el que “Todos, hasta estos últimos,¹ advertimos rápidamente que las escuelas, los institutos de educación superior y las universidades eran mucho más que sus edificios y que lo que contaba era garantizar el derecho de todos a la educación”. La urgencia era comenzar a reconocer y pensar que la enseñanza en entornos virtuales no significaba replicar aquello que sucede en las aulas presenciales.

En ese contexto de *metamorfosis profunda*² de las prácticas, surge la experiencia coordinada por las directoras de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de las Universidades Nacionales de Mar del Plata (UNMdP) y Luján (UNLu), Claudia Floris y Silvia Martinelli respectivamente, en el marco de un taller para pensar la evaluación desde espacios virtuales, con docentes en las cátedras de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD)³ de la UNMdP, y que es presentado como un *e-book* en el año 2022 por la editorial de la Universidad.

El libro inicia con una presentación por parte del decano de la FAUD, el arquitecto Guillermo Eciolaza, quien permite reconocer aquello que se evidencia a lo largo del texto: que la pandemia generó una oportunidad para habitar nuevos espacios, innovar y aprender; Miriam Kap (2020) entrevistada junto a Marta Libedinsky, sostenía:

Fue una oportunidad que no buscábamos pero que nos obligó a revisar nuestras prácticas de enseñanza, nos obligó a revisar el sistema educativo en su complejidad, a volver a preguntarnos qué sentido tiene la escuela, qué sentido tiene la escuela presencial, qué sentido tienen los docentes, cuál es el rol que tenemos como docentes. A mí me parece que fue una oportunidad porque nos obligó a cuestionar los contenidos que estaban cristalizados y, en

¹ Refiriéndose a quienes fantasean con un mundo sin escuelas.

² Floris y Martinelli (2022) refieren como metamorfosis profunda a ese proceso de transformación de los espacios en los cuales se desarrollaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio

³ La FAUD está compuesta por las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial, Tecnicatura y Licenciatura en Gestión Cultural y Tecnicatura en Comunicación Audiovisual.

algún sentido, siguen cristalizados por esta falta de dinamismo que tiene el sistema educativo, por esa cuestión de las jerarquías, de las relaciones de poder, que hacen que algunos espacios disciplinares se impongan sobre otros, y que algunos regímenes de veridicción tomen carácter de verdad y se cristalicen (Di Matteo et al., 2021: 161).

En ese sentido, Eciolaza permite reconocer que aquello que no se adapta desaparece, planteando cómo en ese contexto se produjo un gran esfuerzo generado por los docentes, considerándolos héroes que resistieron y fueron invisibilizados por la sociedad, pero que luchaban incansablemente sosteniendo a sus estudiantes, para que estos no abandonaran, para no perderlos. Principalmente, en realidades como las de las cátedras de los diseños, en las cuales la corporeidad y el trabajo presencial son estructurantes de la formación para la futura práctica profesional.

Luego de la presentación, el libro está estructurado en una introducción, cuatro capítulos y un anexo, donde se puede ir descubriendo la construcción, análisis y reflexiones de las autoras, ambas especialistas y referentes de la Educación a distancia, en relación con el taller “Diseño de evaluaciones en entornos virtuales”. La introducción invita a una primera aproximación de esa respuesta institucional generada con la intencionalidad de sostener la continuidad pedagógica de estudiantes de la FAUD UNMdP, buscando comprender qué es la Educación a Distancia, qué significa la virtualización de las aulas y cómo deben pensarse los exámenes en línea. En términos de las autoras, ese contexto de *prácticas alteradas* (Maggio, 2018) significaba en esa Facultad algo que esos docentes saben hacer: “construir y reconstruir es algo habitual y conocido para arquitectos y arquitectas, diseñadores y diseñadoras; el riesgo estaba ya instalado en su vertiente sanitaria y generaba un cambio de modelo en la enseñanza” (Floris y Martinelli, 2022: 12).

En el capítulo 1, se presenta el encuadre institucional, posicionando la construcción de procesos de enseñanza como prácticas situadas (Litwin, 2008); desde los cuales se evidencia el desafío que atravesaron los docentes de la FAUD al tener que pensar evaluaciones que les permitieran replicar el “enchinchado” y que su desarrollo fuese igualmente significativo en la virtualidad como lo era en la presencialidad; y que a su vez, en esta, pudiesen evidenciarse los aprendizajes de sus estudiantes durante todo el proceso y al cierre del mismo.

El SIED UNMdP permitió a los docentes de la FAUD construir desde nociones estructurantes de la Educación a Distancia, que son necesarias para repensar las universidades en el siglo XXI, tal como sostenía Levy ya en el año 2000: “El aprendizaje a distancia ha sido durante mucho tiempo la “rueda de repuesto” de la enseñanza pero pronto se convertirá, si no en la norma al menos en la práctica común” (29). La pandemia significó acelerar esos procesos que se venían produciendo más lentamente, y que las autoras sostienen que desde la Educación a Distancia:

El diseño y elaboración de estas propuestas requieren, a su vez, una anticipación de modo tal que el estudiante encuentre diversos canales de comunicación e interacción, acceda a materiales de estudio variados y actividades diferentes que permitan un aprendizaje significativo, flexible, oportuno y apropiado, porque el modelo pedagógico es significativo, flexible, oportuno y apropiado (Floris y Martinelli, 2022: 25).

Entre el capítulo 1 y el 2 comienza a problematizarse cómo evaluar en un contexto de enseñanza remota buscando generar experiencias significativas en la virtualidad para las instancias de acreditación de cursadas en contexto de ASPO; dando cuenta principalmente la necesidad de reconocer la evaluación como una valoración que permita a los docentes reconocer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, evidenciándolos en distintos momentos de la cursada desde el uso de recursos diversos, que son presentados a lo largo del capítulo 2; como así también la presentación de documentos de acompañamiento y asesoramiento para docentes, presentes en la *Mesa de ayuda para docentes* del campus del SIED UNMdP, utilizados para generar la reflexión sobre los sentidos de la evaluación desde aspectos pedagógicos y didácticos.

El capítulo 2 y el 3 plantean el abordaje del Taller estructurándolo desde la necesidad de generar adecuaciones:

acordes a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, al campo disciplinar, a los tiempos disponibles y posibles y a las funcionalidades que brindan las tecnologías utilizadas. Dentro de esta perspectiva, en relación con la evaluación se hizo imperioso construir, diseñar y elaborar estrategias y formas de evaluar que integran aspectos didácticos, comunicacionales y tecnológicos pertinentes al contexto social (Floris y Martinelli, 2022: 38).

El Taller fue pensado desde la lógica de los tres momentos de una clase, como sostiene Maggio (2018), del que fueron parte ciento treinta y siete docentes de la FAUD, quienes pudieron relevar las inquietudes frente al uso de recursos diversos, la preocupación por generar injusticias durante la evaluación en esos contextos, repensar los tiempos en la virtualidad. Finalmente, muchos han coincidido en pensar el desafío de la virtualización de las prácticas como una oportunidad que les permitió descubrir teóricamente la noción de la evaluación como un proceso que podía ser pensado desde diversos espacios. Siendo que, en el capítulo 4, las autoras sostienen:

La virtualidad es una buena oportunidad para pensar cómo tomar los exámenes, pero fundamentalmente, una oportunidad para transformar lo que se venía haciendo. Esta situación nos obligó a desestructurarnos para repensar qué es evaluar, qué competencias y conocimientos se evalúan en una asignatura (Floris y Martinelli, 2022: 63).

Para finalizar, el texto da cuenta de una reflexión pedagógica y didáctica permanente, que la pandemia invitó forzosamente a realizar; sin embargo, esta debería ser estructurante de toda práctica docente, como así la formación pedagógica continua. Una de las cuestiones claves que también se presentan, es el lugar de los SIED en contexto de pandemia, que ocuparon el lugar que tuvo que dar respuesta a esa necesidad urgente de la emergencia de la virtualización, pero que nos permite preguntarnos: ¿qué sucede hoy en contextos de prácticas híbridas? ¿Cómo seguir pensando las prácticas docentes en la Universidad desde prácticas pedagógicas orientadas a la formación de sociedades digitales? ¿Qué políticas públicas o institucionales son necesarias para fomentar espacios de comunidades de prácticas en el marco de la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Bibliografía

Di Matteo, F. *et al.* (2021). Entramado a dos voces sobre tecnologías en la educación. Entrevista a Marta Libedinsky y Miriam Kap. En Pablo di Nápoli et al. *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia* (pp. 155-169). Ciudad

Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones.

Lévy, P. (2000). La cibercultura y la educación. *Pedagogía y Saberes*, (14), 23-31. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys23.31>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Buenos Aires: Paidós.

Elena María Génova. Profesora en Historia (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Ayudante graduada en la cátedra de Didáctica General (FH-UNMdP) y Docente de la UAC-SIED (UNMdP). Integrante del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE-UNMdP) y del Proyecto de investigación “Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas en tiempos de excepcionalidad. Innovaciones, creaciones y rupturas”, dirigido por la Mg. Miriam Kap.